



Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa (*)

J. Félix Angulo Rasco

Dept. de Didáctica y Organización Escolar (**)

RESUMEN

Este trabajo intenta desarrollar las últimas consecuencias e implicaciones del curriculum práctico. Para ello se trazan dos objetivos fundamentales. En primer lugar, se analizan y exponen las dimensiones y características de la investigación acción, en cuanto proceso epistemológico, proceso de cambio social y educativo, y como compromiso ético. En segundo lugar, se conecta la investigación-acción y el curriculum para describir las potencialidades de la primera no sólo para su desarrollo, sino también, como aquel proceso por el cual poder indagar las conexiones y las relaciones del curriculum y la práctica educativa que configura, y, por ello, como ámbito privilegiado de desarrollo profesional del docente. En este último caso, la figura del profesor como investigador, supone un replanteamiento de la misma estructura del curriculum y de su desarrollo.

Introducción

La perspectiva práctica del curriculum, y al contrario que la tecnológica(1), se distingue fundamentalmente por asumir tres características esenciales de la realidad educativa: la incertidumbre de la acción, el sentido interpretativo de la comunicación entre los partici-

pantes, y la determinación ético-política de la acción educativa misma (Angulo 1989a). Desde este triple marco, el curriculum es visto fundamentalmente como la expresión de un propósito educativo que intenta establecer la relación práctica entre los participantes como especialmente ética. El curriculum, enfocado de esta manera, es producto de la deliberación

(*) Quisiera agradecer a los Profs. José Contreras Domingo, Nieves Blanco, Lito y a Pilar Rodrigo Muñoz, su inestimable aliento sobre la bondad de las ideas expuestas en este trabajo. En otro orden de cosas, este artículo es, conceptualmente, la continuación de dos anteriores publicados en esta misma revista (Véase Angulo (1989a, 1989b)), aunque su lectura puede ser realizada independientemente de aquellos.

(**) Edif. Rectorado. Desp. 312
El Ejido s/n
Universidad de Málaga
29017 Málaga

(1) La exposición y la crítica de la tecnología de la educación se encuentra en Angulo (1989c).

reflexiva de los profesores, sobre las normas de relación, y el fundamento del fin educativo que guiará y se realizará en la práctica educativa misma. Este fin o propósito educativo viene expresado en principios de procedimiento, no en objetivos(2). Son dichos principios los que orientan las decisiones y las elecciones del docente sobre el contenido y las experiencias de aprendizaje. Pero una vez que los principios de procedimiento han sido creados, aceptados y asumidos por los participantes en la deliberación, la perspectiva práctica del curriculum necesita conocer cómo son efectivamente materializados en la acción. Los principios de procedimientos se enuncian como criterios de actuación que pueden regular la validez ética y la coherencia lógica entre curriculum y acciones educativas, pero no especifican las acciones concretas que han de realizarse. En la acción, la coherencia lógica puede ser desvirtuada, inadvertida e inconscientemente, por los participantes o por las condiciones sociopolíticas en las que actúan; la acción siempre entraña esos riesgos (Carr y Kemmis 1986). Es imprescindible, por lo tanto, algún tipo de investigación firmemente conectado con la práctica misma, que permita a los participantes el conocimiento de sus dificultades y sus problemas, y potencie aquellas acciones encaminadas a cambiar la realidad educativa. Este tipo de investigación es denominado Investigación-Acción.

Stenhouse (1979) define el proceso de investigación-acción a partir de la distinción entre 'actos de investigación' y 'acto substantivo'. Un 'acto de investigación' es una "acción para promover una interrogación, una pregunta sobre la realidad"; un 'acto substantivo',

es una actuación para provocar algún cambio deseable "en el mundo o en otras personas" (pág. 2).

«La investigación acción es un tipo de investigación en el que el acto de investigación es necesariamente un acto substantivo; es decir, el acto de interrogación es emprendido con la obligación de beneficiar a otros y no sólo a la comunidad de investigadores académicos».

La Investigación-acción debe reunir, en principio, las dos cualidades de interrogación y cambio, pero como acto substantivo, la investigación-acción implica además algún tipo de compromiso social y práctico, y no un mero y simple interés academicista. Son estas tres características genéricas, que ya se pueden encontrar inscritas en los trabajos pioneros de Lewin (1946, 1956), y Chein, Cook y Harding (1948) por ejemplo, las que determinan y significan su labor práctico-social y vertebran, en definitiva, su aplicación al desarrollo del curriculum (Kemmis 1982b; Elliot 1981)(3). La Investigación-acción es a la vez un proceso epistemológico de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad social y educativa.

a) Como proceso epistemológico la investigación-acción tiene tres 'objetos' de indagación primordiales: la práctica educativa, la comprensión que los participantes tienen sobre la misma, y la situación social en la que tiene lugar:

«La Investigación-acción es... una forma de indagación auto-reflexiva llevada a cabo por los participantes en las situaciones sociales en orden a *mejorar la racionalidad* y la *justicia* de sus propias prácticas, su comprensión sobre las mismas, y la situaciones en las que son llevadas a cabo». (Carr y Kemmis 1986, pág. 162)(4). (El subrayado es mío).

- (2) Sobre el origen y el papel de los principios de procedimiento en el desarrollo curricular véase Stenhouse (1971, 1981), y Angulo (1989b).
- (3) Hopkins (1987a, 1987b) en dos trabajos publicados recientemente critica el funcionalismo infiltrado en la investigación-acción, justamente por utilizar las ideas genéricas de Lewin. Aunque en este aspecto no le falta razón, y la investigación-acción siempre puede caer en las garras del tecnicismo formal (como puede verse parcialmente en Kemmis y McTaggart (1988)). En este sentido Hopkins afirma claramente que: "la descripción explícita de pasos y etapas, proporcionan a los profesores no unos principios de procedimiento que conduzcan a la acción independiente, sino una invitación a asumir una camisa de fuerza tecnológica prescriptiva" (1987a, pág. 47). Hopkins pretende, sin embargo, algo, al menos, tan peligroso como lo anterior: sacrificar la relevancia de esta forma de investigación educativa, en el altar del rigor positivista. La petición extrema de validez, no es más que un resquicio positivista; en este caso parece que Hopkins actúa con respecto al rigor metodológico de la misma manera que Kemmis y McTaggart lo hacen con respecto a la 'lógica de la investigación-acción'. (Véase Grundy (1987) para un análisis detallado y muy esclarecedor de los intereses que pueden mover a la investigación-acción).
- (4) Véase también Elliot (1981, pág. 1).

De estos tres 'objetos', la comprensión que de sus acciones prácticas poseen los profesores se sitúa en tanto conocimiento práctico, como señalan Carr y Kemmis (1986), en el corazón del proceso de investigación-acción. La razón es obvia: en primer lugar, comprendiendo sus acciones, los participantes interpretan su realidad práctica (la conceptualizan como 'problema'), pero también, en segundo lugar, la comprensión es la fuente de los juicios prácticos que formulan y de las acciones concretas que realizan. Una acción depende en principio de la percepción interpretativa que el docente pueda articular de su experiencia, y ésta a su vez, está determinada por los valores, expectativas, e intenciones, por ejemplo, con las que el docente se sienta comprometido. La mejora de las acciones educativas viene inexorablemente conectada con la mejora de la autocomprensión del docente. Sin embargo, esto no puede llevarse a cabo sin hacer referencia al contexto de interacción mismo (su complejidad y su singularidad), es decir, sin recurrir a la interpretación de lo que 'está ocurriendo' en la práctica educativa (Elliott et al 1978, pág. 2).

b) Como proceso de cambio, la investigación-acción pretende construir y formular alternativas de acción. Parafraseando a Kemmis (1982b, pág. 17), la comprensión de la realidad educativa, va 'hombro con hombro' con la intención de afectar las prácticas de los participantes. La investigación acción no se limita a mejorar su conocimiento y juicio práctico, sino que, más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas, la investigación-acción está también comprometida tanto con la transformación de las prácticas individuales y colectivas, como con la transformación de las situaciones educativas en las que los participantes interactúan (Carr y Kemmis

1986, pág. 185). En última instancia, la investigación-acción es un proyecto social de transformación individual y colectiva.

c) Como compromiso ético de servicio a la comunidad, la investigación-acción se constituye como un proceso que, naciendo de los intereses y los problemas de la comunidad educativa misma, quiere la participación democrática de todos los implicados en la acción. Su fin último se orienta hacia el desarrollo de la 'ilustración' y la 'concienciación' crítica de los participantes, y de una lógica de la enseñanza en diálogo con ellos (Elliott 1980). La investigación-acción es, al mismo tiempo, tanto un proceso democrático de investigación, como un proceso de transformación.

En lo que sigue quisiera desglosar y exponer con mayor detenimiento estas tres características que significan y dan sentido a la investigación-acción. En el apartado siguiente conectaré las implicaciones y consecuencias de la investigación-acción con los problemas de diseño y desarrollo curricular que he dejado pendientes.

a) Los Momentos de la Investigación-Acción.

Según Carr y Kemmis (1986, págs. 186 y ss.) la investigación acción posee cuatro momentos interrelacionados: Planificación, Acción, Observación, y Reflexión. Estos cuatro momentos, a su vez, se organizan a través de dos dimensiones: la primera hace mención al carácter reconstructivo-constructivo, y la segunda al peso discursivo o práctico del proceso. (Véase figura N° 1). Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

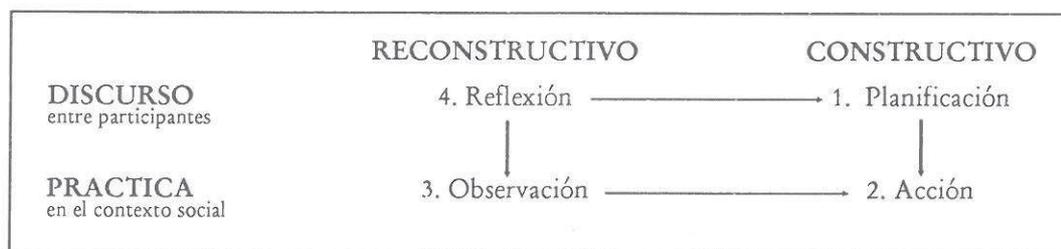


Fig.1 Los Momentos de la Investigación-Acción (Tomado de Carr y Kemmis 1986, pág. 186)

La planificación es un momento constructivo, en el que los participantes deliberan argumentativamente (i.e. en un discurso práctico) sobre el fin y los principios de procedimiento que determinarán críticamente la acción ('idea general' la llama Elliott (1981)). Su resultado es un acuerdo racional y un compromiso ético sobre los límites de la práctica, es decir, sobre la acción en perspectiva. Pero la planificación, retrospectivamente, incluye el análisis y la descripción de los factores críticos, las contingencias y las características que significan la situación educativa que se quiere cambiar. Como afirma Elliott (1981) es siempre necesario un 'reconocimiento' reflexivo de la situación educativa, de su singularidad y complejidad propias, que informe el plan de actuación futura.

En el mismo sentido, el momento de la acción está guiado 'retrospectivamente' por el plan de actuación acordado y por la reflexión deliberativa en la que éste se fundamenta, pero de modo prospectivo se orienta hacia la observación de la práctica y hacia la reflexión sobre la práctica a partir de lo observado, porque la acción, siempre fluída y dinámica, no puede estar completamente controlada por el plan de actuación. La observación tiene la función de documentar los efectos e incidentes de la acción, de recoger evidencias sobre su discurso. La reflexión final (en otro plano de la espiral de investigación) intenta reconstruir e interpretar discursivamente los acontecimientos de la práctica, y proponer modificaciones al plan de actuación original, en razón de las evidencias obtenidas. La reflexión, a través del discurso retrospectivo de los participantes sobre lo observado, da lugar a una nueva acción informada, a una nueva acción en perspectiva. El proceso de investigación-acción es por lo tanto un proceso en espiral de reflexión, en el que se pretende relacionar dialécticamente la comprensión retrospectiva y la acción prospectiva (Carr y Kemmis, 1986, págs. 185 y ss.).

Por otro lado, en su aspecto metodológico, la investigación-acción está entroncada con los criterios y premisas de la lógica de la investigación interpretativa (Carr y Kemmis, 1986, págs. 188 y ss.). Cada proceso de inves-

tigación-acción interpreta lo que 'ha ocurrido' en la acción en relación con el "contexto de contingencias recíprocamente interdependientes"; pero lo interpreta "desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en la situación problema" (Elliott et al 1978, pág. 2). El resultado de cada ciclo de la espiral investigación-acción es un 'estudio de casos', que de modo 'histórico', presenta el desarrollo general del proceso, exponiendo las ideas y los principios claves de la acción, la extensión con la que dichos principios han sido realizados, los problemas encontrados, las técnicas utilizadas para recoger la información, los problemas éticos de acceso y uso de la misma, etc. (Elliott 1981, págs. 20-21). Un informe de este tipo sirve de base para la reflexión, y de referencia relevante para una nueva acción educativa.

b) La Investigación-Acción como Comunidad de Aprendizaje.

Elliott y Ebbutt (1983) enfatizan que uno de los más importantes resultados de un proceso de investigación-acción se encuentra en potenciar el conocimiento profesional y la capacidad de juicio y reflexión de los participantes. Al contrario que los procedimientos positivistas de investigación, y la utilización tecnológica de sus resultados causal-explicativos (Elliott, 1980; Tom, 1985; Carr y Kemmis, 1986), la investigación en la acción no es, como éstos, un modelo de aplicación de conocimientos ajenos, sino de *generación de conocimientos*. Según Elliot y Ebbutt, el desarrollo profesional de los participantes se realiza cuando son los mismos participantes los artífices de su propio conocimiento, y los constructores y modificadores de su realidad educativa. La investigación-acción, por lo tanto, precisamente por estar fuertemente orientada a la práctica, es un proceso *para* los participantes, realizado *por* los participantes (Carr y Kemmis, 1986).

En este sentido la investigación-acción requiere del trabajo en colaboración de todos los implicados en el proceso de investigación. Su fuerza epistemológico-interpretativa se amplifica hacia una dimensión abiertamente

ético-democrática. Si la generación de conocimientos exige lógicamente que los participantes construyan dichos conocimientos, la validez última de la investigación-acción depende del sistema democrático de diálogo y reflexión entre los participantes. Por decirlo de otro modo: la investigación en la acción es una comunidad de aprendizaje, si es justamente una comunidad democrática de comunicación. Como afirma Elliott (1980) la validez de la investigación en la acción en educación sólo puede lograrse a través del diálogo con los profesores, y es en esa medida en la que puede servir como desarrollo de su conciencia crítica y su aprendizaje.

«La investigación en la acción en el aula... sólo puede validarse cuando existe el diálogo con los profesores... al hacer posible el diálogo, la investigación permite a los profesores servirse de él como instrumento para desarrollar su conciencia y su comprensión respecto a lo que hacen en clase... mediante la incorporación de los profesores al diálogo, la investigación en la acción en el aula se convierte a su vez en un proceso educativo» (pág. 16).

De esta manera la dimensión discursiva de la investigación-acción adquiere un valor considerable. Aunque la reflexión y la planificación de la acción se ajustan y se orientan hacia la práctica y la observación sobre la práctica, como elementos discursivos, reflexión y planificación, confirman en realidad la 'quintaesencia' de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1986). Reflexión sobre la acción y planificación de la acción, son ambos ámbitos de autoafirmación y autoaprendizaje porque se llevan a cabo en un proceso de acción comunicativa, en la que además de asumir que no existe un acceso privilegiado al conocimiento, y que éste necesita de la reflexión y relación simétrica entre los participantes, ya enuncia 'contrafácticamente' -como señala Habermas (1976)- una comunidad ética de comunicación. La investigación en la acción es antes que un proceso epistemológico un proceso ético, en el que los cuatro criterios ideales de la acción comunicativa (comprensibilidad, veracidad, verdad y corrección), junto con los criterios prácticos de 'confidencialidad', 'negociación' y 'control democrático' forman el marco moral de su justificación. El compromiso epistemológico que los parti-

cipantes adquieren en tanto investigadores, se fundamenta en un compromiso ético en tanto participantes y creadores de comunidades de comunicación, reflexión y aprendizaje (Walker, 1985; Simons, 1987).

«La comunidad autocrítica de investigadores en la acción asume los valores de racionalidad en la participación comunicativa, justa y democrática, para la toma de decisiones y la satisfacción del trabajo, ambos en relación con el proceso educativo mismo y en relación con el proceso de autoeducación» (Carr y Kemmis, 1986, pág. 197).

c) *La Investigación-acción como Proceso de Emancipación: de la Acción Práctica a la Praxis.*

Decíamos en el apartado anterior que la investigación-acción, tiene como fin el desarrollo de la comprensión de los participantes del contexto de interacción, la amplificación de sus capacidades de juicio, y, en general, la potenciación de la reflexión sobre la acción. Sin embargo, la investigación-acción reconoce que la acción educativa no está libre del influjo y del sesgo que imprimen la estructura social en la que están incluidos. En primer lugar, no siempre el 'pensamiento y la reflexión' del profesor están libres de las tradiciones y los hábitos obsoletos, y de las coerciones que social e históricamente condicionadas mediatizan e ideologizan su percepción y comprensión de la realidad, devolviéndole una visión equívoca, mermada y, a veces, autocomplaciente de la misma. En segundo lugar, las condiciones socio-institucionales de la acción fomentan la irracionalidad, la injusticia, la fragmentación social, la dominación y el control jerárquico, impidiendo que la práctica se realice con la necesaria libertad y autonomía profesional, y que la reflexión misma sobre dicha práctica pueda ser llevada a cabo con las exigencias democráticas que requiere. Los valores educativos no siempre casan con los valores institucionales (Carr y Kemmis, 1986). Por decirlo de otra manera, la acción no sólo entraña el riesgo de su incertidumbre práctica, entraña además un riesgo político. La investigación-acción tiene que 'trascender las fronteras del aula' (Elliott, 1980, 1984). La comprensión profesional del

profesor (y de todos los participantes) tiene que ser conectada con la comprensión de las 'estructuras institucionales, sociales y políticas' que limitan dicha comprensión, y su 'libertad de acción' en el aula. (Elliott, 1980, pág. 23; Elliott y Ebbutt, 1983).

«Pensamiento y acción son interdependientes, y existen en una matriz social en la que los significados son construidos y las acciones adquieren significado. Pero el significado no aparece en el vacío. Es un proceso que toma lugar en y a través de la historia, incluso si sólo se trata de la historia de un grupo pequeño o durante un período de tiempo corto. Comprender cualquier actividad humana requiere contemplarla como una estructura social e histórica» (Carr y Kemmis, 1986, pág. 181).

Reconociendo la mediación socio-histórica, la investigación-acción se reconoce como un proceso asimismo socio-histórico. Esta importante inflexión tiene consecuencias considerables que quisiera exponer brevemente.

Primero, incorporando la perspectiva socio-histórica, la investigación acción pretende tanto provocar la crítica ideológica de las coerciones institucionales y personales que impiden el desenvolvimiento libre de la reflexión y la acción, como enunciar una respuesta crítica a dichas condiciones 'objetivas' en acción y en pesamiento. Esta respuesta crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y la práctica educativa, pero también, con la organización y práctica social (Carr y Kemmis, 1986).

Segundo, la formulación de una respuesta crítica implica que la investigación-acción deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. El investigador no es sólo un científico social, sino además, y fundamentalmente, un activista social(5).

«Al contrario que el investigador interpretativo cuyo fin es la comprensión del significado del pasado para el presente, el investigador en la acción pretende transformar el presente para producir un futuro diferente... la investigación acción es deliberadamente activista» (Carr y Kemmis, 1986, pág. 183).

Tercero, con la asunción del papel 'activista', la investigación-acción no concibe la acción misma como 'práctica social' sino como praxis, es decir, como acción práctica informada, prudente y comprometida con la transformación crítica de la realidad social-concreta e histórica- (en la que se incluye la justicia educativa). La praxis es entonces la justificación de la acción; la acción es entonces transformación social.

Cuarto, la investigación-acción como praxis social conlleva en primer lugar, una reconceptualización profunda de la relación teoría-práctica, en la que el conocimiento teórico no sólo se genera fundamentado en la práctica de los participantes como resultado de la reflexión sobre la práctica. En sí misma, la teoría es una teoría crítico-política de la práctica educativa. En segundo lugar, el rigor del conocimiento teórico-práctico de la investigación educativa no depende ahora solamente de su coherencia lógica con la práctica, y de su relevancia fenomenológica con respecto a las interpretaciones reflexivas de los participantes, sino de su relevancia ético-política en la transformación de la realidad educativa misma. En tercer lugar, la praxis reclama asimismo una nueva perspectiva para la reflexión, reclama, en definitiva, una política de la reflexión crítica cuyas características Kemmis (1985) ha presentado de forma magistral:

«Mi tesis es que la reflexión es un acto político, que [puede] acelerar... la realización de una sociedad más racional, justa y satisfactoria... [...] Podríamos resumir la naturaleza de la reflexión como sigue:

1. La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos.
2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.
3. La reflexión no es ni independiente de los valores, ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
4. La reflexión no es ni indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados; sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.

(5) El problema del 'activismo social' en la investigación educativa es tratado en conexión con la distinción positivista entre 'es' y 'deber ser' en Angulo (1988).

5. La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social» (págs. 3 y 18 - 19).

Quinto, la investigación-acción como praxis transformadora que centra su interés en la emancipación de los participantes en los procesos de investigación práctica y reflexión discursiva, reconoce que esto es imposible sin presuponer de modo 'contrafáctico' una sociedad ideal de comunicación, y sin que materialice ella misma en su dinámica, la comunidad ideal de comunicación. De esta forma, los procesos de investigación-acción tienen que afrontar el reto de constituirse en ámbitos de discurso teórico-práctico regulados críticamente por los principios de la ética de la comunicación. Esto es: comprensión, veracidad, validez, y corrección comunicativa. La investigación-acción debe ser, pues, un proceso profundamente democrático cuyas decisiones, elecciones y acciones son el resultado de la 'fuerza del mejor argumento' que surge a través de: 1) la *comunicación simétrica* entre los participantes (discurso racional), 2) la *participación* en la toma de decisiones (justicia social), 3) la *colaboración* en la comunicación, la toma de decisiones y en la acción (solidaridad social), y 4) el *compromiso moral y político* de los sujetos implicados en su transformación y en la transformación de la realidad (ética de la emancipación) (Carr y Kemmis, 1986, pág. 188 y ss.; Kemmis, 1985, págs. 30).

La investigación-acción, por lo tanto, cifra sus esperanzas en una ciencia político-moral (Elliott, 1984) de la educación que constituida en el conocimiento teórico-práctico y en la acción crítica (praxis) comprometa a los educadores en la transformación de la realidad educativa y social.

Investigación-Acción y Currículum: El Profesor como Investigador y la Reflexión Curricular

Hasta ahora hemos visto que los problemas curriculares, los problemas relativos al diseño y desarrollo de un currículum en la

perspectiva práctica, pueden ser reunidos en tres grandes aspectos interdependientes (Angulo, 1989a, 1989b): 1) Un currículum es construido en un proceso de deliberación, en el que todos aquellos directamente relacionados con su aplicación, y especialmente los maestros, participan argumentativamente y a pie de igualdad; 2) el currículum gana su significación en la práctica, es decir, cuando se convierte en actuaciones, decisiones e interacciones, que modifican (o afectan) la realidad educativa para la que fue construido; 3) como la traslación de un currículum debe ser coherente con los principios de procedimiento en los que se explicita, es necesario conocer -investigando y analizando- la realidad práctico-educativa que genera su aplicación, las actuaciones, las decisiones y las interacciones en las que toma cuerpo.

Un currículum está tan conectado a la práctica educativa, como a la investigación sobre dicha práctica. Un currículum se construye para mejorar y transformar una realidad; y es en la práctica donde el currículum confirma y valida su *intencionalidad*, la idea educativa que lo significa, los procedimientos educativos que concibe. Pero un currículum también es una necesaria invitación a la investigación sobre la práctica educativa; es una invitación al conocimiento y al aprendizaje sobre las dificultades, problemas, y logros que la conexión entre las ideas y las acciones educativas producen. La investigación curricular, de esta manera, no sólo informa de los acontecimientos que envuelven la aplicación de un currículum; la investigación de la acción en las escuelas 'ilustra' y propicia el aprendizaje de aquellos que practican el currículum. En este marco aparece inscrita la idea del profesor como investigador defendida por Stenhouse (1971, 1978, 1979, 1980, 1981, 1983a, 1983b, 1985; Elliott, 1983).

Elliott (1983) la ha expuesto en los siguientes términos:

«Si un currículum es el medio a través del cual las ideas educativas son validadas y desarrolladas, entonces el papel central de los profesores en la generación de teoría, tiene que ser aceptado. Sus reflexiones sobre los problemas de la aplicación de las teorías comprendidas en el currículum debería ser... el corazón de toda investigación curricular» (pág. 109) (El subrayado es mío).

Efectivamente, la reflexión crítica que el profesor hace de su práctica, de los problemas y dificultades, de las opciones y elecciones que realiza, al trasladar una propuesta curricular, al transformar los argumentos educativos del curriculum en acciones educativas en la escuela, como resultado de su propia investigación en la acción, es una pieza clave y sustancial del desarrollo del curriculum. En este sentido, un curriculum sin investigación es una arbitrariedad, una invitación al oscurantismo, pero un curriculum sin la investigación curricular del profesor, es algo mucho más grave, es en definitiva, una apuesta por la pasividad y por la manipulación.

La idea del profesor como investigador, coloca a los docentes en el centro de conocimiento educativo. En primer lugar, potenciando la investigación del profesor reconocemos algo que resulta tan evidente como olvidado: el profesor es el encargado de la práctica; es el encargado del mejor laboratorio que tenemos en educación: la escuela (Stenhouse, 1983a). La relevancia de la investigación educativa depende entonces de su conexión con y de la implicación de los docentes. Como afirma Stenhouse (1985) 'usar la investigación es hacer investigación'. En segundo lugar, la idea del profesor como investigador también

significa que la investigación no puede quedar al margen del curriculum. Si el problema más importante del curriculum es, como sabemos, la traslación y la relación de 'ideas con realidades', el ligar "un curriculum concebido... con el curriculum en clase" (Stenhouse, 1975, 1981), la investigación es entonces el estudio sistemático de las conjeturas, las propuestas, las hipótesis educativas que el curriculum presenta y propone, en la práctica. Sólo en el marco de un curriculum la investigación adquiere relevancia; sólo con la investigación del profesor en la práctica el curriculum puede ser desarrollado. En tercer lugar, con la inclusión del profesor en la comunidad de investigadores (Walker, 1985), reconociendo el potencial científico de su trabajo, la investigación-acción se fusiona con la construcción curricular. En algún sentido, construir y aplicar un curriculum es parte de un proceso científico-educativo más ambicioso: investigar la realidad educativa para transformarla racionalmente. Con la investigación acción en las escuelas, la reflexión sobre la práctica y la planificación de la acción corresponden a la deliberación reflexiva, mientras que la acción y la observación de la acción corresponden a la aplicación curricular.

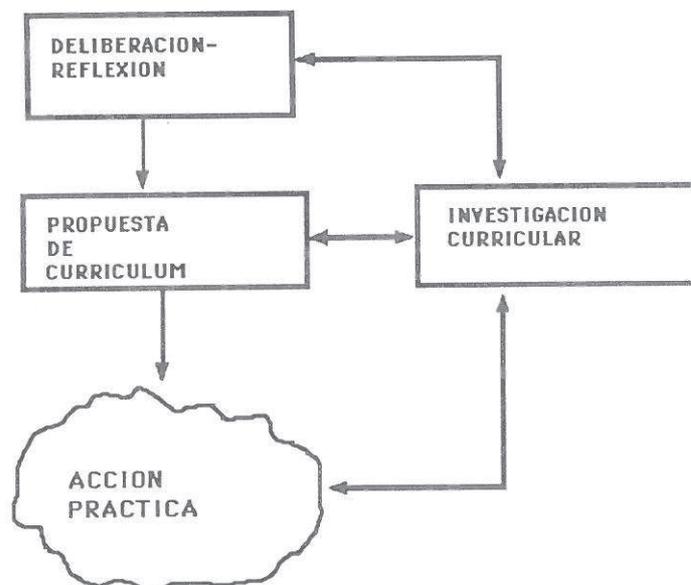


Fig. 2 Relación entre Reflexión, Currículum, Acción e Investigación curricular.

En cuarto lugar, el papel del profesor como miembro esencial de la comunidad científica en educación, tiende a abolir las jerarquías y la división del trabajo que la tecnología implanta. Como miembro de la comunidad de científicos, el profesor es un activo creador de conocimiento teórico-práctico. Al investigar sobre su realidad y al participar en la creación de currícula, los profesores construyen conocimiento educativo. Un conocimiento que no sólo expresa intereses epistemológicos y éticos justificables y generalizables, sino que además vehicula críticamente sus compromisos morales, sus esperanzas, sus problemas, sus dificultades y sus logros.

En quinto lugar, la investigación-acción en el currículum plantea un nuevo tipo de *profesionalidad*. En este caso la formación del profesorado no depende de la asimilación de habilidades técnicas estereotipadas o del 'aprendizaje' constante de conocimiento teórico, sino del desarrollo de la comprensión reflexiva sobre su trabajo, de la reflexión y la investigación sobre el mismo (Contreras Domingo, 1987)(6). El profesor desarrolla su arte en el currículum, como afirma Stenhouse (1980), porque investiga la práctica de su arte:

«Siendo un artista, el profesor es un investigador»
(Stenhouse sf, pág. 14).

El currículum se convierte en un ámbito de formación profesional, porque cada currículum es una propuesta para ser investigada por el profesor. La competencia docente descansa en el conocimiento que los profesores desarrollan, como parte integrante de la comunidad científica en educación.

«Las ideas sólo pueden ser comprobadas por los profesores -afirma Stenhouse- bajo la forma de currícula. Estos son procedimientos hipotéticos comprobables sólo en clase. Todas las ideas educativas han de hallar expresión en los currícula antes de que podamos decir si constituyen ensoñaciones o aportaciones a la práctica... El currículum es el medio a través del cual el profesor puede aprender su arte. El currículum es el medio a través del cual el profesor puede adquirir conocimiento. El currículum es el medio a través del cual el profesor comprende la naturaleza de la educación. El currículum es el medio a través del cual el

profesor puede comprender la naturaleza del conocimiento. Un currículum es el mejor medio a través del cual el profesor *qua* profesor puede aprender, porque posibilita que las ideas sean validadas en la práctica, y por lo tanto, se apoyen en su juicio más que en el juicio de otros» (1980, págs. 157-160).

En sexto lugar, si el currículum es la plataforma en la que el profesor aprende su arte creando conocimiento sobre su arte (o por decirlo de otro modo, en el ámbito del currículum el profesor aprende su práctica, investigando y creando conocimiento práctico) muy posiblemente el concepto de 'diseño curricular' -con el sesgo francamente tecnológico que arrastra- sea ya una expresión inadecuada y obsoleta (Mazza, 1982)(7), incapaz de denominar significativamente la trascendencia educativa de la fusión 'reflexión-investigación' curricular. Quizás, como implícitamente propone Stenhouse, tenemos que sustituirlo, por otro, mucho más comprensivo, y mucho más real, de *desarrollo curricular*.

En séptimo, y último lugar, la conexión de reflexión e investigación curricular, supone en última instancia, un primer paso para que, como aventuraba Kemmis (1985), el autodesarrollo crítico y la autonomía del docente, redunden en una transformación de la realidad, en la que la comunidad de comunicación educativa realice la acción como *praxis* comunicativa.

REFERENCIAS

- ANGULO, J. F. (1988). *Objetividad y Valoración de la Investigación Educativa: Hacia una Perspectiva Emancipadora*. Dept. de didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. (Multicopiado).
- ANGULO, J. F. (1989a). "Hacia una Nueva Racionalidad Educativa: La Enseñanza como Práctica" *Investigación en la Escuela*, N° 7, págs. 23-35.
- ANGULO, J. F. (1989b). "La Perspectiva Deliberativa en la Construcción del Currículum" *Investigación en la Escuela*, N° 8, 15-26.
- ANGULO, J. F. (1989c). "Análisis Crítico de la Tecnología de la Educación" *Revista de Educación*, N° 289, 175-214.

(6) Véase también Gimeno Sacristán (1983).

(7) Debe llevar a reflexión la profusa utilización por instancias administrativas de la expresión 'diseño curricular'. Quizás, entre otras cosas, el interés técnico instrumental que subyace a dicha expresión conecte apropiadamente con el interés burocrático representado por cualquier administración educativa, incluida la nuestra.

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. The Falmer Press., London. (Trad. en Martínez Roca, Barcelona. 1988).
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987). "De Estudiante a Profesor. Socialización y Aprendizaje en las Prácticas de Enseñanza" *Revista de Educación*, N° 282, 203-231.
- CHEIN, I.; COOK, S. W. y HARDING, J. (1948). "The Field of Action Research" *American Psychologist*, Vol. 3, N° 2, 43-50.
- ELLIOTT, J. (1980). Implications of Classroom Research for Professional Development, en HOYLE, E.; MECARRY, J. y ATKIN, M. (Eds.) (1980). *World Yearbook of Education*. Profesional Development of Teachers. Kogan Page. London/Nichols Publi. Comp. N.Y., 308-324. (Trad. en VARIOS (1984). *Métodos y Técnicas de Investigación-Acción en las Escuelas*. Seminario de Formación. Programa de Innovación Educativa. Málaga.).
- ELLIOTT, J. (1981). *Action-Research: A Framework for Self-Evaluation in Schools*. School Council Programme 2. Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning Project. Cambridge Institute of Education. Working Paper N° 1.
- ELLIOTT, J. (1983). "A Curriculum for the Study of Human Affairs: the Contribution of Lawrence Stenhouse" *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 15, N° 2, 105-123.
- ELLIOTT, J. (1984). *Legitimation Crisis and the Growth of Educational Action-Research*. Cambridge Institute of Education. Cambridge University. (Multicopiado).
- ELLIOTT, J.; SUTTON, C. y HARTING, J. (1978). ¿Qué es la Investigación en Acción en las Escuelas?, en VARIOS (1984). *Métodos y Técnicas de Investigación-Acción en las Escuelas*. Seminario de Formación. Programa de Innovación Educativa. Málaga.
- ELLIOTT, J. y EBBUTT, D. (1983). *Action-Research into Teaching for Understanding. A Guide to the Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning*. School Council Publications. Cambridge Institute of Education. Cambridge. (Multicopiado).
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983). "El Profesor como Investigador en el aula: Un paradigma de formación de Profesores", *Educación y Sociedad*, N° 2, 51-73.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. The Falmer Press. London.
- HABERMAS, J. (1976). *La Reconstrucción del Materialismo Histórico*. Taurus. Madrid., 1981.
- HOPKINS, D. (1987a). "Investigación del Profesor: Retorno a lo Básico" *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, N° 3, Julio, págs. 41-50.
- HOPKINS, D. (1987b). "Hacia una Mejora de la Validez de la «Investigación en la Acción»" *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, N° 3, Julio, págs. 61-84.
- KEMMIS, ST. (1982a). *The Action Research Reader*. Deakin University Press. Victoria.
- KEMMIS, ST. (1982b). Action Research in Retrospect and Prospect, en Kemmis (1982a). *The Action Research Reader*. Deakin University Press. Victoria.
- KEMMIS, ST. (1985). *Action Research and the Politics or Reflection*. Deakin University, Victoria, Australia. (Multicopiado).
- KEMMIS, St. y McTAGGART, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Laertes. Barcelona.
- LEWIN, K. (1946). "Action Research and Minority Problems". *Journal of social Issues*, Vol. 2, 34-46.
- LEWIN, K. (1956). Grupo Decision and Social Change, en KEMMIS, ST. et al. (Eds.) (1982). *The Action Research Reader*. Deakin University Press, Victoria. 32-37.
- MAZZA, C. (1982). "Reconceptual Inquiry as an Alternative Mode of Curriculum Theory and Practice: A Critical Study". *The Journal of Curriculum Theorizing*, Vol. 4, N° 2, 5-89.
- SIMONS, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. The Falmer Press. London.
- STENHOUSE, L. (1971). "The Humanities Curriculum Project: The Rationale". *Theory into Practice*, Vol. 10, N° 3, 154-162.
- STENHOUSE, L. (1975). "Defining the Curriculum Problem". *Cambridge Journal of Education*, Vol. 5, N° 2, 104-108.
- STENHOUSE, L. (1978). *Applying Research to Education*. Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia. England. (Multicopiado).
- STENHOUSE, L. (1979). *What is Action Research?* Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia. England. (Multicopiado).
- STENHOUSE, L. (1980). Curriculum Research and the Art of the Teacher, en STENHOUSE, L. (1983b). *Authority, Education and Emancipation*. Heineman Educational Books, London, 155-162.
- STENHOUSE, L. (1981). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata, Madrid, 1984.
- STENHOUSE, L. (1983a). "The Relevance of Practice to Theory". *Theory into Practice*, Vol. 22, N° 3, 211-215.
- STENHOUSE, L. (1983b). *Authority, Education and Emancipation*. Heineman Educational Books., London.
- STENHOUSE, L. (1985). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Morata. Madrid., 1987.
- STENHOUSE, L. (s.f.). *The Teacher as Focus of Research and Development*. (Multicopiado) C.A.R.E., University of East Anglia.
- TOM, A. R. (1985). "Rethinking the Relationship between Research and Practice in Teaching". *Teaching and Teacher Education*, vol. 1, N° 2, 139-153.
- WALKER, R. (1985). *Doing Research. A Handbook for Teachers*. Methuen, London. (Trad. cast. Morata. Madrid., 1989).

SUMMARY

This study tries to develop the latest applied curriculum consequences and implications. Therefore, two basic goals are drawn. First of all, the qualities and characteristics of the action-research, as an epistemological process are exposed and analyzed. Secondly, action-research and curriculum are linked to describe the potentialities of the first for its development, and also, as that exist between the curriculum and the educational practice and, so that, as the privileged field for teachers professional development. In this last case, the teacher as a researcher implies the raising again of the own curriculum structure and its development.

RÉSUMÉ

Ce travail essaie de développer les dernières conséquences et implications du curriculum pratique. Pour ça y faire on poursuit deux objectifs basiques. Avant tout, on analyse et expose les dimensions et caractéristiques de la recherche en action, comme un processus épistémologique, processus de changement social et éducatif, et pas comme un engagement étique. Après, on connecte la recherche en action et le curriculum pour décrire les potentialités de celle-là, non seulement pour son développement, mais aussi, comme le processus par lequel on peut investiguer les conexions et les relations du curriculum et la pratique éducative qu'il configure et, pour cette raison, comme l'espace privilégié pour le développement professionnel de l'enseignant. Dans ce cas ci, la figure du professeur comme chercheur suppose une nouvelle mise en place de la structure du curriculum en soi même et de son développement.