



# La formación de maestros para la investigación.

Una metodología  
en construcción



Rafael Ávila Penagos

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Hay experiencias exitosas, cargadas de lecciones, que sólo la escritura puede rescatar de la injusta situación de pasar inadvertidas en el mundo académico. El propósito de este trabajo es rescatar una experiencia específica: me refiero a Aluna, un proyecto de investigación sobre las prácticas de formación de lectores y escritores, institucionalmente ubicado en el Colegio Abraham Lincoln, de Bogotá, que presentó ya su informe final de investigación al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep, de la Secretaría de Educación de Bogotá, con resultados ampliamente satisfactorios.

Si visualizamos las prácticas sociales, no tanto como un lugar de aplicación del conocimiento elaborado por las diferentes tradiciones disciplinares, sino más bien como fuentes potenciales de conocimiento y aprendizaje, rescatar significa, ante todo, poner en evidencia las lecciones implícitas de este proyecto<sup>15</sup>, como una forma de contribuir a la capitalización de un valor agregado para el campo intelectual de la educación. Los diseñadores de políticas (*policy makers*), los directivos del sistema y de las instituciones educativas, como también los investigadores y, por supuesto, los maestros de colegios oficiales o privados, pueden intentar apropiarse de la experiencia, y replicarla en sus respectivos establecimientos. La calidad de sus maestros, la calidad de sus prácticas pedagógicas y la calidad de su oferta institucional serán los beneficiarios directos de esta experiencia.

Los lectores me verán oscilar entre la primera persona del plural y la primera del singular. Como resultado de mi colaboración en el diseño del proyecto y en la escritura de los informes, comparto con todos sus miembros su coautoría. Tiene sentido, entonces, la primera persona del plural. Intento, sin embargo, tomar un poco de distancia, apelando a la primera persona del singular, con el fin de recuperar otro aspecto de la misma experiencia: el proceso de formación de maestros para la investigación.

---

15 Como fuentes privilegiadas de este trabajo tomo el primer Informe de avance entregado al Idep en junio del 2001 y el Informe final entregado al IDEP en febrero del 2002, textos de los que soy más coautor que “asesor”. Las comillas significan que figuré como tal para efectos de contratación, pero la realidad es que el Rector me confió la Dirección del Proyecto. Dirección que tomé en serio de un cabo al otro del proceso, como en efecto lo reconocen los mismos maestros-investigadores.

# Indicadores de producción y de trabajo

Al terminar su proceso de investigación, Aluna cuenta en su haber con los siguientes indicadores fehacientes de producción, trabajo y tiempo invertidos en el proyecto: ochenta ejercicios escriturales; por lo menos dieciocho ejercicios lecturales; al menos diez ejercicios de interlocución crítica entre pares, de ocho horas de trabajo cada uno y magnetofónicamente grabados; al menos 40 ejercicios de práctica pedagógica en clase, técnicamente videograbados; por lo menos ocho talleres de socialización del proyecto con otros actores del sistema; cinco informes de ciclo, un informe de avance y un informe final ante el Idep.

Si tomamos como punto de partida la fecha en que comenzó el diseño del proyecto, a raíz de la convocatoria hecha por el Idep (septiembre de 2000) y como punto de llegada la fecha de entrega del informe final (febrero de 2002), el lapso transcurrido entre uno y otro fue de un año y medio. Un periodo de tiempo no despreciable, aunque difícilmente cuantificable en términos de horas de trabajo. Hay, sin embargo, una aclaración que no se puede dejar pasar: no todo el tiempo invertido en el proyecto fue remunerado por la institución; el tiempo invertido y no remunerado fue superior al tiempo remunerado, un indicador que habla muy bien de la generosidad de los maestros participantes. Si se cuantificara, mostraría una enorme contribución suya a la ejecución del proyecto, que no pasó por los registros oficiales de la contabilidad institucional.

¿Qué propósitos movían a este proyecto, cuál fue el origen de su iniciativa, cómo se realizó el proceso de inducción, cómo se integró el equipo responsable, cuál fue el procedimiento metodológico que se diseñó para alcanzar sus propósitos, en cuáles marcos teóricos se inspiró y a qué resultados llegó?, es lo que voy a intentar registrar en este texto. Pero esta vez con una pregunta en la mente: ¿Cuáles fueron las contribuciones de todo este conjunto de prácticas y procesos a la formación investigativa de los maestros participantes?

## El origen de la iniciativa

Lo primero que se me ocurre destacar en este proyecto tiene que ver con el origen de la iniciativa. Un profesor de la Universidad de los Andes, el matemático e ingeniero Jaime Alejandro Bohórquez, rector del Colegio en ese momento, es el autor de esta iniciativa, como también de la creación del conjunto de condiciones institucionales que lo hicieron posible. Hay que reconocer –y el lector puede verificarlo en su contexto más inmediato– que tomar la iniciativa de abrirle un espacio institucional a la investigación es algo francamente

excepcional e inusual. Pertenece al orden de lo altamente improbable. Son muy pocos los rectores de colegios privados que toman este tipo de iniciativa. Son todavía menos los rectores que pueden hacer gala de que un proyecto presentado por su colegio haya merecido la aprobación y el apoyo financiero del Idep. Y, definitivamente, se cuentan con los dedos de una mano los que logran convencer a su Junta Directiva de la conveniencia de invertir parte del presupuesto en una empresa investigativa, sobre todo en una coyuntura económica difícil, en que prácticamente todos los colegios privados, unos más, otros menos, afrontan problemas de cartera originados en los retrasos en el pago de las pensiones de sus estudiantes.

He hablado del conjunto de condiciones institucionales que hicieron posible el proyecto, pero no las he enunciado. Es lo que quiero hacer ahora para invitar a pensar en la responsabilidad que se echa encima un directivo cuando asume este tipo de iniciativa. Primero, como ya lo dije, hay que tomarse el trabajo de convencer, en primera instancia, a su Junta Directiva sobre la bondad de la iniciativa y, más que todo, sobre la necesidad de destinar una partida presupuestal significativa para llevarla a cabo. En segunda instancia, convocar a un grupo de maestros y convencerlos de elaborar y presentar un proyecto a una entidad seria y exigente como el Idep, entregando, como lo hizo el rector Bohórquez, un conjunto de lecturas básicas para ir ambientando el campo de investigación que él consideraba prioritario. Y, finalmente, y por añadidura, proponerle a alguien, con experiencia en investigación, que asumiera la dirección del proyecto, como fue el caso mío.

No termina aquí la enunciación de todas las condiciones que es preciso reunir para que el proyecto sea factible. Hay que añadir la necesidad de abrir un conjunto de espacios y de tiempos, en el ámbito del espacio-tiempo escolar, ya de por sí sobreprogramado y sobrecargado de actividades. Enfrentar las resistencias abiertas o encubiertas de directivos y maestros que no ven la importancia del proyecto o sienten celos profesionales con los colegas encargados de ejecutarlo. Echarle una carga más a la división financiera con la gestión de un proyecto cuya lógica contable rompe todos los patrones de administración a los que está acostumbrada la institución escolar tradicional. Elaborar contratos interinstitucionales, entre el Colegio y el Idep, para regular el proceso y cumplir, obviamente, con las condiciones pactadas. Y, finalmente, correr el riesgo, siempre presente en el horizonte, de un fracaso en la ejecución del proyecto. No son pocos, entonces, ni de poca importancia los riesgos que es preciso asumir, razón por la cual, muy probablemente, muchos, los más, prefieren “dejar los santos quietos” y dejarlo todo como está. Es el facilismo, desgraciadamente omnipresente en nuestras instituciones.

## El proceso de inducción y la integración del equipo

Un proyecto de investigación no es solamente un proceso de construcción de conocimiento: es también un proceso de construcción de un equipo encargado de llevarlo a buen término. Para que el proceso de construcción de conocimiento esté bien encaminado, en relación con sus propósitos, se requiere inteligencia y dirección. Y para integrar el equipo, suscitar, manejar y contener una dinámica apropiada y sostenida, también se requiere inteligencia y dirección. No solamente una inteligencia de estilo cartesiano, sino también, y especialmente, una “inteligencia emocional”; y ciertamente no un estilo de dirección movido por la razón instrumental, sino más bien un estilo de dirección movido por la razón comunicativa.

Para orientar el proceso propiamente investigativo, traté de suscitar un ambiente de permanente construcción y reconstrucción del objeto, del método, de las teorías orientadoras y de los aprendizajes que íbamos acumulando. Para orientar el proceso de integración de los actores alrededor del proyecto, traté de fomentar un ambiente de permanente construcción y reconstrucción del equilibrio inestable entre los miembros del equipo, con el fin de mantener vivo su entusiasmo y compromiso, a pesar de las tensiones entre diferentes perspectivas, los malentendidos, las subidas de tono, los obstáculos logísticos, las caídas del ánimo y los deseos de “tirar la toalla”. En una palabra, traté de poner a prueba una lógica constructivista del conocimiento y de los lazos sociales.

Para mantener el equilibrio inestable entre sus miembros, hubo necesidad de invertir mucho tiempo en procesos de aclaración de los malentendidos que surgían en el camino, con un espíritu de negociación y conciliación que apuntaba a sanear el ambiente emocional requerido para continuar. En cuanto a mi estilo de liderazgo, busqué ingeniosamente las maneras de minimizar las distancias que separan al maestro formador del maestro en formación, tratando de ser un miembro más del equipo, potenciando los aciertos y los talentos de cada uno de sus miembros. Como autor del libreto, me preocupé porque se dieran las condiciones requeridas para su ejecución, pero una vez que estuvimos en el escenario metodológico autolimité mi papel al de un consueta que no busca aparecer en el escenario, sino facilitar la ejecución del libreto.

En el decurso de esta doble y compleja construcción, vale la pena distinguir dos momentos de inducción que trazaron el rumbo (sentido) del proyecto y crearon las condiciones requeridas para integrar el equipo que se encargaría de su diseño y ejecución. Suscitaron entusiasmo y compromiso, y dejaron un

saldo de actitudes y predisposiciones que dotaron al equipo de una dinámica interna, que involucraba las competencias cognitivas de los maestros en un clima emocional positivo para salir adelante con el proyecto de investigación.

El primero de estos momentos tuvo lugar antes de la elaboración y presentación del proyecto ante el Idep, y el segundo ocurrió una vez se conoció su aprobación y se aseguró la financiación para ejecutarlo.

- ¿En qué consistió el primer momento de inducción? Básicamente en un conjunto de conversatorios dirigidos por la doctora Celia Spraggon, también profesora de la Universidad de los Andes, en los que se leyeron y comentaron los textos del maestro Estanislao Zuleta, sugeridos por el rector: *Sobre la lectura*<sup>16</sup>, *Elogio de la dificultad*<sup>17</sup> y *De las tres metamorfosis*<sup>18</sup>, con la ayuda de una guía de comprensión elaborada por la doctora Spraggon<sup>19</sup>.

Un primer desarrollo de la teoría sobre la lectura esbozada por Nietzsche y continuada por Zuleta fue elaborado por la doctora Spraggon, y fue publicado en el primer informe de investigación presentado por Aluna al Idep, bajo el título de *Elementos para una teoría de la lectura*.

Y un segundo desarrollo sobre esta teoría, titulado *Los lectores rumiantes de Nietzsche*, lo encontramos posteriormente, ya avanzado el proyecto, en el libro *Oficio de maestro*, de nuestro colega Fernando Vásquez (2000: 87-90).

Estas tres lecturas y el trabajo de exégesis, realizado durante estos conversatorios, marcaron la tonalidad para afinar los “instrumentos” y fueron como el *leitmotiv* del proyecto. Por su medio, los maestros llevaron al primer plano de su conciencia la crucial importancia de la lectura y la escritura para introducir a sus estudiantes en los códigos fundamentales de la modernidad. Y fue esta toma de conciencia la que llevó a una primera formulación del objeto de estudio del proyecto: la lectura y la escritura (primer enfoque de la mirada).

Esta formulación sería precisada por sugerencia mía, durante mi intervención en la fase final de estos conversatorios. La idea que puse a consideración del grupo era que el proyecto de investigación debería centrar su atención, no sobre las prácticas de la lectura y la escritura en general, sino sobre las prácticas

---

<sup>16</sup> Una conferencia dictada por el maestro Zuleta en la Universidad Libre de Bogotá, en 1978, en *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva*. Bogotá, Procultura, 1985.

<sup>17</sup> Una conferencia del mismo maestro, durante el acto mediante el que la Universidad del Valle le otorgó el título de Doctor Honoris Causa en Psicología.

<sup>18</sup> Un texto mimeografiado en el que Zuleta desarrolla las conocidas metáforas del camello, el león y el niño en *Así habló Zarathustra*, de Nietzsche.

<sup>19</sup> En la lectura de los pasos sugeridos para este ejercicio de comprensión, que debe terminar en la producción de un ensayo por parte del lector, se observan los siguientes: a) identificar las ideas principales, b) identificar la argumentación que sustenta esas ideas, c) explicitar la posición personal frente al autor, d) pensar en qué medida el tema tratado aporta a la comprensión de un problema sentido, y d) explicitar la vivencia personal del lector durante el ejercicio de lectura y durante la escritura del ensayo (Ver mimeo al respecto, elaborado por la doctora Spraggon).

de enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto escolar, con el fin de que el grupo de maestros, inicialmente entusiasmados con el proyecto, aprovechara la oportunidad para investigar sus propias prácticas pedagógicas. Esta sugerencia llevó a una segunda formulación del objeto de estudio, que fue la que se consignó en el proyecto presentado al Idep (primer reenfoque de la mirada).

Veremos que, más adelante, cuando estábamos ya desarrollando el proyecto, y como resultado de la interlocución entre los maestros, todos ellos representantes de diferentes campos disciplinarios, el objeto de estudio recibió una tercera formulación: de una atención centrada en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, nos desplazamos a centrar la atención sobre las prácticas de formación de lectores y escritores, en diferentes ámbitos disciplinarios (segundo reenfoque de la mirada)<sup>20</sup>. Que el investigador se toma su tiempo en centrar su mirada y que, en consecuencia, la construcción del objeto de estudio es un proceso, más o menos lento, es una evidencia de nuestro proyecto.

- El segundo momento de inducción se realizó bajo mi responsabilidad, una vez conocida la aprobación del proyecto presentado al Idep. La idea en esta oportunidad fue organizar un Seminario con tres objetivos fundamentales: a) suscitar una reflexión sobre la naturaleza de su oficio como mediación entre el sujeto y la cultura, b) aprender a manejar las categorías básicas para adelantar un proyecto de investigación, y c) esbozar un primer plan de acción con su respectivo cronograma.

En cuanto al primer objetivo, trabajamos la significación de categorías absolutamente clave del oficio: educación, pedagogía, didáctica y cultura. Conceptualizamos a la educación como una práctica constructora, deconstructora y reconstructora de cultura. Sostuvimos que tanto el maestro, en cuanto sujeto individual, como la escuela, en cuanto organización, son mediaciones que se interponen entre el sujeto y la cultura. E insistimos en que las relaciones pedagógicas están orientadas por un proyecto pedagógico, explícito o implícito que, en última instancia, es un arbitrario cultural (Pierre Bourdieu).

En cuanto al segundo objetivo, trabajamos la significación de categorías clave para ejercer el oficio de investigador: proyecto, diseño, objeto de estudio, teoría, métodos y técnicas, etc. Y me esforcé por mostrar la diferencia entre la investigación propia de las ciencias experimentales y la investigación propia de las ciencias socioculturales, en donde ubiqué la investigación empírica en educación.

---

<sup>20</sup> Ésta será una de las características de este proyecto; no un agregado de maestros investigando, cada uno por su lado, un objeto de estudio diferente, sino un equipo de maestros, pertenecientes a diferentes campos de conocimiento, investigando un único objeto de estudio.

En cuanto al tercer objetivo, propuse un modelo ágil de organización destacando dos ideas fuerza: a) es absolutamente necesaria una distribución de tareas que permita claridad sobre las responsabilidades que cada cual tiene ante el grupo, y b) no obstante esta división del trabajo, todos y cada uno de los miembros del grupo estarán más preocupados por la responsabilidad compartida de salir adelante con el proyecto, que por marcar las diferencias de estatus o de jerarquía ante sus colegas. Diseñamos colectivamente el primer plan de acción para un semestre, y procedimos a elaborar el correspondiente cronograma. Todo proyecto debe trabajar, inevitablemente, con la variable tiempo, concebido como uno de sus más importantes recursos.

## Antecedentes y condiciones adversos

Para los efectos de este trabajo, llamaré “adversos” aquellos antecedentes y condiciones que pesan como un lastre sobre el entusiasmo, la buena voluntad y la preparación intelectual de los maestros que conformaron el equipo de investigación<sup>21</sup>. Aunque no siempre conscientes, afectan, como es lógico, el punto de partida del proyecto, como una especie de déficit, con el que es preciso arreglárselas si se quiere salir adelante.

Como puede verse en la nota 21, sólo dos de los maestros seleccionados para el proyecto tenían título de maestría, sólo tres recibieron formación específica en educación y ninguno tenía experiencia en investigación. Y, como todos los profesionales que han obtenido un título de licenciatura, pasaron por un sistema de formación que privilegia los discursos a expensas de la formación para la “práctica”.

Lo que se llama “práctica” en las facultades de educación es un pariente pobre, con posición marginal en el currículo. No existen anillos retroactivos entre las facultades de educación y las escuelas reales, y los practicantes afirman que sus facultades o universidades no les ponen atención a las prácticas, que las tienen completamente descuidadas y que, finalmente, son más un requisito formal, que una oportunidad de entrenamiento.

---

<sup>21</sup> Según el informe de avance, los siguientes maestros participaron en el primer semestre: Maryi Valderrama, licenciada en Filosofía de la U. de los Andes, investigadora principal; Claudia Torres, licenciada en Lenguas modernas de la U. Javeriana, magistra en Lingüística Aplicada, de la U. Distrital; Astrid Torregroza, licenciada en Matemáticas y Física de la U. del Magdalena; Jacqueline García, licenciada en Química y Biología y magistra en Docencia de la Química, de la Universidad Pedagógica Nacional; José Luis Pava, licenciado en Sociales; Hernando Cadena, administrador de la Universidad de Miami; Víctor Eduardo Fernández, licenciado en Electrónica y Electricidad, de la UPN, ingeniero de sistemas de la U. Católica, y Carlos Eduardo Chávez, técnico en videograbación. Según el informe final, los siguientes maestros ingresaron en el segundo semestre de trabajo: Irma Moreno, licenciada en Educación Física, de la UPN; Mauricio Muller, licenciado en Química, de la UPN; Luis Alberto Torres, diplomado en Teología, y Carlos Andrés Manrique, licenciado en Filosofía de la U. de los Andes. Estos últimos remplazaron a Jacqueline García, José Luis Pava y Hernando Cadena, que terminaron su contrato de trabajo con el colegio al finalizar el primer semestre del proyecto.

En consecuencia, el déficit de formación para la práctica de la educación pesa negativamente sobre estos maestros. Ellos son conscientes de ese vacío y lo reconocen. Pero lo que ellos necesitan, y muchos ya han comenzado a buscar, no lo encuentran en las facultades de educación existentes.

Lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los Centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar (Donald Schön, 1992: 21).

El segundo antecedente negativo tiene que ver con el hecho de que los maestros parecen apresados en una aparente paradoja: quieren promover un cambio cultural diferido, cambiando a los estudiantes para que cambie la siguiente generación, pero se resisten, consciente o inconscientemente, a cuestionarse y a provocar un primer cambio cultural en sí mismos. Son muchos ya los resultados de investigación que demuestran que los obstáculos de la educación radican más en la insuficiente preparación profesional de los maestros que en la insuficiencia de talento por parte de los estudiantes y que, aún más grave, la deserción escolar no es un simple accidente del proceso, sino un resultado de la cultura escolar vigente.

El tercer antecedente negativo que pesa sobre los maestros, sobre las instituciones escolares y sobre un proyecto de investigación como éste, es el que tiene que ver con la ausencia de políticas de cualificación permanente de los maestros. Son contadas con los dedos de una mano las instituciones educativas que le dan importancia a la elaboración de estas políticas. En la mayoría de los casos son los maestros, movidos por el interés de superarse, los que deben sacar de su ya exiguo salario el dinero necesario para participar en programas de cualificación, ofrecidos casi siempre por instituciones universitarias. Esto parece sorprendente en un momento en el que las teorías organizacionales y gerenciales se ponen de acuerdo en que el capital más importante de una empresa es el capital cognitivo, y su más importante inversión, la que se hace en la cualificación permanente de sus empleados.

Los directivos más tolerantes, muy pocos, conceden permisos y negocian horarios, bajo la presión permanente de maestros que solicitan autorización para participar en tal o cual proceso de cualificación. Para ello, obviamente, deben abandonar el recinto escolar y suspender sus actividades y responsabilidades cotidianas que, normalmente, se cruzan con los horarios propios de las instituciones educativas.

Un cuarto antecedente negativo, que se evidenció como un gran obstáculo para superar la dispersión y el aislamiento, a raíz del último proyecto de investigación sobre la cultura escolar, es que los maestros experimentan (experimentamos) una gran dificultad para trabajar en equipo. La formación para

el trabajo en equipo estuvo ausente de los currículos que orientaron nuestros procesos de formación. Situación que se refuerza y se reproduce con una falsa idea de autonomía profesional y con una notable incompetencia para alcanzar acuerdos sobre intencionalidades compartidas<sup>22</sup>.

## El teatro: el poder de una metáfora

Los maestros, acostumbrados a manejar los “códigos restringidos” de sus respectivos campos disciplinarios, encontraron un lenguaje común en la metáfora del teatro, ya conocida en la historia de las ciencias sociales. La primera forma de reflexión sobre la sociedad y sus complejos vericuetos fue el teatro griego. Y, desde entonces, las categorías propias del teatro hacen carrera en todos los intentos de autoentendernos como seres en interacción. Categorías como escenario, actor, acto, papel, libreto, autor, bambalinas, consueña, telón de fondo, etc., forman parte del discurso sociológico, antropológico y lingüístico de la ciencia occidental.

En la búsqueda de un nombre diferente para denominar su actividad en el aula, marcada por la expresión “dictar clase”, con sus inevitables connotaciones de discurso unidireccional, de razón monológica, de discurso autoritario e incluso de “dictadura”, los maestros se fueron encontrando, sin quererlo, con la metáfora del teatro, se autodefinieron como actores y empezaron a referirse al aula como a su escenario de acción.

Consecuentes con esta metáfora, comenzaron a entender que la clase no es otra cosa que un “libreto”, elaborado y puesto en escena por ellos mismos. Es el libreto el que determina qué tipo de drama va a representarse, cuáles son los papeles más importantes y cuáles, finalmente, serán los actores que lo pondrán en escena. Es el libreto el que determina la escenografía, los telones de fondo, la luminotecnia y el vestuario de los actores; es decir, las condiciones y los instrumentos de la actuación. Todos los libretos son elaborados de antemano, aunque nosotros, algunas veces, los improvisemos sobre la marcha. El aula es el escenario en donde esos libretos se validan o pierden vigencia.

Cada persona en ese escenario es un actor con un papel específico. La tradición autoritaria le otorga un papel protagónico al maestro y un papel secundario y pasivo a los estudiantes. Pero no necesariamente debe ser así; el teatro moderno está preocupado por incorporar el “público” a la actuación. Y podría pensarse que los estudiantes pueden representar un papel protagónico, según el tipo de libreto elaborado por el maestro. Si éste diseña un libreto en el que se reserva el papel

---

<sup>22</sup> Véase Ávila y Camargo, *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Bogotá, Ediciones Anthropos, 1999, pp. 269-274.

protagónico, la responsabilidad de la puesta en escena es exclusivamente suya. Pero si diseña un libreto en el que traslada el protagonismo a los estudiantes, la responsabilidad de poner en escena la obra corresponde a estos últimos. Y, según el caso, el libreto mismo puede ser ampliado y corregido por los estudiantes.

Los maestros hemos subvalorado la importancia del libreto. Unas veces porque no le hemos dedicado el tiempo que se merece su elaboración; otras, porque lo hemos improvisado sobre la marcha, con un poco de irresponsabilidad. Y, en otras ocasiones, porque nos hemos concentrado en el contenido del drama, descuidando las condiciones y los instrumentos de actuación.

Con frecuencia hemos vivido la experiencia de que un libreto, preparado con la suficiente dedicación y buena voluntad, es no sólo cuestionado, sino transformado en el aula misma: una pregunta inesperada, una inquietud naciente, un nuevo interés, una dificultad cambia por completo lo que se había planeado. Es entonces cuando reconocemos la importancia de la planeación y la previsión de todos los factores que pueden aparecer durante la puesta en escena, a sabiendas de que nunca se podrán cubrir todas las posibilidades. En todo caso, el diseño del libreto se revela como algo de fundamental importancia para la cualificación de las prácticas pedagógicas.

El grupo le atribuyó un gran valor a esta metáfora, no sólo porque facilitó la comunicación entre especialistas de diferentes disciplinas, sino especialmente porque cuadra muy bien con una epistemología no positivista de la práctica, que sustituye la racionalidad técnica por la racionalidad constructivista. Casi sin darse cuenta, la metáfora trasladó a los maestros a otra concepción de la práctica pedagógica, en donde el libreto tiene la prioridad lógica sobre la puesta en escena, y en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser preconfigurado desde el lenguaje (diseño), y ser sometido a discusión antes de ponerlo en escena, como si se tratara de un proceso de experimentación.

## La premisa de la racionalidad técnica

La premisa de la racionalidad técnica es el supuesto fundacional del modelo vigente de formación profesional. Esta premisa, “durante mucho tiempo ajena a un examen crítico”, puede formularse como sigue: que la competencia profesional resulta de una aplicación del conocimiento producido por las diferentes disciplinas científicas a los problemas propios de su práctica. Profesional, según este modelo, es el que sabe hacer uso del conocimiento científico para resolver los problemas a los cuales tiene que enfrentarse en su práctica.

La racionalidad técnica no es otra cosa que una epistemología de la práctica, como la llama Donald Schön (1992). Es decir, una cierta manera de concebir

la práctica profesional que se revela al examinar la estructura de los currículos de formación profesional: primero un vasto “menú” de conocimientos provenientes de los más diversos campos disciplinarios (unos 5 ó 6 semestres) y luego, en los últimos semestres, iniciaciones tímidas a la “aplicación” de esos conocimientos a los problemas propios de su campo de acción. “La racionalidad técnica, epistemología de la práctica que más abunda en este tipo de centros (superiores de formación), considera la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica” (Schön, 1992: 9).

La alternativa metodológica que puse a prueba en este proyecto, y que resultó ser una auténtica innovación, se inspira en los trabajos de Donald Schön, y está concebida como una metodología de formación para una práctica reflexiva, semejante a la formación para la práctica en profesiones como el arte, la arquitectura, el diseño industrial y otras, en las que sus talleres de formación básica están centrados en el arte del diseño<sup>23</sup>. Como alternativa metodológica apela a otra epistemología de la práctica, que sustituye la premisa de la racionalidad técnica (aplicación de conocimientos producidos en otros campos disciplinarios) por la premisa de una racionalidad constructivista que elabora el conocimiento adecuado para resolver sus problemas, a partir de una reflexión colectiva de los pares sobre los dilemas de su práctica. Esta forma de reflexión colectiva puede considerarse también como una experimentación compartida y, en las tradiciones de formación profesional citadas, siempre ha estado acompañada por un tutor.

“¿De qué otro modo pueden los Profesionales aprender a ser inteligentes, si no es precisamente a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica?” (Schön, 1992: 11).

## Los principios orientadores de la metodología

En la búsqueda de una metodología para investigar las propias prácticas pedagógicas de los maestros tuve un especial cuidado en diseñar un proceso que, en alguna manera, supliera los cuatro antecedentes negativos que pesaban sobre el proyecto. Primero que todo, que nos ayudara a suplir el déficit de formación específica para la práctica educativa; segundo, que le diera prioridad a una intervención de los maestros sobre su propia cultura, para contribuir a solucionar la paradoja del cambio cultural diferido; tercero, que nos ayudara a solucionar el problema de la cualificación de los docentes

---

<sup>23</sup> La categoría diseño, clave en este proyecto, nos permitió ahondar en la comprensión de la práctica pedagógica, estirándola hacia atrás, como un proceso que se preconfigura en el diseño y se despliega en su ejecución.

en ejercicio, sin sacarlos de su ámbito institucional, es decir, *in situ*. Y cuarto, que nos ayudara a descubrir vivencialmente el carácter estratégico del trabajo en equipo, como la unidad fundamental del trabajo en las organizaciones modernas (Senge).

Acudimos entonces a tres principios, de carácter pragmático, para orientar el diseño de la metodología:

- Aprender haciendo. Un principio tomado del pedagogo norteamericano John Dewey que, para los efectos de nuestro proyecto, lo traducimos de la siguiente manera: sólo se aprende a investigar investigando.
- Mejorar el hacer reflexionando. Un principio tomado de E. Durkheim, para quien la pedagogía no es otra cosa que una “cierta manera de reflexionar” sobre los problemas de la práctica educativa.
- Potenciar la reflexión mediante la interlocución entre pares. Un principio que valora el trabajo en equipo, que tiene sus antecedentes en la metodología TED, diseñada por los investigadores del PIIE (Santiago de Chile), pero también en otras corrientes pedagógicas, como la pedagogía institucional (Lourau).

## El trabajo en equipo: la interlocución crítica

El aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo.

Peter Senge,  
1992.

Si hay alguna evidencia que quedó absolutamente clara, a raíz de mi último proyecto de investigación sobre la cultura escolar, fue que los maestros no saben (no sabemos) trabajar en equipo. Una de sus recomendaciones finales dice literalmente:

Si como lo hemos señalado, la incompetencia para el trabajo en equipo es el obstáculo principal que hay que remover en el cuerpo magisterial, se impone la necesidad de diseñar modelos de reeducación y resocialización de los maestros que apunten a la configuración de saberes, actitudes, disposiciones y predisposiciones para el trabajo en equipo (Ávila y Camargo, 1999: 274).

Sobra decir que esta recomendación estaba presente y pesaba enormemente al diseñar una forma de trabajo colectivo con los maestros investigadores. En este sentido fue clave la adopción de un modelo ágil de organización (ver numeral 3

de este trabajo) completado con un procedimiento metodológico que combinaba la responsabilidad individual con la responsabilidad colectiva, en un escenario que llamamos los “talleres de reflexión”.

La expresión “interlocución crítica entre pares”, de Fabio Jurado, nos vino como anillo al dedo para referirnos a lo que esperábamos lograr en los talleres de reflexión: socializar el trabajo individual. Él la define como “ese atreverse a socializar la experiencia con una actitud dispuesta a remover, si es el caso, dispositivos que pueden no haber sido los más apropiados en la descripción analítica” (Jurado, 1999: 70). Es decir, poner en común, con una actitud abierta a la recepción de observaciones y sugerencias, y a la crítica en general. Ejercicio de hablar, pero también ejercicio de escuchar.

Los talleres de reflexión fueron eso: escenarios de interlocución crítica entre pares, con la que se potenciaba la reflexión individual. Los maestros definitivamente entendieron que para conversar sobre sus propias experiencias debían acabar con el aislamiento a que han sido abocados por la organización escolar en vigencia, y debían fracturar la supuesta intimidad que construyeron en el aula, como en una especie de refugio, en donde podían hacer las cosas a su manera, sin la eventual intromisión de colegas y directivos.

El intercambio de maneras de ver y de pensar, que ocurrió en el equipo, puso en evidencia las particularidades de cada maestro y los intereses que lo acompañan desde sus propios campos de conocimiento. En ciertos momentos fue ocasión de tensiones, de difícil manejo, que no hay por qué ocultar<sup>24</sup>. Al comienzo, la pluralidad de voces pudo dar la impresión de lindar con el caos, pero a medida que se fue avanzando en la capacidad de escuchar, se comenzó a entender que lo que allí ocurría era, nada más y nada menos, que la construcción cooperativa de un saber colectivo, a partir de una interlocución constructiva y crítica que favorece un sistema colegiado de responsabilidad profesional.

El monólogo interno, que se tejió en simultaneidad con el diálogo fue, sin lugar a dudas, un elemento esencial de crecimiento cognitivo. Las preguntas, los cuestionamientos e incluso las objeciones del otro, así sorprendan o desconcierten en un primer momento, quedan operando en la subjetividad de cada uno de los participantes, alimentando un monólogo interno que prolonga el efecto de los talleres de interlocución, más allá del momento en que terminan.

En suma: los maestros comenzaron a romper el mito de la privacidad de sus aulas, y comenzaron a superar la fragmentación y el aislamiento en que se encuentran. Se decidieron a exponerse, en el doble sentido que tiene esta palabra. Se expusieron porque asumieron los riesgos propios de la crítica, y

---

<sup>24</sup> En un momento bastante tenso, la doctora Celia Spraggon tuvo que interrumpir la dinámica metodológica para hacernos una magistral intervención sobre el manejo del conflicto.

se expusieron porque sacaron fuera de sus aulas lo que hacen, con el fin de construir un horizonte compartido.

Investigando sus propias prácticas estaban simultáneamente fortaleciendo su integración como gremio y cualificando su formación profesional *in situ*, es decir, en y desde su propio ámbito de trabajo. Alrededor de la reflexión y de la interlocución sobre su propia práctica se fueron construyendo categorías, modos de representación y modos de actuar compartidos, que configuraron al grupo como una comunidad de sentido y afianzaron sus lazos de solidaridad como gremio magisterial, conquistando un cierto reconocimiento frente a sus directivos y colegas. En suma: se generó una identidad colectiva como resultado de un proceso de comprensión creciente de la dignidad de su oficio frente a la sociedad, que podría ser el punto de partida para ampliar su campo de influencia sobre el gremio magisterial, por la vía de un movimiento social.

Es evidente, en consecuencia, que la disciplina del trabajo en equipo, tal como la plantea Peter Senge en su libro *La quinta disciplina* (1992: 20), fue la clave metodológica del proyecto.

## Un ciclo de Aluna

Hasta aquí hemos mostrado cómo una metáfora nos ha trasladado (metáfora significa traslación) desde una concepción de la práctica pedagógica como acción de “dictar clase”, a una concepción de la misma como diseño de un libreto y como puesta en escena orientada por el libreto, dos categorías que se refieren mutuamente. ¿Cómo convertir esta concepción en procedimiento? ¿Y cómo convertir el procedimiento en una forma cooperativa de reflexión e interlocución crítica?, es lo que vamos a explicar ahora. El ciclo procedimental que vamos a presentar no nació hecho de una vez; fue el resultado de un borrador que contenía lo esencial y que se fue puliendo en el decurso del proceso. Todos y cada uno de los pasos son necesarios para convertir esta concepción en procedimiento. Damos primero una visión global y luego procederemos a ampliarla.

1. Diseño de los libretos para la puesta en escena. Es el momento de planificación de la “clase”. Un diseño por maestro.
2. Socializar los libretos en el Taller de reflexión (I), con el fin de recibir retroalimentación por parte de los pares. Se hace una grabación del taller.
3. Reajuste y reescritura del diseño, con base en la retroalimentación.
4. Puesta en escena del libreto (clase), simultáneamente registrada en video por un técnico en videograbación.

5. Autoobservación de la puesta en escena, con la ayuda del registro audiovisual.
6. Elaboración de un *paper* que recoge las principales conclusiones de ese proceso de autoanálisis. Un *paper* por maestro.
7. Distribución de todos los *papers* a todos los miembros del equipo para su lectura, previa al Taller de reflexión (II).
8. Lectura de los *papers* ante todos los pares, ilustrada con muestras de la videograbación, con el fin de recoger retroalimentación y proceder a una reflexión colectiva (Taller de reflexión II). Videograbación simultánea de todo el taller.
9. Elaboración colectiva del Informe correspondiente a este ciclo, con base en los siguientes insumos: registro del taller de reflexión sobre diseños, registro del taller de reflexión sobre los *papers*. Con la elaboración de este informe se cierra lo que hemos denominado “un ciclo” de Aluna.
10. Inicio del siguiente ciclo.

Como puede observarse, el método lleva al grupo a combinar formas de trabajo individual (pasos 1, 3, 4, 5 y 6) con formas de trabajo grupal (pasos 2, 7, 8 y 9). Cuando los miembros del grupo están trabajando individualmente en el diseño, en su clase, o en la elaboración de sus *papers*, están en un momento de dispersión. Cuando los miembros del grupo se reúnen, en los talleres de reflexión, para trabajar colectivamente sus diseños o sus *papers* e intercambiar apreciaciones mutuas, están en un momento de integración. La combinación de los procesos de trabajo individual, en la dispersión, con los trabajos grupales, en la integración, es lo que hemos llamado un ciclo de trabajo.

Los pasos 1, 3, 6 y 9 son ejercicios escriturales. Los pasos 2, 4 y 8, ejercicios orales de interlocución. Muchos de ellos se hicieron para comentar los ejercicios lecturales que nos ayudaron a construir un horizonte teórico (entre 10 y 15 páginas promedio), con base en textos seleccionados de Ávila, Brunner, Cassani, Vásquez, Jurado, Díaz, Torrado M.C., Jaramillo y Negret, Zuleta, Geertz, Chomsky, Vygotsky, Goodman, Leone, Nietzsche, Nichols, Schön, Senge y otros.

A ellos hay que añadir, obviamente, los 40 ejercicios de práctica pedagógica (5 ciclos por 8 maestros). Y, por lo menos, ocho talleres de socialización que organizó el proyecto, con los profesores del colegio que no formaban parte de Aluna, con los colegios de la localidad, con la Pontificia Universidad Javeriana y con el mismo Idep, que pueden considerarse, con razón, como una prueba fehaciente de su impacto sobre el entorno educativo.

# La lógica interna de este ciclo de trabajo

Si se examinan con detención los pasos que estructuran este procedimiento metodológico, podemos concluir que hay una lógica interna que corresponde a otra epistemología de la práctica. Para mejorar la práctica no privilegiamos la evaluación de la práctica, sino el diseño de la práctica. No privilegiamos la reflexión sobre los resultados, sino la reflexión sobre el proceso. Sólo en un momento posterior a la puesta en escena volvemos sobre ésta, pero no propiamente para evaluarla, sino para reconstruirla.

## Diseñar

La epistemología de la práctica que aquí hemos adoptado, más cercana a las disciplinas relacionadas con el arte del diseño, nos conduce a prolongar la práctica hacia atrás y a darle una gran importancia al proceso de diseño del proceso, que sería el equivalente de la planificación de la clase. Esto nos conduce a privilegiar la planificación con respecto a la evaluación y el proceso con respecto a los resultados.

## Escribir

Para socializar el libreto con los pares es preciso escribir. Claro, también podría hacerse por medio del discurso oral, pero nosotros hemos privilegiado el discurso escrito. Éste nos da la oportunidad de pensar dos veces qué es lo que queremos socializar. Y nos obliga a poner en el lenguaje escrito las ideas que tenemos sobre el proceso. Nuestros pares, además, tienen una base para hacer su retroalimentación. El maestro debe reconocer que reflexionar sobre su práctica exige rigor y disciplina sostenida, y que es preciso dejar atrás el miedo que genera el papel en blanco. Se abandona el lugar común de “llenar las parcelaciones”. Escribir, entre otras cosas, es una tecnología para poner afuera nuestro pensamiento y ordenarlo.

Cada maestro lleva por escrito un diario de campo, donde registra su sentir frente al desarrollo de su propia práctica y del proceso de la investigación como trabajo colectivo.

## Socializar

El proceso de socialización potencia la reflexión que cada maestro ha hecho, con la retroalimentación de sus pares, y ocurre en el escenario de lo que hemos llamado un taller de reflexión. La metáfora del taller hace alusión al carácter constructivista del trabajo que allí se realiza. Se trata de una construcción coope-

rativa de conocimiento. Durante las socializaciones, los maestros presentan sus “papeles de trabajo”, que son leídos, analizados y retroalimentados por el grupo de investigación de manera periódica, dejando una videograbación del taller.

El propósito de la metodología es lograr identificar y poner en evidencia los supuestos que subyacen a la práctica y los factores que obstaculizan el proceso de aprendizaje para proponer alternativas de cambio. Sin embargo, pocas veces uno como individuo llega a ser consciente de esos supuestos. En el diálogo con el otro se pueden identificar, y es en el diálogo como pueden construirse alternativas.

Si el maestro investigador toma en serio la retroalimentación de sus pares, normalmente debe volver a reescribir sus diseños antes de la puesta en escena. Cada cual está en libertad de tomar de esta retroalimentación lo que le parezca razonable.

### Comparar

La información socializada es procesada desde diferentes frentes de análisis para evidenciar puntos convergentes y divergentes en las diferentes experiencias. Se escuchan y contrastan los diversos puntos de vista y la variedad de concepciones acerca de cómo debe ser el acto pedagógico. Se reconocen las convergencias y se evidencian aquellas que emergen como fortalezas, como factores facilitadores del aprendizaje. De la misma manera, se señalan las divergencias y se las analiza en su dimensión de facilitadoras u obstaculizadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### Generalizar

Una vez que se han puesto en evidencia los supuestos que permean la práctica docente, se buscan los puntos positivos convergentes del análisis, para señalarlos como relaciones regulares y recurrentes que permiten pasar a un nivel de mayor generalidad.

### Proponer

Con los resultados de la generalización, se pueden sentar las bases para elaborar estrategias alternativas de diseño y ejecución de la práctica pedagógica que permitan mejorar los resultados.

### Poner en escena

La metáfora del teatro nos lleva a concebir al maestro como actor que pone en escena un libreto del cual es autor. Ya hemos señalado que como autor

puede atribuirse un rol protagónico o puede distribuir el protagonismo entre sus estudiantes. Puede diseñar un libreto en el cual él es el único actor o en el que todos sus estudiantes actúan con un papel activo. Puede salir al escenario o actuar entre bambalinas como consueta discreto. Son múltiples las modalidades de actuación. Pero, además, como director de la puesta en escena, tiene que adelantarse a prever y organizar el ambiente escenográfico (J. Dewey), la luminotecnia, los telones de fondo y el instrumental requerido para el trabajo. El maestro es un organizador de actores, de procesos, de ambientes y de herramientas.

Autoobservarse en el registro audiovisual

Si la observación ha sido la herramienta fundamental de la ciencia, ¿cómo inventar la manera de que el maestro pudiera autoobservar su propia práctica? El desarrollo tecnológico nos ponía una herramienta fabulosa en las manos: la videocámara. Por medio de ella podíamos ver la clase en diferido. Nos lanzamos a llevar la cámara a los salones de clase, asumiendo los riesgos correspondientes. Al principio tenía aires de intromisión, pero con el tiempo se fue haciendo “invisible”. Fueron muchas las sorpresas que se dieron los maestros al verse en la videograbación. Descubrieron un cierto desajuste entre la imagen que tenían de sí mismos y la que les mostraba la cámara. Comenzaron a tomar conciencia de sus tics, de sus muletillas, de sus movimientos en falso, del ruido como polución sonora que no se oye, pero que está presente, de los vacíos de organización, de los estudiantes que se automarginan del proceso. En fin, comenzaron a entender que la videograbación era un ayudante indispensable para reflexionar sobre su propia práctica.

Como resultado de esta reflexión, a partir del video, viene un nuevo ejercicio escritural: lo hemos llamado un *paper*. Allí contamos cómo nos vimos en el video, qué fortalezas y qué debilidades encontramos en la puesta en escena y cuáles, a nuestro juicio, serían los reajustes que habría que hacer para mejorar.

Y viene de nuevo la socialización. Distribuimos los *papers* con anterioridad al taller de reflexión para su lectura previa. Y luego, en el escenario del taller, viene la interlocución crítica y la recolección de retroalimentación. Una vez más, cada maestro investigador se siente en libertad de recoger lo que le parece razonable. Se deja un registro audiovisual del taller.

Elaboración del informe de ciclo

Para cerrar el ciclo, el grupo se distribuye el trabajo para construir un informe de ciclo, equivalente a un informe de avance en cualquier proceso de inves-

tigación. Sobra decir que éste es también un ejercicio escritural, esta vez a muchas manos, y sobre todo a muchos cerebros. El informe se concibe como un verdadero trabajo de grupo, en el que todos y cada uno de los maestros investigadores debe aportar su contribución. En este informe tratan de recuperarse los principales aprendizajes del proceso.

## La premisa de las precomprensiones subyacentes a la práctica

Si la premisa de la racionalidad técnica es el supuesto fundacional del modelo vigente de formación profesional, la premisa de las precomprensiones subyacentes a la práctica pedagógica es el supuesto fundacional del modelo de investigación que hemos puesto a prueba. Toda la dinámica del modelo está orientada a develar la estructura de la práctica, desmontarla analíticamente y reconstruirla pieza por pieza. La práctica pedagógica, como cualquier otra práctica, está guiada por concepciones (o preconcepciones), hondamente arraigadas e inconscientemente asentadas en nuestros hábitos profesionales, que pre-configuran la elaboración del libreto (diseño) y la puesta en escena (clase). Dichas concepciones son imágenes que el maestro tiene de sí mismo y de su práctica, del joven y de su cultura, de la institución y de su contexto. Imágenes que son más inconscientes que conscientes.

Todas nuestras prácticas, y no sólo la pedagógica, están orientadas (condicionadas) por imágenes que podemos llamar preconceptos, precomprensiones, presupuestos, escondidos tras las bambalinas del lenguaje que circula en nuestro medio. Los autores difieren ligeramente en la manera de nominarlas, pero coinciden ampliamente en señalar el papel que desempeñan en relación con la acción.

Bruner las llama “teorías intuitivas cotidianas”, “naciones de pedagogía popular” o “presupuestos psicológicos populares”. Según él, hay que llevar a los maestros “a pensar explícitamente en sus presupuestos psicológicos populares para sacarlos de las sombras del conocimiento tácito”. También las denomina creencias populares “necesitadas de un poco de deconstrucción, si es que se van a apreciar sus implicaciones” (Bruner, 2000: 64-67).

Senge las denomina “modelos mentales”; según él, “los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y de actuar. A menudo no tenemos conciencia de nuestros modelos mentales o de los efectos que surten sobre nuestra conducta”. “El problema surge cuando los modelos mentales

son tácitos, cuando existen por debajo del nivel de conciencia. Al no tener conciencia de ellos, no los examinan, y como no los examinan, los modelos permanecen intactos” (Senge, 1999: 17 y 225).

Geertz los llama “programas culturales”, “estructuras culturales” o “esquemas culturales”; según él, a diferencia de los genes, tienen origen intersubjetivo. “Los esquemas culturales suministran programas para instituir los procesos sociales y psicológicos que modelan la conducta pública” (Geertz, 2000: 91).

El impacto de estas imágenes sobre nuestros modos de actuar es mucho mayor de lo que imaginamos, precisamente porque afectan la manera de mirar y de abordar lo que sucede en nuestro alrededor, y porque derivan gran parte de su fuerza de su carácter inconsciente. De ahí la importancia de “exhumarlos” con la ayuda de la reflexión y la discusión colectiva. “... La disciplina de trabajar con los modelos mentales empieza por volver el espejo hacia adentro, y aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio...” (Senge, 2000: 18).

## Las características del modelo de investigación

No teníamos la más mínima intención de inscribirnos ni de matricularnos en ninguna escuela, tendencia o corriente de investigación. Sin embargo, resultamos inscritos en una corriente de investigación que tiene ya un camino recorrido, a partir del momento en que el profesor Stephen Corey y otros maestros de la Universidad de Columbia (New York, 1950) lanzaron el movimiento por un maestro investigador, y publicaron “una obra sobre investigación-acción como método para mejorar las prácticas escolares”<sup>25</sup>. La inscripción, sin embargo, no nos dispensa, sino, al contrario, nos incita a preguntarnos por la especificidad de lo que hicimos. Terminamos, entonces, haciendo un esfuerzo por explicitar las características más sobresalientes de nuestro modelo de investigación:

- a. Parte de una comprensión de la cultura escolar como un ámbito simbólico estructurado por la interacción entre las subculturas de sus actores protagónicos y, en consecuencia, orienta todo su esfuerzo a develar y revelar todo el conjunto de precomprensiones subyacentes a la práctica pedagógica, como una condición ineludible para la transformación de dicha cultura.

---

<sup>25</sup> Véase Bernardo Restrepo, “Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia”, ponencia presentada en el marco del Congreso Nacional de investigación-acción educativa, Medellín, abril 26 y 27 de 2002. Fue mi participación en este Congreso la que me llevó a caer en la cuenta de las significativas convergencias entre nuestro proyecto y esta corriente de investigación. Y fue, sobre todo, la relectura de la ponencia citada la que me llevó a precisar las características más sobresalientes del modelo implícito en nuestro proyecto.

- b. Se inspira en tradiciones académicas que le dan una altísima valoración a la reflexión de los maestros sobre sus propias prácticas.
- c. Se inspira en tradiciones académicas que le otorgan una altísima valoración al arte como componente esencial de la competencia profesional y, en consecuencia, relievan la importancia del diseño, como preconfiguración lingüística de la práctica, en un libreto que puede ser sometido a la discusión de los pares y de los maestros veteranos, antes de ponerlo en escena, como si se tratara de un proceso de experimentación.
- d. A diferencia de otros modelos de investigación-acción, de carácter individual, éste es un modelo cooperativo. Las prácticas pedagógicas de los maestros investigadores fueron plurales y particulares; cada maestro trabajó en su campo de conocimiento específico, con su didáctica específica. Pero el proyecto de investigación era uno solo, el objeto de estudio era uno solo, el procedimiento metodológico fue uno solo, las teorías que se utilizaron fueron las mismas para todos.
- e. No se trata, en consecuencia, de un agregado de maestros investigando, cada uno por su lado, un objeto de estudio diferente, sino de un equipo de maestros, pertenecientes a diferentes campos disciplinarios, investigando un único objeto de estudio, transversal al currículo.
- f. Nuestro modelo apunta a solucionar cuatro problemas clave de la cultura escolar, ya identificados en investigaciones previas: déficit de formación específica para la educación, tendencia a transformar la cultura de los estudiantes y no la de los maestros, predominio de un modelo de cualificación profesional que saca a los maestros del ámbito de ejercicio de su práctica, e incompetencia para el trabajo en equipo.
- g. Requiere la presencia de un maestro de maestros que tenga experiencia en investigación, y que tenga facilidad para enseñar a investigar investigando. No es un investigador externo que imparte unas instrucciones generales, pone a los maestros en formación a recoger información y, finalmente, se reserva el proceso de interpretación. No, el maestro de maestros, en este caso, colabora en el diseño del proceso, le hace un seguimiento discreto a su ejecución, colabora en la escritura de los informes, pero no sustituye a los maestros en las responsabilidades que se han asignado. Su relación es obviamente pedagógica, pero se parece más a la de un tutor que a la de un enseñante; facilita, guía, potencia talentos y lecturas, induce mayéuticamente las palabras que están “en la punta de la lengua” de los maestros en formación.
- h. El modelo se ha inventado una manera de objetivar la práctica, por medio de la videograbación, para que el maestro se pueda autoobservar y autocriticar en diferido.

- i. Como la autoobservación y la autocrítica son también una experiencia singular del maestro, ésta debe ser traducida al lenguaje para convertirse en saber comunicable a sus colegas, en los escenarios de interlocución. El saber pedagógico pasa, necesariamente, por la escritura. Quienes han demostrado una mayor habilidad escritural, han demostrado una mayor habilidad para objetivar su práctica, desentrañar sus supuestos y proponer alternativas.
- j. Enseñando a objetivar sus propias prácticas, el modelo inventa una manera muy particular y pertinente de cualificar a los maestros en ejercicio, sin sacarlos del ámbito institucional de su ejercicio profesional. De este modo cuestiona, de paso, pero radicalmente, el modelo vigente de formación profesional, poniendo en evidencia las limitaciones inherentes a la “premisa de la racionalidad técnica”.
- k. Finalmente, supone un enfoque y un estilo construccionista de la cultura escolar, socioconstruccionista de los lazos sociales y constructivista del conocimiento.

## Bibliografía

- ÁVILA, RAFAEL. *La educación y el proyecto de la modernidad*. Bogotá, Colección Pedagogía siglo XXI, 1998.
- ., y CAMARGO, MARINA. *La utopía de los PEI en el Laberinto Escolar*. Bogotá, Colciencias-Ciup-UPN-Piie, en coedición con Ediciones Anthropos, 1999.
- . *La cultura: modos de comprensión e investigación*. Bogotá, Colección Pedagogía siglo XXI, 2001.
- BOGOYA, DANIEL y OTROS. *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Editorial Unibiblos, 2000.
- BRUNER, JEROME. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor Ediciones, 2000.
- COLL, CÉSAR. *Acción, interacción y construcción en situaciones educativas*. Madrid, Paidós, 1996.
- CHOMSKY, NOAM. *El lenguaje y el entendimiento*. México, Planeta-Agostini, 1992.
- GEERTZ, CLIFFORD. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Editorial Gedisa, Barcelona, 1993.
- GOODMAN, KENNETH. *On reading*. Scholastic Inc., New Cork, 1996.
- JARAMILLO, ADRIANA, y NEGRET, JUAN CARLOS. *La lengua escrita y el constructivismo*. Alegría de Enseñar, Volumen 3, No. 11, abril, 1992.
- JURADO, FABIO. *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1999.

- LEONE, JUAN PASCUAL. *Piaget, Vygotsky y la función del símbolo*. Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano. Memorias I Encuentro Internacional y IV Nacional, Universidad de Manizales, RED y Cinde, 1997.
- NICHOLS, MICHAEL. *El arte perdido de escuchar. Aprender a comprendernos y a mejorar nuestras relaciones*. Barcelona, Ediciones Urano S.A., 1998.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH. *Así hablaba Zaratustra*. Bogotá, Colombia, Editorial Panamericana, 1993.
- RESTREPO, BERNARDO. *Cultura investigativa y maestro investigador, aprendizaje de una experiencia*. Ponencia Congreso Nacional de Investigación-acción educativa, Medellín, abril 26 y 27 de 2002.
- SCHÖN, DONALD. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1992.
- SENGE, PETER. *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona, Editorial Granica, 2000.
- VÁSQUEZ, FERNANDO. *Oficio de maestro*. Bogotá, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.
- ZULETA, ESTANISLAO. "Sobre la lectura", en *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá, Procultura, 1985.
- . *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá, Fundación Estanislao Zuleta, 1994.