

Historia, significados, señas de identidad específicas y concepciones de la investigación en la acción. Se indican las diferencias entre las distintas concepciones; entre el enfoque práctico y teórico. Se considera la investigación en la acción como una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. De entender el oficio docente integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

investigación en la acción

Intentar aclarar qué se puede entender por investigación en la acción (I-A) es más complicado que ofrecer una definición clara y concisa. Las razones para ello son variadas. En primer lugar, el propio término investigación en la acción parece resultar lo suficientemente atractivo y sugerente como para que se esté utilizando para rebautizar antiguos planteamientos de investigación. Ahora es posible, por ejemplo, encontrar libros que traten de las técnicas de investigación más tradicionales, en los que, como reclamo, figura en su portada la etiqueta de I-A. En un sentido muy contrario a éste, es también posible encontrarse que cualquier tipo de práctica educativa mínimamente reflexiva o en la que se intentó algún cambio puede ser denominada como de investigación en la acción. Y la consecuencia de esto es el vaciamiento de un significado específico para este término. Evidentemente, no se trata de cuestionar los intentos de cambio o determinadas técnicas ya conocidas de investigación, pero si queremos que las palabras sirvan de algo tiene que ser para aclararnos, y no para confundirnos más, o para añadir terminologías vacías de significado específico. Por esta razón, es importante que nos detengamos a considerar qué es y qué no es la I-A, si queremos analizar qué es lo que puede aportarnos para nuestra tarea educativa. Pero como decía al principio, esto no es tan fácil como exponer una definición para atajar todas las confusiones, porque a lo largo de la historia de la I-A se han sucedido diferentes concepciones sobre la misma. Entender lo que pueda ser la I-A es, por tanto, entender que, aunque podemos extraer una serie de ideas que unifican el sentido que ésta pueda tener, también tenemos que aceptar las diferencias que, bajo la misma denominación, nos encontramos respecto a su sentido, justificación y forma de realización.

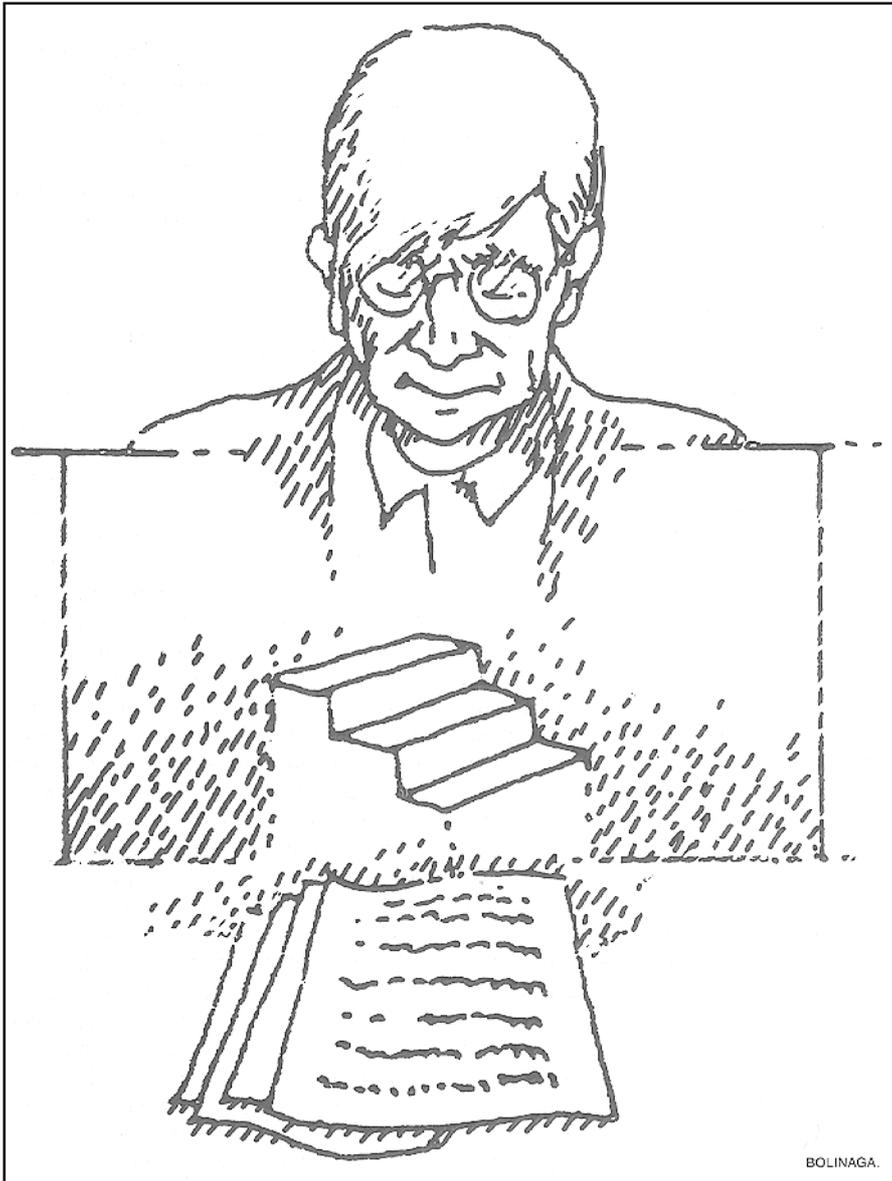
TRES HITOS

Si tuviéramos que señalar los hitos más significativos en la historia de la I-A, hay tres que destacan rápidamente. El primero es el trabajo de Kurt Lewin (1946, 1952). Aunque la idea de I-A ya la habían utilizado otros autores anteriormente, fue Lewin, en los años 40, en Estados Unidos, quien le dio entidad al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Definió el trabajo de I-A como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

La verdad es que su idea de I-A se parece a cualquier modelo tecnológico de intervención de los que nos podamos encontrar hoy. Sin embargo, el uso que hizo de este sistema de investigación en problemas de cambio de actitudes en grupos sociales le llevó a descubrir que los cambios eran más efectivos cuando los miembros de estos grupos se implicaban en los procesos de investigación y tomaban parte colectivamente en las decisiones sobre los cambios oportunos. De este modo, no sólo se abrió paso la idea de una práctica social que integra en ella la

investigación, sino también la idea de que son los protagonistas de las acciones sociales, y no los expertos o los investigadores profesionales, los que deben llevar a cabo la I-A.

Aunque estas ideas de Lewin tuvieron en su tiempo ciertas influencias en el ámbito educativo, lo cierto es



que duraron poco, ya que pronto fueron absorbidas por los enfoques de investigación más tradicionales que volvían a separar la investigación de la acción. No es hasta comienzos de los años 70 y en Gran Bretaña, cuando nos volvemos a encontrar, como segundo hito, con la I-A dentro del ámbito educativo, de la mano de Lawrence Stenhouse y de John Elliott. Pero para ellos ya no significa una técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1984). No es pues la investigación acerca de cómo conseguir unos determinados resultados previstos de cambio social o educativo, sino una investigación acerca del significado práctico que pueden tener determinadas ideas educativas, o de cómo ser coherente en la práctica con determinados principios pedagógicos. Tal y como la define Elliott (1993: 88), la I-A se entiende como «*el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma*».

No obstante, la perspectiva que surge de Stenhouse y ha continuado Elliott se ha encontrado con un problema de difícil solución: los enseñantes no siempre pueden llevar a cabo esos cambios que perciben como necesarios, si actúan en solitario dentro de la estructura institucional en que está inserta su trabajo. Más aún, esta estructura es tan envolvente y persistente, que en muchas ocasiones no es que no puedan realizar estos cambios, sino que ni siquiera son conscientes de su existencia y actuación sobre la forma en que interpretan su trabajo, dando por natural y normal lo que no es sino producto de la presión que ejercen los hábitos, las tradiciones y las coacciones asentadas en el funcionamiento del sistema. Y esto no sólo referido al ámbito de la institución escolar, sino también al ámbito social más genérico que conforma nuestras pautas de actuación y pensamiento. Ésta es fundamentalmente la dificultad que detecta Stephen Kemmis, y a partir de la cual busca, junto con Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia, desde comienzos de los años 80, una reconceptualización de la I-A. Consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Para fundamentar su visión emancipatoria han recurrido a la Teoría Crítica de Habermas, y definen a la I-A como «una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar» (Carr y Kemmis, 1988: 174).

LOS RASGOS ESPECÍFICOS

Es probable que ahora, una vez hecho este pequeño recorrido histórico (y en el que se puede profundizar acudiendo a los textos de los propios autores, que se reseñan en el «Para saber más» de este número), estemos en mejores condiciones de caracterizar qué es lo que de específico tiene la I-A, aún a sabiendas de que existen diferentes enfoques respecto de la misma.

La I-A integra el conocimiento y la acción

En primer lugar, podemos decir que, a lo largo de su historia, la I-A ha introducido una ruptura esencial en las formas habituales de entender las relaciones entre conocer y actuar. Efectivamente, la I-A pone en cuestión la idea bastante asentada de que la forma racional de proceder en la práctica es aplicando el conocimiento disponible, de manera que se entiende que la auténtica investigación es la que se dirige a conocer una realidad o un fenómeno, mientras que la práctica se valdría de técnicas y recomendaciones que se deducen de aquel conocimiento. Contra esta idea, la I-A convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio.

La I-A cuestiona la visión instrumental de la práctica

Esto es así, porque se entiende que la práctica no es un conjunto de acciones dirigidas a unos resultados previstos. Las prácticas sociales, como es el caso de la educación, constituyen fenómenos más complejos en los que los fines que se pretenden son ambiguos en su significación y en su logro, y en los que las acciones que se emprenden resultan también problemáticas en cuanto a su coherencia y su valor. Por esta razón, no es aplicable una concepción que separa los medios de los fines; esto es, las acciones, de su significado y su finalidad. La I-A supone, por tanto, un rechazo de la visión tecnológica de la práctica educativa. En este sentido, la I-A no es un mero procedimiento de resolución de problemas educativos, si por ello se entiende un proceso para decidir actuaciones con los que conseguir resultados, ya que los fines o pretensiones educativas, en cuanto que ambiguas y problemáticas, deben convertirse en parte del proceso de I-A, y las actuaciones deben analizarse en su calidad educativa, esto es, en relación al valor educativo que tienen por sí mismas como experiencia, y no por su valor instrumental, en cuanto que medio para obtener un resultado previsto.

La I-A es realizada por los implicados en la práctica que se investiga

La integración que plantea la I-A entre conocer y actuar significa, entre otras cosas, que son los propios implicados en la práctica quienes llevan necesariamente a cabo la investigación. No hay manera de entender el conocer y el actuar como parte de un mismo proceso de búsqueda o de plantearse lo problemático de la relación entre lo que hacemos y lo que pretendemos, si a la vez se sigue manteniendo la separación entre quien investiga y quien actúa. Esto es así porque cambiar la práctica es cambiar la forma en que los prácticos la entienden y las pretensiones que tienen para ella. El significado y el valor de lo que hacemos sólo lo podemos transformar en la medida en que convertimos nuestras actuaciones y nuestras perspectivas en objeto de investigación. Por tanto, la I-A no es el estudio de lo que otros hacen, sino el de nuestras propias prácticas.

La I-A tiene por objeto mejorar la práctica

La I-A se dirige a transformar o mejorar la práctica, lo cual significa la mejora tanto de sus cualidades internas como de las condiciones en que ésta ocurre. Es evidente que es en esta pretensión de contribuir a la mejora de la práctica en donde se justifica la I-A, porque es éste el factor clave de diferenciación respecto a la investigación convencional, preocupada por la acumulación de conocimiento. No obstante, ello no quiere decir que no exista en la I-A preocupación por el conocimiento. Pero en este caso estamos hablando de un conocimiento que expresa grandes vinculaciones con la práctica, lo cual significa que no desliga el problema de comprender la

realidad, del de preguntarse por lo que debemos hacer, cómo es ello posible y qué dificultades se plantean.

La I-A supone una visión sobre el cambio social

Al plantearse la práctica y su mejora en un medio social, es evidente que la I-A se está proponiendo, de un modo u otro, una manera de cambiar las prácticas sociales. Qué tipo de cambio, cómo debe gestarse, hacia dónde debe conducir, quiénes son sus protagonistas, son todas éstas preguntas a las que, de una forma u otra, da respuesta la I-A. No podemos entender la enseñanza sin atender al marco institucional que la regula, a la cultura establecida en los centros y a las consecuencias sociales y políticas que tienen las oportunidades y experiencias educativas. Plantearse la transformación o la mejora de las prácticas educativas supone tanto una comprensión de estos aspectos, como una forma de enfrentarse a las limitaciones que éstos imponen en los intentos de cambio. Incluso puede requerir que sean estos mismos aspectos los que se conviertan en objeto de investigación. Pero, en cualquier caso, la I-A supone en sí misma una perspectiva respecto al cambio social, ya que, en contra de los modelos de ingeniería social, en los que son los expertos y las autoridades quienes controlan la dirección y el proceso de transformación, la I-A, como ha señalado Winter (1987), representa el ideal político de una comunidad que puede educarse a sí misma. Son en este caso los propios implicados y responsables de la práctica quienes asumen el protagonismo de su propia transformación.

ALGUNAS DIFERENCIAS ENTRE DISTINTAS CONCEPCIONES

Pero si éstos son rasgos que pueden señalarse como distintivos y específicos de la I-A, esto no quiere decir que haya una única forma de entenderla y de practicarla. Como vimos anteriormente, históricamente han surgido y se han desarrollado diferentes formas de I-A. Esto no debe extrañarnos, ya que, como es de suponer, una investigación que esté directamente interesada en la transformación de las prácticas educativas sitúa en primer plano los aspectos ideológicos y estratégicos respecto a qué significa mejorar o transformar la práctica educativa, o cómo se conduce el cambio. Y estas diferencias han tenido su plasmación teórica y práctica en diferentes modelos de I-A.

Grundy (1982, 1991) ha señalado tres modelos básicos de I-A: el técnico, el práctico y el crítico o emancipador.

— El primero, el técnico, tendrá que ver con aquellos procesos guiados por expertos en los que los prácticos ejecutan la investigación diseñada por aquéllos y dirigida a la obtención de resultados ya prefijados, con una clara preocupación productivista o eficientista.

— El segundo, el práctico, son procesos de I-A dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa, por lo que suponen un proceso de indagación y reflexión de la práctica a la luz de sus fines y, viceversa, de los fines o valores a la luz de los acontecimientos prácticos. Es la perspectiva que representa el trabajo de Elliott y Stenhouse.

— El tercer modelo, el crítico, parte de la idea de que no siempre es posible la realización de lo que supone el modelo práctico debido a las restricciones institucionales e ideológicas. Por esta razón, no es suficiente con plantearse la práctica particular, sino que es necesario plantearse, además, la transformación de estas estructuras restrictivas, para lo cual es necesario acudir a fuentes teóricas críticas que sirvan de soporte a esta toma de conciencia de las limitaciones de la práctica. Ésta es la perspectiva que representa el trabajo de Carr y Kemmis, y de la propia Grundy.

No obstante la claridad de la clasificación de Grundy, es necesario hacer algunas matizaciones. En primer lugar, el modelo técnico, si bien representa una clara tendencia respecto a la proliferación de experiencias que se presentan como de I-A, la verdad es que, si nos atenemos a los rasgos anteriormente expuestos, no parece que pueda considerarse como tal I-A. Como vemos, no pone en cuestión la visión técnica de relación entre las actuaciones y sus pretensiones, y convierte a los prácticos en realizadores de prescripciones ajenas. Sin embargo, es importante poderla tener en cuenta como forma de llamar la atención respecto a determinados vicios instalados, o también respecto a determinadas pretensiones de que el profesorado investigue sobre su práctica sin concederle la oportunidad de que cuestione las prescripciones curriculares o las condiciones institucionales en que se desenvuel-

ve la docencia.

En segundo lugar, aunque se presente al modelo crítico como una superación indiscutible del práctico, debe tenerse en cuenta que la cosa es más complicada que eso, ya que, a su vez, los defensores de este último han discutido algunos aspectos en el crítico, como puede ser el peligro de hacer depender al profesorado de las perspectivas académicas, dada la importancia que en este modelo se le concede a la teoría. Lo que sí podemos afirmar es que ambos modelos representan posiciones ideológicas y estratégicas diferentes respecto a la forma en que deben producirse las transformaciones sociales y el papel que puede desempeñar la I-A en ello. ¿Cuáles son las características básicas de estos dos enfoques? Aunque un examen minucioso y bien matizado requeriría mucho más espacio del que aquí dispongo, quiero enumerar, aunque sea brevemente, algunas de ellas.

EL ENFOQUE PRÁCTICO

— Por lo que se refiere al enfoque práctico, como ya hemos podido ver, éste pone sobre todo el acento en los aspectos morales de la práctica educativa; es decir, se insiste en que la práctica obedece a pretensiones sobre lo que se considera educativo, por lo que mejorar la educación es mejorar la cualidad intrínseca de la experiencia educativa.

— Los valores que se pretenden realizar en la práctica educativa no pueden quedar bien definidos ni comprendidos al margen de la propia práctica. Es reflexionando sobre ella como se adquiere conciencia del significado y alcance de dichos valores. La I-A ayuda al profesorado a reflexionar sobre sus ideas implícitas y a mejorarlas en el proceso de intentar mejorar su práctica educativa. Por tanto, la I-A mejora la práctica al desarrollar la capacidad de los docentes para su juicio profesional en situaciones complejas y singulares.

— La I-A trata de atender a la realidad en toda su complejidad y concreción. Por ello, se resiste a simplificar los casos mediante abstracciones teóricas analíticas. En todo caso, éstas tendrán una función subordinada, dirigida a iluminar algún aspecto particular del problema en estudio.

— Los cambios sociales en educación dependen fundamentalmente de las posibilidades que tenga el profesorado para cambiar sus prácticas educativas, eliminando su dependencia respecto de directrices externas y haciéndose más autónomo. Ésta es la razón por la que es importante la I-A del profesorado sobre su propia práctica, porque es así como puede cambiarse la burocratización de la enseñanza, al convertirla en una actividad regida por las decisiones morales y guiada por la reflexión. La I-A ayuda al profesorado a reflexionar sobre sus concepciones educativas implícitas, haciéndolas conscientes y criticables. Es la confrontación entre las posiciones educativas y las restricciones institucionales que viven los enseñantes la que hace patentes las contradicciones que dirigen al desarrollo de un pensamiento crítico.

EL ENFOQUE CRÍTICO

— El enfoque crítico pone el acento sobre todo en los aspectos sociales de la práctica educativa; es decir, se insiste en que ésta es producto de las formas que socialmente se han establecido respecto a lo que se considera educativo y de las condiciones en que tiene lugar, por lo que mejorar la educación es transformar las formas socialmente establecidas que condicionan la práctica.

— Buena parte de la actuación de los enseñantes se debe a la costumbre, a la rutina, a la coerción y a la ideología. Una comprensión racional de la práctica sólo se consigue mediante la reflexión sistemática sobre la acción, a partir del estudio teórico de las formas en que factores estructurales condicionan las relaciones y distorsionan ideológicamente las formas de conciencia. Este proceso de comprensión convierte la práctica no reflexiva y acrítica en praxis, en acción comprometida y teóricamente informada, la cual puede, a su vez, transformar reflexivamente la teoría que la informó. La realización de la I-A es un proceso por el cual los enseñantes pueden llevar a cabo este proceso de desarrollo teórico y praxis.

— La I-A pretende la transformación de la acción dirigida a los valores de la racionalidad, la justicia, la democracia y la vida satisfactoria, por medio de la autotransformación crítica de los prácticos. Las prácticas educativas no se examinan sólo en función de su coherencia interna entre actuaciones y valores. Deben examinarse y juzgarse apelando a tradiciones críticas que nos permiten analizar el compromiso de esas prácticas con los

valores mencionados.

— Mejorar la educación es una empresa supraindividual, social y política, que depende, para poder tener éxito, de la existencia de comunidades críticas de personas comprometidas en la mejora de la educación como un proceso social y cultural. La I-A es un proceso por el cual comunidades críticas se emancipan, a sí mismas y a sectores sociales más amplios, de las opresiones ideológicas.

— Sólo la acción colectiva organizada que puede realizarse a partir de las comunidades críticas, ampliando su área de influencia e incorporando paulatinamente a más gente y a más sectores sociales, podrá dar lugar al cambio educativo y social.

PARA CONCLUIR

Decidir entre un modelo y otro es probable que dependa de la forma en que cada uno se identifique ideológicamente. Pero también de las situaciones concretas en que cada uno pueda encontrarse, y de las posibilidades estratégicas que puedan desarrollarse. Por ejemplo, es evidente que la perspectiva práctica, al insistir en la coherencia moral de la acción educativa, es fácilmente asumible para quien se encuentra en situación de ir analizando tentativamente su experiencia docente, tratando de desvelar sus incoherencias e ir reflexionando sobre los límites con los que se encuentra, cuáles son internos o ideológicos, y cuáles son externos o institucionales, así como qué es posible cambiar de todo ello.

Para quien ha comenzado a desarrollar una conciencia crítica respecto a la escuela y la sociedad, y dispone de la oportunidad de un grupo con quien se identifica ideológicamente, es probable que se encuentre que todo lo anterior, es decir, el análisis de las contradicciones de la práctica, las pueda situar en un plan de trabajo mucho más ambicioso, que se propone un trabajo teórico y una práctica transformadora incardinada en una acción social organizada.

De todos modos, una buena forma de entender, en términos prácticos y concretos, qué puede significar la realización de la I-A bajo cada una de las tendencias que aquí hemos comentado es leer los artículos que completan este «Tema del mes», de Rodríguez y Murillo, y de Cascante y Braga.

Por último, no quisiera acabar sin señalar una serie de aspectos que creo de especial interés para cualquier perspectiva dentro de la I-A.

La I-A es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La I-A supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, porque entiende que la interacción humana y la intervención social (que están en la esencia de cualquier práctica educativa) no pueden ser tratadas como procesos mecánicos, sino como procesos permanentes de construcción colectiva. Tanto las pretensiones como las formas de perseguirlas necesitan ser continuamente reconstruidas en función de las situaciones concretas de las personas concretas que viven las experiencias educativas en las que intervenimos, o que son afectadas por ellas.

Como consecuencia, la I-A es una forma de entender el oficio docente que integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

La I-A no se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella. Investigar nos lleva a cambiar la forma de entender la práctica: qué damos por sentado, qué cuestionamos, qué nos parece natural o inevitable (o por encima de nuestras posibilidades o responsabilidades), y qué nos parece discutible y necesario transformar, y en lo que nos sentimos comprometidos. Cambiar la forma de entender la práctica supone cuestionar los límites a que quedan reducidas las posibilidades de decisión de los enseñantes en materia educativa, en qué medida la práctica docente es fruto de la intervención pública y la decisión profesional, o se encuentra sometida a directrices burocráticas que sólo cabe obedecer.

No reducir la práctica docente al aula significa entender que la enseñanza no se reduce al espacio de las aulas y los centros. La educación es una empresa social y pública que afecta a toda la comunidad social. Intervenir en la educación es participar en los debates y en su construcción política, y no sólo en las acciones escolares. Es de especial importancia que el profesorado pueda desarrollar una voz pública, meditada y fundamentada, para participar en el debate social y político de la educación como parte de la resistencia a quedar relegado a ejecutor de

directrices ajenas. La I-A es una forma por la cual el profesorado puede reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades.

La I-A no puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos.

La I-A, como cualquier planteamiento que trate de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas, necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible. Si se entiende que la investigación del profesorado sobre su práctica y la transformación continua de ésta es parte de la propia exigencia profesional, y no un añadido ficticio o un capricho, debe considerarse como una exigencia laboral, y no como una tarea extra sólo para voluntaristas y personas abnegadas. La I-A es una tarea que consume tiempo, porque lo consume la discusión con colegas, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información, su análisis. Sería engañoso defender, así sin más, que el profesorado no universitario haga I-A (el universitario sí que dispone ya de más tiempo para realizar estas tareas), si las condiciones laborales no se transforman para hacerlo posible, entendiendo que parte del ejercicio profesional es investigar sobre él. No sólo es necesario el tiempo, sino el reconocimiento social de que el conocimiento profesional y las prácticas que se derivan de estas investigaciones tienen un valor legítimo en educación, que debe ser considerado tan seriamente como el que procede de otras instancias en las que ya se confía respecto al valor de sus aportaciones especializadas.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza, Barcelona: Martínez Roca.

Elliott, J. (1993): El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.

Grundy, S. (1982): «Three modes of action research», en Kemmis, S. y McTaggart, R. (ed.): The Action Research Reader (3ª ed.), Victoria: Deakin University, 1988, pp. 353-364.

—(1991): **Producto o praxis del currículum, Madrid: Morata.**

Levin, K. (1946): «Action research and minority problems», en Kemmis, S. y McTaggart, R. (ed.): Op. cit., 1988, pp. 41-46.

—(1952): «Group decision and social change», en Kemmis, S. y McTaggart, R. (ed.): Op. cit., 1988, pp. 47-56.

Stenhouse, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum, Madrid: Morata.

Winter, R. (1987): Action-Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Educational Work, Aldershot: Avebury.