

Bernardo Restrepo afirma:

“... es posible que el maestro investigue a la vez que enseña, siempre y cuando esté investigando su práctica pedagógica”



TAREA

**BERNARDO RESTREPO GÓMEZ** ha formado parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia.

---

**ENTREVISTA DE JORGE CHÁVEZ AYALA**  
*realizada el 7 de febrero del 2013*

---

El doctor Bernardo Restrepo Gómez fue ponente en el “Seminario-taller de Investigación-Acción” organizado por la Dirección de Educación Superior Pedagógica del Ministerio de Educación del 4 al 8 de febrero del 2013 en Lima. El evento estuvo dirigido a los equipos profesionales de las instituciones formadoras que desarrollan las especializaciones encargadas por el MINEDU. TAREA estuvo presente y entrevistó al prestigioso intelectual colombiano.

**TAREA:** *Queremos tratar con usted algunos aspectos importantes que ha desarrollado en este seminario-taller sobre investigación-acción. La primera pregunta que me viene a la mente es sobre las imágenes que tenemos de diferentes maestros: el maestro-apóstol, el maestro-misionero, el maestro-tecnológico y ejecutor. Sin embargo, está apareciendo además la imagen del maestro-investigador. A partir de su larga labor como maestro que ha formado y seguido diferentes experiencias en distintos niveles educativos aplicando la investigación-acción, ¿qué características distingue en el maestro-investigador y qué competencias requiere desarrollar?*

**Bernardo Restrepo (BR):** Bueno, yo creo que el maestro-investigador es reciente, como usted dice; es una búsqueda nueva que nos dejó Lawrence Stenhouse desde la década de 1970, la búsqueda de un nuevo modelo de formación de formadores: el maestro-investigador. No es que desaparezcan las otras imágenes, sino que se suman a ésta. El maestro-tecnológico también tiene que serlo en este momento, obviamente, y en el caso del maestro-apóstol la entrega a su labor de formar generaciones nuevas implica también un trabajo de sembrador. De manera que todas esas dimensiones de maestros se unen en una sola.

En este momento necesitamos un maestro-investigador porque el conocimiento se ha convertido en un motor del desarrollo, al lado del capital, al lado del hombre, en el trabajo, en la tierra, ¿cierto? El motor principal del desarrollo de los pueblos es el conocimiento; con él se puede hacer innovación, y con la innovación se puede competir con los demás países del mundo para situar nuestras mercancías adecuadamente donde las podamos llevar, para generar empleo y demás.

Ése es un concepto en el que coinciden todos los países del mundo en este momento. Si no formamos a estos investigadores y éstos no siembran desde temprano las semillas de investigación de los niños, cuando lleguen a adultos, a grandes, van a estar en desventaja para resolver problemas, para innovar y para llevar al país a un nivel de competencia adecuado.

**TAREA:** *También es interesante que este maestro-investigador, indagador, sea también alguien que pregunta sobre su realidad y las circunstancias que están detrás de las inequidades sociales...*

**BR:** Claro, no bastan las competencias investigativas propias, pues para una investigación pertinente y efec-

tiva hay que saber leer el contexto en el cual se mueve el educador y en el que se hace la investigación. Entonces, el maestro debe estar muy al tanto de la realidad social en que se mueve.

**TAREA:** *Desde esta perspectiva de desarrollo de la investigación-acción en América Latina, ¿qué posibilidades y limitaciones ha hallado usted o encuentra en la práctica de los maestros cuyas experiencias ha acompañado?*

**BR:** Yo creo que los gobiernos entienden cada vez más la necesidad del maestro-investigador. Pero es un maestro-investigador de su práctica pedagógica en primer lugar, para poder elevar el nivel de calidad de la educación. Varios estudios muy recientes, encargados por organismos gubernamentales, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización para Operaciones de Desarrollo Económico, demuestran que el factor que más eleva la calidad de los sistemas educativos es el maestro; pero solo si se llega a tocar la práctica del maestro, porque no se trata simplemente de llenarlo de conocimientos, de cursos; se trata de que lo que se le enseña, aquello en lo que se le capacita, llegue a la práctica, al salón del aula, al diálogo con los estudiantes. De ahí la necesidad de una investigación que toque la práctica pedagógica del maestro, una que permita reconstruirla para mejorarla.

**TAREA:** *Y a partir de su propia experiencia, ¿cuáles cree usted que son los límites de la investigación-acción?*

**BR:** Creo que se trata de promover una práctica histórica, una práctica que no se 'rutinice', que no se cosifique, no se fosilice, ¿verdad? El punto es que tenga una herramienta que le permita revisar esa práctica cuando sienta que falla, que se degrada; y entonces debe tener la oportunidad de revisarla. ¿Hasta dónde llega? Hasta donde él tiene necesidad de mejorar su práctica.

**TAREA:** *¿Qué condiciones institucionales son necesarias para que un maestro que ha tomado carga horaria, de aula, realice la investigación-acción?*

**BR:** Lo que hemos intentado en unos 15 años de experiencia de seguimiento estrecho a esta práctica, en un estudio longitudinal con muchos, muchos maestros de todos los niveles de enseñanza, es ver si es posible que el maestro investigue a la vez que enseña. Nuestra hipótesis es que sí, que es posible que el maestro investigue



a la vez que enseña, siempre y cuando esté investigando su práctica pedagógica para mejorarla, porque eso 'mejora' su identidad personal y el concepto que tiene de sí mismo. Cuanto más aprende de esta herramienta, más gusta de la investigación, y se siente más profesional, más calificado.

**TAREA:** *¿Y usted considera que, por ejemplo, factores adversos como una dirección opuesta, o solitaria, haría factible la investigación-acción? No solo por la carga horaria del profesor, sino también por cierta tendencia a no reconocer aspectos que son innovadores: mejor es no hacer nada, que todo esté tranquilo, que alguien que venga a cuestionar la esencia del autoritarismo, o sus roles...*

**BR:** Sí; yo creo que hay que llevar la investigación-acción también a los administradores. En nuestra experiencia de 15 años, como le decía ahora, también hemos involucrado a los gestores y los coordinadores de escuelas y colegios. Ellos también tienen que mejorar su práctica administrativa, la gestión, porque está comprobado asimismo que buenos gestores producen buena calidad, y que con malos gestores la calidad no avanza, es un desastre. De manera que hay que convencerlos, también a ellos, de que ellos mismos pueden hacer investigación-acción, y de que la investigación-acción de sus maestros va a impactar positivamente en el currículo y la institución como un todo.

**TAREA:** *¿Se puede decir que la práctica de la investigación-acción permite que los maestros pasen de ser objetos de investigación a sujetos de investigación?*

**BR:** Eso es lo que planteó Stenhouse cuando habló de la posibilidad del maestro-investigador, ¿no es cierto?: que

el maestro, que es el practicante de la educación, es el que está más preparado para hacer investigación sobre la pedagogía, sobre la práctica pedagógica. Cuando el maestro se compromete con esto y entiende de qué se trata, se siente más sujeto que objeto, más profesional que burócrata, menos dependiente de todo lo que le manden. Adquiere mayor autonomía, incluso como investigador.

**TAREA:** *En las diferentes cohortes<sup>1</sup> que usted ha mencionado de equipos de docentes que han desarrollado investigación-acción en todos estos años, ¿ha recogido evidencias, pruebas, evaluaciones más duras —digamos, más académicamente ortodoxas— con respecto a si hay mejoras en la enseñanza, en los aprendizajes de los estudiantes? En otras palabras: realizada la investigación-acción, ¿los tests de aprendizaje de los niños y niñas muestran una evidente mejora en el rendimiento, el logro?*

**BR:** Sí. Los maestros hacen su informe de investigación y nosotros volvemos después de cierto tiempo a ver cómo van y qué resultados arrojan. Lo que nosotros encontramos es que es muy positivo. Que los maestros siguen investigando, que se apropian de esta metodología para mejorar su práctica y que nos cuentan que han mejorado los resultados. También visitamos a los rectores de esos maestros-investigadores, y ellos afirman lo propio.

**TAREA:** *¿Tienen pruebas?*

**BR:** No. Pruebas específicas —digamos, tipo test—, no, pero sí hemos conversado con muchos de los rectores de estos maestros que han hecho investigación.

1 Grupo de personas que comparte una experiencia en común.

**TAREA:** *Mediante la investigación-acción, un maestro produce conocimiento pedagógico. Esto es algo que ha sido materia de este seminario. Y a partir de esta práctica, ¿que se requeriría para que produzca una teoría pedagógica?, ¿cuál sería ese proceso de tránsito?, ¿qué es lo que hace que esta práctica se convierta en una teoría pedagógica?*

**BR:** A ver. Un resultado de una investigación, de una persona, no logra convertirse en una teoría, pero sí desarrollar saber pedagógico en el maestro y que él sistematice ese saber pedagógico. Todo maestro desarrolla saber pedagógico, es funcional en la profesión, pero aquí lo hace de una manera más sistemática. Y cuando tenemos múltiples casos que están trabajando con una misma metodología, es más fácil empezar a sacar generalizaciones que nos pueden llevar a la teoría. Pero se requiere también una sistematización de todas esas conclusiones de múltiples investigaciones para curtir esa teoría adecuadamente.

**TAREA:** *Pensemos en un movimiento pedagógico de estudiantes y de profesores que quieren hacer innovación educativa, y en esta aspiración están guiados por ciertos enfoques teóricos de lo que debe ser la educación y se proponen afrontar problemas educativos con esta metodología de investigación-acción. ¿Este colectivo podría construir una teoría?*

**BR:** Yo estoy convencido de que sí, como se dice de otras tradiciones cualitativas; la tradición de la Teoría Fundada, que es una tradición cualitativa de Barney Glaser y Anselm Strauss, tiene esa pretensión de generar teoría, incluso en el área que no es propiamente la de la educación, pero que también puede servir para la educación. La idea es ésa. Hasta ahora no han generado una teoría que se conozca, que sea muy vistosa. Pero todo el propósito de esa tradición específica, de la Teoría Fundada, es producir teoría.

**TAREA:** *Finalmente, doctor, ¿en qué medida está influyendo la investigación-acción en la formación inicial de maestros? ¿Qué se requeriría para que ella se dé desde el inicio de la formación de los profesores?, porque se ha hablado siempre de la formación en servicio... ¿Y la formación inicial?*

**BR:** Lo que pasa es que tiene que mediar un currículo oficial que incluya la formación investigativa. En Co-

lombia tuvimos, terminando la década de 1990, una reforma de las escuelas normales, y se incluyó un núcleo de investigación: "Toma, esto tiene que ser formado desde allí, en investigación". Lo mismo ocurre en las facultades de Educación a nivel superior, universitario, donde se incluye también un núcleo pedagógico importante; y en la acreditación de programas académicos de las universidades. El Consejo Nacional de Acreditación de Columbia exige al Programa de Formación de Educadores que los programas de educación tengan un núcleo importante de investigación; si no lo tienen, no acreditan el programa, y eso perjudica a la universidad. De manera que en todas las facultades de Educación del país existe el núcleo de formación-investigación para los futuros profesores.


**TAREA:** *¿Desde qué año ocurre eso?*

**BR:** Desde 1996.

**TAREA:** *Entonces hay unas buenas promociones de investigadores...*

**BR:** Sí, sí; van saliendo. De los profesores anteriores, ninguno tenía formación en investigación. Apenas están saliendo. Solo a partir del comienzo de este siglo, en la década del 2000, empiezan a salir normalistas y licenciados con formación investigativa.

**TAREA:** *Muchísimas gracias por la oportunidad de compartir algunas ideas. Ojalá nos volvamos a reencontrar en otro momento, discutiendo temas tan interesantes en el campo de los aprendizajes.*

**BR:** Bueno; mucho gusto, pues. Mil gracias a ustedes también. 

---

Nota de la editora: "La teoría fundada se concibe como una estrategia metodológica para desarrollar teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones, basados en el análisis de datos que son sistemáticamente recogidos y analizados. Se parte directamente de los datos y no de supuestos *a priori*, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. La construcción teórica hace parte del proceso investigativo a través de una relación permanente entre recolección y análisis de información. La característica central de esta estrategia investigativa es el método general de análisis comparativo constante entre los datos y la teoría que va emergiendo" (*Teoría fundada: Arte o ciencia*. Antioquia: Universidad de Antioquia-Facultad de Ciencias Sociales y Humanas/Centro de Estudios de Opinión. Disponible en Internet: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1632/1285>>. Consulta: 25 de marzo del 2013).

Véase Glaser, B. y A. Strauss (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. [El desarrollo de la teoría fundada: Estrategias para la investigación cualitativa]. Chicago: Aldine.