



CPU-e, Revista de Investigación Educativa

E-ISSN: 1870-5308

cpu@uv.mx

Instituto de Investigaciones en Educación

México

Martínez, María Cecilia

Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 18, enero-junio, 2014, pp. 58-86

Instituto de Investigaciones en Educación

Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Revista de Investigación Educativa 18

enero-junio, 2014 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa

Dra. María Cecilia Martínez

Investigadora

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

cv@ceciliamartinez.com.ar

En la mayoría de los estudios publicados en el área de educación, la IA (Investigación-Acción) con docentes aparece romantizada presentándose como un método eficaz para que estos cambien sus prácticas de enseñanza. Desde una mirada crítica, el propósito de este artículo es realizar una reflexión metodológica, un análisis sobre cómo se ha construido el conocimiento en una experiencia de IA en donde se desarrollaron comunidades de aprendizaje docente en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. Esta reflexión metodológica analiza las tensiones que se generan entre las demandas de la investigación y las condiciones de trabajo, prácticas y creencias que atraviesan los docentes de las escuelas secundarias. El análisis de las tensiones nos permite comprender el potencial de la IA tanto para estudiar las intervenciones en las escuelas con la colaboración de los docentes, como para crear un modelo de formación de los docentes. Asimismo, los hallazgos de esta reflexión generan implicancias metodológicas para desarrollar IA en las escuelas.

Palabras clave: Investigación-Acción, comunidades de aprendizaje, escuela secundaria, formación continua.

In most papers published in the educational area, action research (AR) with teachers is romanticized as an efficient method to change teachers practices. From a critical stand point the purpose of this article is to conduct a methodological reflexion, an analysis on how teachers and researcher have constructed knowledge in an AR experience involving teacher professional communities in secondary schools located in Córdoba, Argentina. This methodological reflexion examines tensions that emerged among research demands and teachers believes, practices and working conditions in secondary schools. The tension's analysis allowed us to understand the potential of AR to both, study school interventions in collaboration with teachers and as a model to teachers' professional development. The findings of these reflexion generate methodological implicantions for the development of AR in schools.

Keywords: Action Research, professional communities, high school, continuous professional development.

Recibido: 19 de diciembre de 2012 | **Aceptado:** 07 de agosto de 2013

Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa¹

El objetivo de esta reflexión metodológica es revelar y documentar las tensiones que se presentan en un trabajo *de Investigación-Acción* (IA) en el contexto de la escuela secundaria para contribuir crítica y constructivamente a los debates en torno a la IA. Como me dijo Edith Litwin² en una conversación personal, debemos documentar “el lado oscuro de la IA”, no para desecharla, sino para recuperar aquello que nos es útil del enfoque, que permita producir conocimientos nuevos desde la perspectiva de los agentes que viven el fenómeno y documentar los procesos de apropiación e implementación de las intervenciones en las escuelas. Estudiar las intervenciones de manera analítica y no evaluativa es crucial si queremos construir conocimiento acerca de cómo toman forma las innovaciones en las escuelas.

En tal dirección analizamos en este artículo los desafíos del trabajo de campo. Para ello, historiaremos brevemente los orígenes de la IA, su lugar en el campo de la investigación educativa y los desafíos planteados por la bibliografía específica. En una segunda sección, documentaremos una experiencia de formación docente continua desde la perspectiva de la IA. En esta experiencia se tomó como modelo de formación las “comunidades de aprendizaje”, que son grupos de docentes de una misma escuela que se reúnen en forma regular y estable para reflexionar sobre la práctica y diseñar innovaciones de manera colectiva. Damos cuenta de la complejidad de la IA a través de esta experiencia analizando las tensiones que pudimos documentar en el proceso.

Orígenes de la Investigación-Acción

La IA en educación es un enfoque metodológico (Creswell, 1998) para estudiar un área problemática de las prácticas educativas en su escenario natural, las aulas y las escuelas (Suárez, 2002), y buscar formas de resolverlas (Newton & Burgess, 2008). Este enfoque permite estudiar problemas y fenómenos educativos a partir del acercamiento con los actores, en este caso los docentes. La interacción entre los diferentes

1. Dedico este artículo a quien fuera mi directora de post doctorado Edith Litwin, quien falleció en 2010 y me ayudó a mirar críticamente la Investigación-Acción.

2. La Dra. Edith Litwin fue una prolífera pedagoga argentina fallecida en 2010. Dedicó su vida académica a la construcción de una nueva agenda para la didáctica de la enseñanza. Litwin dirigió los primeros años de este proyecto.

actores (investigador y docentes) permite al mismo tiempo un desarrollo profesional para ambos y una estrategia para documentar, analizar y profundizar sobre las prácticas educativas. En la IA, el problema de investigación no es sólo teórico, sino que es un problema de la práctica tal como lo perciben los actores involucrados en la realidad social y educativa. La investigación no es *sobre* los actores, sino *con* ellos y tiene el objetivo de comprender el problema, desarrollar alternativas, resolverlo y reflexionar sobre las intervenciones. Por ello, la IA es colaborativa, en tanto que los distintos participantes contribuyen en el proceso de análisis y producción del conocimiento. Existen diferentes orientaciones dentro de la IA (Johansson & Lindhult, 2008). Todas buscan introducir mejoras o innovaciones; la diferencia entre las orientaciones es el modo en que se lleva a cabo la mejora. Desde la orientación más práctica, los agentes suelen ser vistos como implementadores y se espera que ejecuten un programa o plan innovador. Desde la orientación crítica, el propósito a largo plazo de la IA es introducir mejoras o innovaciones a través de experiencias y reflexiones sobre las mismas. La producción de conocimiento en la IA gira en torno a las intervenciones y se teoriza sobre los modos de desarrollar mejoras.

Durante más de 60 años se ha desarrollado la perspectiva de la IA que comenzó en la década de los cuarenta, de la mano del psicólogo Kurt Lewin. Agotados los modos de investigación para la intervención social, que se basan en estudios experimentales del positivismo, Lewin proponía un método en espiral en donde se investigara un problema, se diseñara una solución, se implementara y se le volviera a investigar. Lewin partía, sin embargo, de un enfoque racional de implementación de las acciones, en donde las condiciones de producción de conocimiento eran vistas como neutrales y, por tanto, la producción científica era objetiva. La implementación de las innovaciones sociales era entonces un problema técnico, el cual ponía a prueba una intervención en particular y donde el diseño de la acción era fundamental (Gergen, 2003).

Veinte años más tarde, Paulo Freire (1970) toma de las teorías críticas el supuesto de la investigación como práctica política y determinada por las condiciones sociales de producción: la pertenencia a la clase, el género, entre otras. Siguiendo a Vivanco (2003), en el paradigma crítico la intención del investigador es “revelar” aquellas fuerzas, dogmas y condiciones que producen las desigualdades sociales e injusticias para poder emanciparse de ellas. La investigación entonces se basa en una autorreflexión crítica, toma de conciencia y en el análisis no sólo de la acción social, sino también de las *relaciones* sociales, económicas, políticas, históricas, entre otras, que atraviesan a la acción. Proponiendo la *Investigación-Acción Participativa* (IAP), Freire postula que los pobres u oprimidos pueden y deben analizar su propia realidad para lograr libe-

rarse o emanciparse de las estructuras sociales que los oprimen, al tiempo que ganan poder de decisión e influencia política a partir del conocimiento. Por tanto, Freire plantea generar conocimiento a partir de investigaciones comunitarias realizadas con los sectores populares, diseñar junto con ellos estrategias de acción e intervención, y colaborar horizontalmente con otras comunidades en similar situación.

Algunos investigadores hablan también de la *Investigación-Acción Reflexiva* (IAR) como un proceso de resolución de problemas que conduce a una toma de conciencia de la cual es posible generar nuevos conocimientos profesionales (García, Mena & Sánchez, 2011; Casal, Vilar & Ayats, 2009). De este modo, la IAR incluye el proceso de IA (en tanto análisis y resolución de problemas), como de reflexión (toma de conciencia). Mientras en la IAP el énfasis está puesto en la participación, en la IAR el énfasis está dado por el proceso de reflexión.

En la misma línea de Freire, algunos autores designan con los términos *Investigación-Acción Colaborativa* (IAC) a aquellos procesos de IA que requieren de la participación activa de los actores implicados en el proceso/problema socioeducativo que se aborda (Elliott, 1990; Vega & García, 2006),

Tres supuestos justifican la IAC. En primer lugar, las investigaciones que muestran que cuando los actores construyen colectivamente las innovaciones, éstas son llevadas coherentemente a la práctica porque los actores han hecho propia la innovación (García & Trigo, 2000). La construcción de las innovaciones por parte de los actores permite que éstas tomen la forma que mejor se adapte a las necesidades de ese contexto en particular. Asimismo, la colaboración en el proceso de investigación contribuye a generar colaboración en el proceso de puesta en marcha de la innovación, lo que se traduce en responsabilidad compartida. En segundo lugar, la colaboración entre investigadores y docentes permite conectar el ámbito del conocimiento construido desde las teorías y el conocimiento construido desde la práctica. A diferencia de la IA clásica en donde investigadores y docentes realizan las mismas actividades, la IAC supone que cada uno de los actores aporte según su experticia (Casals, Vilar & Ayats, 2008). En tercer lugar, los procesos de reflexión docente son enriquecidos en colaboración con sus colegas. Sabemos que los docentes aprenden a través de la reflexión (Zeichner, 1995), pero también que dicha reflexión puede ser apoyada por los aportes de los pares. La IAC es de particular importancia en el ámbito educativo porque pone en tensión el modo de trabajo solitario al que los docentes están acostumbrados.

Desde el punto de vista de la epistemología, algunos ven a la IA como la síntesis entre el constructivismo social y las teorías críticas (Gergen, 2003).

El constructivismo social

El constructivismo social es una corriente epistemológica que supone que los fenómenos sociales son el producto de una construcción social. Desde este punto de vista, la realidad es construida por los sujetos en interacción con su grupo social y con las condiciones económicas, políticas, culturales que permiten su producción. Esta postura se opone fundamentalmente a la definición de los fenómenos sociales como resultado de procesos naturales o divinos, sino como creaciones sociales. Pensemos por ejemplo en el fenómeno de la “pobreza”. Hasta no hace mucho tiempo, algunos sectores consideraban que la pobreza era un efecto “natural” de las sociedades, que siempre hubo pobres y siempre los habrá (Kliksberg, 2011); un análisis desde el constructivismo social estudiaría cómo se ha desarrollado y construido históricamente la percepción y estructura de la pobreza.

Ahora bien, en tanto que la conceptualización de los fenómenos y pautas sociales y culturales es construida por los seres humanos, depende de estos para su expansión, reproducción y subsistencia. El constructivismo social analiza cómo la conceptualización de los fenómenos se reproduce e institucionaliza. El objetivo es demostrar que la percepción de los fenómenos es histórica y cultural, y así lograr la emancipación de aquellas condiciones que se concebían naturalizadas. Un ejemplo de este tipo de trabajos en el área de la educación son los estudios que analizan el origen socio-histórico de ritos, situaciones, supuestos y prácticas que permanecen en la escuela a pesar del paso del tiempo y que se ha denominado como *gramática escolar* (Tyack & Cuban, 1995).

En la misma línea, algunos estudios analizan la génesis de diversos dispositivos didácticos tales como el trabajo de reconstrucción histórica sobre el examen que realiza Mainer (2002). En este trabajo, Mainer describe el surgimiento del examen escolar como un instrumento de control de calidad del sistema educativo por parte de los Estados modernos. Mainer muestra como va mutando el significado del examen escolar a través del tiempo. Esta línea de análisis permite develar los supuestos, a menudo inconscientes, que orientan nuestras prácticas en la escuela y así explicar por qué es tan difícil innovar.

Teorías críticas

Por su lado, las teorías críticas analizan quiénes describen el fenómeno, qué sentido de justicia tiene, y a qué intereses responden. Desde esta perspectiva se rescatan las voces de aquellos que no han sido representados en la construcción del imaginario

histórico y social. Un ejemplo de este trabajo es el estudio de Zinn (2010) sobre la historia de los pueblos en Estados Unidos. Zinn dedica un capítulo para narrar la historia de los negros, otro para la de las mujeres y otro para la de los indios, entre otros. En Latinoamérica, se destacan en educación los trabajos de Paulo Freire (1970). En general, las teorías críticas por un lado ponen a consideración de las teorías educativas la necesidad de interpretar los discursos de los actores desde sus propias condiciones sociales, económicas y culturales, alejándose del positivismo que imponía categorías de interpretación a las prácticas y situaciones de vida de los actores educativos. Por otro, nos invitan a analizar la influencia que tienen las estructuras sociales, políticas y culturales en las prácticas y supuestos educativos. Por ejemplo, el rol de la ideología política en la selección del currículum (Apple, 1990) o el rol de la concepción del saber en el tipo de enseñanza que promovemos.

En un intento de síntesis, la IA toma la posición histórica del constructivismo social, y la responsabilidad de devolverles la palabra o de representar voces no hegemónicas desde las teorías críticas (Gergen, 2003). Asimismo, las teorías críticas nutren a la IA en el sentido emancipatorio que tendrían las intervenciones e investigaciones sociales. Desde este lugar, la producción del saber tiene como objetivo principal la liberación de las condiciones de opresión a las que está sujeto el individuo. La IA tiene la intención de producir colaborativamente un conocimiento con validez científica y sobre todo social. En este punto, la IA también toma una posición pragmática ante la ciencia. El objetivo de la IA no es sólo ayudarnos a ver cómo es el mundo, sino también a imaginar y documentar cómo podría ser. Y es ésta la instancia superadora de la que habla Gergen (2003).

Esta necesidad que se le asigna a la teoría y a la academia de denunciar a la vez que presentar alternativas no es nueva. Analizando a Descartes, Gustavsen (2003) examina cómo la burguesía de la Edad Media no sólo luchaba contra la hegemonía sino que proponía nuevas formas de acción. Por su lado, Søren Kierkegaard, padre de la fenomenología, también cuestionaba si el uso de teorías ayuda a entender mejor la realidad o si opera como filtro para verla. Es así como se genera un cierto pragmatismo durante el siglo XX, desde el cual la teoría informa a la práctica para tomar mejores decisiones. Desde el pragmatismo, la realidad no constituye una suma de conceptos elaborados racionalmente, la realidad no existe intelectualmente elaborada, sino que depende de cómo las personas la significan en sus ambientes. Por tanto, la realidad se alcanza con la experimentación a través de la acción y el consenso (Johansson & Lindhult, 2008). Es a través de la acción que el conocimiento es creado y probado en sus consecuencias. El conocimiento sería válido en la medida en que pueda dar cuenta de las acciones. La investigación desde el pragmatismo, buscaba que aquélla fuera

relevante para la gestión social racional, por eso se diseñaron experimentos de cambios sociales. Estos antecedentes dan cuenta de diferentes tradiciones o tipos de IA.

La Investigación-Acción en educación

Tres procesos contribuyen a colocar la IA en la agenda de las ciencias de la educación (Suárez, 2002) y en particular en la investigación que se realiza desde las universidades. Por un lado, la IA pretende abordar la tradicional crítica a la investigación desarrollada desde la educación superior como academicista, cuya producción está alejada de las necesidades de la realidad (Krotsch, 1997). Se critica que el conocimiento producido en la universidad esté alejado de la realidad que describe y por tanto no pueda conducir a mejoras. Asimismo se argumenta que los temas de investigación son de interés de los investigadores y no de los principales actores del sistema educativo. Por otro lado, la IA ofrece una respuesta al movimiento de profesionalización docente. Los docentes no son vistos ya como ejecutores de programas elaborados por expertos, sino que se los concibe como productores de conocimiento, como auténticos intelectuales que desarrollan sus propios recursos. En ese sentido se reivindica la docencia como profesión con todas las características que las carreras profesionales tienen, tales como una sólida formación en un núcleo de conocimientos comunes, capacidad para tomar decisiones y formación en investigación.

Un tercer elemento que favoreció el desarrollo de la IA fue la gran crítica a los paradigmas positivistas y la consecuente emergencia del paradigma interpretativo. Desde el paradigma interpretativo se critica al positivismo que entiende que la realidad existe independientemente de los sujetos como realidad objetiva que se le impone a estos. Mientras el positivismo da cuenta de los fenómenos midiendo la incidencia de las variables que se asume hacen que los fenómenos varíen, el paradigma interpretativo busca comprender las condiciones, percepciones, experiencias de los sujetos porque entiende que la Realidad no existe de forma objetiva únicamente, sino que es construida por los sujetos. Por tanto, acceder a la Realidad implica comprender cómo los sujetos la perciben. Para comprender la realidad no es necesario medir sus variables, sino describirlas y explicar los procesos. Es ahí donde el paradigma interpretativo se vale de las herramientas de la investigación cualitativa. Entonces, es imprescindible abordar los discursos y las prácticas de los sujetos de investigación para interpretar las realidades que ellos construyen.

Acercar las producciones de la universidad a las necesidades sociales, la profesionalización docente y la emergencia del paradigma interpretativo, contribuyó a que resur-

giera como perspectiva la IA centrada en las intervenciones, las mejoras y la generación de conocimiento nuevo a partir de la colaboración.

En particular, la IA nos da herramientas para investigar la intervención en educación sin las limitaciones que suponen las evaluaciones. Al contrario de las evaluaciones, la IA no parte de variables predeterminadas que deben ser medidas o descritas, sino que, en tanto investigación interpretativa, analiza relatos, documentos, discursos y otras evidencias de manera inductiva, lo que permite que esas dimensiones surjan del trabajo de campo. En este sentido, la IA documenta la producción de conocimientos en los contextos de la intervención y permite comprender cuáles son las experiencias de los participantes de las intervenciones y qué significan las intervenciones para ellos. Utilizando herramientas de la etnografía tales como la observación participante, la permanencia prolongada y la empatía, la IA busca comprender los sentidos que los actores le dan a las intervenciones, cómo se apropian de ellas, qué formas le dan y qué estrategias se utilizan en el proceso de implementación.

Desafíos de la Investigación-Acción

La IA en educación ha sido muy criticada. En un extremo recibe críticas del positivismo por carecer de objetividad, datos cuantitativos y muestras representativas que no permiten la generalización. Se sostiene que el involucramiento político y emocional de los investigadores con los resultados de los procesos de investigación le restan objetividad a ésta. En cuanto a la imposibilidad de generalizar, la IA comparte las mismas características que otras investigaciones de corte interpretativo, en donde la ganancia de conocimiento radica en comprender en profundidad las dimensiones que interactúan en el fenómeno social y la relación entre ellas: la injerencia de los contextos y de los sujetos, tareas que difícilmente se puedan lograr desde una perspectiva positivista. En respuesta a estas críticas, los investigadores en la acción han tratado de formalizar los procesos de investigación imponiéndole pasos y etapas (Casals, Vilar & Ayats, 2008). Sin embargo, esta formalización inhibe la exploración, la creación y la colaboración inherente a la IA.

Sumado a las críticas de objetividad y generalización, los investigadores están sujetos a evaluaciones que no contemplan sus intervenciones en el ámbito social. Muchos investigadores que realizan colaboraciones con agentes por fuera del círculo académico no reciben reconocimiento simbólico; muy por el contrario, su investigación pierde prestigio (Suárez, 2002).

En este contexto, la IA se ha excluido parcialmente de los programas de investigación en las universidades y se ha relegado, en cambio, a los programas de formación

docente. Lo que se prioriza en esta decisión es la capacidad de la IA de transformar los sujetos y las prácticas, pero no de producir conocimientos nuevos que puedan ser de valor para el campo científico. Más aún, muchos de los procesos de IA que se plantean para la formación docente, refieren a la reflexión individual, desdibujando la génesis de la IA que se planteaba como construcción colaborativa de conocimiento.

En cuanto a las reflexiones sobre los procesos de IA, la mayoría de los estudios publicados en los países de habla hispana muestran un proceso romantizado de la IA educativa, donde se describen sus etapas (de diagnóstico, de análisis de implementación, etc.), pero no los procesos que atraviesan los participantes de la investigación, tanto el investigador que guía la indagación como los docentes participantes.

Más aún, Newton y Burgess (2008) postulan que en algunos casos la IA es usada para la formación docente en respuesta a innovaciones de una política oficial y que en ellos el valor de la acción se mide en relación a si alcanza o no los estándares propuestos. En estas situaciones, la IA es usada de un modo técnico: legitima a los discursos dominantes en vez de contribuir a la discusión sobre modos de producción y condiciones de trabajo impuestas por dicha política y no genera conocimiento nuevo sobre cómo los docentes y las escuelas les dan forma a las innovaciones.

Si bien en la mayoría de los estudios los docentes investigadores son voluntarios, no está claro si son seleccionados, si hay incumbencia institucional, quién construye las preguntas de investigación, cómo se analizan las clases en el aula, etc. Así aparece la IA como un método eficaz y simple para que los docentes cambien sus prácticas.

Sin embargo, la experiencia nos muestra que los procesos de IA son complejos. Haciendo una síntesis de la bibliografía, Balcazar (2003) profundiza en seis tensiones del modelo de IAP: 1) A pesar de que la IA es colectiva, son los investigadores expertos quienes deciden la metodología de la investigación. 2) La cultura académica enraizada en la búsqueda de objetividad y neutralidad no se condice con la idea de involucramiento y acercamiento a los puntos de vista de los actores de la IA. 3) Las percepciones pesimistas y desesperanzadas de los miembros de la comunidad pueden impedir pensar en posibilidades de cambio que es condición del trabajo de IA. 4) La falta de recursos y tiempo para investigar ponen en desventaja a los diferentes actores de la investigación. 5) La intervención resultante de la IA revela conflictos internos o crisis de liderazgo en la comunidad. 6) La inversión significativa de tiempo en la intervención y análisis colectivo de la misma no necesariamente es contemplada en los proyectos de investigación.

Este trabajo pretende documentar algunos de los desafíos que surgieron en una experiencia de IA en el área de educación. A continuación se describe brevemente el proyecto de IA, su estructura y sus principales objetivos.

Las comunidades de aprendizaje

La investigación que llevamos a cabo se basa en el supuesto de que el modelo de formación docente en comunidades de aprendizaje puede introducir innovaciones en las prácticas educativas de la escuela secundaria. Sin embargo, no era posible estudiar experiencias de formación docente de este tipo porque las comunidades no estaban desarrolladas. El enfoque de la IA permitió desarrollar las comunidades y producir conocimiento a partir de la experiencia de implementación. Esto nos remite a la tradición pragmatista retomada por la IA que postula que se aprende a través de la experiencia. Con el propósito de analizar comunidades de aprendizaje en la escuela secundaria, se constituyen en 2007 dos grupos de seis docentes cada uno, en dos escuelas que se reúnen en forma estable para reflexionar sobre la práctica y diseñar innovaciones didácticas. Ambas escuelas atienden a una población por debajo de la línea de pobreza. Una de las escuelas es provincial y la otra de gestión privada financiada por un grupo de empresarios industriales, quienes construyeron una escuela técnica en 2007 debido a la falta de mano de obra especializada. Desde marzo de 2007 hasta diciembre de 2010³ se recabaron datos que informaron sobre la práctica de la enseñanza y sobre el proceso de conformación de las comunidades de aprendizaje, que es el foco de este artículo.

Durante el primer año de la investigación predominó la orientación pragmática de la IA tal como la definen Johansson y Lindhult (2008). Según los autores, desde la orientación pragmática, el foco de la investigación es la acción, en nuestro caso, la práctica educativa, el diseño de la unidad didáctica integrada y la implementación en la clase. Sin embargo, esta orientación no permitió dar cuenta de los procesos que se ponían en juego en la intervención. Estos procesos, que describimos como tensiones, se relacionaban con las creencias de los docentes y con las estructuras consolidadas de la escuela moderna que se ponían en tensión con la innovación. La directora de la investigación reorientó el trabajo. Desde una postura externa y crítica, la directora⁴ observaba que la implicancia con la *acción* no permitía hacer *investigación*, no contribuía a interpretar qué estaba pasando allí con los docentes, ni cuáles eran las tensiones que se estaban manifestando. El trabajo se reestructuró acercándose gradual y lentamente hacia una orientación más “crítica” que implica reflexión y toma de conciencia. El énfasis de las reuniones con las comunidades pasó de estar puesta en la experimentación, a situarse en la reflexión de las

3. La beca al investigador principal que financiaba el estudio duró de 2007 a 2008 inclusive. En 2010 se reanudan las comunidades y se mantienen hasta la fecha.

4. Edith Litwin, que era la directora, me decía, entre otras cosas: “Esto no es investigación, es una patriada”.

prácticas actuales de los docentes, de las creencias que las sostienen, de los alumnos, de las reglas institucionales sobre el conocimiento que enseñamos.⁵

Los datos utilizados para este artículo incluyen entrevistas a docentes, notas de campo con diálogos con docentes y directivos, observaciones de clase y notas de las reuniones con docentes. Los datos fueron analizados inductivamente. Un *software* de análisis de datos cualitativos (Weft QDA) contribuyó a la organización y administración de los datos: entrevistas, observaciones, notas de campo y registros de talleres se cargaron en él. La estrategia principal de análisis fue la de la comparación constante; ésta parte del enfoque de la Teoría Fundamentada de Glasser y Straus. La estrategia de la comparación constante consiste en identificar incidentes, situaciones, temas discursivos interesantes o relevantes y agruparlos en categorías nativas, es decir, tal como los sujetos denominan el proceso. Luego, a partir de la comparación de los incidentes agrupados se analizan las propiedades de los mismos y se generan categorías interpretativas (Bertely, 2000) que permitan describir los incidentes agrupados (Kornblit, 2007). Ayudaron a interpretar las categorías nativas la formulación de preguntas y análisis de las mismas a la luz de aportes teóricos. A lo largo de la descripción de los hallazgos mencionaremos cómo se fueron construyendo los temas emergentes en la investigación.

Una salvedad quizás respecto a la muestra: los hallazgos que aquí se describen provienen del trabajo con aquellos docentes que voluntariamente decidieron permanecer en las comunidades de aprendizaje; cada uno de ellos tiene formaciones y experiencias diferentes que van permeándose en sus prácticas y en su oficio; su condición de ser voluntarios para armar las comunidades de aprendizaje nos habla ya de una categoría diferenciante de aquellos que no pudieron o no se interesaron.

La acción

Teniendo en cuenta las demandas de los directores y docentes, quienes manifestaban dificultad en trabajar de manera *integrada*, la propuesta de intervención consistía, precisamente, en integrar parcialmente el currículum alrededor de temas. Esto es,

5. Durante 2011 se publicó un artículo junto con los docentes que analizaba la implementación de Aprendizaje Basado en Problemas. Una docente asistió a dos congresos a copresentar el artículo. A partir de 2012 conjuntamente con los docentes de una de las comunidades estamos llevando a cabo un estudio sobre los jóvenes de su escuela. Es una exploración que indaga quiénes son, qué piensan, qué hacen con su tiempo libre y cómo utilizan las *netbook* de *Conectar igualdad* (programa 1 computadora por alumno de Argentina). Estos acontecimientos dan cuenta de cómo se profundiza la orientación crítica en el proyecto, lenta, pero gradualmente, según las condiciones de posibilidad de ambos: los docentes y el investigador principal.

incorporar algunas materias a través de problemas, casos o proyectos. La perspectiva pedagógico-didáctica desde la cual se asientan estas propuestas está basada en el aprendizaje por descubrimiento. Trabajar con los problemas que preocupan a las comunidades en donde se realiza la intervención es un elemento central de la IA y es el criterio que utilizan muchas investigaciones de este tipo (Casal, Vilar & Ayats, 2009; García, Mena & Sánchez, 2011).

Siguiendo a Ezpeleta (2004), las innovaciones educativas son dispositivos para introducir transformaciones en las escuelas, mecanismos para presentar novedades que promuevan una mejora. Las innovaciones formulan demandas de dos tipos (Ezpeleta, 2004):

1) Cognitivas: los docentes necesitaron apropiarse de nuevos contenidos disciplinarios (tales como reciclaje de basura) y de diferentes concepciones de las disciplinas para actualizar los contenidos que ya manejan (tales como el enfoque revisionista en la historia). Asimismo, el enfoque del aprendizaje por descubrimiento supone cambios en la práctica de la enseñanza y en las concepciones de enseñanza y supuestos que sostenían la mayoría de los docentes. Algunos de los contenidos nuevos incluyeron:

1.1) Currículum integrado: siguiendo a Bean (1993), éste conecta las disciplinas entre sí a través de una foto que lo guía. Alrededor de un tema central se identifican actividades y disciplinas que contribuyen a ese tema.

1.2) Aprendizaje por descubrimiento: éste asume que los alumnos van adquiriendo el contenido a medida que van resolviendo los casos, problemas o llevando a cabo sus proyectos. Supone también que los alumnos tienen conocimientos previos a partir de los cuales construyen nuevos contenidos.

2) Relacionales: los docentes debían trabajar de formas diferentes con sus pares y con los alumnos.

2.1) Rol docente: el docente es un facilitador y es responsable de organizar situaciones de aprendizaje cuya resolución requiera de los alumnos la reflexión sobre los conceptos. Al decir de Newmann y Associates (1996), la situación de enseñanza debe estar estructurada de tal manera que la única forma de resolverla sea a través de la construcción de conceptos (Newmann & Associates, 1996). Creemos que esta dimensión está al borde de lo cognitivo y relacional porque implica ambas: interiorizar una nueva forma de enseñanza pero también de relacionarse con los alumnos.

2.2) Comunidades de aprendizaje: la conformación de las comunidades implica trabajar colaborativamente en la selección de temas, problemas de enseñanza, y las actividades de cada disciplina para abordar esos temas. Colaborar en este contexto implica también compartir las experiencias del aula con los pares, lo cual somete a escrutinio las estrategias y decisiones que los docentes llevan a cabo en el salón de

clases. Un grupo es una *comunidad de aprendizaje* cuando se logra romper con el aislamiento de los docentes y trabajar en forma colaborativa, ofreciendo colectivamente apoyo y experticia, y desarrollando visiones y objetivos comunes.

Estas son las principales y más generales demandas del proyecto de IA. Para llevar a cabo la propuesta, se organizaron reuniones mensuales con los docentes durante el 2007 y 2008.⁶ En 2010 una de las escuelas contactó a la investigadora a cargo para reanudar las comunidades de aprendizaje. Se sostuvieron reuniones mensuales durante 2010 en una sola escuela con un grupo que comenzó con 12 docentes y se consolidó con cuatro más, dos de ellos habían participado de la comunidad anterior, dos eran nuevos. En 2011, la coordinadora del programa de reingreso que funciona en el turno noche, conformó una segunda comunidad en la misma escuela con los docentes de dicho turno. La investigadora fue invitada a participar de esta comunidad. Asimismo se contactó a la investigadora principal para conformar otro grupo en otra escuela de la zona. Las reuniones tenían una duración promedio de dos horas y media. Por lo general las reuniones tenían el siguiente formato: primeramente se recuperaban las actividades de la reunión anterior; los docentes podían en ese momento contar sus experiencias como observadores de clases o bien como implementadores de alguna de las ideas innovadoras; en segundo lugar, se introducían conceptos nuevos relativos a la enseñanza; en un tercer momento se discutía sobre nuevos pasos a seguir, tales como actividades para implementar en el aula, o bien, de aprendizaje para los propios docentes. Era en el marco de estas reuniones donde se daban los procesos más específicos de la IA. Los docentes trabajaban agrupados integrando sus materias según los cursos que compartían. Por ejemplo, los docentes que enseñaban en segundo año, se agrupaban para abordar una unidad didáctica integrada en segundo año.

Temas emergentes

Más que obstáculos del sistema o posibilidades en las escuelas para implementar trabajos de IA, lo que emerge en esta experiencia son *tensiones* entre las innovaciones en el marco de la IA y las prácticas y rutinas tradicionales de la escuela moderna instaladas en la escuela actual. Teniendo en cuenta que las innovaciones son experiencias planificadas para modificar ideas, concepciones, contenidos y prácticas pedagógicas

6. Durante el primer año se recolectaron datos más generales de las escuelas y se realizaron reuniones con varios grupos de docentes hasta el proceso de auto selección de las comunidades en cuestión.

(González & Escudero, 1987), en este trabajo las innovaciones eran los modos de trabajar colaborativamente entre los docente en el diseño e implementación de unidades didácticas integradas. Las rutinas tradicionales de la escuela demandan de los alumnos tareas mecánicas como la copia, el dictado, las respuestas a preguntas cerradas, la reproducción de conceptos, la consecución de pasos secuenciales para resolver problemas, y el abordaje de los contenidos descontextualizados de la vida real.

Las *tensiones* de las que hablamos no remiten al sentido de hostilidades, sino a la acepción de distintas fuerzas que presionan simultáneamente. Por un lado los docentes, atravesados por el sistema, presentan una inercia a continuar con las rutinas tradicionales y, al mismo tiempo, proponen y se animan a incorporar innovaciones pedagógicas trabajando en equipo.

A continuación se describen algunas de las tensiones emergentes en este trabajo de IA.

Condiciones de trabajo docente y condiciones de investigación

Redefinición de condiciones de trabajo

El trabajo de investigación requiere de tiempo para reflexionar sistemáticamente, en este caso, sobre las prácticas de los docentes. Es sabido que los docentes tienen escaso o nulo tiempo asignado para la reflexión. Sin embargo, está menos documentado cómo los docentes se apropian de los procesos de IA en las condiciones de trabajo que ofrece la escuela secundaria.

La primera lectura de los registros permitió identificar en los discursos de los docentes la categoría nativa “falta de tiempo”. El análisis de los incidentes categorizados bajo este rubro mostró que, lejos de percibir que la falta de tiempo es sólo una cuestión de horas, los docentes que participaron de este estudio veían esa falta de tiempo para reflexionar sobre sus prácticas como un obstáculo para construir su identidad como profesionales con capacidad de investigación y desarrollo. Un docente mencionó:

El trabajo está hecho sobre la marcha [existe falta] de tiempo institucional, espacios extracurriculares, por así decirlo, en donde se proyecte esto de otra forma. Y también tener en cuenta, que el docente es un trabajador. Y que las horas que el docente hace un proyecto, es un trabajo [...] o sea que tu tiempo, tu espacio, tu vocación y tu conocimiento, está siendo volcado en la construcción de un conocimiento, que una producción, que tiene que ver con lo intelectual [...] Entonces el docente, también es un productor de conocimiento, de alguna manera, lo que está

haciendo es un trabajo, que por eso se tiene que reconocer él como trabajador y ser pago por esas horas. (Entrevista con profesor de música, noviembre, 2008)

Teniendo en cuenta entonces que el tiempo para reflexionar es visto como un condicionamiento para construir la identidad, en tanto profesionales de la educación, indagamos en los registros sobre “¿qué hacen los docentes con esa falta de tiempo?”. Vimos en los datos que los docentes de este estudio redefinían sus condiciones de trabajo generando espacios de encuentro con pares para reflexionar. De allí surge la categoría “Redefinición de condiciones de trabajo”.

Las comunidades de aprendizaje formadas mantenían reuniones fuera del horario de clase. Algunas de estas reuniones no eran sistemáticas (de frecuencia estable) ni organizadas (planificadas); por el contrario, los docentes discutían sobre temas educativos en la sala de profesores, en la puerta del aula, en su casa, por teléfono y por correo electrónico. Por ejemplo, para elaborar un “perfume” en el marco de la clase de química, los docentes se consultaban por teléfono sobre las mezclas y soluciones.

Son estos encuentros los que contribuyen a darle forma a las innovaciones y a que los docentes redefinan por ellos mismos sus condiciones de trabajo. Y es esta actitud profesionalizante del docente la que hizo posibles las reuniones en el marco de este proyecto, a pesar de que la gran mayoría ocurrió fuera de las horas cátedras y el espacio escolar. En una de las escuelas nos reunimos los sábados, en la otra, al estar cerrada la escuela nos dirigimos a la biblioteca de la ciudad. El equipo directivo también contribuyó a redefinir las condiciones de trabajo. En un caso, el equipo directivo liberaba sistemáticamente a algunos docentes de sus horas de clase para que pudieran asistir a las reuniones. Este equipo directivo se caracteriza por una “resistencia productiva” (categoría generada a partir del análisis de registros) a muchas de las normas del Ministerio, privilegiando siempre la formación docente y la enseñanza significativa sobre los requisitos burocráticos. En la otra escuela, si bien en el segundo año del estudio se planteó la imposibilidad de pedirles a los docentes reunirse sistemáticamente fuera del horario de clase, ante la aprobación del proyecto para recibir puntaje por capacitación docente por parte del Ministerio se reanudaron las reuniones donde el equipo directivo participó activamente junto a los docentes.

Es interesante, también, que algunos integrantes de las comunidades utilizaban los encuentros con sus pares para insistir, influenciar y educar a sus colegas en la innovación. Por ejemplo, una docente incorporó el área de tecnología para extender la innovación que veníamos llevando a cabo en el área de ciencias naturales. Otro docente se reunía frecuentemente con una colega que no podía asistir a las reuniones para transmitirle los lineamientos que habíamos trabajado al interior de la comunidad. Este docente también contribuía al seguimiento de la innovación de sus colegas

ausentes preguntándoles qué contenidos y actividades estaban llevando a cabo en sus aulas. Asimismo, era notable observar cómo al interior de las comunidades los docentes explicaban la transformación, ejerciendo influencia en pos del cambio, a aquellos docentes que no comprendían o no acordaban con los supuestos de la innovación.

No tratamos de decir aquí que los docentes transforman radicalmente sus condiciones de trabajo ante un proyecto de IA o que es posible que la innovación sea aprendida e implementada a través de las reuniones que los docentes mantienen en los pasillos. Por el contrario, creemos que uno de los problemas de las reuniones espontáneas o poco estructuradas alrededor de la reflexión crítica y la introducción de la innovación, es que a falta de lineamientos técnicos y pedagógicos, estos espacios sean propicios para reproducir prácticas establecidas. Por ejemplo, fue muy común escuchar en sala de profesores comentarios sobre los alumnos acerca del déficit, la carencia y sus limitaciones. Sin embargo, reconocer también que ante una innovación pedagógica los docentes y directivos intentan redefinir sus modos de trabajo más allá de las reuniones pautadas con la coordinadora, colaborando y ejerciendo control e influencia ante sus pares, contribuye a la comprensión de cómo son los procesos de IA en las escuelas y qué rol cumple la IA en relación con la profesionalización docente.

Entre la continuidad y la expansión

La falta de continuidad de las mismas Comunidades de Aprendizaje a lo largo del tiempo fue otra categoría reconstruida a partir de los registros de quienes participaron en las comunidades mes a mes. La mitad de los docentes que participaron mencionaron falta de tiempo para darle continuidad al proyecto. En la lógica académica, las becas o subsidios para la investigación duran uno o dos años. En esta experiencia se necesitó de un año para conformar comunidades de aprendizaje estables. Muchos docentes y grupos no concurren a las reuniones y otros fueron desarmados para adaptar el proyecto a las urgencias y necesidades de las escuelas. En particular, una escuela solicitó a la investigadora trabajar con los docentes de ciencias sociales y artística del primer año durante 2007, y trabajar con los de ciencias naturales de segundo año durante 2008. A partir de 2010, las comunidades las conformaron principalmente docentes del área de ciencias naturales, matemáticas y artística. Comparando la categoría “falta de continuidad con los supuestos epistemológicos de la IA vemos que a pesar de que la discontinuidad puede ser vista como poco rigurosa para la investigación, es coherente con el espíritu de la IA”, y es por eso que se construye la categoría de “tensión”. Para la IA, el trabajo tiene que responder a las necesidades de los actores; en este caso, las escuelas demandaban necesidad de integrar las cátedras compartidas

y de mejorar el rendimiento académico del segundo año. Fue alrededor de esas urgencias que se fueron conformando las comunidades.

El tiempo no es la única variable de la continuidad, también influyen los cambios institucionales y la movilidad laboral propia de los docentes de las escuelas secundarias de Argentina que no tienen cargos, sino horas cátedra en diferentes escuelas. Así, de un año a otro, los tiempos y lugares de trabajo pueden cambiar radicalmente. Sumado a esto, las modificaciones que existen a nivel de las políticas públicas y las políticas de la institución, tales como cambios al plan de estudio o incorporación de proyectos específicos en las escuelas, también influyen en la movilidad laboral del docente.

Estos cambios afectan directamente a los proyectos de IA. En el caso de una de las escuelas, donde hubo intención de continuar con las comunidades de aprendizaje, se trasladó el Ciclo básico al turno tarde quedando el Ciclo de especialización por la mañana. La comunidad de aprendizaje, que estaba conformada por docentes de segundo año, indefectiblemente se desarmó porque la mayoría prefirió reubicarse en otras materias y cursos para trabajar por la mañana.

En algún punto del proyecto la investigadora determinó que esta discontinuidad atentaba contra la construcción de una comunidad. La directora actual del proyecto⁷ invitó a la investigadora a mirar qué formas había tomado la comunidad. De allí que la categoría “falta de continuidad” sea cuestionada por la pregunta “¿qué formas toma la comunidad?”. Vimos allí que la movilidad de los docentes permitió que las comunidades de aprendizaje se extendieran hacia otros espacios y docentes, y por eso hablamos de expansión. Una de las docentes líderes de las comunidades fue trasladada a otra escuela de la zona. Para 2011 ella organizó una nueva comunidad en la escuela vecina. Otra de las docentes trabajaba también en el turno noche de la escuela en un programa de reingreso escolar. Allí también se organizó una nueva comunidad de aprendizaje con el objeto de realizar un estudio de IA sobre la producción de textos argumentativos.

Es posible que muchos otros docentes que participaron de las comunidades hayan incorporado algunas innovaciones también a sus prácticas dándole continuidad al proyecto. Siguiendo a Cuban (1998), las innovaciones suelen aparecer en las escuelas, con otras formas, mucho después de que se hayan implementado. En encuentros de pasillo, muchos docentes que habían pertenecido a las comunidades originales reportan haber incorporado algunos cambios en sus prácticas, aunque esto no fue estudiado sistemáticamente.

7. Este proyecto es dirigido actualmente por la Dra. Liliana Vanella, Universidad Nacional de Córdoba.

Entonces, las condiciones cambiantes de las escuelas que en apariencia no ofrecen posibilidad de continuar y sostener proyectos a largo plazo, sí ofrecen la posibilidad de extenderlo a otros grupos de la escuela, e inclusive a otras escuelas. Ésta es otra de las formas que adquiere la IA en la escuela secundaria. Para la investigación, esto implica extender la mirada, complejizar el objeto de estudio, repensar la comunidad de aprendizaje no como un grupo cerrado, sino como una “red móvil”. Implica también, como investigadores, hacer foco en otros procesos, tales como los residuos y las formas que los docentes les dan a las innovaciones a lo largo del tiempo. Es ahí donde recobra significatividad la posibilidad de estudiar no sólo lo existente, sino lo posible, lo que se puede generar con las intervenciones.

El oficio docente y la investigación

Otra de las categorías nativas recurrentes en el discurso de los docentes es la visión del trabajo docente como un “apostolado”. Esta categoría primera se fue ampliando para incluir todos los incidentes discursivos en los cuales los docentes describen sus creencias respecto de la profesión docente. Para interpretar la categoría “creencias sobre la docencia” recurrimos a dos estrategias: analizamos las implicancias de las definiciones de los docentes para el oficio de la investigación y tomamos aportes teóricos sobre “trabajo docente”, entendiendo que es una dimensión relevante para comprender esta categoría.

La investigación, además de tiempo y continuidad, requiere de una actitud indagadora, cuestionadora, de tener siempre niveles altos de vigilancia, al decir de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1987), hacia nuestros supuestos y creencias. El apostolado implica que la enseñanza es concebida como una “misión”: es entrega, supone un deber moral por orden o encargo de otros. Según Tedesco y Tenti (2002), esto supone una gratuidad que no se condice con lo que la sociedad espera de una profesión, entendida como actividad de la cual se vive, es decir, de la que se obtiene un ingreso y una serie de ventajas instrumentales (salario, prestigio, etc.). Al respecto, una docente expresó que cuando se habla del docente como voluntariado y apostolado “ahí empezamos a flaquear”.

Varios docentes notaron además que “el docente” (refiriéndose muchos en tercera persona) es poco profesional porque es “rutinario”. Para algunos, la cantidad de años en el servicio lleva a que los docentes “pongan el piloto automático”, como dijo una profesora, para dar año tras año la misma clase. Para otros, seguir el mismo manual año tras año brinda seguridad en su quehacer.

Para otros profesores que no tienen formación docente, sino que son profesionales universitarios de otras áreas que se han dedicado a la enseñanza, los docentes de

formación no tienen autonomía ni independencia al no tomar iniciativas para modificar sus prácticas en el aula. Para Ezpeleta (2004), el problema está en que las reformas no se han centrado en la dimensión pedagógica sino en la dimensión laboral del trabajo docente. Ezpeleta sugiere que la masificación del sistema hizo que los controles sobre el trabajo docente se centraran en lo laboral y administrativo en detrimento de la dimensión profesional o pedagógica. Y es por eso que las valoraciones de los maestros a las innovaciones no dependen solamente de su aceptación intelectual, sino que además se “estiman” al decir de Ezpeleta, los esfuerzos, costos personales y laborales que regulan el trabajo. En este contexto, la dimensión pedagógica, la lógica racional técnica de las innovaciones ha quedado subordinada. Al respecto, en un pensamiento de un docente podemos reconocer varios de los indicadores que para ellos remiten a la falta de profesionalismo:

Me parece que la universidad te da otra visión del mundo, es más, cuando llegué acá lo primero que dije es “qué quejonas son estas mujeres. Se resisten a los cambios, se resisten a las cosas nuevas”. Entonces yo lo primero que sentí, esta como resistencia al cambio... decíamos: “cómo puede ser que se quejen de todo, hacen lío por todo. Esto no quieren, aquello no les gusta”. Una tarea más, otra tarea más. Yo simplemente digo “bueno” y trato de buscar los recursos para hacerlos. Una exigencia laboral es una exigencia laboral. Tu jefe te dice una cosa y tenés que cumplirla y punto, vos arbitrarias los medios para cumplir. Yo venía de un ambiente que era así. Y me encontré con gente que se opone a todo, se queja de todo, y toda la culpa la tiene el de afuera. Nunca esta cuestión de ver qué se hace. (Entrevista con profesora de Ciencias Naturales, noviembre, 2010)

El “vos arbitrarias los medios para cumplir” remite a esta falta de autonomía e independencia. La queja constante puede relacionarse con los costos laborales y la lógica gremial de la que habla Ezpeleta, mientras que “nunca está la cuestión de ver qué se hace” nos remite a la falta de capacidad de cuestionarse, de cuestionar el rol, la calidad de la enseñanza o, como dijo otra directiva, de aceptar que es posible cambiar.

Aunque no fue mencionado por los docentes, las condiciones de trabajo también responden a la génesis de la docencia en Argentina. No es el objetivo ahondar en este tema para este artículo, pero sí reconocer que la docencia surge con una gran impronta vocacional, mayoritariamente femenina y que no requería preparación universitaria. El docente era visto simplemente como un técnico que implementaba métodos ya elaborados.

Hasta aquí mencionamos algunas visiones sobre el trabajo docente que entran en tensión con las condiciones necesarias para la investigación. Sin embargo, decíamos al principio que la IA requiere, a diferencia de las investigaciones tradicionales,

involucramiento y compromiso por parte de los participantes. El compromiso es a veces asumido como “apostolado”, habida cuenta de las formas como se ha instituido históricamente la docencia, y allí hay una delgada línea entre el compromiso que permite el involucramiento y el apostolado que sugiere entrega abnegada. Nos preguntamos, interpelando la categoría construida, ¿qué es lo que sí permiten las formas de trabajo docente que describen nuestros participantes?, ¿qué permite el apostolado?, ¿qué permiten las rutinas? Estas preguntas abrieron a un doble desafío. Por un lado, a volver a mirar los registros en busca de prácticas de los docentes que se articulen con las prácticas de investigación. Por otro lado, a transformar la “acción”, la propuesta de intervención para capitalizar el compromiso para la producción de conocimientos que puedan transformar la práctica de la enseñanza. Vimos entonces que lejos de la idea pasiva a que nos remite el apostolado –y ligando la idea de apostolado con la redefinición de condiciones de trabajo de la que hablamos más arriba– el compromiso es lo que ha permitido que los docentes redefinan sus condiciones de trabajo para hacer más investigación incorporando procesos de reflexión colaborativa y planificada.

La rutina, por su parte, les da mucha seguridad a los docentes, les permite predecir comportamientos de los alumnos y resultados. Ellos manifiestan que el control en la clase es importante. Muchos docentes deciden quedarse con sus rutinas, pero en otros la rutina produce, en sus propias palabras, “desesperación” y falta de profesionalismo que, como vimos, buscan para construir su identidad docente. Entonces, la rutina es utilizada en nuestras comunidades como insumo para analizar las prácticas y desde ahí construir algo nuevo. Éste también es otro punto de encuentro con lo que propone la IA, la reflexión sobre las prácticas. En nuestras comunidades fue necesario reflexionar sobre las rutinas y sus percepciones durante las primeras 5 o 6 reuniones. Analizando las notas de las reuniones vemos cómo en las de los meses posteriores los temas que abordan los docentes refieren a estrategias de enseñanza, procesos de aprendizaje y contenidos.⁸

Por último, la IA en educación no plantea necesariamente que los docentes hagan las mismas tareas de investigación que realizan los investigadores formados, sino que suponen un trabajo de investigación colaborativo. Colaborar implica que cada quién

8. Para visualizar cómo cambiaban los temas de conversación durante nuestras reuniones a lo largo de los meses, se creó una tabla de doble entrada, asistidos por el *software* Weft QDA, que mostraba en las columnas los meses en los cuales se llevaron a cabo las reuniones y en las filas los temas de conversación de las reuniones, todo previamente clasificado. En las celdas se ubicaban la cantidad de incidentes clasificados que intersectaban meses y temas de conversación. Vimos cómo en los primeros meses los docentes hablaban sobre sus alumnos y la escuela (generalmente desde el déficit, describiendo lo que no tienen, son o pueden), y en los últimos meses hablaban sobre las estrategias de enseñanza, contenidos y procesos de aprendizaje.

aporte desde sus fortalezas y especificidad. Según Casals, Villar y Ayats (2008), la IAC “persigue la construcción conjunta del conocimiento y del saber ligados a la práctica educativa, aunando las perspectivas internas –del docente– con las externas- del investigador (p. 2)”.

La IAC implica respeto a los diferentes posicionamientos. Tal como muestra la experiencia de Cassals, Villar y Ayats (2008), existe en la comunidad de aprendizaje una asimetría entre los docentes conocedores de los contenidos disciplinares, las didácticas específicas (en algunos casos) y las reglas institucionales, y una pedagoga formada en la investigación con experticia en didáctica general. El rol del docente en este trabajo de IA fue contribuir al análisis de la propuesta de intervención a partir de la especificidad disciplinar y reflexionar sobre sus prácticas y las de sus colegas, identificando situaciones interesantes o relevantes para abordar en la comunidad. Instrumentos de análisis tales como grillas, fueron trabajados con los docentes como modo de formación en análisis de observaciones de clases. Más tarde, también hubo reflexión, coescritura y divulgación de resultados. Asimismo, los docentes tuvieron acceso y fueron invitados a comentar sobre las producciones de la investigadora. Por ejemplo, los docentes generan intervenciones didácticas desde su especificidad (tales como unidades didácticas integradas por un problema del área), o socializan aportes teóricos que les resuenan para analizar sus prácticas (como cuando S trajo una lectura sobre cómo se sienten los docentes ante la aparente pérdida de control en la clase). La producción de conocimiento del docente está más ligada a la toma de conciencia sobre las reglas que orientan sus prácticas y a la identificación de lo que pueden generar otras formas de enseñanza (documentación de lo posible, propio de la IA).

La investigadora a cargo, por su parte, documenta el proceso de intervención, sistematiza los datos y comparte reflexiones sobre los mismos al tiempo que propone maneras de intervención a partir de los hallazgos. El oficio del docente y la investigación se combinan en roles asimétricos desde la colaboración.

Tensión entre el saber teórico y el saber práctico. Implicancias para la construcción del problema de investigación

Una tensión constante en las reuniones era la necesidad de “bajar” a la práctica muchas de las ideas “teóricas”. A pesar de que los docentes reportaron que la teoría les sirvió para reflexionar sobre sus prácticas, para explicar lo que les pasa y “tomar conciencia” de la implicancia de sus prácticas en los aprendizajes de sus alumnos (por ejemplo, darse cuenta de que ellos mismos contestan las preguntas que formulan en

la clase por no soportar el silencio que se produce cuando ningún alumno contesta); también sostenían que las teorías eran un obstáculo para avanzar en la comprensión e implementación de la acción.

En varias oportunidades se cuestionaba que las teorías no daban cuenta de la compleja realidad del aula, atravesada por pautas institucionales (“querés innovar pero si los chicos hacen barullo viene la directora”), culturales (“estos chicos no tienen la cultura del trabajo”), sociales y económicas (“en su casa no se les pide que estudien, viven del plan, etc.”). Muchos docentes sostenían que las teorías pedagógicas eran elaboradas y producidas desde un escritorio, por personas que no tenían conexión directa con la práctica docente. Los docentes manifestaban que como las teorías no daban cuenta de la realidad, no tenían potencial para dar respuesta a los problemas que ellos veían. En palabras de los docentes: “hasta que vos no vivas y sufras la clase, no podés decir”.

Por ejemplo, en una oportunidad, durante un taller sobre valores, hablábamos de estructurar tareas para que los chicos investiguen y construyan el conocimiento. Una de las docentes argumentaba que el problema no era la propuesta didáctica, sino los chicos, sus aptitudes y actitudes, lo que era una constante entre los docentes cuando comenzamos las reuniones. De esto hacían eco varias de las docentes en la reunión. Quizás las creencias sobre los alumnos, su potencial y su forma de aprendizaje han sido uno de los puntos que mayores desencuentros han producido entre el investigador a cargo y los docentes durante los primeros años del trabajo; esto ha sido analizado en otra oportunidad (Martínez, 2008). La docente termina descalificando mi posición por no dedicarme a la docencia en el nivel medio. El diario de campo registra:

J se queja de que los alumnos no traen las tareas. Con el caso del barrilete, hicieron el barrilete, pero nadie trajo la tarea de escribir cómo lo habían hecho. J sostiene que no lo hacen por vagancia, al igual que M.J. En un momento J me dice que “cuando seas docente, recién hablá”. Su comentario produce tensión en el ambiente, yo le contesto que soy docente y me apoya la pedagoga de la escuela; también le digo que he trabajado como docente y que ahora estoy en las aulas; J continúa descalificándome. Finalmente le digo que si me quiere subestimar por eso, que lo haga y continúo dando mis aportes. (Diario de campo, mayo, 2009)

En un principio estos incidentes fueron interpretados como “resistencias de los docentes”; las contribuciones teóricas nos permitieron correrlos de la categoría de resistencia e interpretar que se estaba poniendo en juego una relación diferente con el saber. Interesante es que muchos de los docentes que se adhieren a la idea de que hay que haber estado en el aula para poder comprender las situaciones escolares, carecen ellos mismos de formación docente. Esto nos da indicios de que para ellos el saber di-

dáctico se construye a partir de la práctica. En palabras de Monetti (2003), la relación de los docentes con el saber didáctico es un saber práctico, un saber para enseñar, en contraposición a un saber para comprender y orientar.

Los modos diferentes en que los docentes y los investigadores se relacionan con el saber didáctico influyeron en el proceso de construcción del problema de investigación. Mientras que para los docentes los problemas de aprendizaje tienen su origen en los alumnos, padres e institución, para la investigadora el objeto de estudio alcanza a la enseñanza y a las decisiones que toman los docentes. El problema de investigación es, en parte, una construcción teórica en tanto que incluye las dimensiones del fenómeno que queremos investigar. Las distintas perspectivas de los actores (docente e investigador principal), crearon diferencias en torno a la construcción del problema de investigación que fueron difíciles de consensuar a lo largo del proceso. Esto marcó fuertemente tanto la implementación de las acciones innovadoras como la reflexión sobre las mismas. Las innovaciones eran transformadas por los docentes para ser adaptadas a la realidad que ellos percibían, tales como no realizar ciertas actividades en el aula por las carencias percibidas de los alumnos. Sin embargo, algunas docentes tenían otra perspectiva. Una de ellas enunció:

Hay que profesionalizar la enseñanza, empezar a dejar de lado esta cuestión de que “estos chicos, de dónde vienen”. Ese discurso ya está. Basta de tenerles lástima. Tenemos que generarles otra cosa, ver que hay otra forma. La escuela media está afectada por esta cuestión de “pobre chico, pobre chico”. (Entrevista con profesora de Ciencias Naturales, octubre, 2008)

En este discurso, la idea de la profesionalización docente aparece ligada a la construcción de un saber didáctico. Cuando la docente dice “ver que hay otra forma”, está planteando una necesidad de conocimiento.

Para una psicóloga de la escuela, el vínculo de trabajo que se ha construido con los docentes a lo largo de los años, las diferentes experiencias de enseñanza ensayadas en el marco de las comunidades, nos han permitido, tanto a la investigadora como a los docentes, correr del saber focalizado en la acción, el saber para enseñar, hacia un saber enraizado en la reflexión, en “ver” y analizar “esas otras formas”. Esto se ha logrado con la permanencia en las escuelas. En ese sentido, la IA bien podría recuperar de la perspectiva etnográfica la noción largoplacista de trabajo en el campo que permite comprender el sentido de las acciones y los símbolos institucionales. Permanecer en las escuelas permite conocerse mutuamente, crear ese vínculo del que habla la psicóloga, ajustar expectativas y, sobre todo, consensuar modos de hacer y modos de aprender; es decir modos de relacionarse con el saber. Es allí donde radica la colaboración entre docentes e investigadores en la IA. Esta reflexión plantea la necesidad

de considerar estudios longitudinales con los enfoques de IA en las escuelas para lograr dicha colaboración.

La acción colaborativa

La IA es en sí una acción colaborativa. Sin embargo, la organización institucional y, como vimos, las condiciones de trabajo, no estimulan el trabajo en colaboración. Muchas de las quejas contra la implementación del currículum integrado fueron que sus pares no respondían según lo previsto o que en otras materias no se daban los cimientos para generar lo que nos habíamos propuesto. Por ejemplo, una docente comentó: *“Pero claro, cuesta, hay muchos docentes que todavía no están con eso, entonces nos cuesta un montón. Pero la experiencia fue muy buena, este año.”* Los docentes reconocen que necesitan apertura para trabajar juntos a la vez que el compromiso.

IA e institucionalización de la escuela moderna

La mayoría de los docentes reportaron que un obstáculo para llevar a cabo completamente la propuesta de IA fueron las inseguridades que se presentaba al hacer cosas diferentes. En particular, los docentes reportaron tener “miedo” a que “no les salga” la implementación de alguna propuesta, a la pérdida de control, a que no respondan los alumnos a la nueva propuesta didáctica y a que no se pueda cubrir los contenidos del programa.

El miedo por la pérdida de control fue el mencionado con más frecuencia y remite a una visión instalada de lo que debe ser una escuela, un aula, un docente. Si la IA implica crear aquello que es posible, es necesario desprenderse, objetivar, analizar, aunque sea provisoriamente, aquello que “es”. Sin embargo, para el caso de la educación, las nociones de escolaridad moderna están fuertemente arraigadas en la conciencia de todos, docentes y alumnos, y es difícil romper con esos esquemas. Lo que sí permitió la IA es reconocer esas reglas implícitas, reflexionar sobre ellas y hacerlas conscientes.

Algunas reflexiones

Decíamos que la mayoría de los estudios sobre IA ofrecían una mirada romántica del enfoque en cuanto a modelo de formación docente. En este artículo documentamos

las tensiones que se generan con este enfoque en el contexto de la escuela secundaria pública de la Provincia de Córdoba, Argentina, con las particulares condiciones de trabajo y formación docente. Este análisis nos permitió recuperar aquellos elementos que son útiles no sólo para la formación docente, sino para la producción de conocimiento académico. En esta sección describimos qué aprendimos de esta reflexión metodológica y la relevancia de estos aprendizajes para la IA en educación.

Vimos que este ir y volver con nuevas preguntas a los registros, esta vigilancia en la construcción de los datos, es condición de posibilidad para producir conocimiento en la IA. En todo trabajo que involucre la producción de conocimiento es necesario analizar de qué modos accedemos a las realidades y cómo damos cuenta de ellas. En la IA, donde además se documenta aquello que podría ser, y ese horizonte de posibilidad está cargado de emociones, sueños, deseos y esperanzas, la vigilancia es imperativa. Por un lado, la vigilancia nos permite comprender las diferentes dimensiones de un proceso que no aparecen reveladas *a priori* (por ejemplo, la tensión entre la innovación y los supuestos que los docentes tienen en cuanto a la enseñanza) sino que, como capas, los investigadores las vamos descubriendo. Por otro, sin esta comprensión profunda de lo que allí está pasando, no es posible avanzar en la mejora, en diseñar lo posible que es inherente a la perspectiva de la IA. Nuestra estrategia fue preguntarnos qué acciones y experiencias de los docentes posibilitaban la innovación. Vimos entonces que donde aparentemente no había continuidad había expansión de las comunidades, y donde escaseaba el tiempo para reunirse había redefinición de condiciones de trabajo.

La vigilancia en la construcción de los datos permitió identificar que la orientación pragmática, con foco puesto en el análisis de la *acción*, no permitía ver cómo los docentes, en contextos particulares de las escuelas, se apropiaban de las innovaciones. El foco en la experiencia invisibilizaba supuestos y representaciones de los docentes que se ponían en tensión con la propuesta de IA. Por eso, el énfasis de las Comunidades pasó de estar puesto en la experimentación, a situarse en la reflexión sobre las prácticas y los supuestos que las sostienen.

Pudimos documentar cómo una propuesta de IA puede potenciar la profesionalización del trabajo docente. La IA propone fundamentalmente un desafío intelectual, invita a revisar las rutinas y a pensar aquello que es posible. Este desafío activa el desarrollo de la identidad de los docentes como profesionales al punto que re-definían sus propias condiciones de trabajo, asignando tiempo para la reflexión y aprendizaje de la innovación. Se ha escrito bastante sobre cómo las condiciones de trabajo docente no permiten la profesionalización docente. Esta experiencia documenta cómo ellos mismos cambian sus condiciones de trabajo ante una propuesta desafiante y profesionalizante como la IA.

La movilidad de los docentes permitió que las comunidades se expandieran a otras escuelas y a otros docentes en la misma escuela. Vimos, entonces, cómo las condiciones cambiantes de las escuelas que en apariencia no ofrecen posibilidad de continuar y sostener proyectos a largo plazo, sí ofrecen la posibilidad de extensión de los proyectos de IA. La comunidad de aprendizaje como “red móvil” es una de las formas que adquiere la IA en las escuelas secundarias con alta movilidad docente. Analizar esta “red” implica extender la mirada del investigador más allá de los muros de la escuela.

La investigación, que requiere de una actitud indagadora y cuestionadora, no sería posible en un ámbito donde el quehacer es percibido como apostolado. Sin embargo, un elemento de unión entre el apostolado y la IA es el compromiso respecto a la causa y es desde este compromiso que es posible sostener la investigación con los docentes.

Además del compromiso, es necesario el reconocimiento y el respeto por los diferentes saberes que cada actor tiene para aportar al proceso de IA. En nuestra investigación el elemento *colaborativo* de la IA se logró con la combinación de roles asimétricos entre docentes e investigador formado.

Por último, tanto como el compromiso y la colaboración, fue necesario construir un vínculo de trabajo entre los docentes entre sí y los docentes y la investigadora para poder mirarnos de manera introspectiva, de privatizar nuestras prácticas de enseñanza y saber que no seremos juzgados por lo que hacemos o pensamos. Esto requiere de un vínculo que permita la confianza. Sólo la permanencia prolongada permite crear ese vínculo, ajustar expectativas y sobre todo consensuar modos de hacer y modos de aprender; es decir, modos de relacionarse con el saber. Esta reflexión plantea la necesidad de considerar estudios longitudinales con los enfoques de IA en las escuelas para lograr una genuina colaboración.

Con base en estos análisis la IA es posible y necesaria en las escuelas porque acerca las preocupaciones de la escuela a la investigación. Y es en este diálogo que la producción académica se enriquece, porque permite abordar dimensiones de análisis que con un programa de investigación tradicional no aparecerían, siendo que es sólo sobre la marcha cuando “aparecen”, “se revelan” ciertos fenómenos de valor analítico respecto al cómo de las intervenciones educativas.

La IA responde, también, a una decisión política de trabajar con los docentes y no sobre ellos; con las escuelas y no sobre las escuelas. Esta decisión requiere tener una vigilancia permanente, que nos permita distanciarnos para reflexionar, dejar de lado nuestras frustraciones cuando el programa no avanza tal como lo habíamos supuesto y, en vez de evaluarlas, abrirse a examinar cómo resultaron entonces, qué otras posibilidades emergieron, qué formas adquirieron y cuáles fueron nuestros supuestos a

la hora de diseñar la intervención. Entonces sí, con la práctica del distanciamiento, la documentación sistemática, la reflexión constante, la IA, como modo de producción de mejoras en las escuelas y de conocimiento académico, es posible.

Lista de referencias

- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2ª ed.). New York: Routledge.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7/8), 59-77.
- Bean, J. (1993). In search of a middle school curriculum. *Education Digest*, 59(2).
- Bertely, M. (2000). *Conociendo Nuestras Escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J. C. (1987). *El Oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Casals, A., Vilar, M., & Ayats, J. (2008). La Investigación-Acción Colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Música*, 5(4).
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cuban, L. (1998). How school change reform: Redefining reform, success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-477.
- Elliott, E. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (21), 403-424.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- García, J., & Trigo, E. (2000). Investigación Colaborativa y Formación de Universitario. *Revista de Educación*, 323, 289-318.
- García, R. J., Mena, J. J., & Sánchez, E. (2011). Investigación-reflexión-acción y asesoramiento: análisis de las reflexiones de dos orientadoras en su contexto de trabajo. *Revista de Educación*, 356, 253-278.
- Gergen, K. (2003). Action research and orders of democracy. *Action Research*, 1(1), 39-59.
- González, M., & Escudero, J (1987). *Innovación Educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

- Gustavsen, B. (2003). New forms of knowledge production and the role of action research. *Action Research*, 1(2), 153-164.
- Kliksberg, B. (11 de octubre de 2011). ¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad? Mitos, falacias y racionalizaciones sobre la pobreza y la desigualdad. *Página 12*. Recuperado de http://www.pagina12.com.ar/especiales/archivo/bernardo_kliksberg/005-KLIKSBERG.pdf
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Krotsch, P. (1997). La universidad en le proceso de integración regional: El caso del mercosur. *Perfiles Educativos*, 19(76/77).
- Johansson, A. W., & Lindhult, E. (2008). Emancipation or workability? Critical versus pragmatic scientific orientation in action research. *Action Research*, 6(1), 95-115.
- Martinez, M. C. (2008). *El rol de las creencias de los docentes sobre los alumnos en las comunidades de aprendizaje*. Documento presentado en el Primer Congreso Metropolitano de Formación Docente. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Mainer, J. (2002). Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. *Jerónimo de Uztáriz*, 17(18), 1-31.
- Monetti, E. (2003). *La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. San Luis.
- Newmann, F., & Associates. (1996). *Authentic achievement. Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newton, P., & Burgess, D. (2008). Exploring Types of Educational Action Research: Implications for Research Validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), 18-30.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1, 40-56. Recuperado de: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Tedesco, J. C., & Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas prioridades. Brasília: BID/UNESCO/ MINISTÉRIO DA EDUCACAO.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vega, L. E. S., & García, L. A. F. (2006). La construcción de la acción tutorial desde

las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340(1), 943-971.

Vivanco, M. S. (2003). La investigación Educativa. Una reflexión crítica. *Educere*, 6(21), 73-81.

Zeichner, P. K. M. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En *Volver a Pensar la Educación* (Vol. II, pp. 74-85). Madrid: Morata.

Zinn, H. (2010). *A People's History of the United States*. New York: HarperCollins.