

DO S MIRADAS DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA SOCIOLOGÍA EDUCATIVA A UNA VARIANTE PEDAGÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

Bernardo Restrepo Gómez¹

Abstract

Moving beyond the known approach of Educational Action Research, this article proposes and analyzes the evolution of a variant called Pedagogical Action Research. It begins recalling the foundation of Action-Research by the German social psychologist Kurt Lewin, continuing with its application to education by Stephen Corey at the University of Columbia in the fifties, and by Lawrence Stenhouse in England in the seventies. The article presents Stenhouse's idea of the teacher as a researcher, followed by the model of pedagogical action research that has been implemented in several regions of Colombia in the last ten years as a means of self-training for teachers. Finally, the author criticizes the fact according to which the change of the pedagogical practice has been supported almost exclusively on pedagogical analysis, not taking into account the need for a more holistic approach that regards the microsociological analysis of students' relationships in the classrooms, and the analysis of the external social context which makes a curriculum pertinent. The main idea of the conceptual view of this article is that under these three kinds of analyses, the pedagogical change can be more productive.

¹ Ph.D. en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia. E.-mail: bernardorg@une.net.co

Resumen

El artículo va más allá del enfoque de investigación-acción educativa ampliamente conocido, para presentar una propuesta de Investigación-Acción pedagógica y analizar su evolución. Inicia con una breve evocación del nacimiento de la tradición cualitativa de investigación acción concebida por el psicólogo social alemán Kurt Lewin; comenta la aplicación del método a la transformación de las prácticas educativas en la Universidad de Columbia por Stephen Corey en la década del cincuenta y en Inglaterra por Lawrence Stenhouse en la década del 70; pasa a caracterizar la propuesta de investigación acción pedagógica que se ha estado ensayando en varias regiones de Colombia desde hace diez años como una estrategia de autocapacitación de maestros. Finalmente el autor critica que el análisis investigativo de la práctica docente en este modelo se base casi exclusivamente en crítica a la práctica pedagógica del maestro, sin tener en cuenta la práctica de aprendizaje de los estudiantes que debe llevar a un análisis microsociológico de las relaciones sociales en la clase, ni las aspiraciones de la comunidad que deben plantear un análisis sociológico sobre la pertinencia social del currículo. Bajo este triple análisis, la transformación de la práctica pedagógica de los maestros puede ser más productiva.

Introducción

Los antecedentes teóricos de la investigación-Acción pueden situarse en la configuración misma del método por el psicólogo social alemán Kurt Lewin en la década del 40. Lewin, estudioso de la teoría de grupos, concibió este tipo de investigación como aquella emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan teoría y práctica con miras a establecer

cambios apropiados en la situación social estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación. Lewin planteó tres fases del método: la reflexión sobre la situación, la planeación de acciones para transformar la situación y la evaluación de los cambios. Propósito esencial de este tipo de investigación era y sigue siendo la transformación social (Smith, 2001).

En este artículo se exponen en primer lugar las influencias teóricas del análisis implementado por esta metodología activa, según las modalidades que la misma ha ido tomando; seguidamente, se recuerda la propuesta o hipótesis de Stenhouse de formar al maestro como investigador de la educación, siguiendo este tipo de investigación; en tercer lugar se presenta la variante de **investigación acción pedagógica** que se ha ido gestando en varias regiones de Colombia desde 1997 para promover un modelo de autocapacitación de los practicantes de la educación; como cuarto punto se discute la evolución del análisis pedagógico que ha acompañado la búsqueda a la vez investigativa y transformadora de la práctica pedagógica de los docentes en estos diez años, recalcando la necesidad de tener en cuenta, al lado del análisis pedagógico, el análisis sociológico con la doble mirada de la sociología de la educación y de la sociología educativa, para acertar en la transformación de la práctica de los maestros desde una visión de totalidad. La conciencia de esta necesidad es fruto de generalizaciones emanadas de la sistematización de múltiples casos trabajados en estos diez años de experiencia.

Influencias Teóricas de la Investigación-Acción

La investigación-acción tuvo desde Lewin desarrollos varios con teorías fundantes diversas según sus aplicaciones, que fluctúan entre la Psicología Social, a la que Lewin hizo importantes aportes sobre dinámica de grupos y teoría de campo; la sociología crítica que promueve pasar del análisis a la promoción del cambio

social y que presidió la aplicación de la Investigación Acción Participativa, IAP, en América Latina en las décadas del 60 y 70 principalmente; la sociología educativa que se hace presente con el análisis de los microprocesos sociales de la escuela en la Investigación-Acción Educativa, ligada a indagación y transformación de procesos escolares en general y, las corrientes pedagógicas que han apoyado la Investigación -Acción-Pedagógica, más circunscrita al análisis y transformación de la práctica pedagógica personal de los docentes.

El análisis psicosocial, aplicado a la investigación acción, se circunscribe al corto trabajo de Kurt Lewin en el segundo lustro de la década del 40, antes de su muerte. El análisis sociológico total fue desarrollado por la sociología comprometida, principalmente desde la década del 60 (Fals Borda, 1978; Freire, 1969; Kemmis, 1998), mientras que el tercer enfoque, más centrado en análisis socioeducativo, si bien apareció en la década del 50 en la Universidad de Columbia (Corey, 1953), se fortaleció con el trabajo de Stenhouse (1981, 1993) y Elliot (1994) en la década del 70 en Inglaterra y ha influido también en la investigación acción pedagógica o investigación de aula que se expondrá en este artículo. La especificidad de este enfoque pedagógico es producto de variaciones construidas en la década del 90 y 2000 en un programa particular llevado a cabo en varias regiones de Colombia con maestros investigadores y ha sido orientado más por análisis pedagógicos, aunque no excluye completamente el sociológico.

El análisis, en las cohortes de esta variante de investigación acción pedagógica, centra la reflexión y la autocrítica sobre la práctica personal de los docentes. En muchos de los casos de las 25 cohortes que se han llevado a cabo en estos diez años, los docentes, al sistematizar los datos de sus diarios de campos, en los que han registrado los eventos relativos a la situación de la práctica que están investigando y transformando, identifican las relaciones con los estudiantes como categoría importante de su práctica, pero, al someter la práctica a reconstrucción,

poca o ninguna cabida se da a la participación estudiantil en la transformación buscada.

Una de las generalizaciones derivadas de la sistematización de los protocolos de las 25 cohortes recomienda que la investigación acción pedagógica retome el análisis sociológico, sin abandonar el pedagógico. La generalización plantea que la práctica docente es a la vez individual, escolar y social, es decir, que tiene tres componentes igualmente relevantes, a saber: la práctica docente como acción pedagógica del maestro, la práctica docente como componente dialéctico en la práctica del aprendizaje de los estudiantes, y la práctica docente como componente dialéctico de las expectativas sociales de los grupos atendidos por la escuela. Stephen Kemmis, destacado exponente de la Investigación Acción Educativa, resalta la conexión de la práctica educativa con la acción social (1993) como elemento indispensable de la investigación Acción.

En otras palabras, el alcance de la transformación de la práctica pedagógica va más allá del compromiso con la efectividad de la enseñanza. Es menester tener en cuenta la agenda del estudiante y las expectativas y necesidades de la comunidad. Sólo si se tienen en cuenta los tres aspectos, la transformación de la práctica adquiere mayores probabilidades de ser exitosa y contribuir al desarrollo de la sociedad como un todo. La incorporación del análisis sociológico es una necesidad sentida al reconstruir la práctica pedagógica y debe realizarse desde dos enfoques complementarios, el de la **sociología educativa** y el de la **sociología de la educación**.

Antes de abordar la propuesta de investigación pedagógica iniciada en 1997 y el triple análisis al que se está haciendo alusión, es conveniente recordar la propuesta de investigación acción educativa que adquirió fuerza con los trabajos de Lawrence

Stenhouse en Inglaterra, de la cual la investigación acción pedagógica es una variante.

La Propuesta de Stenhouse

Desde la década del 70 Lawrence Stenhouse (1993), reformador del currículo de las humanidades y de la enseñanza de éstas en Inglaterra, planteó un modelo de maestro investigador que sigue ahí esperando ser ensayado como alternativa innovadora frente a los modelos desgastados ensayados desde la década del 30, pero que no pasan de ser variantes curriculares del modelo transmisionista tradicional. Esta propuesta insistía en una investigación educativa naturalística, no positivista, centrada en el interior de la escuela y de los procesos educativos y realizada por los practicantes de la educación, los maestros (Stenhouse, 1993). Stenhouse fundó el Centro para la Investigación Aplicada en Educación, CARE, desde el cual promovió la hipótesis del maestro como investigador. A su muerte en 1982, su alumno y colaborador, John Elliot, ha continuado esta línea y ha publicado una obra sobre “La Investigación-Acción en Educación” (1994) en la que fundamenta esta propuesta. Elliot subraya que la I-A aplicada a la educación tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento. Esta propuesta, a la larga, plantea un modelo de formación de maestros, en el campo de la pedagogía, distinto al que ha cultivado docentes locutores de saberes, maestros transmisores.

Según Stenhouse y Elliot (1993; 1994), la docencia es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza, otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y de otras disciplinas. Esta separación entre investigadores y maestros ha sido la situación predominante en el pasado. A este

respecto, Stenhouse, analizando en su obra “Investigación y Desarrollo del currículo” (1981) enfoques de la investigación en el aula, afirma:

“La mayor parte del trabajo realizado en esta área (investigación sobre la enseñanza) se ha basado en observadores que eran más investigadores que maestros. Y, en general dichos investigadores se han interesado más por construir una teoría sobre la enseñanza y comunicar observaciones, en una forma dirigida sobre todo a la comunidad de investigadores, que en mejorar las aulas que han estudiado. No puede afirmarse esto de toda la obra que se ha publicado, pero siempre existen, al menos huellas de la separación entre investigadores y profesores”

Frente a esta situación Stenhouse (ibidem, 210) propone integrar en el docente los tres roles de investigador, observador y maestro, mediante la Investigación Acción Educativa.

Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a hacer mejor las cosas, la división del trabajo entre practicantes e investigadores se desvanece y se prepara a los practicantes para asumir ambas tareas como una integración. La investigación educativa en las aulas aparece, entonces, como alternativa a la investigación sobre educación y como una característica de una profesionalidad ampliada del docente frente a la profesionalidad restringida que generalmente han ejercido los maestros, esto es, una profesionalidad limitada a poner en práctica teorías e investigaciones hechas por otros.

Una Variante de Investigación-Acción: La Investigación-Acción Pedagógica

Entre 1997 y 2007 se ha venido realizando en varias regiones de Colombia, con docentes de los niveles de educación preescolar, básica, media y superior, un proyecto de investigación que a finales del año 2000 fue apoyado por COLCIENCIAS, Instituto encargado de promover la política de Ciencia y Tecnología en el país. Esta variante de investigación-acción permite a los docentes investigar y transformar su práctica pedagógica personal. Han pasado por la experiencia 850 docentes agrupados en 25 cohortes que entre 8 meses y un año someten su práctica a examen y transformación.

Esta variante busca cambiar la práctica pedagógica personal de los maestros investigadores elevando a estatus de saber pedagógico sistemático los resultados de la práctica discursiva de los mismos, mediante procesos investigativos. Como bien lo ha señalado Foucault en su *Arqueología del Saber* (1970), la práctica discursiva lleva a una formación discursiva que comprende grupos de objetos, enunciaciones, conceptos, elecciones teóricas implícitas orientadoras que la práctica discursiva (o discurso pedagógico en términos de B. Bernstein) va moldeando. A partir de todo ésto, se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías que se someten a ensayo. Esto constituye “saber” según Foucault (*ibidem*), previo a la constitución de teorías generales validadas, de ciencia formalizada. Estos componentes, aunque no se constituyan en ciencia, son la unidad de análisis de la práctica pedagógica consciente de los maestros. ¿Cómo observar estos elementos de la práctica, cómo registrarlos, cómo sistematizarlos, cómo transformarlos y evaluarlos? Ahí entra la Investigación-Acción Pedagógica como herramienta para trabajar el saber pedagógico y objetivarlo por escrito. El futuro maestro debe ser dotado de métodos de análisis que le permitan elaborar estas contextualizaciones de

la teoría pedagógica, del discurso oficial que aprende en las Normales y en las Facultades de Educación, construyendo su propio saber al adaptar la teoría a las circunstancias personales y sociales que enfrenta, para que teoría y práctica concuerden.

El modelo orientador de este trabajo es el modelo básico de la investigación acción que, como ya se dijo, incluye en todas sus variantes tres fases que se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente en la acción, ésto es, sin esperar a que los proyectos culminen para elaborar planes de intervención. Las tres fases en la variante de investigación acción pedagógica han sido denominadas **deconstrucción, reconstrucción y evaluación de efectividad** de la práctica.

La Deconstrucción

Es de verdad un proceso deconstructivo de la práctica, no sólo de reflexión sobre ella. Se lleva a cabo esta primera etapa metodológica a partir de los datos del diario de campo en el que se han registrado eventos de la práctica suficientes para asegurar la representatividad de todo el perfil de la misma, sus fortalezas y debilidades, sus vacíos y elementos de ineffectividad, así como las teorías implícitas que la informan. Se acude para ésto al “método social antropológico” sugerido por Stenhouse (1981), y al método de reconstrucción de textos del filósofo francés Jacques Derrida como método de indagación analítica (1985).

Con respecto al primero, Stenhouse, al discutir métodos para registrar y analizar los acontecimientos del aula prefiere el método social antropológico sugerido por Walker (1971) consistente en utilizar la observación directa de acontecimientos en el aula, recurriendo a detallados apuntes de campo como medio de registro descriptivo en detalle y crítico o autocrítico, en este caso, registros sobre

las clases o la vida en las aulas. El docente describe y critica, en su diario de campo, su acción en el aula, poco tiempo después de efectuada para evitar olvidos.

En la variante construida en estos últimos diez años, la observación se ha concentrado en la práctica pedagógica, su estructura y efectividad, más que en todas las relaciones que se dan en el aula. La teoría, o mejor el saber pedagógico, se va construyendo gradualmente a partir del examen de observaciones acumuladas, caracterizando la cualidad de las situaciones particulares. Cuando se tienen suficientes registros de la práctica, mediante el diario de campo y otras técnicas, se sistematizan los textos o transcripciones en busca de categorías o temáticas relevantes y recurrentes y se pasa al análisis de las mismas. Aquí se aprovecha el aporte de Derrida. La intención es utilizar la herramienta de la “deconstrucción”, propuesta por este filósofo francés, para analizar la práctica pasada y presente desde la retrospectiva, los textos del diario de campo, las observaciones del docente y las entrevistas focales con los alumnos, teniendo en cuenta que unos y otras están mediados por múltiples factores como: la cultura, las ideologías, los símbolos, las convenciones, los géneros, la comunicación, que no dejan traslucir directa y transparentemente las ideas de sus autores, en este caso, de los docentes mismos que deconstruyen su práctica. Según Mary Klages (1997), Derrida considera la deconstrucción como la puesta en juego de los elementos de la estructura del texto para sacudirla, hallar sus opuestos, atacar el centro que la sostiene y le da consistencia para hallarle las inconsistencias, volverla inestable y encontrarle un nuevo centro que no será estable indefinidamente, pues el nuevo sistema puede contener inconsistencias que habrá que seguir buscando. En nuestra experiencia se buscan también los hechos, intenciones, estrategias y explicaciones que están sumergidos bajo la superficie del texto escrito por el mismo docente, para hallar sus verdaderas motivaciones, así como las consecuencias para los aprendizajes de los estudiantes. Esta deconstrucción prepara el camino para la reconstrucción o transformación de la práctica.

El sentido de la deconstrucción es la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas), y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. Este concepto es de gran utilidad para diagnosticar y criticar la práctica anterior y corriente en el momento de investigación, utilizando para ello, entre otras técnicas, un diario de campo detallado que privilegia la escritura sobre el discurso oral (Graves, 1998) y que se somete a riguroso examen e interpretación hermenéutica para hallar las bases íntimas de la práctica antes de ensayar alternativas de acción. De especial consideración en los fundamentos teóricos del prototipo de I-A Pedagógica que hemos ido construyendo, es el hecho de que la transformación de la propia práctica pedagógica pasa por una pedagogía emancipatoria, pues el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la critica y, al hacer ésto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente, pasando a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática. Se aplica aquí el planteamiento de Edgar Morin según el cual, “no sólo poseemos ideas, sino que existen ideas poseedoras, es decir, ideas que nos poseen y enajenan, dirigiendo nuestro pensamiento y acción. De este tenor son las teorías implícitas u operativas que fosilizan nuestra práctica. La crítica y autocrítica, propias de la Investigación-acción, develan estas ideas poseedoras y nos permiten desarmarlas. La introspección, el autoexamen crítico, nos permite, además, descubrir nuestras debilidades pedagógicas y dejar de asumir siempre la posición de juez en todas las cosas” (Morin, 1999:24). En estos procesos de deconstrucción y reconstrucción, la relación ética educador-educando se revisa y se erige como la relación más destacada de la práctica pedagógica. El reconocimiento de las propias limitaciones, la autocrítica y catarsis de éstas derivada, la comprensión más profunda del proceso pedagógico y sus aristas, la identificación de fuerzas conflictivas que subyacen en la práctica, llevan al docente,

de la inseguridad y la confusión profesional, a la serenidad frente al proceso pedagógico y le permiten dudar sin pánico de los esquemas organizativos de la clase y de los métodos preferidos o simplemente utilizados.

Reconstrucción

Con respecto a la reconstrucción, por otro lado, ésta sólo es posible, con una alta probabilidad de éxito, si previamente se da una deconstrucción detallada y crítica de la práctica. No se trata tampoco de apelar a innovación total de la práctica, desconociendo el pasado exitoso. Es una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior, complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficientes.

Toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento. La Investigación-Acción Educativa lo hace en dos momentos: al deconstruir la práctica o reflexionar sobre la misma críticamente, descubre su estructura y los amarres teóricos u operativos de la misma, lo que ya es un conocimiento sistemático, dado que el docente usualmente desconoce la estructura de su práctica; y al reconstruir la práctica y evaluar su efectividad, se produce saber pedagógico nuevo para el docente, como es la efectividad de su innovación, y se le objetiva y sustenta por escrito. Todo este proceso consiste en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, conocimiento práctico que, como dice Schön, es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática (Schön, 1983), a un conocimiento crítico y teórico, así sea local y subjetivo, porque no se pretende alcanzar validez universal, dado el carácter cualitativo de este tipo de investigación. Hay que resaltar aquí, como se hace en otros apartes de este informe, que el objetivo de la Investigación-Acción Pedagógica es la transformación de la práctica a través de la construcción de saber pedagógico

individual. No se trata de construir teoría general, como bien lo dice Stenhouse (1981:211):

“En consecuencia, el profesor no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructura sistemática de la comprensión de su propia labor.”

Evaluación de la Práctica Reconstruida

La última fase es la evaluación de la nueva práctica. Para ello se monta ésta y se deja actuar por cierto tiempo, acompañando su accionar con notas en el diario de campo sobre indicadores de efectividad. Después de observar sus resultados, se analizan las notas del diario de campo y se juzga el éxito de la transformación.

En suma, la investigación-acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo comprender la estructura de su propia práctica pedagógica y cómo transformarla permanente y sistemáticamente.

El Problema de Acompañar el Análisis Pedagógico con la Doble Mirada de la Sociología Educativa y de la Sociología de la Educación, para Perfeccionar la Investigación Acción Pedagógica

El concepto de la doble mirada sociológica como acompañamiento al análisis pedagógico de la práctica docente, obliga a fundamentar esta doble mirada. Algunos sociólogos de la educación y otros expertos educativos, han planteado una diferenciación entre sociología de la educación y sociología educativa, afirmando que la primera ha estudiado las relaciones de la educación como institución con la

cultura y otras instituciones y actividades de la sociedad, analizando, en primer término, el proceso mismo de la socialización humana y las relaciones de la educación con el desarrollo, la democracia, los grupos, el empleo y otros campos, mientras que la segunda, apunta al estudio científico de las relaciones sociales internas de la escuela y los procesos resultantes de su actividad de educar formalmente, los problemas de género, el manejo de la inclusión, el problema de los códigos lingüísticos, las creencias de los maestros y su influencia en el desarrollo del currículo, el auge de las TIC y el cambio en el acceso al conocimiento, entre otras.

Mannheim y Stewart (1962) hacen la diferenciación entre sociología de la educación y sociología de la enseñanza en el capítulo XIV de su obra “Una Introducción a la Sociología de la Educación”. En este capítulo denominado Sociología para el Educador y Sociología de la Educación, aluden a la necesidad de familiarizar al docente con la naturaleza de la ciencia sociológica, es decir, con los procesos sociales básicos que explican la relación entre la naturaleza humana y el orden social, el impacto de los grupos sociales sobre el individuo, la estructura social, las causas de las crisis sociales, económicas, espirituales que confirman la crisis de la democracia misma, y familiarizarlo también con los instrumentos del análisis sociológico. En este mismo capítulo dedican una sección a la sociología de la educación y otra a la sociología de la enseñanza.

Como asuntos propios del estudio de la **sociología de la educación** aluden a la historia social de la educación y de la escuela como una de las instituciones encargadas de la educación formal, a la influencia que ha tenido la escuela en la construcción del tipo de hombre y de sociedad de cada época, a las funciones cambiantes de las escuelas y universidades en la historia, al prestigio diferencial de las instituciones educativas, a los problemas de inclusión, a la relación entre acceso

al conocimiento y acceso al empleo y al poder, a la relación educación y democracia, a la construcción de ciudadanía desde la escuela, etc.

En lo atinente a la **sociología de la enseñanza** plantean como objeto de estudio la relación del currículo con el mundo externo a la escuela, el clima de las relaciones en la escuela, el grado de esfuerzo colectivo y conciencia que se vive en las aulas, en las actividades deportivas, actos cívicos, ceremonias y otros actos colectivos, los estilos de autoridad ejercidos en las instituciones, la distancia social entre los estamentos de la escuela, los roles del educador y la evolución de los mismos en relación con la edad, con el tipo de sociedad en la que le ha tocado vivir a él y a los estudiantes, los impactos de este tipo de sociedad sobre el aprendizaje, la organización escolar...

Waller (1965) elabora y publica un extenso volumen de cerca de 500 páginas titulado *Sociología de la Enseñanza*, en el cual, considera a la escuela como un organismo social y analiza los procesos sociales relacionados con la función de la escuela en la comunidad, la presencia del maestro en la comunidad y los procesos que experimenta al cumplir sus funciones, la vida escolar, su cultura, sus grupos primarios, sus movimientos sociales internos, las relaciones docente-alumnos, sus acercamientos y conflictos, la profesión docente, las crisis de las instituciones educativas, etc.

Alain Grass (1976) compila textos fundamentales sobre sociología de la educación, en los cuales analiza aspectos macro y aspectos microsociológicos de la educación, desde las legitimidades y el contexto sociopolítico de la educación, el aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante, la escuela capitalista en Francia, hasta el problema de los estudiantes pobres en la universidad, la autoridad pedagógica, la clase en la escuela como sistema social.

Gonzalo Cataño (1973) en el prólogo a su compilación sobre Educación y Sociedad en Colombia, hace también la diferenciación entre sociología de la educación y sociología educativa.

Henry Giroux, exponente de la Pedagogía Crítica, se queja de que la sociología ignore, en general, el trabajo interno de las escuelas a las cuales considera como “cajas negras” y ponga un sobreénfasis en “cómo los determinantes estructurales” promueven la desigualdad económica y cultural, y un subénfasis en cómo el agenciamiento humano acomoda y resiste a la lógica del capital y sus prácticas dominantes (1986).

Batista (2007), estudioso de los cambios pedagógicos y sociales que la era de la información y el conocimiento están produciendo sobre la escuela, plantea cómo las nuevas TIC están haciendo del estudiante un actor consciente de los cambios en el aprendizaje y capaz de trabajar colaborativamente con otros en equipo, y del profesor, un director de proyectos de aprendizaje y de trabajos colaborativos. Estos cambios demandan análisis que van más allá de lo meramente pedagógico y que afectan la relación sociedad-escuela y las relaciones sociales en el interior de esta última.

Al tenor de lo planteado hasta aquí, es conveniente analizar, en las cohortes futuras de maestros investigadores, el sentido completo de la práctica pedagógica como una práctica social y rehacer el análisis de la investigación acción pedagógica, articulando el análisis pedagógico con los análisis sociológicos en sus dos perspectivas. El cambio o transformación que busca este tipo de investigación será más completo y, por ello, más pertinente.

— **El Aspecto Pedagógico de la Práctica: El Saber Pedagógico Como Saber Contextualizado. Papel de la Sociología de la Enseñanza**

Como se mencionó atrás, la Investigación Acción Pedagógica actúa como medio para que el docente sistematice su práctica construyendo saber pedagógico al adaptarla al contexto específico en el que aquella se desarrolla. En un principio, y hasta las cohortes intermedias de la experiencia de diez años, el análisis de la práctica se centró en la actividad pedagógica del docente. La autoinvestigación, apoyada en los registros del diario de campo y otras técnicas de búsqueda de datos, indagaba en las actividades pedagógicas de iniciativa del maestro, análisis que debe seguir haciéndose. Pero desde las cohortes 11 y 12, los docentes investigadores comenzaron a mencionar las relaciones con los estudiantes como aspecto importante para solucionar el problema de la práctica. Se hace evidente, entonces, que no basta el análisis pedagógico, sino que es menester hacer uso de conceptos y de herramientas de análisis sociológicos para dar cuenta, de manera más holística, de la situación de la práctica. Los objetivos de la investigación acción pedagógica seguirán siendo la transformación de la práctica pedagógica y la construcción de saber pedagógico por parte del maestro, pero ambos en el contexto en que se dan, ésto es, teniendo en cuenta las relaciones con los estudiantes y la comunidad.

— **El Aprendizaje de los Estudiantes Como Práctica Social. El Aprendiz, su Medio y su Agenda. Papel de la Sociología Educativa**

El contexto de la práctica pedagógica comprende el ambiente social escolar, incluyendo la agenda del estudiante, ésto es, su cultura, sus preferencias, sus conocimientos previos, sus conflictos, sus motivaciones, las relaciones de grupo, que llevan a que el estudiante se identifique o no con el cambio de práctica pedagógica propuesto por el docente. Así como existe el discurso pedagógico del maestro que es más que la retórica del docente, y que puede identificarse con la

práctica pedagógica total, en la que los valores que porta el modelo de formación que la sociedad promueve son impulsados por los docentes, también existe la agenda del estudiante que es más que los compromisos académicos y comportamentales que se supone debe realizar en la escuela. El estudiante no va a la escuela como si fuera una **tabula rasa**; ha vivido y tiene una carga vivencial que hay que asumir como hecho real. Aquí, el papel del análisis microsociológico de la escuela y de la clase, de las interacciones múltiples que allí ocurren, así como el macrosociológico de los determinantes sociales de la vida del estudiante, son fundamentales para que el maestro tome conciencia de la complejidad de su práctica y la moldee autónomamente en el marco de las fuerzas sociales que la estructuran. El aprendizaje, como práctica social, ya no es tan individual, sino colaborativo. Se aprende en el contexto de la clase, que es más que el contexto del aula.

La deconstrucción y reconstrucción de la práctica pedagógica del docente pasan, en efecto, por la relación con el mundo del estudiante y su agenda. La enseñanza tiene su razón de ser en el aprendizaje de los alumnos, de manera que, reflexionar sobre la práctica y transformarla tiene que ser en diálogo con el mundo del estudiante. La relación entre el docente y los estudiantes como grupo e individualmente es determinante para planear transformaciones exitosas de la práctica. De ahí que, no basta la voluntad de cambio del maestro sin el auscultamiento de la opinión y aporte de los alumnos para concertar una práctica pedagógica que convenza a uno y a otros. Al maestro se le debe formar para que pueda hacer uso de conceptos métodos y procedimientos sociológicos en el análisis de las relaciones sociales en el aula y de los fenómenos que de ellas se desprenden y que inciden en la práctica pedagógica y en la práctica del aprendizaje.

Especial atención hay que dedicar, en relación con la práctica docente y la práctica de aprendizaje del estudiante, al lenguaje, a los códigos diferenciales que manejan en la escuela los docentes, códigos de la clase media y alta, y los códigos

que los estudiantes de los sectores populares, estratos bajo, medio-bajo y medio traen de sus hogares y barrios que son códigos restringidos con respecto a los que se hablan en la escuela. Según Basil Bernstein, esta diferencia de códigos lingüísticos afecta el rendimiento académico (Bernstein, 1977).

La transformación de la práctica pedagógica de los docentes debe tener en cuenta la realidad de estos códigos lingüísticos. El examen del uso del lenguaje en la acción de la práctica de enseñanza es de primer orden en su reflexión. Este es apenas uno de los rasgos de la cultura del estudiante. Y no se trata de que el docente se adapte al lenguaje de los estudiantes en los barrios populares y sectores rurales, sino que parta de su realidad para ir enriqueciéndolo y ubicándolo en el lenguaje propio de la academia.

En la misma dirección, habría que plantear otros rasgos de la agenda del estudiante, como sus motivaciones, sus intereses de clase, sus conceptos previos, su historia, la subcultura juvenil, y aquellos cambios especiales que ha traído la sociedad del conocimiento y la globalización de la comunicación, para mencionar sólo algunos. Con respecto a los últimos cambios, hay que reconocer que, asociada a las TIC, se desarrolla una educación multimedial en la cual la autonomía cognitiva del aprendizaje se afianza cada vez más y, con ella, el énfasis en el aprendizaje, más que en la enseñanza (Batista, 2007). El rol del docente está cambiando, al perder fuerza la función original de dispensador del conocimiento que van tomando aceleradamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, incorporadas como parte irreversible de la agenda del estudiante. Esta nueva forma de acceso al conocimiento plantea nuevas relaciones entre docentes y estudiantes y nuevas prioridades en la escuela que ameritan análisis no sólo pedagógico, sino sociológico. La investigación de aula o en el aula, por ejemplo, que se venía planteando desde la década del 70, se potencia con las posibilidades que ofrecen las

TIC y cada vez se facilita más y se desatará en múltiples formas y métodos al ritmo febril del desarrollo tecnológico de las mismas TIC.

— **La Práctica Pedagógica y la Educación Pertinente. Papel de la Sociología de la Educación. Enfrentando el Contexto.**

La educación no tiene como propósito único la enseñanza y formación de los alumnos. Le ha sido delegada la función del mejoramiento social, de la elevación de la calidad de vida de las comunidades, respondiendo, en su ámbito, a las necesidades sociales que éstas enfrentan. Esta relación entre educación y satisfacción de necesidades sociales se conoce en educación como pertinencia curricular, variable básica para evaluar modernamente la calidad de la educación.

Stephen Kemmis (1993) ha sostenido reiterativamente que la investigación-acción emancipatoria o liberadora, como también la llamaba Paulo Freire, citado por el mismo Kemmis, está siempre conectada a la acción social, es decir, su aspiración es cambiar el mundo social o educativo “mejorando las prácticas sociales y la situación en que dichas prácticas se llevan a cabo”. En este sentido, no basta el mejoramiento de las relaciones sociales en la escuela, sino que es menester trascender el mejoramiento educativo hasta tocar las necesidades sociales de las comunidades atendidas

En este sentido vale preguntar ¿qué espera la nueva sociedad de la escuela, qué impactos generan, por ejemplo, la globalización, la sociedad del conocimiento, el cambio en la institución familiar y la participación democrática en la escuela? Y qué repercusiones tienen estos cambios sobre la práctica pedagógica? El análisis sociológico de las relaciones internas y externas de la escuela, lleva a los docentes a comprender en qué tipo de sociedad les está tocando educar y, sobre todo, en qué

tipo de sociedad les ha tocado vivir a sus alumnos. En otras palabras, hay que propender por un maestro lector de contextos.

Conclusiones de las Miradas Sociológicas para la Investigación Acción Pedagógica

A la luz de lo planteado anteriormente, las etapas de deconstrucción y reconstrucción en el proceso de la investigación acción pedagógica, deben incorporar técnicas cualitativas que permitan consultar al grupo de estudiantes con los cuales se realizan los estudios de caso para transformar la práctica, y consultar las aspiraciones de la comunidad, de modo que la práctica sea al mismo tiempo práctica de la enseñanza y del aprendizaje y se oriente al mejoramiento social de la comunidad.

El análisis de los tres componentes, pedagógico, microsocioal de la escuela y contextual externo a la escuela, permite tener una mirada holística de la práctica. No basta el conocimiento de una parte ni siquiera el de las tres como partes esenciales. Hay que mirar también las relaciones entre las partes, es decir, la práctica como un todo. Tomar una sola de las partes para analizarla y derivar de allí su transformación, puede ocultar causas de la situación problemática que se estudia o generar el rechazo de los actores de una de las partes. El enfoque holístico de la investigación cualitativa y el enfoque crítico de la Investigación-Acción, plantean que, la comprensión de los objetos sociales y la solución a su problemática no se encuentra en las partes por separado, pues el todo es más que la suma de las éstas y la relación de las mismas confiere al todo propiedades que no tienen las partes por separado. Para el sociólogo Raymond Boudon, citado por Cerda (2001), la noción de totalidad, aplicada al análisis del cambio, indica que éste sólo puede ser comprendido si se lo refiere al conjunto de elementos que constituyen la realidad

social. Los cambios de la práctica serán tanto más apropiados, cuanto más se la mire en el todo que estamos planteando.

Para terminar, la Investigación-Acción Pedagógica sigue siendo válida, ya que su objetivo es la transformación de la práctica pedagógica por medio de la autoinvestigación, pero, para que esta transformación sea exitosa, debe estar mediada por el análisis de la práctica de aprendizaje de los estudiantes y de la práctica social de la comunidad a la que sirve la institución educativa. El principio de totalidad demanda no sólo que el educador tenga en cuenta todos los componentes de la educación como su especialidad, sino el significado de ésta en la totalidad de la vida escolar y de la realidad externa que la determina.

BIBLIOGRAFÍA

- BATISTA, E. (2007). *Lineamientos Pedagógicos para la Enseñanza y el Aprendizaje*. Medellín: Teoría del Color Ltda.
- BERSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions. London: Routledge and Kegan Paul.
- CATAÑO, G. (1973). *Educación y Sociedad en Colombia*. Lecturas en Sociología de la Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CERDA, H. (2001). *La Investigación Total*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- COREY, S. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York: Teachers' College Press.
- DERRIDA, J. (1985). Letter to a Japanese Friend. En: *Derrida and Differance*. Ed. Wood and Bernasconi. Warvich: Parousia Press.
- DÍAZ, M. (1996). Poder, Sujeto y Discurso Pedagógico: Una Aproximación a la Teoría de Basil Bernstein. En Restrepo, B. (1997) *Investigación en Educación*. ICFES-ASCUN, Corcas Editores.
- ELLIOT, J. (1994). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.

- FALS BORDA, O. (1978). *El Problema de Cómo Transformar la Realidad por la Praxis*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- FOUCAULT, M. (1970). *Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1969). *La Educación Como Práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1986). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico*. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica, CIUP, N° 17.
- GIROUX, H. A. (1994). *Slacking off: Border Youth and Postmodern Education*. JAC 14.2 Fall 1994.
- GRASS, A. (1976). *Textos Fundamentales en Sociología de la Educación*. Madrid: Nancea S.A. de Ediciones.
- HALL, S. (1997). Forms of Reflective Teaching Practice in Higher Education. In Posposisl, R. and Wilcoxon, L. *Learning Teaching*, pp. 124-131. Murdoch University.
- KEMMIS, S. (1993). *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research*. *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 1, N° 1. Disponible en <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v1n1.html>. Consultada en Abril del 2000.
- _____ (1998). *El Currículo: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata, 2ª Ed.
- KLAGES, M. (1997). *Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences*. Comentarios a J. Derrida. Boulder: University of Colorado.
- MANNHEIM, K. Y STEWART, W.A.C. (1962). *An Introduction to the Sociology of Education*. London: Routledge and Kagan Paul.
- REES, L. K. (2003). Gadamer's Philosophical Hermeneutics. En: *The Reading Matriz*. Vol.3, N° 1. Disponible en www.readingmatrix.com/articles/rees/article.pdf. Consulta en Enero de 2007.

- SCHON, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Presentation to the 1987 Meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.
- SMITH, M. K. (2001). Kart Lewin: *Groups, Experiential Learning and Action Research*. Disponible en <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>. Consultada en Abril de 2007.
- STENHOUSE, L. (1981). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- WALLER, W. (1965). *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley and Sons.

Artículo Recibido : 10 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 01 de Junio de 2007