

La educación, como proceso de perfeccionamiento individual y como función social, ha alcanzado un alto grado de complejidad. En la actualidad su tratamiento y desarrollo requieren la utilización de técnicas muy especializadas.

En efecto, si la educación ha de cumplir los ambiciosos objetivos que le han asignado las modernas sociedades, no puede permanecer afeerrada a las fórmulas tradicionales, un tanto simplistas, cuya eficacia es, al menos, dudosa. En otras palabras, si la educación no quiere fracasar y no puede permitírselo sin poner en grave riesgo la existencia de la vida humana contemporánea, no tiene otra alternativa que acudir a la búsqueda sistemática de soluciones apropiadas para los grandes y pequeños problemas que hoy tienen planteados. Es decir, la educación deberá apoyarse cada vez más en la investigación pedagógica.

Es necesario destacar, no obstante, que hasta el presente, la investigación pedagógica no ha producido en la práctica escolar cotidiana los efectos esperados. Las causas de esta situación pueden ser múltiples, pero quizá un factor decisivo haya que buscarlo en el hecho de que los investigadores no han considerado como objetivo fundamental de su trabajo el perfeccionamiento de la educación. Para convertirse en palanca del progreso educativo y proporcionar a la enseñanza las técnicas que en la actualidad precisa, la investigación pedagógica deberá revestir ciertas características o peculiaridades en función de este objetivo específico.

La investigación pedagógica no sólo ha de preocuparse de inscribir nuevas verdades en el firmamento de la ciencia educativa, sino también cooperar a la solución de los problemas que la actividad diaria de la escuela plantea a educadores,

Por ARTURO DE LA ORDEN

alumnos y familias. En mi opinión, esta es la finalidad última y la razón suprema que justifica la empresa de la investigación pedagógica, confiéndole el carácter aplicativo peculiar, cuyo paralelismo con la investigación médica es evidente.

Los hechos, sin embargo, se han encargado de oscurecer este esquema ideal, poniendo de manifiesto el divorcio existente entre la teoría pedagógica, como expresión de la investigación, y la práctica escolar. Las investigaciones más perfectas en raras ocasiones se han traducido en progreso escolar real. Este hecho puede explicar el escepticismo de los maestros ante la teoría y la investigación pedagógica. En estas circunstancias, hablar al personal docente de investigación podría parecer una empresa utópica, imaginada por un ingenuo.

Esta inoperancia práctica de la investigación pedagógica y el correlativo escepticismo del magisterio obedece, a mi juicio, a una mutua incompreensión funcional de la complementariedad de teoría y práctica. De hecho, teóricos y prácticos en educación actúan independientemente, aunque, en principio, pero sólo en principio, reconozcan que teoría y práctica son las dos caras de una realidad única que justifica a ambas.

Otro factor importante que ha contribuido al fracaso de la investigación, como guía de la actividad

educativa, es el tipo predominantemente académico de la mayor parte de las investigaciones emprendidas y la forma de llevarlas a efecto. Los problemas objeto de investigación han surgido en la mente de especialistas, generalmente alejados de la escuela, y los trabajos se han centrado normalmente en universidades y centros similares, habiendo quedado al margen los maestros y otros profesionales de la enseñanza, cuya labor, si se les ha encomendado alguna, ha sido la de recoger datos, sin participar en la planificación, ejecución y evaluación del proyecto y, por supuesto, no fueron informados de los resultados de una manera eficaz para mejorar la enseñanza.

Para hacer frente a esta situación, es necesario comenzar distinguiendo entre investigación pedagógica básica e investigación pedagógica aplicada. La primera abarca cuestiones no necesariamente vinculadas de un modo directo a las exigencias inmediatas de la acción escolar. Normalmente desemboca en el descubrimiento de hechos y relaciones de índole psicológica, sociológica o filosófica fundamentales para la ciencia de la educación. La segunda se centra en problemas directamente relacionados con las técnicas educativas y sus resultados se traducen en principios de acción inmeditamente aplicables a la resolución de los problemas prácticos escolares.

Naturalmente, es la investigación

Los Centros de Colaboración y la investigación Pedagógica

pedagógica aplicada la que postula la institución escolar con urgencia como fuente de soluciones para hacer frente a las acuciantes necesidades de la tarea diaria.

Pero la fecundidad práctica de los resultados pedidos a la investigación implica, a su vez, como requisito indispensable, un cambio de actitud de los educadores frente a su propia actividad. Maestros, directores e inspectores deben considerar la escuela como un **laboratorio pedagógico**, cantera de sugerencias para su propio perfeccionamiento.

En efecto, todo acto de aprendizaje escolar es un hecho observable y constituye una situación experimental en la que el educador controla o puede controlar un gran número de factores o variables. Si el maestro, al contemplar el desarrollo de la clase, al enseñar y al comprobar el rendimiento, lo hace con un mínimo de atención a las reacciones de los alumnos, tiene en cuenta los factores controlables de la situación y analiza críticamente los resultados, cada actuación escolar se convertiría para él mismo en una auténtica lección de pedagogía. Pero, además, si esta actitud de alerta y apertura se mantiene sistemáticamente, si se toman notas precisas y se comparan situaciones y resultados, las conclusiones alcanzadas, aparte de guiar la acción, serán susceptibles de generalización



y podrán ayudar a otros educadores.

El maestro actuando —enseñando— investiga y contribuye no sólo a su perfeccionamiento profesional, sino también al progreso de la ciencia pedagógica.

Para asegurar la utilización eficaz de la investigación pedagógica en la escuela, surgió en Estados Unidos y se ha extendido por doquier la llamada «action research», que tanto ha significado en el desarrollo de la práctica educativa.

La «investigación por la acción», una de las fórmulas más eficaces de la investigación aplicada, tiene como objetivo fundamental «mejorar la situación concreta que estudia». Este mejoramiento es más probable cuando la investigación se centra en los problemas que realmente tiene planteados una escuela, una localidad o un grupo de instituciones docentes.

La investigación operativa puente entre la acción educativa y la investigación pedagógica.

Se conoce con el nombre de investigación operativa o «investigación por la acción» (traducción de la expresión inglesa «action research») el proceso sistemático de perfeccionamiento de una actividad mediante la propia acción controlada. En nuestro caso se trata de perfeccionar la acción educativa tratando de adecuarla a las ideas y normas surgidas del control de la

propia actividad docente y discente.

Se trata, pues, de un tipo de investigación que pone el mayor énfasis en la acción. Surge de la acción, se desarrolla a través de la propia acción y sus resultados redundan directamente en la modificación perfecta de la propia acción. En otras palabras, la investigación operativa más que a cuestiones teóricas nacidas en la aséptica tranquilidad de un laboratorio o de un gabinete, dedica su atención a problemas prácticos cuya resolución aborda a través de la práctica misma.

Este tipo de investigación pretende mejorar **una situación real y concreta**, en un determinado lugar y tiempo, mediante el examen y estudio sistemáticos de la propia situación. Surge siempre frente a una realidad y para el educador constituye una toma de conciencia o una respuesta a las exigencias de la realidad escolar en que se halla inmerso.

He aquí, esquemáticamente expuesto, el desarrollo de un proceso de investigación operativa:

— Las dificultades y problemas que la práctica educativa plantea conducen al educador (maestro, director, inspector, o a los tres juntos) a la recogida de datos que permitan situar, delimitar y definir tales problemas con la mayor exactitud y precisión posibles.

- Recogidos los datos, se procede a su estudio, análisis y clasificación.
- De este modo, surgen necesariamente algunas ideas acerca de el mejor procedimiento para resolver el problema o, al menos, para planear un estudio más profundo que ayude a resolverlo.
- Sobre estos datos e ideas se formula una hipótesis; pero esta hipótesis en la investigación operativa es siempre una **actividad, un plan de acción escolar o educativo**, que se ha de llevar a efecto en las condiciones ordinarias de la escuela o escuelas, sometidas a control tan riguroso como sea posible. No se trata, pues, de una prueba aislada y esterilizada dentro del hacer escolar, es la acción de la propia escuela que somete a observación sistemática su propia actividad para perfeccionarla.
- Los resultados de esta acción investigadora, o si se quiere de esta investigación activa, son siempre **normas operacionales, principios de acción inmediatamente aplicables a tarea ordinaria de la escuela de la cual ha surgido**. Todo este proceso es llevado a efecto mientras se desarrolla el trabajo escolar normal, como una parte del mismo, o, mejor aún, incardinado en él, formando un todo con la situación que se estudia. En ello estriba el carácter esencial de la «investigación por la acción», rúbrica quizá excesivamente pretenciosa para una realidad que debe ser cotidiana.

La cooperación, rasgo esencial de la investigación operativa.

Característica fundamental de la investigación por la acción es la exigencia de cooperación o concierto entre todos los elementos que concurren en una determinada situación escolar: maestros, directores, inspectores, alumnos, familias, miembros de la comunidad y expertos o consejeros.

Ciertamente que la investigación puede ser emprendida por una sola

persona. En efecto, «cualquier profesional de la enseñanza que trate seriamente de conseguir un mayor grado de evidencia acerca del éxito o fracaso de su actividad (docente, de gobierno o de supervisión) y modifique su actuación a la luz de esta evidencia, está llevando a cabo cierto tipo de investigación operativa» (1).

Pero la realidad escolar es un complejo en el que concurren los más variados factores, ya que, por definición, la educación institucionalizada es una actividad de grupo. En consecuencia, el personal docente que emprenda este tipo de investigación deberá normalmente ser capaz de trabajar eficazmente con todos aquellos implicados en la situación que se trata de mejorar.

En este contexto, cualquier problema surgido exige para su solución la participación activa de todas las personas afectadas. Al implicar en la investigación y búsqueda de soluciones a todo el grupo que participa en la situación, se multiplican las probabilidades de éxito de la acción, puesto que todos conocen que la forma específica de actuar de los demás responde al plan trazado en colaboración. Por otra parte, todos se sentirán ligados a las conclusiones alcanzadas y será mucha mayor su disposición a efectuar cambios en su modo de proceder, si el estudio demuestra su necesidad.

Por otra parte, la investigación cooperativa garantiza una mayor diversidad de enfoques del problema, disminuyendo la posibilidad de apreciación subjetiva. Cada miembro del grupo aporta su experiencia y competencia enriqueciendo la actividad investigadora en su conjunto.

Finalmente, es preciso señalar que la cooperación en los proyectos de investigación operativa evita la aparición, en los maestros implicados, de esa sensación de ser manipulados como un elemento más dentro de la situación estudiada. «Cuando un grupo de maestros trabaja junto en la identificación de problemas específicos y en el establecimiento de hipótesis de acción para resolverlos y manejar la situación, y juntos re-

corren todas las fases de la investigación, es improbable que ninguno de ellos tenga la impresión de ser objeto de investigación externa sin su propio consentimiento, como un «conejo de Indias» (2).

Los Centros de Colaboración y la investigación operativa.

Los esquemas de cooperación de maestros y escuelas entre sí y con otras instituciones para llevar a efecto trabajos de investigación educativa, pueden, y deben, ser muy variados. Un estudio puede limitarse a un solo centro o bien afectar a todas las escuelas de una localidad, de una zona e incluso de toda una provincia. En cualquier circunstancia, la organización del trabajo, la estructura de los equipos y el nivel de participación de las personas y entidades implicadas, pueden adoptar modalidades muy diversas. Existe, sin embargo, dentro del sistema escolar español, un cauce institucional cuya utilización racional evitaría multitud de problemas organizativos para la realización de los trabajos de investigación cooperativa por la acción; me estoy refiriendo, naturalmente, a los **Centros de Colaboración Pedagógica**, cuya estructura abierta permite en cualquier momento su habilitación como marco para el estudio y solución de problemas pedagógicos reales.

Los Centros de Colaboración Pedagógica podrían convertirse fácilmente en núcleos de investigación operativa al servicio de escuelas y maestros y llegar a constituir la más eficaz palanca de renovación de las técnicas didácticas y organizativas de la educación primaria española. Para ello, cuentan con todos los elementos necesarios: profesionales de la enseñanza a tres niveles (maestros, directores e inspectores) que aportarán su peculiar, pero convergente, punto de vista sobre los problemas educativos y sus posibles vías de solución; contacto permanente con la realidad escolar y con la realidad social circundante (alumnos, familias, comunidad y autoridades locales); estructura administrativa y, en parte, medios, aunque limitados, de finan-

(1) *Educational Leadership*, Washington.

(2) STEPHEN M. COREY: *Action Research to improve School practices*. Bureau of Publications Teachers College. Columbia University. N. York, 1953.

ciación; material y orientaciones específicas a través de los órganos técnicos del sistema educativo; y localización de los centros en comarcas cuyas instituciones docentes se enfrentan con problemas similares.

Cuando la naturaleza del problema o extensión del estudio desborde las posibilidades del Centro de Colaboración en cuanto equipo de maestros y directores, nada se opone a que se solicite la ayuda, el consejo o la información de centros y personas especializadas, tanto a nivel local como provincial, e, incluso, a nivel nacional. Ante la actividad eficaz de un grupo de trabajo de esta índole puede asegurarse que no faltaría la ayuda de la Administración ni de la sociedad a quien la escuela sirve.

Exigencias de la investigación operativa de los Centros de Colaboración.

Al referirme a los Centros de Colaboración lo hago consciente de las limitaciones que para la investigación operativa significa la realidad actual de los mismos. Tal y como ahora son concebidas y funcionan estas instituciones, no ofrecen ninguna garantía de eficacia para los fines de la investigación operativa en régimen de cooperación, aunque pueden ser en muchos casos instrumentos valiosos para el perfeccionamiento profesional del magisterio en ejercicio. Sin embargo, con ligeras modificaciones estructurales y una reorientación de su actividad, podrían convertirse en auténticos equipos de trabajo, lo cual multiplicaría su utilidad. El Centro de Colaboración permitirá al magisterio y a la Inspección estudiar sistemáticamente los problemas educativos de una localidad, de una zona e, incluso, de una provincia; y todos los afectados por el problema y su investigación (alumnos, padres, maestros, autoridades) se sentirían implicados en una obra común con sentido.

El Centro de Colaboración sería una organización permanente de maestros, donde ellos mismos determinarían qué problemas deberían ser objeto de estudio, planificarían la investigación, la llevarían a efecto en las escuelas (cada maestro participante tendría un cometido con-

creto y claro), discutirían los resultados y evaluarían los hallazgos en común y, finalmente, sacarían conclusiones útiles para todas las escuelas implicadas.

Para ello es preciso organizar los centros, de modo tal, que las reuniones reglamentarias se conviertan en sesiones de planificación y evaluación de trabajos que habrán de ser realizados a lo largo de cada trimestre en las propias escuelas. Estos trabajos serán llevados a efecto por los maestros individualmente o agrupados en equipos, por centros de enseñanza o localidades, de modo que la cooperación permanente entre ellos quede asegurada.

En síntesis, cada Centro de Colaboración se constituirá en un gran equipo de trabajo, que formulará los planes generales de acción. Dentro de cada centro, a su vez, se formarán otros equipos más pequeños con misiones específicas dentro del plan general para ocuparse permanentemente de los aspectos parciales de este plan. Estos equipos se reunirán con frecuencia, salvando de este modo las dificultades económicas y administrativas que reducen a tres las reuniones anuales de los Centros. Sólo de este modo los Centros de Colaboración podrían cumplir su misión en orden a resolver los problemas vivos y acuciantes que a cada maestro plantea la práctica diaria de su tarea, transformándose, de reuniones académicas formales, en grupos de investigación operativa en régimen de colaboración.

Función y «status» de Inspector en los Centros de Colaboración Pedagógica en relación con la investigación operativa.

El Inspector en el Centro de Colaboración dejaría de ser una autoridad docente, un superior legal, para convertirse en un auténtico líder profesional de un grupo de profesionales que estudian un problema profesional que les afecta directamente. Esto es un equipo de trabajo y esto debe ser un Centro de Colaboración si queremos convertirlo en un instrumento eficaz para organizar a nivel local, zonal o provincial la investigación operativa en la educación.

Esta exigencia de los Centros de

Colaboración en orden a la eficacia de la investigación operativa, pone de relieve la gran importancia que el trabajo en grupo debe ocupar cada vez más en la tarea supervisora. El trabajo en grupo exige del Inspector ciertas cualidades y formación específica como líder de un equipo. Una tal exigencia supone la revisión, por parte de la Inspección, de los esquemas tradicionales de actuación, sustituyéndolos, en parte, por cualidades tales como capacidad para crear un clima favorable a la discusión ordenada de problemas de interés común por un grupo de maestros; para hacer que cada maestro se sienta participante activo en las tareas colectivas; para dirigir trabajos en cooperación; para orientar en la planificación y valoración de actividades grupales; en suma, para la coordinación del esfuerzo colectivo de un equipo.

Entre los esquemas de cooperación del Inspector con los Centros de Colaboración, podemos citar los siguientes:

- El Inspector, ante el problema del Centro y los maestros bajo su dirección, lo resuelve.
- El problema de estudio es decidido en común por el Inspector y los maestros. El Inspector señala el método de trabajo y los maestros resuelven la cuestión.
- Problema, métodos, resultado y evaluación emergen de la cooperación entre los maestros, dirigidos democráticamente por el Inspector.
- Problema común a maestros y escuelas de una comarca y participación plena en el trabajo de todos los afectados por dicho problema (maestros, Inspector, familias y miembros de la comunidad y, en ciertos casos, hasta los propios escolares).

Este papel que los Centros de Colaboración brindan al Inspector, como líder profesional de un grupo de profesionales trabajando en problemas comunes, exige el precio de una mayor responsabilidad y del abandono del camino trillado para explotar nuevas rutas de acción, con todos los riesgos y posibilidades que esto exige.