

## EL DOCENTE: RESPONSABLE DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Gloria Calvo

### **Resumen**

El docente tiene responsabilidad en la investigación educativa ya que ésta tiene por objeto el saber y la práctica pedagógica. Este supuesto es aún más evidente cuando se postula que el docente posee un saber -caracterizable según las propiedades que definen el saber común- y que las prácticas pedagógicas, con frecuencia, no trascienden el aula de clase.

Si el maestro toma su quehacer cotidiano como un objeto de reflexión y sistematización y utiliza para ello herramientas propias de la investigación cualitativa a la vez que asume el carácter de su investigación como limitada, mas no por ésto menos validada es posible que el docente cualifique su cotidianidad. Así el aula será un espacio de aprendizaje y no de rutina y la institución educativa se verá beneficiada por procesos de innovación y transformación que repercutirán en la función educativa de la sociedad.

Para desarrollar este planteamiento, el siguiente texto analiza las características del saber docente y la necesidad de su reconocimiento. Seguidamente analiza la investigación en el aula como espacio que evidencia el saber docente y propone algunas alternativas para la sistematización de las prácticas del docente, asumido como un profesional reflexivo. Finalmente presenta algunas experiencias de investigación pedagógica desarrolladas por colectivos de docentes.

Es un hecho indudable que el docente juega un papel importante en las políticas tendientes a una mayor calidad de la educación en América Latina. A diferencia de opiniones corrientes en la década de los ochenta hoy es de común aceptación que es necesario contar con docentes comprometidos con los procesos de cambio. Toda política educativa tiene su concreción en el aula de clase y es el docente el mediador de las decisiones políticas. Es más: contenidos, métodos, textos se someten a su criterio y se expresan en acogidas o silencios.

Estas apreciaciones me llevan a enunciar el eje de esta intervención: el docente juega un papel significativo en la investigación educativa. Tal planteamiento quiere terciar en la polémica sobre si la investigación es función del docente. A su favor va a desarrollar una serie de ideas, de distinto orden, con el fin de poner de presente que la investigación en el aula y sobre lo que allí acontece, es decir la *investigación pedagógica* es responsabilidad del docente.

Con este propósito haré, primeramente, una disquisición más de carácter filosófico, en la cual trataré de relacionar el saber docente con el saber común y cómo a partir del reconocimiento de ese saber, como *saber pedagógico*, es

posible proponer estrategias que permitan asumirla como objeto de la investigación pedagógica.

Los docentes en su quehacer diario se ven enfrentados a múltiples situaciones que van desde el qué y el cómo enseñar hasta la comprensión de alguna dificultad o de alguna confusión, con sólo escuchar la pregunta de un alumno. Con frecuencia resuelve estas situaciones echando mano de la preparación recibida durante sus años de formación; otras, según lo hallado en lecturas o a partir de lo reportado en experiencias de sus colegas. Puede también ocurrir que alguna situación desborde sus conocimientos. Estas experiencias, certezas, dudas, lecturas y prácticas van a constituir el saber del docente. Al decir de Heller (1987:317) este saber es “la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc.)”.

Podemos analizar el saber docente a partir de una serie de características que la autora asigna al saber cotidiano. Así, el saber docente es *intuitivo*, es decir, tiene los recursos para formular como problema lo que observa, lo que percibe, lo que salta a la vista en su práctica, trátase de un problema de aprendizaje, de un problema de la institución, del conocimiento o del currículo. No obstante esta problematización de la realidad omite, con frecuencia, referencias o justificaciones teóricas.

En el saber docente existe una *forma compartida* de pensar el mundo. Los problemas que el docente define, la forma como los interpreta está ligada a la circulación de teorías, esto es, con las corrientes pedagógicas, psicológicas, sociológicas en boga en un determinado momento histórico. Pero es necesario hacer una salvedad en este punto. Las teorías no se incorporan, en su totalidad, al saber docente. Ellas circulan en forma parcial o fragmentada. Algunas veces los conceptos y las definiciones aparecen como etiquetas vacías. Esta característica es aún más explicable si se tiene en cuenta que al ser el saber docente *popular y cotidiano*, producto de una época, en él confluyen determinadas teorías mas que otras.

En el saber docente es posible evidenciar un *saber cómo*: el docente cuenta con recursos para actuar frente a situaciones nuevas, siempre a partir de su quehacer cotidiano. Este *saber cómo* es asimilable al *Know how* del que habla la investigación educativa.

Los filósofos piensan que este saber cómo, intuitivo, no es un saber despreciable. Está relacionado con la manera como aparecen los problemas en la realidad; es un saber pragmático, no comprobable ni refutable, que permite actuar. En este sentido el saber del docente está ligado con su profesión, con su quehacer, con su cotidianidad.

La recuperación del saber docente debe ser el objeto por excelencia de la investigación educativa. Para ello se hace necesario crear un cierto interés y curiosidad en el docente. Al maestro hay que mostrarle que tiene un saber; que puede escribir a partir de su práctica; que puede formular preguntas de investigación y con ellas enfrentar la lectura de otras investigaciones educativas.

El docente necesita releer lo manifiesto. No se puede quedar en el nivel esquemático y descriptivo de lo que pasa en el aula. Es necesario interpretar esa realidad para superar lo puramente fenoménico, aquello que en la realidad aparece disperso. Lo que en la realidad se manifiesta como aislado y disímil tiene una significación y exige una elaboración mediante categorías ya que ellas permiten agrupar los fenómenos y ofrecer experiencias unificadas en un pensamiento crítico. Foucault (1969) ilustra este proceso cuando nos dice: “cómo hacer que el hombre piense en lo que no piensa, avise aquello que se le escapa en el modo de una agrupación nula, anime con una especie de movimiento congelado esta figura de sí mismo que se presenta bajo la forma de una exterioridad testaruda. Se trata de la retoma de una conciencia filosófica clara, de todo ese dominio de experiencias no fundadas en las que el hombre no se reconoce”.

Propender porque el docente tenga una práctica profesional reflexiva ha sido una constante de los informes que han hecho recomendaciones sobre el desarrollo profesional de los mismos (Holmes groups 1986; Holmes group II, 1986). Algunos teóricos han acuñado el término “reflexión en la acción” (Schön, 1983) para aludir al hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento; en la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia; esta situación denominada por Hanna Arendt (197) como “pararse a pensar” puede realizarse una vez que el hecho se ha producido o bien cuando la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. También puede reflexionarse sobre la acción sin llegar a interrumpirla. Esta *acción presente* (Schön, 1992: 37) sirve para reorganizar lo que estamos haciendo, mientras lo estamos haciendo. Para Schön (1993) el *conocimiento* en la *acción* y la *reflexión* en la *acción* forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos. Sin embargo adquieren matices diferentes en la práctica profesional.

Hay situaciones que pueden ser resueltas por el profesional mediante la aplicación rutinaria de acciones, reglas y procedimientos derivados de los conocimientos propios de su profesión. Pero existen otros cuyo problema no resulta inicialmente claro y no hay un ajuste evidente entre las características de la situación y el corpus disponible de teorías y técnicas. Ante esta situación inesperada, el práctico reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema. Cuando ante estas situaciones el práctico responde manteniendo una *conversación reflexiva* con los materiales de estas situaciones, rehace una parte de su mundo

práctico y revela su construcción, habitualmente tácita (Schön, 1993: 44-45). Aquí se abriría la posibilidad de generar un nuevo conocimiento en la acción, a través de una reflexión en la acción sobre aquellas zonas indeterminadas de la práctica. Las fuentes del conocimiento en la acción incluyen esta reflexión en la acción y no se limitan a la investigación producida por los centros superiores de formación de las universidades.

A esta concepción del docente como profesional reflexivo subyacen algunas propuestas investigativas derivadas del reconocimiento de su saber, entendido como un acumulado de conocimientos y de prácticas.

El conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática, en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa.

La capacidad de comprender las situaciones globalmente y en su contexto, eje del comportamiento profesional del docente se cualifican mediante el análisis, la confrontación y la transformación, es decir, elaborando una cultura profesional crítica. Al decir de Elliot (citado por Pérez Gómez, 1998:190) "la práctica profesional inteligente implica el ejercicio de la sabiduría práctica, esta es, la habilidad para discernir una respuesta apropiada a una situación que conlleva incertidumbre y duda". En este sentido el saber docente es parcial y emergente. Cómo provocar la reconstrucción del saber pedagógico del docente?. Provocar la reconstrucción del saber docente implica un proceso de reconstrucción de los esquemas de pensamiento y de las prácticas consolidadas acríticamente. Si se aceptan los postulados de Stenhouse, de Elliot y del mismo Schön, el docente en su práctica puede ser un simple técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas en sus años de formación. Sin embargo, en la propuesta de estos autores, debe ser un investigador en el aula, el ámbito natural donde se desarrolla su práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular, donde deben experimentarse estrategias de intervención (Sacristan y Gómez, 1993: 425). Mejorar la práctica, entendida como una actividad ética y no instrumental exige una reflexión que abarca cuántos aspectos puedan estar afectando la realización de los valores considerados educativos. El proceso de reflexión no cuenta con un final preestablecido por cuanto cada momento de reflexión conduce inevitablemente a otro momento de experimentación en la acción sobre el que a su vez es indispensable que se reflexione.

Esta espiral de ciclos de experimentación-reflexión transforma la práctica, al modificarse tanto los participantes como la situación a través de la investigación educativa. Los profesores /as transforman el escenario de aprendizaje (currículo, métodos de enseñanza, clima del aula) en uno que lleve a los alumnos al descubrimiento y al desarrollo de sus capacidades.

Desde el punto de vista investigativo es posible, apoyándose en el trabajo en Freire, proponer cuatro actividades que responden a otras cuatro preguntas de investigación:

- Describir: qué hago?
- Informar: qué significa lo que hago?
- Confrontar: cómo he llegado a ser lo que soy?
- Reconstruir: cómo puedo hacerlas cosas de modo distinto.

La investigación-acción no puede considerarse un fenómeno solitario en la cabeza de un profesor/a que trabaja recluido en el aula de clase. La reflexión sobre los complejos procesos del aula, el currículo, las metodologías, en una palabra, de la enseñanza, requieren el diálogo, el intercambio de pareceres y de expectativas. También el contraste y los apartes de observadores externos además del enriquecimiento que representa aprender a enseñar y enseñar por qué se aprende. Los centros educativos se convierten en el escenario adecuado para la elaboración de teoría relevante para la transformación de la práctica docente.

La relación entre teoría y práctica como estrategia para cualificar los procesos de enseñanza-aprendizaje y más aún como forma de responsabilizar al docente por la investigación educativa no siempre han sido aceptados con agrado. Recordemos que sobre la investigación pedagógica han pesado los supuestos racionalistas según los cuales una buena práctica pedagógica consistía en la aplicación de los conocimientos y principios teóricos *comprendidos conscientemente* antes de realizarla.

La visión de la investigación como responsabilidad del docente lleva implícito un cambio en la enseñanza y el aprendizaje. Además, supone que la mente se *adapta* con en lugar de *adaptarse* a las estructuras del conocimiento (Elliot, 1993:23). Así concebida, la enseñanza se convierte en un proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia de los individuos, históricamente condicionada cuando se tratan de dar sentido a sus experiencias vitales. En este sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje activan, comprometen y desafían las capacidades de la mente humana y las experiencias del docente están relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, en una palabra, con los que constituyen los temas por excelencia de la investigación pedagógica. Sólo que al docente hay que darle, este empoderamiento, reconociéndole la capacidad de producir teoría desde la acción y desde su práctica cotidiana en el aula de clase y en la institución educativa, en general. Sin embargo, la idea de la investigación sobre la práctica y de los docentes como investigadores no son fácilmente aceptadas dentro de las instituciones educativas. Contra esta propuesta se levantan voces que obstaculizan el desarrollo de la investigación en el aula. Hay quienes educan la dificultad en la recogida de datos,

en la devolución de los mismos a los colegas y a las instituciones educativas. Otros todavía quieren escudarse en el uso de instrumentos anónimos como las encuestas, desvirtuando las potencialidades de las observaciones naturalísticas y de las entrevistas.

Por otra parte, los docentes-investigadores, en su gran mayoría, se muestran reacios a elaborar estudios de casos de su práctica reflexiva. Los docentes-investigadores desafían de la posibilidad de generalización de su trabajo. Creen que los estudios de casos revisten poco interés práctico para otros profesores que trabajan en distintas áreas curriculares, escuelas, sectores y ambientes sociales (Elliot, 1993:83).

El problema del tiempo para investigar es otra objeción que aparece cuando se trata de rescatar la reflexión sobre la práctica docente para la investigación. Se espera, erróneamente, que deben darse cambios en las instituciones educativas para que, por decreto, se asigne tiempo para la reflexión sobre la práctica. Quizá tras esta excusa se exprese la apreciación de Mac Donald (citado por Elliot, 1993: 87) relacionada con la autocrítica. Según este autor las escuelas serían "comunidades autocríticas encerradas en elevados muros: grupos que ya se exponen bastante en la autoreflexión colectiva como para afrontar el riesgo añadido de exponerse de forma continuada a la observación externa".

Estas objeciones necesariamente tienen que ser objeto de análisis por los docentes, concebidos dentro del enfoque del profesional reflexivo. Se pueden estudiar las diferencias entre los enfoques cualitativos y cuantitativos; las exigencias metodológicas de las observaciones naturalísticas en cuanto a instrumentos de registro; la confidencialidad de las informaciones obtenidas en las entrevistas a otros colegas; el papel del director de la escuela y en general de las autoridades académicas en estos procesos de reflexión sobre la acción.

Estas propuestas de investigación a partir de la reflexión sobre la práctica comparten la concepción de la institución educativa como una democracia participativa. También de aquellas más recientes derivadas de la quinta disciplina que propone Peter Senge (1992) una institución cuyo colectivo docente este conformado por personas que reflexionen sobre su práctica, que cualifiquen sus acciones y que a partir de estos procesos produzcan teoría pedagógica, harían parte de una *institución que aprende*: que aprende de sus logros y de sus errores; que puede sistematizarlos y analizarlos para hacerlos formar parte integral de su proyecto educativo y pedagógico. En este contexto, directivos y docentes formarían parte de una orquesta coordinada y afinada, unida alrededor de una partitura creada colectivamente, que permite la deliberación cooperativa pero también la expresión y la innovación de cada uno de los prácticos reflexivos que conforma el cuerpo docente. Una institución que aprende hace de la investigación en la acción un compromiso de todos.

Es innegable que una propuesta de reconocimiento del saber docente y de la posibilidad de cambio derivada de la reflexión sobre la práctica opta por estrategias metodológicas derivadas de los enfoques cualitativos de investigación: los diarios, los perfiles, el análisis de documentos, los archivos fotográficos, las grabaciones, los vídeos y las entrevistas pueden entrar a formar parte del repertorio de instrumentos dentro de los procesos de reflexión sobre la acción que desarrolle el docente como práctico-reflexivo. Veamos un poco en detalle estas estrategias.

*Diarios:* Se deben llevar permanentemente. En el se consignan observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, hipótesis y también intuiciones. Su estilo debe ser narrativo con el fin de que al leerlo se tenga la sensación de estar viviendo la situación descrita.

Los contenidos de los diarios deben estar fechados e identificados con detalles de curso, fecha, hora y tema.

*Perfiles:* Proporcionan una visión de una situación o de una persona durante un periodo de tiempo. Pueden consignarse en una matriz de doble entrada, por ejemplo, según tiempo y actividad (Elliot, 1993:98).

*Fotografías:* Proporcionan información sobre situaciones determinadas. Pueden ilustrar sobre el trabajo de los alumnos, lo que ocurre a "espaldas del profesor", la distribución física del salón de clases, los métodos de trabajo en el aula (activos o frontales), así aspectos de proxemia (manejo del espacio). A partir del archivo fotográfico es posible entablar diálogos con los otros miembros del equipo de la institución que también participa en los procesos de reflexión sobre la práctica.

*Cassettes y vídeos:* Pueden utilizarse para grabaciones totales o parciales de los distintos escenarios de la investigación. Es conveniente escucharlos o mirarlos y transcribir los episodios mas interesantes o importantes para la temática seleccionada para el proceso de reflexión sobre la acción. A pesar de que transcribir es largo y tedioso, reporta beneficios para los procesos que he venido mencionando.

*Entrevistas:* Permiten descubrir la sensación que produce la situación desde distintos puntos de vista. Se pueden entrevistar a las personas relacionadas con la situación objeto de análisis. Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. En la primera, el entrevistador preestablece las preguntas que va a plantear; en la tercera el entrevistado tiene la iniciativa respecto a los temas y las cuestiones de interés. En la segunda, aunque el entrevistador plantea determinadas cuestiones previstas de antemano se permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista.

Más recientemente, en la investigación educativa empieza a tomar fuerza la *sistematización de experiencias* entendida como un "pararse y detenerse" tal como planteaba Hanna Arendt. En la sistematización confluyen varias de las técnicas enunciadas en los párrafos anteriores pero se tiene especial cuidado en la mirada del grupo que formó parte de la experiencia objeto de la sistematización. Si bien el investigador puede también ser asumido como un práctico-reflexivo, cada una de sus construcciones hipotéticas van siendo contrastadas con los involucrados en la experiencia.

En la sistematización entran también estrategias provenientes de los estudios históricos, como las narraciones y de los trabajos participativos, tales los talleres.

El presupuesto de base es la posibilidad de crear conocimiento en forma colectiva y que la práctica; al ser sistematizada, aporta elementos que llevan a la comprensión de las situaciones objeto de análisis.

La sistematización de experiencias ha evolucionado desde estudios claramente evolutivos en los cuales la sistematización permitía contrastar objetivos y logros hasta estudios más próximos a *recuperaciones históricas* de situaciones y organizaciones.

La sistematización de experiencias pedagógicas también está relacionada con la posibilidad de recuperar los procesos de innovación que con frecuencia forman parte de la práctica docente. Lamentablemente estas innovaciones no trascienden el aula porque el docente no reconoce en ellas una manifestación de su saber y como he dicho anteriormente no piensa que allí están presentes elementos que interesan a la investigación pedagógica.

Hasta aquí he presentado una discusión tendiente a mostrar cómo el reconocimiento del saber docente a partir de la reflexión sobre la práctica puede ser objeto de la investigación pedagógica y cómo esta investigación es un ejercicio que puede ser realizado por el docente.

Seguidamente quisiera enunciar algunas experiencias desarrolladas por colectivos de docentes, en Colombia. Estas experiencias se han desarrollado en distintos momentos y en distintos contextos pero siempre han tenido en el reconocimiento del saber del docente su eje.

*La experiencia PROMULCAD - OEA* . Este proyecto se llevó a cabo en la zona cafetera del país. Partió de la base que era posible afectar el fracaso escolar a partir del uso de significativos volúmenes de información sobre investigaciones educativas relacionadas con la temática problema. En el transcurso del mismo se evidenció el papel relevante de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en cuanto a partir de los mismos se iniciaba una ruta de éxito o fracaso académico.



En proceso de reflexión sobre la práctica, los maestros y maestras vinculados al proyecto *reconstruyeron* narrativamente sus formas de enseñar a leer y a escribir. Estas narraciones fueron posteriormente recogidas en dos tomos titulados *Maestro: tiene la palabra*.

La Especialización en Pedagogía que ofrece desde hace dos años la Universidad Pedagógica Nacional ha formulado como la línea de investigación que direcciona los procesos de formación de los docentes que asisten al post-grado la *sistematización de experiencias* pedagógicas. Sobre esta base se estructura el ambiente de formación investigativa el cual inicia con talleres sobre la práctica. A partir de la misma se construye una biografía, a manera de narración, la cual da cuenta de cada uno de los momentos significativos en el desarrollo del docente como profesional. También pone de presente dificultades y rupturas.

Una vez elaborada esta narración se trata de *pautar*, es decir, de encontrar regularmente eventos significativos, influencias teóricas contrastarlas con los desarrollos de la investigación educativa, en general.

*Las redes de cualificación de maestros.* En Colombia existen varias:

- la red de maestros escritores, apoyada por la Fundación Antonio Restrepo Barco;
- la red de maestros constructivistas, bajo la coordinación del Centro Internacional de Desarrollo Educativo -CINDE- y
- la red de Cualificación de Docentes en Ejercicio -RED-CEE- alimentada por la Universidad Pedagógica Nacional con diferentes matices, estas redes pretenden, de una u otra manera, recuperar la práctica del docente para cualificarla a partir de procesos de reflexión sobre la misma. En el caso de la RED-CEE, por ejemplo, la Universidad apoya a los colectivos de docentes a través de talleres para que los docentes puedan escribir. Una vez llegado a un grado aceptable de formalización, son divulgados como artículos en la revista de la red, titulada *Nodos y Nudos*. Este escrito es comentado por un *par*, es decir, por un académico especialista en el área quien apoya y orienta el desarrollo posterior del trabajo.

Otras experiencias que de alguna manera trabajan a partir de la práctica del docente, si bien no explicitan su concepción del mismo como un profesional reflexivo son el Proyecto Red de la Universidad Nacional de Colombia y la Expedición Pedagógica.

- El *Proyecto Red de la Universidad Nacional* ha construido una forma interesante para comprometer a los docentes con la investigación. La propuesta de investigación *protagónica* permite que en el docente confluyan objeto y sujeto de investigación. Los docentes de las instituciones

seleccionadas son acompañados por pares -profesores formados en las mismas áreas o que enseñan iguales asignaturas - en la universidad. De manera conjunta construyen objetos y métodos de investigación a partir de los problemas cotidianos del docente.

- *La Expedición Pedagógica Nacional* busca identificar las distintas formas como se hace escuela en Colombia hoy; reconoce que la escuela está cruzada por problemas de muy distinta índole y quiere que sean los docentes, a través de *narraciones*, quienes expliciten y reconstruyan sus prácticas cotidianas. Ellos mismos van a sistematizarlas e interpretarlas. No los investigadores de las Universidades, ni los de las Secretarías, ni los del Ministerio.

Estas experiencias ponen de presente otras características relacionadas con la posibilidad de cambios de paradigmas en la investigación.

- Una investigación que compromete y responsabiliza al docente al evidenciarle los problemas de su práctica pedagógica;
- Una investigación que permite comparar la experiencia individual con la de otros docentes;
- Una investigación que respeta los criterios de las relaciones horizontales: en ella no se diferencian los teóricos de los prácticos en cuanto la teoría se construye a partir de las situaciones concretas; no son las grandes teorías generalizables sino más bien explicaciones teóricas que permiten construir hipótesis explicativas sobre los hechos y los problemas cotidianos, relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la evaluación y la institución educativa;
- Una investigación en la cual coinciden los compromisos individuales con los objetivos institucionales, en cuanto contribuye al logro del proyecto pedagógico. En fin,
- Una investigación que realizan los miembros de una comunidad inserta en una institución que aprende y que por lo tanto, educa.

Ha sido mi intención en esta exposición poner de presente las diferentes formas en las que el docente puede hacerse responsable por la investigación educativa. He partido de una premisa fundamental: *el docente tiene un saber*; a partir de su reconocimiento, reflexión y sistematización es posible realizar un tipo de investigación, circunscrita a estudios micro, denominados por algunos teóricos como etnometodológicos, a partir de los cuales el docente puede cualificar y transformar su práctica.

El reconocimiento de la posibilidad de investigar a partir de la reflexión sobre la práctica ha llevado a algunos autores a proponer la categoría *práctico-reflexivo* la cual definiría la esencia de la profesión docente. El práctico-reflexivo problematiza sus acciones, a veces detiene su quehacer, reflexiona sobre sus actuaciones y en este ir y venir entre la teoría y la práctica genera nuevas posibilidades tanto prácticas como teóricas.

Cada una de las actuaciones del maestro en su práctica cotidiana son susceptibles de ser analizadas, estudiadas y sistematizadas sobre todo si el docente recurre a las distintas estrategias metodológicas que proponen los enfoques cualitativos de investigación.

El docente, entendido como un *práctico-reflexivo* es dueño de su saber; a partir de él produce lecturas e interpretaciones de la realidad que lo llevan a una autonomía pedagógica. Las teorías que se producen en los centros académicos y en los institutos de investigación; las teorías que construye a través de la reflexión sobre su práctica pueden circular por los canales institucionales de donde trabaja contribuyendo a un cambio encaminado a mejorar la calidad de la educación.

A través de la investigación, entendida como una reflexión sobre la práctica, el docente se compromete con la calidad de la educación a la vez que cualifica su quehacer cotidiano. Una institución educativa donde los docentes se asuman como *prácticos-reflexivos* hará parte de una sociedad que se transforma a sí misma. Será parte de una sociedad que aprende; de una sociedad que educa.