



La investigación-acción. De la retórica a la práctica

José Lino Barrio Valencia

*Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura
Universidad de Valladolid*

RESUMEN

Es sorprendente el modo en que la Investigación-Acción se ha "institucionalizado" en nuestro país, incluso antes de haber nacido. Se ha construido una retórica, y es urgente desarrollar una práctica. A partir del trabajo de investigación que se está realizando en el marco del Programa de Promoción General del Conocimiento (PB87-0089), "Estudio de la escritura infantil en contexto escolar por medio de la investigación-acción", se someten a discusión los supuestos de los que se ha partido para promover la práctica de la investigación-acción.

PALABRAS CLAVE

Investigación-acción; Reforma; Reflexión

La investigación-acción en la retórica

La investigación-acción (IA) es una de las corrientes de investigación educativa que de una forma más rápida ha cuajado en la retórica(1) educativa de nuestro país. Cuando se empezó a hablar de la necesidad de una reforma educativa y se buscaron modelos, cuando comenzó la experimentación de la reforma, cuando tras el tímido intento de los CEIRES se crearon los Ceps, fue entonces -ayer- cuando se empezó a hablar de métodos cualitativos de investigación, y desde ámbitos universitarios y también desde distintos organismos del MEC comenzó a rodearse el difícil sintagma de investigación-acción.

Por aquel entonces se establecieron frecuentes contactos con profesores del CARE (Univ. of East Anglia), en particular con John Elliott. La experiencia inglesa de refor-

(1) Empleo el término "retórica" en el sentido en que Platón criticaba a los sofistas por haber convertido el bien decir en un mero arte para la persuasión, con independencia del contenido de lo enunciado.



mas educativas y desarrollo curricular fue una referencia importante que proporcionó unas sólidas bases, tanto teóricas como prácticas, para valorar positivamente la IA.

De ser una desconocida pasó a ser mirada con reticencia después, para más tarde lucirse en los más diversos congresos y reuniones científicas, hasta llegar hoy día a los altares de la letra impresa de la Reforma del Sistema Educativo. A lo largo del recorrido podemos encontrar los numerosos jalones bibliográficos con los que ya contamos en nuestros país.

Toda reforma educativa plantea propuestas innovadoras, y cambios estructurales, que se justifican en los cambios y las nuevas necesidades sociales. Todo ello se trasmite por medio de un lenguaje que también es muestra del cambio que se pretende. Se utiliza un léxico diferente al que se ha utilizado antes. Se podría analizar cuáles eran las palabras clave de la ley del 70, y no hace falta buscar mucho para ver que entre las de reforma del 90 están las de *investigación-acción*. Espigando en los libros directrices de la reforma encontramos la IA vinculada a la formación permanente del profesorado, a la innovación, a la calidad de la actividad, y, por supuesto, a la investigación educativa. El hecho de que en varias ocasiones se prevenga que no debe entenderse la IA como forma exclusiva de investigación educativa es casi un reconocimiento de que se podría sacar esa conclusión dada la insistencia con que se presenta.

Aunque me estoy refiriendo sobre todo a la reforma educativa en curso, sería falso afirmar que se trata de un fenómeno exclusivo de nuestro país o, más estrechamente, de nuestra administración educativa. En medios científicos relacionados con el mundo de la educación hace ya algunos años que se oye hablar de "*action-research*", de "*recherche-action*", aunque los sentidos no sean siempre idénticos (Goyette - Lessard, 1988). Un ejemplo reciente lo tenemos en el coloquio fundacional del Instituto Europeo para el Desarrollo de las Potencialidades de Todos los niños (París, diciembre, 1989), una de cuyas pretensiones es vincular la Innovación, la Formación y la Investigación, palabras que son el tema del Instituto. De forma explícita se hicieron frecuentes referencias a la necesidad de desarrollar procesos de IA.

En definitiva, se entiende que la IA puede ser una vía adecuada para resolver algunos de los problemas detectados (por ejemplo la separación entre investigación académica y práctica docente), para impulsar la formación permanente de manera que incida en la calidad de la enseñanza, y para posibilitar la reforma educativa en lo que implica de desarrollo curricular.

La IA está pues en proceso de canonización.

Hay sin embargo un problema, un pequeño problema. ¿Qué se está canonizando realmente? El significado de IA se explica con suficiente precisión en los libros de la reforma. Pero "Investigación-acción" son *palabras* que pueden entenderse también como una etiqueta o un eslogan identificador de la reforma, o quizás de lo moderno, o de lo oficialista. No olvidemos que el lenguaje no es simplemente portador de significados referenciales relativos al mundo de los objetos o de las ideas; el lenguaje es también un ropaje verbal con el que ofrecemos información sobre nosotros mismos y nos situamos socialmente frente a los demás. Es decir, hablar de investigación-acción (A), hoy día, significa más que lo que puede ser el contenido referencial de investigación-acción (B). En este sentido, puede llegar a suceder que el uso de esos términos produzca un paulatino deslizamiento de (B) hacia (A). Creo, además, que estamos caminando en esa direc-



ción. La razón principal es que, sin apenas haber calado en el mundo real de la aulas, sin apenas haber nacido, ya forma parte del argot identificador de la reforma.

El fenómeno no es algo extraño, sino que, como hemos dicho, se corresponde con la realidad social de los usos del lenguaje:

«La variación en el lenguaje es la expresión simbólica de la variación en la sociedad: es creada por la sociedad y a su vez, contribuye a crear la sociedad». (Halliday, 241).

La IA puede entenderse, pues, como una de las expresiones que simbolizan la voluntad de cambio educativo, aunque la realidad vaya por otros derroteros. John Elliott comentaba en una reciente entrevista que le daba la impresión de que en España la IA era más bien cosa de académicos:

«¿Cómo ha visto la repercusión de la Investigación en la Acción en España?»

«De lo que está pasando en España tengo pocas noticias. Creo que el tema de la Investigación en la Acción ha sido monopolizado por los académicos. Les gusta escribir sobre la Investigación en la Acción, extender las ideas... Pero el problema es la relación que existe entre la Universidad y las escuelas. Hay una gran separación. Las ideas de la Investigación en la Acción flotan en congresos, publicaciones, revistas... pero no sé hasta qué punto han llegado a las escuelas». (Sancho y Hernández, 1989, 80).

Esta es la situación contradictoria en la que, creo, nos encontramos. Por eso, quienes pretendemos que la IA se algo más que una etiqueta de la reforma, o algo más que una marca que empieza a vender bien en el mercado académico, deberíamos redoblar los esfuerzos para iniciar y desarrollar procesos de IA. La retórica no debe suplantar a la práctica. Personalmente estoy intentando seguir ese camino, del que ya di cuenta en este recinto el curso pasado (Barrio, 1988).

La investigación-acción en la práctica

En la actualidad estoy implicado en un proyecto de IA en el que participan varios profesores de EGB. Quisiera exponer a continuación algunos aspectos del proceso de investigación que todavía está en curso. Creo que sería innecesario insistir en que no pretendo establecer las condiciones generales en que la IA se desarrolla, ni los problemas que necesariamente aparecen. Lo que hemos hecho y estamos haciendo tiene un carácter singular y como tal lo muestro. No pretendo, pues, generalizar, sino someter a consideración crítica lo que hacemos, con la confianza, eso sí, de que pueda tener alguna utilidad. Me limitaré a los aspectos relacionados directamente con nuestra forma de proceder en la práctica de la IA.

Es imprescindible señalar, en primer lugar, una serie de *características del proyecto*, porque de ellas depende en gran parte el desarrollo que ha tenido. Es decir, no creo que se pueda hablar de IA en abstracto más allá del ámbito estrictamente teórico, por lo que conviene prestar atención a los rasgos caracterizadores de cada proceso de IA. Pues bien, el proyecto al que me refiero:

- ha sido promovido desde la Universidad, o sea, desde fuera de las escuelas donde se lleva a cabo;



- ha sido ofrecido a algunos centros con los que había algún contacto previo, contando con el apoyo institucional y el aval de haber obtenido la aprobación dentro del Plan Nacional de Promoción del Conocimiento;
- se comprometieron con el proyecto los profesores que, tras las explicaciones pertinentes, lo encontraron interesante;
- se orienta al estudio de un aspecto educativo concreto: la escritura infantil en contexto escolar (desde preescolar al ciclo Superior de EGB), durante un período de tiempo de tres años.

Como todavía estamos desarrollando el proyecto, no es momento ahora de hacer un balance. Prefiero detenerme en algunos de los que podríamos llamar *supuestos previos* que han guiado desde el comienzo el desarrollo de esta IA.

El análisis de trabajos anteriores de IA en los que había participado me había hecho ver el peligro de caer en una nueva ortodoxia: intentar repetir mecánicamente los procesos de IA desarrollados en Inglaterra, con la mira puesta sobre todo en la utilización de los instrumentos de recogida de datos (Barrio, 1988). John Elliott apunta que este peligro no es ajeno a los hábitos intelectuales de los académicos:

«Having translate 'reflection' or 'self-evaluation' into 'research' the academic is in danger of interpreting methodology as a set of mechanical procedures and standardised techniques rather than as a cluster of dynamic ideas and principles which structure, but do not determine, the search for understanding within the pedagogical process». (Elliott, 1988, 14).

Por todo ello, mi objetivo principal fue y es intentar provocar *hábitos de reflexión crítica y compartida* en los profesores. La hipótesis de partida era que, sentida la necesidad de reflexionar seriamente sobre la práctica del aula, se derivaría de ahí la necesidad de utilizar instrumentos de recogida de datos. De este modo lo enunciaba en uno de los objetivos expresados en el documento que presentaba el proyecto:

«Contribuir de forma inmediata al desarrollo profesional de los participantes y a la mejora de la calidad de la enseñanza, mediante un tipo de investigación basada en la reflexión, análisis y discusión de los problemas de aula, puesta en práctica de las soluciones previstas y control de las mismas».

Intenté *clarificar desde el primer momento los papeles* que correspondían a los participantes, los compromisos que se adquirirían, las contrapartidas (escasas ciertamente) que se podían ofrecer.

También esta forma de proceder es fruto de la experiencia anterior. La mejor manera de evitar las suspicacias es la claridad, es el establecimiento de unas reglas de juego aceptadas por todos y que tienen una particular importancia cuando, como es el caso, la iniciativa viene del exterior de la escuela.

En el reparto de papeles traté de insistir desde la presentación del proyecto, en la idea del profesor-investigador cuya definición podemos encontrar ya no sólo en Stenhouse, sino en los documentos de la reforma educativa. Los protagonistas de la IA serían los profesores de EGB. Nuestro papel, en cuanto profesores de Universidad, y por lo tanto externos a las aulas donde se desarrollaba la IA, sería el de apoyar el proceso de reflexión crítica, ayudar a la recogida y análisis de datos, y también el de realizar una investigación de segundo orden, es decir, la reflexión crítica sobre el camino que se estaba siguiendo.



Por lo que respecta a nuestro papel en la IA, ha sido de nuevo la experiencia anterior la que me ha llevado a caracterizarlo de *flexible*, para poder así dar respuesta a las diferentes demandas de los profesores. El papel que yo asumo con respecto a los profesores es ambivalente: por un lado pretendo potenciar la autonomía profesional y por otro se espera que ejerza como experto. La fijación estricta en uno de los papeles creo que es negativa: en el primer caso puede aparecer cierta frustración en los profesores y una sensación de inseguridad no deseable; en el segundo, se llegaría a quitar el protagonismo que realmente ellos han de asumir. Mi sensación es la de estar bailando en la cuerda floja, equilibrándome con una pesada barra en la que tiene una importancia notable la manera de entender como la "ciencia" puede incidir en la práctica docente. Una cita de un autor tan fuera de sospecha de estar pensando en la IA, como lo es Chomsky, explica de forma incisiva las relaciones entre la teoría universitaria y la práctica escolar:

«La psicología y la lingüística han causado mucho daño haciendo ver que tenían respuestas a estas cuestiones (educativas) y diciéndoles a los maestros y a la gente que trata con niños cómo debían obrar. A menudo las ideas que ofrecen los científicos son totalmente descabelladas y pueden crear dificultades... La conclusión adecuada, a mi juicio, es la siguiente: Haga uso de su sentido común y de su experiencia y no escuche demasiado a los científicos, a no ser que encuentre que lo que dicen tiene realmente valor práctico y le ayuda a entender los problemas que se le plantean, como sucede verdaderamente algunas veces» (1989,148).

Es evidente que mi aspiración es estar entre los que hacen aportaciones que son valoradas como realmente prácticas y que ayudan realmente a entender los problemas. Junto con ello, pretendo también no perder de vista el peligro que corremos los "académicos" de distorsionar a base de sutileza teórica o de entorpecer por falta de sensibilidad. John Elliot, académico él, llega a hablar del terrorismo académico:

«Rather than playing the role of the theoretical hand maiden of practitioners by helping them to clarify, test, develop and disseminate the ideas which underpin their practices, academics tend to, behave like terrorists. We take an idea which underpins teachers' practices, distort it through translation into 'academic jargon', and thereby 'highjack' it from its practical context and the web of interlocking ideas which operate within that context. And so we find teacher educators and educational researchers propagating ideas like 'educational action-research', and 'teachers as researchers' as if they could be *applied* to any sort of practice in schools regardless of teachers' conceptions of education, knowledge, learning, and teaching, and regardless of the institutional and social context of their practices» (1988,15).

El camino recorrido hasta ahora ha estado acompañado de notables dificultades, de circunstancias adversas y también de satisfacciones profesionales importantes. No es fácil ni rápido, como no es fácil ni rápido cambiar las actitudes. Una idea sobre todo es muy clara. *Para que la IA pase de la retórica a la práctica* se necesita mucho tiempo, mucha voluntad, más tiempo, muchos pequeños pasos, dinero para comprar más tiempo... Tiempo para estudiar, tiempo para reflexionar, tiempo para discutir, tiempo para cambiar. Sin duda se necesitan más cosas, muchas más cosas. Pero si, desde las mismas instancias que predicán la IA, se fueran haciendo previsiones de lo que supone que en todos los centros educativos haya un espacio-tiempo real que favorezca la IA y si simultáneamente se fueran poniendo los medios para lograrlo, estaríamos en la vía de que la IA fuera cobrando su verdadero significado.



REFERENCIAS

- BARRIO, J.L., (1988). "El papel del agente externo en la investigación-acción". Comunicación presentada en las VI Jornadas sobre la Investigación en la Escuela. Sevilla.
- CHOMSKY, N., (1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Visor, Madrid.
- ELLIOTT, J., (1988). "Teachers as researchers: implications for supervision and teacher education". Ponencia presentada en el congreso de AERA, New Orleans.
- GOYETTE, G.; LESSARD-HERBET, M., (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes. Barcelona,
- HALLIDAY, M.A.K., (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México, F.C.E.
- M.E.C., (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, M.E.C.
- M.E.C., (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid, M.E.C.
- SANCHO, J.M. y HERNANDEZ, F., (1989). Entrevista a Jhon Elliott. "De la autonomía al centralismo". *Cuadernos de Pedagogía*, 172.