

El problema (añejo, pero siempre actual) es que ésta modalidad de investigación, dadas las condiciones que pone para su realización, produce resultados que son muy difíciles de transferir al contexto "natural" del salón de clase.

Así, cuestiones tales como: verdad, universalidad, objetividad, etc., tan caras a la investigación científica debieran adquirir otra dimensión cuando de lo que se trata es de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

A la investigación aplicada a la enseñanza se le reclama más que nada su utilidad para modificar la realidad educativa. Como dice Gimeno Sacristán: "cuando la investigación conecta con la acción requiere un modelo peculiar apropiado para el contexto de la práctica antes que para el razonamiento teórico". (17)

Es importante que quede claro la importancia que tiene, en este encuadre, el desarrollo teórico, pero siempre vinculado a objetivos y planes de acción para modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así la estructura teórica se valida, revisa, etc., a través de su contrastación con los hechos dentro del propio terreno educativo, y no fuera de él (como pueden ser las situaciones simplificadas de laboratorio).

Gimeno Sacristán menciona a las cualidades de rango y precisión (utilizadas por Mario Bunge) para distinguir entre estas modalidades de investigación. Cuando se pretende trabajar sobre la práctica hay que utilizar modelos de investigación que posean un rango teórico más amplio, aunque se pierda en precisión.

Cuando lo que se pretende es investigar un problema para el que se manipulan una cantidad pequeña de variables, entonces ganará altura la precisión. Pero, esto significará seguramente un diseño a manejar en un laboratorio, y será más difícil pasar sus resultados a los contextos cotidianos.

Por ello afirma el autor que "la comprensividad del proyecto de investigación puede ser previa a su rigor analítico, cuando se pretende extraer soluciones útiles para la práctica". (18)

También G. de Landsheere, que le otorga importancia a la trayectoria experimental, dentro de la investigación de la enseñanza, apunta, sin embargo, lo siguiente: "Por lo demás, la investigación operativa, que quizá fuera mejor denominar investigación acción educativa, parece constituir el más vigoroso lazo de unión entre la investigación de laboratorio y la práctica. Aquí solo abordaremos el aspecto diagnóstico y correctivo, pero el método es susceptible de aplicación general". (19)

Otros autores (20) hacen su caracterización del tipo de investigación al que hacemos referencia fijando su posición en la validez del "aprender a aprender" para el caso de los maestros. En este caso (como en el de los alumnos) es el aprendizaje grupal el que posibilitaría una construcción colectiva del conocimiento a partir de los problemas específicos que tienen los docentes.

Así los docentes aprenden de sí mismos y de sus específicos problemas investigando sus propias prácticas de enseñanza. Al hacerlo, utilizando, en principio, sus propios esquemas conceptuales y empíricos, tienen la posibilidad de formular su propio plan de trabajo, su propio diseño de investigación a realizar en la institución. Si ésta otorga continuidad al proceso, hay posibilidades, a mediano y largo plazo, de refinar la formación de los docentes como investigadores, estableciendo una relación teórica - práctica más sólida desde el punto de vista científico.

La posición se define así: "en este sentido, la investigación participativa, por ser formadora, debido a que permite el análisis de problemas y situaciones concretas; y por ser permanente, ya que los resultados a que llega no son definitivos ni acabados, se presenta como la estrategia del vínculo docencia-investigación. (21) En esta posición reencontramos la posición de Paulo -

Freire respecto a los hombres que colectivamente aprenden, como a Kosik con su idea de la praxis como transformadora del hombre - mismo.

Es necesario aclarar que, dependiendo del proyecto de la institución, y de sus recursos económicos y humanos, la investigación -- aplicada a la enseñanza presenta todo un conjunto de posibilidades que van, desde planes más modestos para mejorar la práctica hasta otros que suponen el trabajo conjunto de investigadores - (ya entrenados) con maestros. Hay que incluir también en un -- proyecto de largo aliento la conjunción de este tipo de investigación con la modalidad experimental.

En síntesis: ya sea que se la denomine investigación educativa, investigación operativa, participativa o investigación acción, -- hay una preocupación común en todos aquellos que estamos interesados por elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nuestra preocupación no transita en una dirección única y lineal, sino que trata de captar el problema en todos sus matices y complejidad.

En resumen, volviendo al punto de partida, por una parte es insoslayable la necesidad de investigación educativa, por la otra -- tampoco podemos convertir en mito dicha actividad, pues ella -- por si misma no asegura ninguna modificación de los problemas.

Por una parte es evidente que los investigadores sacralizan su actividad y la escinden de los problemas concretos a resolver (a veces por necesidades epistemológ-metodológicas; a veces por una distorsión ideológica del mismo quehacer). Por la otra, -- también es claro que dentro de este esquema a los enseñantes solo les queda la posibilidad de consumir o reproducir resultados. Incluso, como difusores de los resultados del investigador no

cumplen su cometido, dada la distancia entre unos y otros. Se mantiene la creencia que la fuerza de la verdad de la investigación es tan potente que sus resultados se difundirán por su propio peso. Pero si los enseñantes no lo hacen ¿quién lo hará? porque cualquier principio, ley, teoría, etc. etc., sobre distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, -- si no son susceptibles de ser aprovechados y decodificados por los maestros, no tienen mucha posibilidad de impactar en la realidad; lo cual también supone una cristalización de dicha teoría, por falta de uso y contrastación.

Hay que evitar toda polémica artificiosa entre la investigación educativa aplicada y la investigación básica (dado el valor incuestionable de ésta para producir conocimientos); es necesario sin embargo tomar en cuenta las potencialidades de la primera si lo que se pretende es modificar la realidad de los enseñantes y los alumnos.

Acercar la actividad investigadora a la práctica de los maestros implica lograr un crecimiento progresivo en la formación de los maestros y en el mismo cuerpo teórico de la disciplina (pues esto lleva a retroalimentar luego la investigación básica).

En síntesis, sostenemos que la investigación educativa es susceptible de convertirse en una estrategia de la formación y actualización docente, y puede ser también una propuesta más estimulante para los maestros que la mera capacitación pedagógico-técnica, tal como ha sido tradicionalmente concebida.

Además este tipo de cuestiones puede permitir a las instituciones interesadas y dispuestas a formular proyectos de largo plazo, lograr un desarrollo más comprometido hacia el trabajo por parte de los maestros. Puesto que no se están planteando encuadres muy sofisticados, sino que se trata de que los mismos enseñantes (de acuerdo a su proceso) puedan reflexionar sobre su propia acción, y crear así propuestas de instrucción más serias y fundamenta-

les, ya que parten del compromiso con la propia práctica.

No estamos proponiendo "la reflexión" en un intento de simplificar la realidad y los procesos de investigación. Obviamente, todo esto va unido a la elaboración de un programa de trabajo; a la retroalimentación con otros especialistas; a la presencia de investigadores (o la formación de algunos recursos para tal fin); va orientada a desarrollar el tan teorizado esquema interdisciplinario, pero adaptado a nuestras posibilidades, y con un proyecto por delante.

Consideramos importante la formación del pedagogo dentro de esta concepción de la investigación educativa, por las características de nuestro objeto de estudio, por las necesidades del que hacer profesional, tal como lo concebimos, y por las posibilidades de integración a equipos multi o interdisciplinarios en los cuales el pedagogo puede aportar lo suyo. Dada la ausencia de investigación educativa a nivel superior, esto nos parece una reflexión a considerar.

Aproximación 4: Crónica comentada de una experiencia concreta.

A continuación se realiza una descripción de las características del programa de formación y actualización docente en el Colegio de Pedagogía. Consideramos que sus alternativas están muy ligadas a las cuestiones históricas formuladas en el apartado Aproximación 1; a los problemas de la disciplina y la profesión descritos en el apartado Aproximación 2; y, que las finalidades deseables se plantean en la 3a. Aproximación.

En los tres puntos anteriores tratamos de aclarar ideas y posiciones a fin de contar con las "claves" para captar nuestro proceso. La tarea, a pesar de los intentos, nos rebasa, pues no es asunto sencillo transmitir la cotidianeidad de un conjunto de personas que programan un proceso educativo, pero que al mismo tiempo, están metidas en él, y ¿Cómo hacerlo sin sacrificar sus matices?, ¿Cómo transmitir su vida, movimiento, evitando conver-

tirlo en una foto que se cuelga de alguna pared?

En nuestra historia es necesario vincular el surgimiento de un programa de formación docente al currículo. Pero, al currículo entendido como proyecto que articula una concepción social del pedagogo como profesional de la educación, con una posición ideológico-científica sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Un currículo que rebasa el mero enunciado de objetivos y contenidos -más o menos formalizados y cosificados-, para perfilarse como un núcleo generador de un proceso y de una práctica. Si ese currículo es capaz de generar continuamente preguntas y cuestionamientos -incluidas las críticas al mismo- eso constituye un indicador de su vitalidad (con todas las fallas y limitaciones que tenga).

Primer tiempo:

Esto significó, para nosotros, el Plan 80, posibilitando que hacia fines de 1981 comenzáramos a plantearnos la necesidad de la formación docente desde una perspectiva más sistemática. (22)

En ese momento la preocupación fundamental (sin excluir otras) es formular los programas de las materias y se invita a los maestros a intercambiar ideas en un seminario. La respuesta docente es escasa.

No existe un trabajo colectivo, ni una identificación en torno al currículo (las reuniones de equipo no trascienden el mero acuerdo temático entre los docentes).

En relación a lo anterior no está de más señalar el efecto que tiene la rutina educativa institucionalizada. Un poderoso aparato reproductor de conductas, rituales, etc., en donde las normas académicas y administrativas se sueldan en la cotidianeidad, (A. Heller, (23))

Al decir, entonces, que "no existe un trabajo colectivo" señalamos una verdad de perogrullo; dicho trabajo no tenía por qué estar dado. Hay construcción (académica, actitudinal, afectiva, metodológica, etc.,) en el trabajo colectivo.