



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
CENTRO DE ESTUDIOS DE OPINIÓN

TENDENCIAS RECIENTES DE LA INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA

Áreas, problemas y formas de relación

Guillermo Briones A.

- Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Profesor Emérito de la misma institución.
- Director del Centro Iberoamericano de Educación a Distancia , Santiago , Chile

I Abstract. The focus of this article is the relationship between research and pedagogy (referred to the training of people who are in a learning situation). Therefore, to analyze the relationship between research and teaching must refer and locate what the results of research conducted within the social sciences we have mentioned are incorporated or should be incorporated into the corpus of pedagogy, understood as a synthetic science, and possibly teaching, understood as the methods and techniques that are used or suitable for teaching.

Resumen. El tema central de este artículo son las relaciones entre investigación y pedagogía (referidos al proceso de formación de personas que se encuentran en una situación de aprendizaje). Por lo tanto, al analizar la relación entre investigación y pedagogía debemos referirnos y ubicar qué resultados de las investigaciones realizadas dentro de las ciencias sociales que hemos mencionados son incorporadas o deberían incorporarse al corpus de la pedagogía, entendida como ciencia sintética y, posiblemente, a la didáctica, entendida como los métodos y técnicas que se utilizan o son apropiadas para la enseñanza.

Palabra clave: investigación social y Pedagogía



Presentación. Antes de tratar el tema central de este artículo, vale decir, las relaciones entre investigación y pedagogía, creo conveniente dejar en claro que entenderemos aquí por pedagogía. Siguiendo al profesor Rafael Flórez, de la Universidad de Antioquia, diremos que la pedagogía es una disciplina en estructuración que se compone de un conjunto de conceptos teóricos y metodológicos tomados de diversas ciencias sociales y humanas referidos al proceso de formación de personas que se encuentran en una situación de aprendizaje.¹

La formación que da la escuela se trata de lograr mediante la obtención de ciertos objetivos que se relacionan con el desarrollo de ciertas aptitudes que se dan en las personas como también de ciertos valores que la sociedad estima como necesarios para la convivencia en las diversas esferas institucionales que la conforman . A esa formación se agrega la información que se refiere, en general, al conocimiento generado por las ciencias, las artes y la tecnología.

Como es sabido, la pedagogía actual se compone en cuanto sistema conceptual de los aportes de las ciencias cognitivas, entre ellas la psicología cognitiva, las teorías de la inteligencia artificial , la neurociencia, la lingüística , la teoría de las inteligencias múltiples, etc. En términos pedagógicos propiamente tales, la psicología del aprendizaje se expresa actualmente en el constructivismo y como slogans - y no precisamente como formas reales de enseñanza - en frases como “enseñar a aprender “, “el niño como constructor del conocimiento “y otras similares. Sin entrar en las complejidades del tema, solo deseo recordar aquí, para acentuar la característica de la pedagogía como una disciplina todavía en proceso de formación, la frase de César Coll que dice: “*cuando hablamos de constructivismo ni hablamos*

¹ Rafael Flórez Ochoa., Evaluación Pedagógica y Cognición. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill. 1999. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill. 1994, XXXVI- XLIII



*siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*²

Todavía conviene decir en esta Introducción, que el término pedagogía también es utilizado desde hace un tiempo corto para referirse a contenidos de naturaleza social que deberían ser considerados dentro del curriculum escolar. Me refiero en esta forma a la llamada *pedagogía crítica* que enfoca y reclama para la educación la consideración de las características estructurales e ideológicas de la sociedad real en la cual se produce el proceso de enseñanza y del aprendizaje.

Así como se diferencian dos usos principales del término pedagogía, también se diferenciarán en esta oportunidad dos tipos de investigaciones en sus relaciones con la pedagogía. La primera forma comprende las investigaciones realizadas en el campo de la psicología propiamente tal y la segunda a investigaciones realizadas en el campo de la sociología, la micropolítica de la escuela, la lingüística, la etnografía y la antropología del aula y de la escuela, entre otras disciplinas sociales. Además del campo teórico de base que las distinguen, también se diferencian en cuanto las investigaciones psicológicas tienen que ver con procesos de aprendizaje del cual se pueden derivar directamente - aunque no siempre - directrices didácticas es decir, orientaciones que tienen que ver con la enseñanza y los objetivos de formación pedagógica. En el segundo caso, veremos cómo, de manera principal, se trata de investigaciones destinadas a encontrar factores que median, en forma de dificultades o de facilitadores, el proceso de enseñanza - aprendizaje que se realiza en el aula.

Lo que pretendo expresar cuando digo que los resultados encontrados por la investigación socio-educativa referida a factores de mediación es que ni la mente del profesor contiene solo conceptos pedagógicos teóricos, reglas didácticas y

² César Coll . Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica "María José Rodrigo y José Arnay Compiladores. La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. 1997. Pp.107-133)



contenidos disciplinarios sino que el pensamiento del profesor contiene un complejo sistema de conceptos, significados, valores y códigos lingüísticos propios, diferentes a los que proporcionan la pedagogía y la didáctica y como tales interfieren con las fundamentaciones y orientaciones de estas disciplinas..

Es a este segundo tipo de resultados de investigación a los cuales me referiré en primer lugar en esta conferencia. Por lo tanto, al analizar la relación entre investigación y pedagogía debemos referirnos y ubicar qué resultados de las investigaciones realizadas dentro de las ciencias sociales que hemos mencionado son incorporadas o deberían incorporarse al *corpus de la pedagogía*, entendida como ciencia sintética y, posiblemente, a la didáctica, entendida como los métodos y técnicas que se utilizan o son apropiadas para la enseñanza.

Los resultados obtenidos por estas investigaciones,- cada vez más confirmatorios - deben llevar a repensar las relaciones entre la práctica y las teorías pedagógicas. De acuerdo con esta posición, se ha dicho que *“La aplicación tradicional de modelos parece más bien no tener efectividad y actualmente está siendo reemplazada por otros enfoques más reflexivos (más basados en la realidad de la escuela y del aula).*

Según esos nuevos enfoques, la enseñanza debe considerarse como una actividad práctica del profesor orientado por teorías de la enseñanza y del aprendizaje, pero el profesor debe tener en cuenta el principio constructivista de que existen elementos mediadores entre la aplicación de las orientaciones derivadas de la teoría y las acciones pedagógicas en el aula.

Investigación Social y Pedagogía

De acuerdo con lo anticipado en la Introducción a esta conferencia, vamos a presentar resultados de investigación realizados en las siguientes áreas que muestran diversas intermediaciones que se dan en el proceso de enseñanza



aprendizaje. Estas intermediaciones obligan a pasar de una pedagogía teórica, general, a una pedagogía práctica y contextualizada.

- El pensamiento y el conocimiento del profesor
- El profesor reflexivo y la investigación - acción.
- Análisis del discurso
- Determinaciones múltiples sobre la enseñanza en el aula

La cultura y el clima escolar:

- Ecología del aula
- Etnografía del aula y de la escuela

A esas áreas agregaremos otras dos de especial significación:

- El profesor como investigador
- La pedagogía crítica

A esas áreas de investigación se agregan otras como las del pensamiento del alumno, el profesor efectivo, la escuela efectiva, metacognición de los alumnos, etc. que por falta de tiempo no expondremos en esta oportunidad

El pensamiento y el conocimiento del profesor

Las investigaciones en esta área están guiadas por dos supuestos básicos, según señala Carlos Marcelo: 1) en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y desarrolla su propias rutinas para cumplir con su labor docente. En segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta en el aula (Carlos Marcelo. Calidad y eficiencia de los profesores. Varios autores. *Una educación con calidad y equidad*. Madrid: OEI. 1998. Pág. 437).

Los principales temas estudiados pueden agruparse en las siguientes categorías:

1. El conocimiento del profesor
 - 1.1 Las ideas que tiene al preparar su clase
 - 1.2 Pensamiento para desarrollar su clase
 - 1.3 Teorías, convicciones, creencias sobre el comportamiento de sus alumnos.

2. La búsqueda del conocimiento experto.
 - 2.1 Características del conocimiento experto
 - 2.2 Características del conocimiento del profesor principiante.
 - 2.3 Representación de los problemas en ambos tipos de conocimientos

3. El conocimiento práctico personal.
 - 3.1 Práctica obtenida en la acción.
 - 3.2 Conocimiento adquirido por la reflexión. Conocimiento reflexivo (Sacón)
 - 3.3 La investigación -acción en el aula y en la escuela

4. Conocimiento didáctico del contenido.
 - 4.1 Transformación del contenido de la disciplina en contenidos enseñables.
 - 4.2 Adecuación metodológica del contenido.

Como se ve, la investigación sobre el pensamiento del profesor es bastante amplia como para referirse a cada tema en el tiempo de una conferencia. Pero la mera presentación de ellos deja en claro que el conocimiento pedagógico teórico del profesor como sus conocimientos didácticos aprendidos en su formación quedan - cuando así sucede -.entremezclados y mediatizados por una amplia red de representaciones, ideas, definiciones de su conducta en el aula, imágenes de los

alumnos, etc. propias del profesor.³. Estas constataciones, fáciles de comprobar, refinadas por la investigación empírica, llevan a privilegiar el conocimiento práctico de los profesores, su experiencia y uso de conocimientos pertinentes para tomarlos en cuenta en la formación pedagógica y didáctica de los profesores en las facultades de educación. Así, desde el modelo de la toma de decisiones, interesa saber cómo actúa el profesor frente a una situación específica; y desde el modelo del procesamiento de la información se desea conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza en la cual se encuentra en un momento dado y cómo esta definición afecta su conducta.

Precisamente hacia esas direcciones y objetivos apuntan otro conjunto de investigaciones sobre el llamado “conocimiento experto” las cuales buscan diferenciar las conductas de profesores considerados como expertos y las conductas de profesores principiantes. Al respecto, se ha encontrado que los profesores expertos poseen mayores conocimientos que el principiante y lo emplean en forma más eficaz, demoran menos en la resolución de los problemas que se le presentan en su trabajo docente, manejan destrezas más complejas y tienen representaciones más abstractas, más generales de los problemas que enfrenta. Así, de esos conceptos más generales pueden extraer soluciones para problemas más específicos que se les presentan en su trabajo.

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor han sido sometidas a variadas críticas siendo la principal de ellas la que llama la atención a que el contenido y forma de la enseñanza no solo está condicionado por el pensamiento, por las ideas y prejuicios del profesor, sino que esa enseñanza y sus resultados a nivel de los alumnos resulta ser una construcción conjunta de ese pensamiento y de las influencias del medio en la cual el profesor desarrolla sus clases. En otras palabras, el conocimiento entregado a los alumnos es siempre un conocimiento

³ M. Frank Pajares. Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a messy Construct.

contextualizado, o como se dice en las investigaciones realizadas sobre estas influencias, el conocimiento que entrega el profesor y reciben los alumnos es un “conocimiento situado (situated knowledge). (Ver: John Anderson et al. Situated Learning and Education. *Educational Research*. Vol. 25, 4, 1996, pp. 5 -11); Paul Cobb & Janet Bowers. Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*. Vol. 18., 2, 1999, pp. 4- 15)

A pesar de las críticas recibidas, se reconoce la importancia en sí que tienen las conceptualizaciones e investigaciones realizadas sobre el pensamiento del profesor. Sin embargo se ha destacado que los profesores mismos no saben cómo utilizar los resultados obtenidos. Así se hace ver en un reciente artículo sobre esta situación:

“La mayoría de los profesores han sido incapaces de producir el tipo de aprendizaje que demandan los nuevos estándares e ideales de la reforma, no porque los educadores no deseen mejorar su práctica, sino porque ellos no saben cómo hacerlo...”⁴

Como es fácil de reconocer , hay en esa cita un claro llamado a las facultades y centros de formación del profesorado de incorporar en el contenido de sus programas no solo los resultados más pertinentes de la investigación educativa, sino también la necesidad que en esa formación se incorpore la capacitación seria, no necesariamente del más alto nivel , en metodología cuantitativa y cualitativa , de tal modo que los profesores puedan realizar investigaciones referidas de manera directa a su práctica profesional como también tengan la capacidad de leer los resultados de las investigaciones realizadas por otros investigadores. .

Review of Educational Research. Vol. 62, No. 3, 1992, pp. 307 -332)

⁴ Linda Darling- Hammond. Teachers and Teaching: Testing Hypothesis from a National Committee Report. *Educational Researcher* . Vol. 27, No. 1, 1998, pág. 11)

Conviene tener presente que si bien la investigación sobre el pensamiento del profesor ha entregado resultados interesantes y provocativos, como dije hace poco, las diferencias de enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos han impedido hasta el momento acumular conocimientos constantes sobre un mismo tema estudiado, A esta situación se agrega la dificultad de resolver el problema de la validez ecológica de los hallazgos. Tal situación, sin embargo, es más bien una incitación para seguir realizando estudios con enfoques y procedimientos más rigurosos.⁵

El profesor reflexivo y la investigación -acción

En relación con el conocimiento práctico que poseen los profesores, también la investigación sobre el pensamiento del profesor ha encontrado que tal pensamiento está directamente ligado a la acción, a cómo hacer las cosas .En este campo, Schon señala la importancia de la acción reflexiva. El profesor “reflexivo es aquel piensa en la acción , en lo que hace o ha hecho , conocimiento *que se construye o reconstruye a partir de la práctica; más aun, ese conocimiento es dinámico y situacional , difícil de reducirlo a reglas y procedimientos (pero) a través de la observación y de la reflexión es posible explicitar este conocimiento para usarlo (cuando se está en la acción*“⁶

De una manera más elaborada, los estudios sobre la reflexión sobre la práctica se realiza en la llamada *investigación acción*, de tipo individual, la cual debe incluir, de acuerdo con Zeichner (Kenneth Zeichner. Reflexive teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*. Vol. 12, 4, 1981. pp. 1- 22) una reflexión sobre los aspectos morales y éticos de la educación.

⁵ (Sobre este punto, ver Dona M. Kagan. Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilock Principle. *Review of Educational Research*. vol. 60, No. 3, pp. 419m - 469)

⁶ Donald Schon .*The Reflexive Practitioner* . New York: Basic Book 1983. Pág. 40.



La investigación -acción individual puede ampliarse cuando un grupo de profesores se reúnen para analizar los problemas que se presentan en sus prácticas docentes y, en conjunto buscan soluciones a esos problemas. En este caso tenemos un tipo de investigación- acción participativa a la cual se refieren Stephen Kemmis y Robin McTaggart en su libro *Cómo Planificar la Investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes .1988.

Como veremos hacia el final , esta investigación - con todo el valor que pueda tener en sí misma -que recurre principalmente a la experiencia de los profesores y a la reflexión sobre su práctica para buscar solución a problemas que se presentan en ella , es considerada por los especialistas más una indagación que una investigación en sentido estricto , si por esta última se entiende, un proceso de creación de conocimientos dentro de una tradición teórica y con el uso de una aparato metodológico para resolver un problema de conocimiento propiamente tal , para dar respuesta cuya validez es controlada por medios aceptados por otros investigadores.

Análisis del discurso

El término análisis del discurso comprende una serie de enfoques teóricos y prácticas de investigación que son aplicadas en también diversos contextos de interacción social. Aquí nos referiremos en particular al discurso o “habla “en la sala de clase, tanto del profesor como del alumno, desde la perspectiva de la investigación sociocognitiva en la cual se considera que el discurso es un mediador del aprendizaje del niño sea en el aula o en otro lugar donde realice alguna forma de aprendizaje dado por un profesor u otra persona.

Son muchos los problemas investigados en esta área. Para señalar algunos:

1. Distribución del tiempo de la clase entre el discurso del profesor y el discurso de los alumnos.

2. Formas de exposición y de preguntar del profesor y formas de exposición y de preguntar de los alumnos
3. Formas de control del discurso del niño por parte del profesor.
4. Comparación entre la estructura y contenidos del lenguaje en los hogares de los alumnos de diversas condiciones económicas y el discurso del niño en la escuela.
5. Formas de conversación entre alumnos en relación con temas tratados por el profesor. (Estudios realizados desde la teoría de Vygostky del papel que juega un compañero que ayuda a otro a llegar a la “zona de desarrollo próximo”).
6. Interpretaciones de los alumnos a temas de enseñanza tratados en el discurso del profesor.

En general, podemos decir, que la investigaciones hechas en el área del análisis del discurso buscan relacionar lo cognitivo y lo social o, si se quiere, las relaciones entre los significados micro sociales que se dan en los discursos del aula y los significados macrosociales que vienen de las diversas formas de estratificación de la sociedad global: por clases sociales, grupos étnicos, etc. Tales estudios, según sus autores podrían contribuir a lograr una mayor equidad a nivel de los alumnos y a conseguir mayores logros de aprendizaje.

Determinaciones múltiples sobre la enseñanza en el aula.

En las áreas de investigación que hemos presentado hasta aquí hemos considerado un solo nivel de influencia sobre el pensamiento del profesor, vale decir, el nivel del aula. Si bien desde hace ya bastante tiempo se tenía conciencia que no solo factores propios de la relación directa entre profesores y alumnos caracterizaban tal proceso, la investigación cuantitativa no disponía de técnicas de análisis apropiadas para considerar de manera conjunta las influencias de dos o



más niveles de la estructura social y de la escuela tanto sobre el comportamiento del profesor como de los alumnos.

La situación cambió con la introducción en la investigación educacional de los modelos jerárquicos lineales hacia 1980. Así fue posible medir los efectos, por ejemplo, que producen características socioeconómicas del ambiente sobre el alumno (por ejemplo nivel socio económico : nivel 1), a las que suman los efectos de las características del municipio sobre la escuela (nivel 2) y a ellas, las características de la escuela sobre el aula (nivel 3), y finalmente, las características del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos (nivel 4).

En el contexto de los estudios sobre las relaciones entre investigación y pedagogía, lo importante es aquí, como en las áreas anteriormente expuestas, poder determinar, los efectos diferenciales y combinados que ejercen ejercer ciertas características de cada uno de los niveles considerados en los rendimientos o logros de los objetivos de formación pedagógica y de programación curricular.

Es obvio que en esta conferencia no puedo hacer mayor claridad sobre los modelos utilizados en estas determinaciones Solo daré un ejemplo de problemas de investigación tratados por la aplicación modelos jerárquicos lineales. 1) ¿Cómo el clima de la escuela, medido por la mayor o menor adhesión a un cierto conjunto de valores definidos para caracterizar una escuela (primer nivel) se relaciona con el compromiso profesional del profesor (segundo nivel) y este compromiso sobre el rendimiento escolar de sus alumnos (tercer nivel)?

Este primer problema de investigación tiene especial relevancia cuando se le relaciona con las características definidas para la escuela en el Proyecto Educativo Institucional. Al respecto, podemos preguntarnos en qué medida tales características, primero, se ponen en práctica en el aula, y segundo, cómo, la mayor o menor puesta en práctica por el profesor de esos principios incide en el



desarrollo de los principios pedagógicos e informativos de su enseñanza y , por lo tanto, en los niveles de logro de sus alumnos.

Investigaciones sobre la cultura escolar y el clima del aula

Tanto el tema de la cultura escolar como del clima del aula han sido preferentemente estudiados por investigadores orientados por el paradigma cualitativo-interpretativo , ya sea dentro del área denominada “ecología” o “etnografía “del aula o de la escuela. . Aquí haremos una distinción entre ambos enfoques, ya que si bien comparten los postulados principales del paradigma cualitativo, tienen diferencias en cuanto a las teorías que orientan sus estudios.

Etnografía del aula.

La etnografía del aula está orientada de manera principal por los trabajos del antropólogo Clifford Geertz para quien el enfoque de totalidad que guía la investigación debe expresarse metodológicamente en descripciones cualitativas detalladas , en profundidad (thick descriptions) que permitan descubrir los significados que tienen las conductas ,los objetos , creencias ,etc. para las personas que pertenecen a un mismo grupo social . Con base a esos significados es posible, según Geertz, hacer descripciones pertinentes a ellos y encontrar la final de la investigación el sentido de la vida social del grupo estudiado.

La antropología de Geertz ha tenido especial utilización en América Latina, impulsada por los trabajos de la antropóloga mexicana Elsie Rockwell. La mayoría de las investigaciones cualitativas desarrollada en nuestros países se refieren al clima y cultura escolar, caracterizada por los valores y normas que guían las interacciones e imágenes en esos contextos, clima y cultura que, para decirlo de nuevo, actúan como mediadores de las conductas pedagógicas del profesor. Así se anota en un estudio realizado en Chile en una escuela de educación básica: Las relaciones con los alumnos: *“son construidas, en gran parte, a partir de las percepciones que el maestro tiene de sus alumnos y de las expectativas objetivos*



que se derivan de esas percepciones. Son elementos de la subjetividad del maestro que inciden en su manera de actuar y contribuyen a sustentar las concepciones pedagógicas con las que opera ...⁷

Ecología del aula.

Las investigaciones que se realizan en este campo tienen como base teórica la antropología cultural, la lingüística, el interaccionismo simbólico y la fenomenología. Todas las investigaciones buscan describir, interpretar y comprender los fenómenos que se dan en el aula, incluyendo como elementos principales las “definiciones de las situaciones de interacción “por parte tanto de los profesores como de los alumnos (U. Bronfenbrenner. *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Piidos. 1987 .Principal orientador de esta escuela)

De entre los varios temas estudiados por la ecología del aula tiene una importancia especial el análisis de la estructura de las interacciones sociales, por un lado y, por otros, de la estructura académica y de la estructura cognitiva, La estructura académica está formada por las tareas que los alumnos realizan para aprender bajo el control y dirección del profesor. La estructura cognitiva, tanto del profesor como del alumno, está constituida por sus respectivas creencias, actitudes, conocimientos y valores .La investigación, en esta área, analiza cómo esas estructuras influyen diferencialmente sobre la efectividad del profesor y el mayor o menor rendimiento de sus alumnos.⁸

⁷ Jenny Assael y Elisa Neumann *Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las Prácticas Pedagógicas*. Santiago: PIIE. 1989. Pág. 14.

⁸ Ver la bibliografía citada en el artículo de Carlos Marcelo. Calidad y eficiencia de los profesores. *Una educación con calidad y equidad*. Madrid OEI. 1998. Pp. 454 - 458).

El conflicto en la escuela.

El conflicto es una característica siempre presente en cualquier grupo social y en muchos de ellos ha sido objeto de investigaciones. Sin embargo, al parecer ha habido un acuerdo tácito para no investigar este proceso dentro de la escuela. Una fuente importante del conflicto es la diversidad de valores y normas que guían las conductas de las personas situación que los llevan a enfrentarse entre sí.

En la escuela el conflicto suele darse y se da entre directivos y profesores, entre profesores, entre padres y profesores y entre profesores y alumnos. En algunas circunstancias, el origen puede estar fuera de la escuela, pero también en ella misma, como sucede, cuando se tienen diversas visiones de las funciones de la escuela, del contenido de la enseñanza, de los objetivos pedagógicos de formación, de las normas de convivencia, etc...

Un tema importante tratado por la investigación sobre la micropolítica de la escuela es el del conflicto que se les presenta a los profesores principiantes que realizan su labor con prácticas innovadoras respecto de la práctica tradicional de la escuela. En este campo conviene recordar que toda conducta pedagógica repetida por muchos años por un mismo profesor tiende a volverse rutinaria, acrítica y conservadora. Por lo tanto, la introducción de una innovación es una potencial fuente de conflicto en la escuela.⁹

La pedagogía crítica

Al comenzar esta conferencia, yo decía que una forma más bien reciente de pedagogía - la llamada pedagogía crítica - plantea que la formación e información que se da en las escuelas debe considerar el contexto social concreto de la sociedad en la cual se da la educación. Justamente, el eminente educador brasileño,

⁹ Paul G. Schemp et al. The Micropolitics of Teacher Induction. *American Educational Research Journal*. 1993. Vol. 30, No, 3, pp. 447 - 472)

Paulo Freire ha sostenido que el cambio educacional debe estar acompañado por transformaciones profundas de las relaciones de producción y de sus expresiones políticas e ideológicas. En ese proceso, la pedagogía crítica debe ser el instrumento principal para el desarrollo de una “conciencia crítica” entre los pobres. Tal conciencia, dice Freire, no puede ser formada en abstracto, sin la debida consideración del contexto histórico concreto dentro del cual el conocimiento es producido y traspasado (Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la esperanza, Pedagogía para la libertad*)

Recientemente Freire, en un tono menos doctrinario, dice en un artículo reciente:

“La imposibilidad de ser neutros frente al mundo, ante el futuro que lo entiendo como un tiempo para ser hecho a través de la transformación del presente... nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de posicionarnos como educadores, el deber de no callarnos, el derecho y el deber de ejercer la práctica educativa en coherencia con nuestra práctica política”¹⁰

Antes de continuar con la presentación de otros representantes de la pedagogía crítica , conviene tener presente que ella no solo contiene propuestas meramente teóricas , sino que abre un importante campo a la investigación social , económica y política en cuanto a describir las condiciones concretas en las cuales se ofrece la educación en nuestros países . Entre ellas, las múltiples desigualdades y limitaciones sociales y culturales que impiden o bloquean los intentos de conseguir objetivos pedagógicos de especial importancia para la formación de los escolares para actuar en una sociedad verdaderamente democrática.

Siguiendo a Freire y desde la Escuela neo marxista de Frankfurt, el representante de la pedagogía crítica norteamericana Peter McLaren y otros críticos de la educación actual sostienen que los educadores deben formarse y comprometerse con la causa

¹⁰ “Paulo Freire. Educación y participación comunitaria .En Manuel Castell y otros .*Nuevas perspectivas críticas en educación* .Barcelona: Paidós. 1994. Pp. 88-89: 90-91

de la lucha contra la deshumanización que representa el capitalismo transnacional a través de diversos aparatos ideológicos entre los cuales se encuentra la escuela. Por eso, la educación debe exponer las contradicciones del mundo real contra el mundo de las apariencias representado por la cultura dominante en estos momentos. Por su lado, Henry Giroux, otro representante de la pedagogía crítica, dice que las escuelas deben ser lugares de resistencia de un esfuerzo conjunto entre profesores y estudiantes para trabajar dentro de un marco pedagógico liberador.¹¹

Sin perjuicio de realizar investigaciones directas sobre las diversas formas de condicionamientos de la educación por los poderes dominantes en una sociedad, la pedagogía crítica propone que los investigadores sean conscientes de los imperativos y supuestos ideológicos que ocultan relaciones sociales de desigualdad e injusticia. El investigador, por lo tanto, debe dar cuenta en sus estudios de las contradicciones del mundo de las apariencias aceptadas por la cultura dominante como naturales e inviolables

En el constructivismo, Coll hace dos observaciones importantes referidas a la necesidad de no aislar el sistema escolar de su contexto económico, político y social según se expresa en la vida diaria de las personas. La primera observación tiene que ver con el modelo de “sociedad deseable” y dice al respecto: *“Pronunciarse sobre la naturaleza, funciones y características de la educación escolar en nuestra sociedad supone, implícita o explícitamente, pronunciarnos sobre el modelo de sociedad que se quiere contribuir a conformar mediante la educación escolar y sobre el modelo de persona, de ciudadano que se ha de formar en ella “*

La segunda observación de Coll refuerza la importancia de esa referencia al destacar que la teoría constructivista, que es una concepción eminentemente

¹¹ Peter McLaren. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Second Edition. White Plains, N.Y.: Longman .1994; Henry Giroux. *Theory and Resistance in Education: Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey. 1983.

psicológica, debe contar con el aporte de las disciplinas sociales para comprender los fenómenos y procesos educativos. Al respecto, se refiera a los aportes de las investigaciones que provienen del micro sociología de la educación, de la etnometodología, del análisis institucional, entre otros. (César Coll. Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica.¹²

El profesor -investigador

Hasta este momento hemos presentados diversas áreas y temas de la investigación educativa algunos de cuyos resultados más importantes deberían ser considerados en lo que podríamos llamar la “pedagogía concreta “del proceso de enseñanza - aprendizaje. Desde esa perspectiva o programa de acción surgen dos indispensable tareas que debemos cumplir en la educación: a) reformular los sistemas de formación de nuestros profesores según ellos se ofrecen actualmente en los centros o facultades de formación pedagógica, y b) vincular al profesor de manera directa con la investigación educativa. Por problemas de tiempo, solo me referiré en esta oportunidad a esta segunda tarea.

Como es sabido por muchos de Uds., mi posición frente a esta segunda tarea es clara y definitiva: el profesor de aula debe comprometerse directamente con la investigación que se refiera a su labor como educador. Al respecto, pienso que ese compromiso y acción debería tomar las siguientes formas:

El profesor reflexivo. La “investigación - acción“

El profesor como usuario de los resultados de la investigación educativa.

El profesor como investigador individual, es decir, el profesor -investigador.

El profesor como participante en equipos de investigación.

¹² En María José Rodrigo y José Arnay. Compiladores. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona Paidós. 1997, pág. 131).

1. El profesor reflexivo. La investigación.- acción

Como ya hemos señalado siguiendo a Schon, el profesor reflexivo es aquel que analiza su práctica docente antes de entrar al aula, dentro del aula y al salir de ella. Tal análisis la hace desde su propia experiencia con el objetivo de buscar los problemas y dificultades que se le plantean en el proceso de su enseñanza y los problemas que pueda detectar en el aprendizaje de sus alumnos.

El modelo de esta indagación reflexiva a nivel individual puede ampliarse, como ya dije y deseo repetir, cuando el análisis de la práctica docente se realiza por un grupo de profesores de la misma escuela. En tal caso, tenemos una investigación - acción colectiva a la cual se refieren Stephen Kemmis y Robin McTaggart en su libro *Cómo planificar la investigación - acción* (Barcelona: Editorial Laertes . 1988) y a la , por mi parte , con diferencias respecto de los dos autores citados presento en mi libro *Preparación y Evaluación de Proyectos Educativos* ¹³

Si bien actividades como las aquí señaladas se presentan como modalidades de investigaciones para la acción para resolver problemas a nivel del aula y de la escuela, en sentido estricto, no son investigaciones propiamente tales, según se utiliza este concepto en metodología de las ciencias. En esta perspectiva y posición, el problema de investigación se genera dentro de un marco teórico y la solución de tal problema debe recurrir a los diversos enfoques metodológicos y técnicos establecidos y reconocidos por la respectiva comunidad de científicos como adecuados para encontrar esa solución.

“Por las características de la llamada investigación - acción, en la literatura más reciente se hace una distinción entre este tipo de análisis reflexivo basado en la experiencia del profesor y la investigación que se plantea en la forma que acabamos

¹³ Bogotá: SECAB , vol. 2 , 1995) con el nombre de proyectos de mejoramiento educativo . También ella se realiza o debe realizarse, en la fase de diagnóstico del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

de enunciar. Por eso, la búsqueda de respuestas para solucionar problemas directamente relacionados con la práctica docente individual o colectiva es denominada “indagación práctica”¹⁴

Veamos ahora las otras formas de vinculación del profesor con la investigación.

2. El profesor como usuario de resultados de la investigación.

Para que el profesor utilice los resultados de investigaciones que son pertinentes a su trabajo en el aula y en la escuela es obviamente necesario que tal profesor conozca, a niveles de esa función, la teoría y metodología de la investigación educativa. Así podrá tener leer, comprender, seleccionar y aplicar resultados de investigación pertinentes para su práctica docente.

3. El profesor - investigador.

La actuación del profesor como investigador propiamente tal requiere una formación más rigurosa que la del profesor usuario de la información, tanto en las principales teorías que orientan la investigación educativa como de las técnicas cuantitativas y cualitativas que se requieren para la recolección de informaciones pertinentes al problema estudiado como para realizar el análisis de los datos. Como en otras disciplinas, existen diversos niveles de esa formación. Para los profesores de educación preescolar, básica y media nos estamos refiriendo a un nivel intermedio de perfeccionamiento como el propuesto en los textos editados por el Convenio Andrés Bello con el nombre de *Formación de docentes en investigación educativa* (3a. edición), de los cuales soy autor.

¹⁴ “Gary L. Anderson & Katherine Herr. The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*. Vol. 28, No. 5, 1999. Pp. 12-21.

Como sabemos, la escasa investigación que se hace en nuestros países es realizada por investigadores por centros ubicados en las universidades o centros independientes. Sin desconocer el valor que tal investigación pueda tener, lo cierto es también que muchos de los problemas que estudia no tienen importancia directa para la enseñanza. En los casos que la tenga, esa información no llega a la escuela y, de llegar, los profesores, no tienen las herramientas conceptuales especiales para asimilarla.

Como hemos dicho en otra oportunidad, la investigación educativa de mayor significación debe referirse a sucesos que ocurren en el aula, en la escuela y en la comunidad de la cual forma parte la escuela. De tales sucesos, es el profesor quien tiene un conocimiento directo. Por ello, el profesor debe ser formado como investigador para unir la vivencia directa de los problemas con la indagación de sus características, extensión y consecuencias para el proceso de enseñanza - aprendizaje... En otra versión del constructivismo , para nosotros el profesor debe ser el constructor de los conocimientos que le permitan orientar y mejorar su actividad docente. De esta manera el profesor- investigador podrá transmitir en mejor forma a sus alumnos la actitud crítica que implica la creación de conocimientos por medio de la investigación educativa¹⁵.

4. El profesor como miembro de un grupo especializado de investigación.

Aquí nos referimos a un equipo con investigadores especializados como tales a los cuales se incorporan profesores de aula .Al respecto, caben dos posibilidades: a) el profesor tiene una formación en investigación de nivel intermedio o más: b) el profesor, tenga o no esa formación, se incorpora como un participante valioso en cuanto al conocimiento y experiencia directa que tiene por su trabajo en la escuela. Así, por lo tanto, se unen la competencia teórica -metodológica de los investigadores

¹⁵ (Guillermo Briones: Por qué formar a los profesores como investigadores. En: Universidad de Antioquia. *Memorias del Seminario Investigación - Docencia*, Medellín, 12, 13 y 14 de abril de 1999. Pp. 141 - 145)



con la experiencia del profesor de aula. Esto último, sin perjuicio que el profesor tenga también un cierto nivel de competencia en investigación aplicada a la educación, situación que le facilita su comunicación con los investigadores profesionales o / y académicos.¹⁶

Finalmente, para resaltar aun más la de la formación del profesor como investigador. Deseo terminar este artículo con la cita que sigue:

“Los profesores que realizan directamente estudios sobre su propio trabajo en la sala de clases encuentran que esa tarea es intelectualmente satisfactoria y dan testimonio del poder de su propia investigación para ayudarlos a comprender mejor y, finalmente , para transformar sus prácticas educativas “¹⁷

¹⁶ William E. Bickel and Rosemary A.Hattrup. Teachers and Researchers in Collaboration: Reflexions on the Process. American Educational Research Journal . Vol. 32, 1, 1995, pp. 3 -33

¹⁷ Marilyn Cochran - Smith and Susan L. Lytle . Research on Teaching and Teaching Research: The Issues that Divide. *Educational Researcher*. Vol 19, No. 2, 1990, pág. 8.