

**CAPÍTULO 1:  
DISCUSIONES INICIALES  
PARA ESTUDIAR  
EL DOCENTE-INVESTIGADOR**

**Los diálogos socráticos son,  
quizás, una de las mejores demostraciones  
de lo que siempre se establece como acción deseada para el  
profesor, esto es,  
que enseñe e investigue  
(Camilloni, 1996)**

---

## Introducción

En los últimos tiempos, la relación entre Investigación Educativa y Práctica Docente se ha convertido en un tema de interés para los profesores y los investigadores educativos. En torno al mismo se han producido importantes discusiones académicas y elaborado una amplia literatura pedagógica, de tal modo que se está construyendo un nuevo territorio de conocimientos, pero su desarrollo aún es insuficiente para considerarse un espacio con construcciones teóricas sólidas y consistentes. En dicho territorio se enclavan las discusiones sobre el docente-investigador.

En este capítulo se efectúan algunas conceptualizaciones básicas que servirán de plataforma para entender la complejidad que supone la noción de docente-investigador. Para ello, en primer lugar, se describen los diversos tipos de relaciones que se establecen entre Investigación Educativa y Práctica Docente; en segundo lugar, se hace una presentación inicial de la noción docente-investigador y, a partir de ello, se analizan distintos problemas vinculados a dicho concepto; en tercer y último lugar, se examinan las críticas efectuadas a dicha noción.

### 1.1. Relación Investigación Educativa y Práctica Docente

La relación entre Investigación y Práctica Docente alude a las vinculaciones entre la *teoría* y la *práctica*. Es factible distinguir al menos tres posiciones en torno a este tema, ellas son:

- a) Practicar la teoría
- b) Teorizar la práctica
- c) Teorizar la práctica y resignificar la teoría

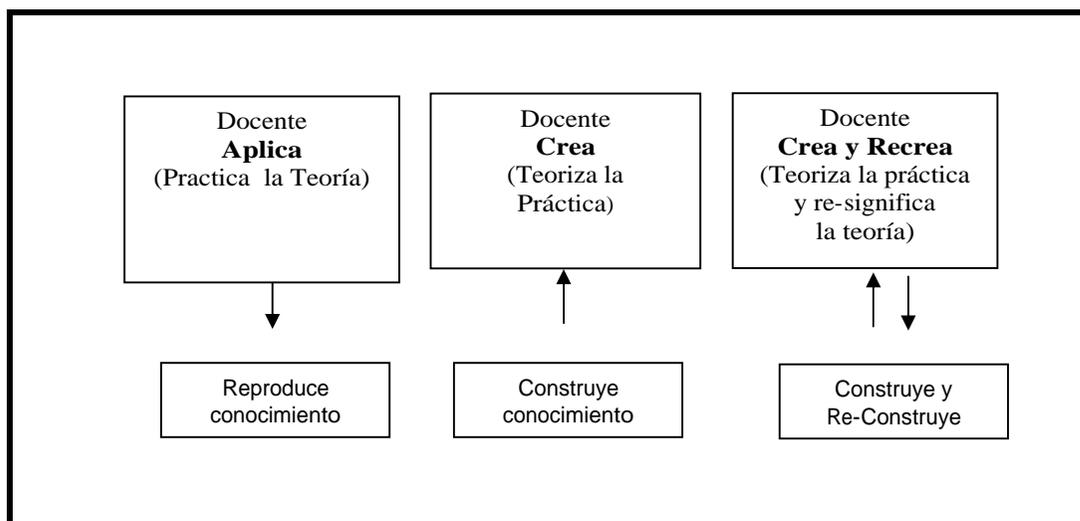


Figura Nro. 1. Tipo de relación entre Investigación Educativa y Práctica Docente

#### Posición 1: Practicar la teoría

En este modelo la *teoría* es superior a la *práctica*, ya que la *teoría* precede,

explica, informa, guía y determina qué se debe hacer cuando se desarrolla la *práctica*. Havelock y Guskin (1973), inscriptos en esta línea de pensamiento y sobre la base de considerar que los “*expertos son los que saben perfectamente qué es lo mejor y, consecuentemente imponen sus resultados a los profesionales*” (Havelock, 1973:112) generan el modelo “*Investigación-Desarrollo-Difusión (ID + D)*”, en virtud del cual un investigador crea un producto científico que, luego los docentes deben adaptarlo o implementarlo en su práctica.

En este marco, el trabajo docente consiste en *practicar la teoría*; es decir, aplicar correctamente los conocimientos y las prescripciones producidas por otros. Así, la actividad profesional queda reducida a una actividad instrumental dirigida a la resolución de problemas prácticos mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas. Los profesionales se enfrentan a sus problemas aplicando principios y conocimientos derivados de la investigación (Vogliotti y otros, 1998).

## Posición 2: Teorizar la práctica

En este marco, la *práctica* es el punto de partida y llegada de las construcciones teóricas, por lo tanto, la *teoría* tiene como referente estructural a la *práctica* misma, y ella no es más que una reflexión en y desde la práctica.

Hopkins (1989), uno de los representantes más destacados de esta línea de pensamiento, sostiene que *teorizar la práctica* implica construir elaboraciones conceptuales a partir de datos provenientes de situaciones reales. Según este autor, la investigación efectuada por los docentes en sus aulas es una forma de teorizar la educación, porque mediante ella se está reflexionando sistemática, crítica e inteligentemente la práctica. En este marco, los profesores investigan su acción pedagógica, en orden a producir sobre ella un conocimiento profesional y elaborar teorías ligadas a las prácticas efectuando una práctica teórica.

Ahora, bien este tipo de teoría no es un conocimiento especulativo independiente de toda aplicación ni tampoco es un conjunto de proposiciones altamente formalizadas que explican “la” realidad educativa; aquí, la *teoría* que crean los docentes “*es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor*” (Stenhouse, 1991:211), en la cual los conceptos son precisos y están cuidadosamente puestos en mutua relación, tanto para captar como para expresar la comprensión. Dichos conceptos son provisionales, comprobables y favorecen la creación de valiosas teorías que permiten plantear nuevas y fecundas cuestiones (Stenhouse, 1991).

## Perspectiva 3: Teorizar la práctica y re-significar la teoría

En este marco, la *práctica* está sostenida en construcciones *teóricas* y, ésta a su vez, se ve influida por los acontecimientos prácticos. A esta articulación dialéctica entre la teoría y la práctica se la denomina *praxis*.

Zeichner (1993) adopta esta forma de ver la relación teoría - práctica. Este autor valoriza tanto las investigaciones de los docentes porque considera que ellas tienen construcciones que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza, como el conocimiento teórico construido por investigadores profesionales porque pueden aportar cierto entendimiento a este

campo de estudio. Según este autor, el desprecio del conocimiento de los profesores es un error tan grande como el desprecio del conocimiento de los académicos.

Conforme a este desarrollo, el docente-investigador inscrito en esta línea de pensamiento tiene una doble tarea; por un lado, *teorizar la práctica creando* conceptualizaciones a partir de sus acciones pedagógicas cotidianas y por el otro, apropiarse críticamente de las teorías construidas por otros (o consumir críticamente el conocimiento generado por otros, según la expresión de Zeichner-1993-) mediante un proceso de *recreación* de los conocimientos. Dicha recreación lleva al docente a aceptar aquellas conceptualizaciones que le permiten incrementar sus niveles de comprensión de la realidad y rechazar aquellas que las oscurecen. Las teorías construidas tanto por los investigadores profesionales como por los docentes no deberían prescribir las acciones educativas sino que tendrían que clarificar la realidad para que los actores desde su práctica logren autorregular su experiencia educativa (Imbernón, 2002:38).

El docente-investigador se encuadra entre las dos últimas posiciones, porque en ambas propuestas *“el papel del docente en el proceso de investigación educativa es el de ser el protagonista principal, es decir, un ente activo y no pasivo. Esta posición activa del docente supone que su práctica no ha de limitarse a la de ser transmisor de conocimientos ni un mero aplicador de prescripciones pedagógicas sugeridas por expertos investigadores extraños a procesos de enseñanza-aprendizaje reales. Se asume que este debe investigar su propia realidad y generar conocimientos que le permitan mejorar su práctica pedagógica. Así, docencia e investigación pedagógica no se asumen como roles separados que deben cumplir dos personas diferentes, por el contrario se concluye que ambos roles deben ser asumidos por el docente”* (Ramírez, 1995:35).

## **1.2. El Docente-Investigador una forma de vincular la Investigación Educativa y la Práctica Docente**

La noción de *docente-investigador* en el fondo expresa una idea relativamente simple que siempre ha estado en la tradición de los educadores comprometidos, y que alude al hecho de que los seres humanos son sujetos capaces de construir un pensamiento independiente, una conciencia crítica, y por lo tanto, pueden actuar libremente conforme a ello. Esta idea se funda en el derecho inalienable que tienen todos los seres humanos de crear y recrear saberes que les permitan comprender o transformar su realidad. En este sentido, emplear la investigación no sólo es una necesidad teórica sino una exigencia de la práctica.

Dewey, Stenhouse y Schön, en los países del primer mundo; Freire, Rojas Soriano, Barbatarlo y Theesz, entre otros, en América Latina gestaron e impulsaron la noción de *docente-investigador* como un intento de que los profesores utilizaran la investigación como un medio de conocer y resolver los problemas de sus prácticas pedagógicas.

Teniendo en cuenta este punto de partida, en este apartado, primero se efectúa una aproximación inicial a la noción de docente-investigador y, posteriormente se examina tres problemas que están asociados a la misma.

### 1.2.1. El Docente-Investigador. Aproximaciones conceptuales iniciales

La noción de docente-investigador ha suscitado la producción de una abundante literatura que ha convertido esta noción en un significante cargado de diversos significados aunque ello no se vio plenamente reflejado en la práctica. Esta particular situación exige, en este momento del trabajo, efectuar algunas precisiones iniciales a través de las cuales se aclaren los sentidos que se le otorgan a dicho concepto por que ello permitirá entender los desarrollos ulteriores.

Teniendo en cuenta la existencia de diversos significados, se puede distinguir al menos dos tipos de docentes-investigadores. Ellos son:

- a) Los que emplean la investigación para construir conocimientos científicos.
- b) Los que recurren a la investigación para su desarrollo profesional.

Antes de realizar una caracterización de cada uno de ellos, es necesario destacar que ambos tipos no son necesariamente incompatibles, puesto que los dos buscan mejorar la práctica en base a la construcción de conocimientos producidos desde la reflexión. La diferencia estriba en el foco donde ponen la atención, el primero otorga el mismo peso tanto a la creación de conocimientos como a la resolución de los problemas de la práctica; en cambio el segundo, se preocupa esencialmente por la solución de las cuestiones vinculadas al desarrollo profesional y casi no se ocupa de la producción de saberes que tengan validez científica.

Los docentes-investigadores que utilizan la *investigación* como un **medio para crear nuevos conocimientos científicos** acerca de las prácticas que desarrollan tratan de:

- a) *“propiciar la construcción de conocimientos científicos para utilizarlo en la transformación de nuestra sociedad” (...)* y *“descubrir verdades que no conviene a los intereses de las clases y grupos dominantes”* (Rojas Soriano, 95-96:68).
- b) (...) *“descubrir la esencia de los fenómenos (...) formular preguntas que resultan comprometidas y, mediante ello, se pueden alcanzar verdades científicas que permitan cuestionar la realidad social y formular críticas bien sustentadas”* (Rojas Soriano, 95-96).

Es necesario aclarar que intentar construir nuevos conocimientos científicos desde las investigaciones efectuadas por profesores no implica necesariamente adoptar los criterios propuestos por el positivismo de objetividad, validez y generalización; sino por el contrario, exige el empleo de otras pautas que los contenga o, la creación de nuevos criterios de científicidad sobre la base de la propia producción.

Ebbut-Schulman (citada por Hopkins -1987- y Fernández Pérez -1995-) consideran que se puede llamar investigación a una familia de métodos que cumplan cuatro requisitos de una búsqueda disciplinada, a saber:

- a) Posibilidad de examinar los argumentos y pruebas
- b) No depender únicamente de la elocuencia o una convicción superficial
- c) Evitar o eliminar las fuentes de error, siempre y cuando sea posible y, discutir los márgenes posibles de errores en las conclusiones
- d) Posibilidad de hacer análisis especulativo, de libertad y creación

Hokpins (1989) y Fernández Pérez (1995) toman los criterios elaborados por Ebbut- Schulman y concluyen que las investigaciones efectuadas por los docentes pueden ser consideradas “científicas” o “serias” porque cumplen las cuatro condiciones mínimas de intersubjetividad, es decir que cuentan con códigos compartidos, con formas de objetivación no trivial, con alguna explicitación de los límites de validez y aplicabilidad de las conclusiones y con un carácter abierto y creativo que permite los procesos de teorización (Fernández Pérez, 1995).

Conchran- Smith y Lytle (2002:39) van un poco más allá, ellas se animan a crear nuevos criterios de científicidad fundados en las prácticas investigativas efectuadas por los docentes. A estos nuevos criterios los denominan *estándares* de rigor metodológico, ellos son:

- a) En cuanto a la *pregunta de investigación*. Surgen generalmente de los problemas de la práctica indicando discrepancias percibidas entre intenciones y realidades, entre investigaciones sobre la teoría, la práctica y el contexto inmediato.
- b) En lo referido a la *generalización*. Los resultados se aplican dentro del contexto donde se han producido. Los modelos conceptuales, las transformaciones de la práctica, las reconstrucciones del currículum generalmente se usan en el contexto inmediato.
- c) En lo relativo a los *modelos teóricos*. Son derivados del conocimiento de la práctica profesional relacionada con la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización.
- d) En lo tocante a la *documentación y el análisis*. Son el resultado de recolección de información similar a los trabajos académicos y estudios interpretativos que suponen una implicación profesional/subjetiva del investigador. Además, emplean paradigmas nuevos y formas alternativas de discurso y análisis.

Estos criterios están fundados en una nueva forma de entender las ciencias sociales, en tanto consideran que el *saber* es un saber “situado” en un campo y definido desde un sujeto, que el *conocimiento* es un proceso inacabado que sorprende, que el *investigador* es un sujeto que capta las diversas voces que hablan sin controlar su mensaje abriendo el juego a nuevas y múltiples interpretaciones; aún más, esa tarea es una operación que puede ser realizada por todos los docentes (y todos los seres humanos) puesto que no es una práctica privativa de los llamados investigadores, científicos o especialistas (Messina,1999).

Los docentes-investigadores que no utilizan la *investigación* para construir conocimientos nuevos y formalizados, la emplean como una herramienta que les ayuda a:

- a) Lograr un tipo de formación para la acción que contribuya a la

resolución de algunos problemas concretos y cotidianos (Fernández Rincón, 1993).

b) Promover la motivación, el perfeccionamiento y la autoformación de los maestros (Vasco Montoya, 1990).

c) Incrementar progresivamente la comprensión de la labor docente para perfeccionar la enseñanza (Stenhouse, 1991).

c) Favorecer el cambio de actitud frente a la realidad socio-educativa, incrementar los conocimientos de los fenómenos áulicos, institucionales y socio-políticos y transformar la actuación presente y futura.

En este ámbito, el docente-investigador es un profesional que reflexiona sobre lo que hace, se replantea su accionar, y acostumbra a revisar sus experiencias y actuaciones con el propósito de aprender (Latorre y González, 1992). En definitiva, este docente-investigador es un profesional que se vale de la investigación como un *medio que le permite construir conocimientos para analizar y reflexionar su práctica y aportar elementos para lograr su mejora*.

### 1.2.2. Tres preguntas centrales sobre el docente-investigador

Teniendo en cuenta que la noción de docente-investigador ha sido mitificada o descalificada sin examinar en profundidad su significación e implicación, en este punto y para evitar este error, se analizarán algunas aristas del problema sobre la base de algunas preguntas disparadoras.

*Pregunta Nro. 1. ¿Puede ser el docente un investigador? Naturaleza del trabajo del docente*

En torno a este interrogante se han planteado diversas respuestas organizadas en este trabajo en tres tesis.

- a) La tesis de la incompatibilidad funcional
- b) La tesis de la compatibilidad funcional simultánea
- c) La tesis de la compatibilidad funcional diferencial

La tesis de la incompatibilidad funcional sostiene que un **docente no debe investigar** porque es incompatible a su rol. Históricamente se ha sostenido que la investigación no es una tarea inherente a su función. Una vieja analogía ha servido como ejemplo para justificar esta posición, la misma sostiene que *“a nadie se le ocurre exigir a un compositor que sea a la vez buen intérprete y maestro de música”*. La docencia es concebida como el espacio de transmisión de conocimientos, y la investigación es considerada un proceso intencional y sistemático destinado a construir nuevos conocimientos mediante el método científico.

En ese marco el *docente* tiene la responsabilidad de *trasmitir* los conocimientos que fueron elaborados por los intelectuales o científicos (investigadores), quienes a su vez son los legítimos encargados de *producir* dichos conocimientos. Esta forma de concebir la producción y distribución de conocimientos gravita en el campo educativo; ya que la práctica de investigar la realidad es considerada como atributo exclusivo de los especialistas o investigadores profesionales y la actividad

de reproducir los conocimientos es tarea que se le asigna a los docentes.

La *tesis de la compatibilidad funcional simultánea* entiende que el **docente puede investigar y enseñar simultáneamente**, es decir que estas dos funciones pueden ser cumplidas por un mismo sujeto en un mismo momento. En este sentido, son claras las observaciones de Britton (citado por Conchran- Smith y Lytle, 2002:54) quien señala que “*cada clase tendría que ser para el profesor una investigación, algún descubrimiento, una forma de investigar callada*”.

Amaro (2000:87) considera que la propuesta de “profesionalidad ampliada” adoptada por Stenhouse (1991) proporciona los fundamentos para concluir que no es posible separar el rol del docente del investigador porque “*el profesor debe asumir la función de investigador al mismo tiempo que la de enseñante*”<sup>1</sup> (Amaro, 2000:38, 87).

Afín a esta tesis, Andreone, Martín y Bosio (2001:11) afirman que si la enseñanza es entendida como práctica social reflexiva no hay distancia entre quien ejerce la enseñanza y quien investiga. Estas autoras están convencidas de que “*la mirada atenta y reflexiva de los docentes sobre su propia práctica debe ser considerada como ‘actos de investigación’<sup>2</sup>, como ‘teoría en acción’, o ‘exploraciones hipotéticas’, que han de ser examinadas y valoradas en términos de la potencialidad que tienen para realizar algún cambio valioso en nuestro contacto diario y permanente con nuestros alumnos*”.

La *tesis de la compatibilidad funcional diferencial* afirma que **un docente puede cumplir con estas dos funciones pero en distintos momentos**. Castañeda Serrano y Valdéz Pasilla (1993) al igual que Amaro (2000) también toman como referencia el trabajo de Stenhouse, pero en este caso para señalar que el maestro puede investigar, pero no puede hacerlo durante el desarrollo de sus clases. Estos autores consideran que la sugerencia de Stenhouse (1991:213) de “*invitar a un observador a estar presente en el aula*”, permite suponer que el educador británico “*(...) no confunde roles (...) ya que, cuando el profesor enseña, actúa en tanto profesor, cuando observa está en condiciones de adquirir cierta actitud de investigación en la que se requiere entrenamiento*” (Castañeda Serrano y Valdéz Pasilla, 1993:6).

Más allá de las diferencias, los partidarios de que el docente puede investigar (en sus dos versiones) acuerdan en considerar que:

- La *docencia* es la función profesional básica del maestro, pero ella se vería empobrecida o entorpecida si no va acompañada de un conocimiento reflexivo y crítico de la propia práctica docente que se apoya en su propia investigación (Latorre y González, 1992). Por ello es que consideran que la investigación es una función inherente al docente pero siempre y cuando, como lo destaca Stenhouse (1991), se tenga en claro que la razón por la que está desempeñando el papel de investigador es la de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas.

<sup>1</sup> La negrita no corresponde al texto original

<sup>2</sup> La negrita no corresponde al texto original

- La *investigación* efectuada por los docentes es una “*indagación sistemática e intencional realizada por los docentes en su propia escuela y sobre su trabajo educativo*” (Conchran- Smith y Lytle, 2002:54). Esa actividad se plantea como finalidad “*proporcionar información para la toma de decisiones con vista a mejorar o innovar lo que llamamos educación*” (Latorre y González, 1992:7). Esta forma de entender la investigación es sistemática, intencional y válida porque recoge y almacena la información, documenta experiencias fuera y dentro del aula y realiza registros escritos de situaciones porque es una actividad planificada más que espontánea y porque da como resultado hipótesis generadas a través de un proceso riguroso de búsqueda que está fundamentada en los datos (Hopkins, 1987).

Esta propuesta visualiza a la *investigación* como una actividad esencialmente humana que (...) “*busca nuevas modalidades de conocer, nuevas soluciones a problemas de toda índole: científicos, culturales, sociales, etc.; nuevas sendas o métodos para el ser, el saber o el quehacer humano* (Morán Oviedo, 1993:55) e intenta plantear “*problemas, (...) mirar la realidad con ojos diferentes, reflexionar sobre ella e intentar transformarla*” (Ruiz del Castillo, 1993:48).

*Pregunta Nro. 2. ¿Qué puede investigar el docente-investigador? Campos de estudio*

Restrepo Gómez (2005) deja en claro que los docentes-investigadores no están habilitados para investigar los objetos de los saberes específicos que enseñan (o al menos hacer una investigación útil que aporte resultados significativos al cuerpo de conocimiento existente) porque no se cuenta con el apoyo requerido ni con el tiempo indispensable para ello. Pero pueden investigar su propia práctica pedagógica, porque sobre esos menesteres el practicante de la educación tiene a la mano datos, tiene la vivencia, puede utilizar la retrospectiva, la introspección y la observación participante para elaborar relaciones, especificarlas, clarificarlas, comparar teorías guías e intervenciones pedagógicas que permitan re-significar y transformar prácticas no exitosas (Restrepo, 2005).

En tal sentido queda claro entonces que la práctica docente es el objeto sobre el cual se deben realizar los estudios y las intervenciones pedagógicas, entendiéndose por tal al trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en concretas condiciones históricas, sociales e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social (Achilli, 1986).

Esta forma de concebir la práctica, es una fuente inacabable de cuestiones que pueden ser indagadas. Sería imposible hacer un itinerario temático que cubriera la totalidad de campos donde puede actuar el docente-investigador; no obstante ello, solo y de manera indicativa se marcan algunos posibles espacios que podrían estudiarse. Ellos son:

- i. Nivel Áulico
- ii. Nivel Institucional
- iii. Nivel Escuela-Comunidad

i. Nivel Áulico

El aula, como espacio donde se producen situaciones sociales complejas, re-

quiere de construcciones teóricas que permitan comprender qué ocurre en ella (Hopkins, 1989). Ese *aula* es, para el docente-investigador, el marco idóneo para desarrollar proyectos de investigación y generar nuevas teorías (Medina, citado por Cabrerizo Diago, 1999). Es en ese espacio, y desde la práctica entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimientos efectuada por los docentes-investigadores implicados en el proceso pedagógico es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa.

En dicha aula, el docente-investigador *“lleva adelante la indagación activa de su propia práctica dentro del contexto de su propia clase; examina atentamente los procesos de enseñanza-aprendizaje realizando estudios de casos sobre estudiantes o grupos de estudiantes y efectúa descubrimientos sobre sí mismo y de su relación con sus alumnos. Documenta sus modos de enseñar y el modo en que aprenden sus alumnos. Investiga los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en sus clases mediante la observación y la descripción de lo que ve. Comparte sus experiencias con sus pares e intercambia conocimientos. Reflexiona sobre sus propias matrices de aprendizaje, re-pensándose como ser humano y docente que propone y facilita en sus alumnos lo que primero observó en sí mismo: la capacidad de autocrítica”* (Amelia, 1996:88). Como se puede apreciar en esta extensa pero necesaria cita, el aula es un espacio singular donde se producen diversos hechos y procesos que los docentes-investigadores deben registrar y analizar buscando comprenderlos y transformarlos.

Los trabajos que ligan *currículum, enseñanza e investigación* gestados en el Reino Unido por Stenhouse y otros han enriquecido el estudio de lo que acontece en el aula y han aportado pistas para resolver los problemas que en ella se dan. En ese marco, el currículum es considerado una hipótesis de trabajo que debe someterse al juicio reflexivo durante la práctica, en consecuencia el profesor tiene la responsabilidad de problematizar el desarrollo curricular tratando de reflexionar y tomar postura en torno a los contenidos a aprender, a las formas de enseñar, al contexto socio-cultural donde se desarrolla el trabajo educativo, etc. Martínez Bonafe (1989) sostiene que el currículum es un proyecto a experimentar en la práctica porque el profesor somete sus hipótesis a la “prueba de verdad” por medio de su acción reflexiva, generadas mediante procesos específicos de investigación, desarrollo y evaluación.

De este modo el docente es un investigador de su propia práctica de enseñanza y el aula es un laboratorio; por lo tanto, el currículum es un medio de *“exploración a través de la cual se investiga y se someten a prueba los presupuestos de partida”* (Álvarez Méndez, 1987:143). Ello involucra a los docentes en un proceso de deliberación constante donde hay que formular alternativas de acción a comprobar en situaciones reales. Casanova (1987) considera que este tipo de investigación perfecciona la enseñanza cuando ofrece hipótesis posibles de comprobar en el aula por parte del profesor y descripciones de casos ricas en detalles para proporcionar un contexto comparativo con los propios casos.

## ii. Nivel Institucional

La escuela es una de las instituciones más sensibles a los diversos aconteci-

mientos sociales. En ese espacio se producen y reproducen diversas prácticas sociales, políticas y fundamentalmente educativas y se estructuran valores, creencias, normas y modos de actuar de los diversos protagonistas que habitan cotidianamente ese espacio-tiempo.

La incorporación de la investigación convierte a la escuela en un espacio de construcción y re-construcción de conocimiento pedagógico, ya que habilita a los docentes a:

- Diagnosticar la realidad actual, objetivando aquellas prácticas instituidas y naturalizadas y efectuando una mirada atenta e inteligente de la escuela.
- Proyectar la realidad futura generando propuestas que pueden ser llevadas a cabo por diversos protagonistas que viven en la escuela.
- Evaluar y auto-evaluar la realidad, identificando debilidades y fortalezas y, creando un marco de comprensión colectiva que permita revisar constantemente las acciones que se están efectuando.

Los diagnósticos y evaluaciones que se efectúan en este marco permitirían comprender los diversos problemas que afectan a la institución educativa y, a partir de ellos, proponer estrategias pedagógicas alternativas que los modifiquen. En tal sentido, los docentes-investigadores deben construir conocimientos que describan profundamente la “práctica docente” y sirvan de base para la reformulación y la resignificación de las acciones pedagógicas que efectúan, en orden a transformar la escuela.

Esta breve consideración permite acordar ampliamente con Rojas Soriano (1995-96:69) quien entiende que la *“institución (educativa) trasciende cuando incorpora en su proyecto académico actividades de investigación como un elemento esencial para impulsar la superación del trabajo docente e intelectual”*. Esas investigaciones son una suerte de brújula que ayuda a los docentes-investigadores a ubicar las coordenadas que sitúan el trabajo educativo, a explorar las cambiantes condiciones socio-políticas y culturales de la escuela y a asumir los desafíos que implica la incertidumbre de la complejidad.

### iii. Nivel Escuela-comunidad

Cada comunidad tiene particularidades geográficas, económicas y socio-culturales y las escuelas no pueden desconocer dicha realidad; por el contrario, tienen que formar parte del tejido vital de la misma, ofreciendo una educación acorde a sus características particulares, para ello necesariamente deben hundir sus raíces en ese contexto inmediato recuperando y resignificando los elementos culturales construidos y reconstruidos en el mismo.

La institución educativa debe abrirse y regular su acción en una negociación permanente con el contexto, en ese marco tiene que explicitar los términos del intercambio, detectar las demandas y establecer interacciones permanentes y recíprocas (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). Para que ello se produzca, es necesario contar con docentes que investiguen, es decir, reinterpreten sus necesidades y las proyecten en la vida de la comunidad escolar. Esos docentes tienen que descubrir en su contexto los elementos de análisis para repensarlos como proyecto investigativo en continua recreación y proposición (Castillo Bula y otros, 2000).

Las investigaciones efectuadas por los docentes pueden ayudar a construir el vínculo entre el ámbito escolar y el entorno sociocultural específico, convirtiéndose en una suerte de puente que una estos dos contextos. Para que ello ocurra, la investigación debe transformarse en un carril por donde se expresen las voces de los diversos sujetos o, en una plataforma que favorezca el diálogo entre los diversos actores educativos involucrados en la realidad. Esto permitiría conocer qué hace, sabe, vive y siente la comunidad, y en base a ello, desarrollar un sentimiento de pertenencia y constituir un ámbito democrático.

En suma, haciendo una mirada retrospectiva se puede decir que el propósito fundamental de estas investigaciones de los profesores ya sea en lo institucional, en lo áulico, o en lo comunitario es aportar una base sustantiva de conocimientos sólidos para emitir juicios fundados y tomar decisiones sobre diversos aspectos vinculados a su práctica, en orden a comprender y mejorar el proceso educativo. Ahora bien, en este contexto, no es cualquier investigación la que se puede desarrollar, sino aquélla que cumpla las siguientes condiciones (Stenhouse 1991 y Amato 2000):

- La investigación debe estar localizada en una escuela y en un aula determinada.
- Las funciones de investigador y de profesor han de complementarse mutuamente.
- El desarrollo y el mantenimiento de un lenguaje común es un requisito previo.

Estas investigaciones no se desarrollan en un vacío político y social, las mismas están situadas en un contexto determinado; por lo tanto, los conocimientos construidos mediante ella deben ubicarse dentro de un marco que recoja el desarrollo histórico y las posiciones de poder de los diversos sectores sociales.

*Pregunta Nro.3. ¿Cuáles son las condiciones que posibilitan u obstaculizan el trabajo del docente-investigador? Condiciones de posibilidad*

Como se ha podido apreciar, existen argumentos consistentes y sólidos que justifican la necesidad de que el docente realice investigaciones, para enriquecer la práctica educativa y construir conocimientos que sustenten sus acciones pedagógicas. Pero para que ello se concrete, es de vital importancia considerar los elementos que se interponen en la relación sujeto-objeto en la construcción de conocimientos. Esto pertenece a lo que Samaja (1999:43) denomina medios de investigación, es decir, “*todos aquellos elementos que el sujeto investigador interpone entre él y su objeto y que, de hecho, constituyen las condiciones de realización de todo el proceso*” y que en el caso del docente investigador aluden a:

- a) Las condiciones normativas vigentes y la posibilidad de investigar
- b) Las condiciones institucionales y la posibilidad de investigar
- c) Las condiciones subjetivas del docente y el deseo de investigar

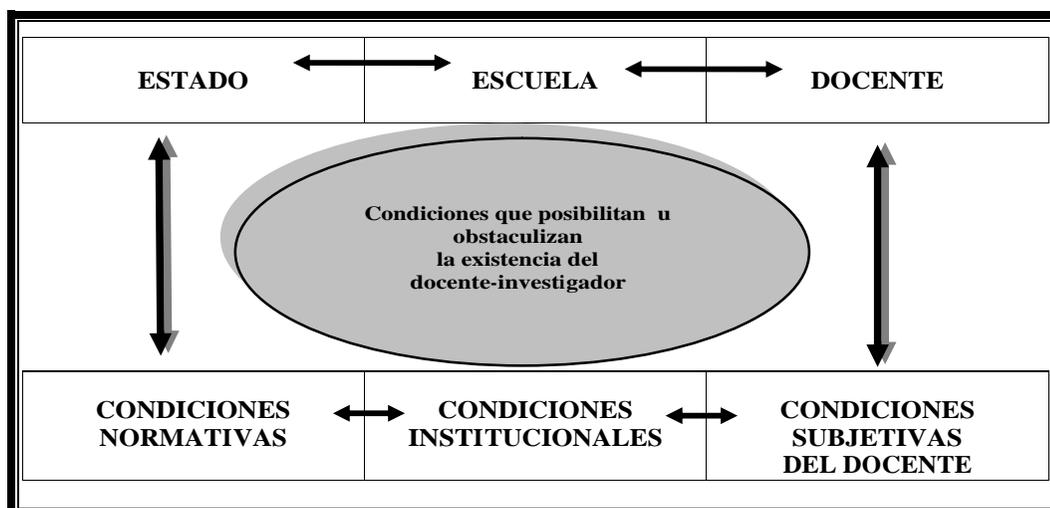


Figura Nro. 2. Condiciones que posibilitan u obstaculizan la existencia del docente-investigador

a) Las condiciones normativas vigentes y la posibilidad de investigar

En el marco normativo que regula y orienta el Sistema Educativo Argentino se realizan algunas consideraciones acerca de la posibilidad de que el docente investigue, que llaman poderosamente la atención.

Por un lado, el Estatuto Docente aprobado en la década del '60 y aún vigente, en el Capítulo XI, Art. 27, determina que: *“las autoridades escolares estimularán y facilitarán la superación técnica y profesional del personal en ejercicio, mediante cursos de perfeccionamiento y **becas de estudio e investigaciones**<sup>3</sup> en el país o en el extranjero”*, garantizando de este modo el derecho a realizar investigaciones educativas.

Por otro lado, la retórica que acompañaron la Reforma Educativa producida a principios de los '90 y la nueva Reforma Educativa iniciada a principios del 2000 promueven la inclusión de la investigación como parte del trabajo docente. Pero tanto la Ley Federal de Educación (Nro. 24.195) como la nueva Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206) en los apartados que abordan los derechos y deberes de los docentes (Título VII, Capítulo III de la anterior Ley y, Capítulo I, Título IV de la nueva Ley) no realizan ninguna consideración acerca de este aspecto.

Como puede advertirse, las *condiciones normativas* que posibilitan realizar investigaciones por parte de los docentes son *elementos contradictorios* porque, por un lado, en el Estatuto están preservados como derechos (aunque son muy pocos los docentes que los reclaman porque el artículo es vago, impreciso, aislado y puntual, carente de un marco global que le dé sentido y orientación), pero por el otro, las Reformas Educativas, aunque prometen profesionalizar la labor docente mediante la incorporación de la tarea investigativa como parte de su práctica, no garantizan los medios para que esta propuesta se concrete (Duhalde, 1999).

<sup>3</sup> La negrita no corresponde al texto original

Hacer investigaciones educativas no debe ser considerado una *obligación* más, sino por el contrario tiene que ser entendida como un *derecho* que poseen los maestros de indagar su práctica mediante un estudio sistemático y riguroso. Por lo tanto, investigar la práctica docente es un derecho no una obligación (Enriquez y Sola, 1995).

b) Las condiciones institucionales y la posibilidad de investigar

No hace falta efectuar un estudio minucioso sobre las condiciones institucionales para concluir que las escuelas no cuentan con espacios para construir conocimientos a partir de la investigación y que las políticas educativas tienden a convertir a la investigación en un medio de subsistencia que termina por convertirla en una estrategia que estimula la competencia entre pares.

El escaso o nulo espacio que otorga la escuela a las indagaciones sistemáticas y las presiones impuestas en las retóricas de las Reformas Educativas genera una situación ambivalente, que lleva al docente a tener que rendir cuenta de lo actuado ante las mismas autoridades que no permitieron tal actuación. Las exigencias gubernamentales ocultan la existencia de un sistema desgastado mediante un disfraz supuestamente renovador que sólo sirve para evitar que los docentes sean protagonistas de sus propias transformaciones.

c) Las condiciones subjetivas del docente y el deseo de investigar

Desde el punto de vista de la historicidad, los docentes han sido formados en base a modelos pedagógicos tradicionales o tecnocráticos. En ese marco (como se verá en el capítulo de formación docente), los mismos aprendieron a ser trabajadores enajenados porque su oficio quedaba acotado a transmitir los conocimientos construidos por otros, a aplicar las normas jurídicas determinadas por los sectores de poder o a emplear las recomendaciones efectuadas por científicos. De esta manera, se profundiza el proceso de descualificación del trabajo educativo.

Estos docentes no estaban autorizados a problematizar ni su práctica ni la realidad educativa, debido a que no habían desarrollado una actitud cuestionadora ni estaban formados para la construcción de conocimientos. Tal como lo destacan Andreone, Martini y Bosio (2003:12) *“La competencia ligada a la búsqueda, cuestionamiento y debate sobre lo que se trasmite y cómo se lo adecua a un grupo de alumnos con trayectorias y expectativas diferentes, pareciera que no es parte de la formación que se le ha dado históricamente al docente.*

Como consecuencia de este proceso de formación, los docentes entienden que, tal como lo ha destacado Mandolini (2006:6) *“la tarea de investigar sigue siendo ‘algo’ que está depositado en otros ‘los que saben’, adoptando una actitud de sumisión respecto al saber”* y, además acorde con esta visión, adhieren o se someten a las voces de aquellos a quienes se considera portadores de la palabra autorizada.

Para superar estos límites que se configuraron históricamente es necesario que se cumpla un conjunto de condiciones que a continuación se mencionan:

a) Los docentes deben **construir-reconstruir el deseo de encontrar**

**sentido a su experiencia y, desde allí, la investigación se convertiría en una práctica significativa y necesaria.** Las investigaciones deben ser “*procesos voluntarios automotivados (...) no es posible crear maestros-investigadores por resolución rectoral o ministerial. Cualquier nivel, forma o proceso de investigación requiere cierta "pasión" de intereses personales*” (Mejías Marco, 1989).

b) Los docentes deben **contar con un conocimiento mínimo acerca de la Metodología de la Investigación** que les permita comprender el papel social que juegan los profesionales como producto y parte de la realidad socio-histórica, enjuiciar las diversas formas de conocimientos mediante el análisis de su estructura y sus alcances ideológicos, problematizar el conocimiento teórico, romper con los propios límites de la razón teórica mediante el empleo del pensamiento crítico y producir nuevas formas de comprensión y conocimientos de los problemas escolares a fin de transformarlos. Por lo tanto, el docente investigador debe tener el deseo de develar los aspectos que inciden en su práctica, una actitud crítica frente al contexto socioeducativo y una serie de procedimientos y técnicas que le permitan estudiar los problemas educativos. En este sentido, las instituciones de Formación Docente tienen la obligación de ofrecer cursos, seminarios, talleres para futuros docentes o docentes en ejercicio.

c) Los **docentes deben contar con asesores temáticos y metodológicos que orienten su práctica investigativa.** Los mismos pueden ayudar a resolver problemas complejos o cubrir algún vacío. Esta tercera condición plantea la urgente necesidad de generar y fortalecer espacios de articulación institucional entre Escuelas-Centros de Formación Superior (Universidad, Terciarios), Escuela-Organizaciones No Gubernamentales, de tal manera que haya una fluida comunicación entre los docentes-investigadores y los investigadores educativos profesionales.

Cuando los profesores logren construir o reconstruir el deseo por encontrar sentido a su práctica, las estructuras de poder sean más horizontales y las condiciones normativas favorezcan y garanticen la realización de prácticas autónomas, entonces, las posibilidades de construcción colectiva de conocimientos por parte de docentes-investigadores se verán incrementadas extraordinariamente.

La propuesta formulada por diversas organizaciones de docentes españoles (AAVV, 1992), que incluye las tres condiciones descritas, puede servir de plataforma para discutir la posibilidad de concretar el proyecto de que los docentes-investigadores tengan una presencia real en las escuelas. Dicha propuesta plantea:

*1) Mayor reconocimiento a todos los efectos de la labor investigadora del profesorado que desempeña su tarea en niveles no universitarios en cuanto a méritos profesionales que puedan ser contemplados en todo tipo de concursos y oposiciones.*

*2) Reconocimiento de un horario de trabajo con reducción temporal de carga lectiva para aquellos profesores y profesoras que realicen proyectos de investigación aprobados por cualquier entidad u organismo público, según la naturaleza del proyecto a desarrollar. El horario de trabajo del profesorado de todos los niveles educativos incluiría las horas dedicadas a la investigación.*

3) *Realización de una información accesible y concreta sobre todo tipo de convocatorias de actividades de investigación, ofrecidas por los diferentes organismos públicos a todos sus niveles, que fuera difundida simultáneamente a todos los centros educativos.*

4) *Creación de una instancia (...) encargada de coordinar la homologación de las propuestas curriculares que se deriven de los procesos de investigación, así como de su difusión posterior entre el profesorado de diversas Comunidades Autónomas.*

5) *Realización de cursos de formación a través de los Centros Educativos y Movimiento de Renovación Pedagógica, etc., mediante convenios con las universidades, especialmente dirigidos a la elaboración de proyectos de investigación y a la constitución de equipos de investigadores plurinivelares que los lleven a cabo.*

6) *Realización de cursos de posgrado en las universidades, programas de formación desde los Centros Educativos y Movimiento de Renovación Pedagógica, etc., dirigidos al profesorado que desempeña su tarea en niveles no universitarios, para que realice investigaciones en sus respectivos lugares de trabajo a través de convenios con la Administración.*

7) *Realización de cursos de doctorado en las universidades con programas orientados a la elaboración de investigaciones en sus lugares de trabajo por los profesores y profesoras que desempeñan su tarea en niveles no universitarios. También mediante convenios.*

8) *Por último, creación de un organismo u oficina ministerial que recoja las peticiones de los ciudadanos y de las ciudadanas, individualmente o a través de grupos organizados, con respecto a lo que éstos quieren que se investigue en educación, para ser tenidas en cuenta a la hora de establecer las líneas prioritarias de desarrollo de proyectos de investigación educativa.*

En suma, realizando una mirada retrospectiva de lo expuesto en este apartado, se puede advertir que las condiciones normativas, institucionales y subjetivas descritas aquí, son sólo la punta de un *iceberg* que contiene en su parte oculta, profundas raíces ideológicas que inciden en la práctica educativa que realizan los docentes. Como se sabe, la situación de la educación en el país está acusada de empobrecimiento de su calidad y uno de sus principales culpables, desde la visión gubernamental, es el maestro, porque entre otras razones, no indaga sistemáticamente los problemas de su práctica. Sin embargo, para que un docente se convierta en investigador debe contar, entre otras condiciones de trabajo, con una formación académica de calidad, disminución en su carga docente, apoyo económico e infraestructura, y la posibilidad de implantar o aplicar los resultados de su investigación (Fernández Rincón, 1993:22), y como se puede advertir estas condiciones no están garantizadas.

### **1.3. Ocho objeciones sobre la noción de docente-investigador**

---

Pese a los desarrollos obtenidos en estos últimos tiempos, se han producido discusiones muy fructíferas en torno a la naturaleza, a las condiciones de posibilidades y a los tipos de producción que realizaron los docentes-investigadores. Examinar los argumentos de las polémicas es de vital importancia en este trabajo porque proporciona elementos claves para delinear esta figura, evaluar sus posibilidades de desarrollo y esclarecer esta problemática.

#### **PRIMER ARGUMENTO: La investigación no es una tarea inherente al docente ya que tanto la docencia como la investigación son dos funciones con fines diferentes**

Para algunos científicos sociales, la noción de docente-investigador es engañosa porque condensa en un solo sujeto dos oficios de naturaleza diferentes. Desde esta perspectiva la *docencia*, constituye un oficio destinado a la “*transmisión de certezas sobre la realidad tal como es interpretado por el maestro*” y la *investigación* implica la suspensión de dichas certezas (Pasillas Valdés y Furlán, 1989:88). Estos dos oficios suponen “*enfrentar distintas situaciones, distintas dificultades, distintos ritmos, distintas exigencias*” (Achilli, 2000:30). Como se puede apreciar para estos autores la docencia es el acto que implica transmitir los saberes reconocidos por la comunidad académica a los alumnos, mientras que la investigación cuestiona esos mismos saberes en orden a elaborar nuevos conocimientos.

Dos observaciones podrían hacerse en relación a esta posición. En primer lugar, no cabe duda que tanto la docencia como la investigación son dos “oficios” que implican competencias diferentes; sin embargo, ello no excluye la posibilidad de combinarlas. Aún más, muchos de los elementos que son constitutivos de la tarea investigativa también lo son para la tarea de la enseñanza. Ejemplo de ello es el hincapié en el pensamiento crítico, la búsqueda bibliográfica, la formulación de objetivos, la utilización de marcos teóricos determinados, etc. que comparten estas dos prácticas.

En segundo lugar, estas objeciones parten de una visión deformada tanto de la investigación como de la docencia. En este caso, la *docencia* queda circunscripta a la mera transmisión de certezas. Este modo de concebir el quehacer profesional restringe el protagonismo del alumno, limitándolo a aceptar los horizontes impuestos por el docente sobre las perspectivas de los temas, los tipos de textos a estudiar, la forma de evaluar, etc. Además, esto es quizás lo más peligroso, elimina la posibilidad de entender la enseñanza como un espacio que provoca interrogantes en torno al objeto que se está enseñando. Dejar de lado la crítica y la incertidumbre como elemento motivador en el aprendizaje, como se puede advertir en las consideraciones efectuadas por estos autores, implica asumir actitudes dogmáticas frente al conocimiento y empobrecer el acto de enseñar.

Asimismo, la *investigación*, si bien es cierto en algunas ocasiones trata de suspender las certezas construidas en torno al conocimiento; en otras en cambio, solo busca ratificar los supuestos de los encuadres teóricos en los que se inscriben, adoptando el principio de autoridad como regulador de su práctica. Algunos estudios enmarcados en el meta-análisis demuestran que una importante cantidad de

investigaciones tienden únicamente a confirmar los postulados teóricos relevantes de una línea de investigación, más que a cuestionarlos.

Estos autores, al establecer una tajante división entre la *función docente* y la *función investigativa*, están desconociendo el hecho de que ambos oficios fueron contruidos socialmente y, que a lo largo de su historia fueron creciendo y alimentándose mutuamente. En tal sentido es necesario recordar que en la Grecia antigua, los diálogos socráticos son una de las mejores demostraciones de que el profesor puede enseñar e investigar (Camilloni, 1996). En las Universidades Alemanas de Humboldt de fines XIX y principios del XX los docentes utilizaban la investigación como estrategia de enseñanza y, desde mediados del siglo XX en adelante, la investigación educativa, en distintos momentos de su corta vida, fue producto- productor de la docencia en la medida que generaba resultados que ayudaron a mejorarla, pero también generaba reflexiones que producían nuevas formas de hacer docencia.

## **SEGUNDO ARGUMENTO: La inclusión de la investigación desvaloriza la docencia**

Achilli (2000:30) afirma que la noción de docente-investigador supone “*una desvalorización de la práctica docente en toda la complejidad de su especificidad. Desvalorización que se oculta al incorporar otra práctica como la investigación que pareciera adquiere mayor legitimidad, incluso entre los propios docentes*”.

Por el contrario, quienes defienden la idea de docente-investigador consideran que la práctica docente se vería complementada y ampliamente enriquecida si se la vincula con la investigación, en tal sentido dos firmes defensoras de esta línea de pensamiento dejan clara su posición al respecto. Olson (1991:15) indica que: “*Alentar a los maestros a ser investigadores es una forma de establecer un sentido de valía y dignidad, y de posibilitar un sentimiento de esperanza, capacidad y saber*”<sup>4</sup>. Vasco Montoya (1988:2), por su parte, señala que “*por encima de todo el maestro-investigador es un maestro. Ser investigador sólo se entiende, se justifica, se hace posible desde su "ser maestro" y su objetivo último es ayudar al maestro a ser mejor maestro*”<sup>5</sup>.

Como se puede apreciar sostener que la inclusión de la investigación desvaloriza la docencia se encuentra lejos de quienes sostienen que estas dos prácticas se integran con diferente intensidad y predominancia, por lo que otorgarle un status natural de superioridad a una de ellas provocaría el empobrecimiento de ambas.

## **TERCER ARGUMENTO: La noción de docente-investigador es un pretexto para el ajuste**

Basilio (1996:104) manifiesta que algunas de las conceptualizaciones ligadas al docente-investigador han sido extrapoladas desde otros contextos de producción científica y de cambios educativos que no guardan relación con la Argentina, y que “*la inclusión del concepto docente-investigador en proyectos que vienen de la mano de políticas neo-liberales responde sólo a la necesidad de enmascarar las me-*

<sup>4</sup> La negrita no corresponde al texto original

<sup>5</sup> La negrita no corresponde al texto original

*didas de ajuste*”.

Es indiscutible el hecho de que la noción de docente-investigador ha sido empleada en la retórica neo-liberal como un pre-texto para ocultar el ajuste y como un dispositivo que obliga a los profesores a realizar nuevos proyectos provocando temores difusos vinculados a la pérdida de su fuente laboral y favoreciendo la superficialidad del trabajo docente.

La retórica Neo-liberal promueve la inclusión de la investigación en la práctica, sin tener en cuenta las condiciones laborales necesarias para poder concretarla. Estas políticas educativas tienden a *imponer una nueva función* intensificando el trabajo cotidiano de los docentes, *reforzando simbólicamente* el trabajo voluntario investigativo en detrimento del trabajo de la enseñanza, y *desnaturalizando el sentido de la investigación* (Enriquez, 2002). En consecuencia, es razonable suponer que si las condiciones mínimas no están garantizadas, la validez de la práctica que llevaría a cabo un docente-investigador carece de sentido o, en el peor de los casos, es funcional al régimen Neo-liberal.

Los Neo-liberales han cooptado por algunas categorías teóricas provenientes del discurso crítico modificando su sentido original y despojando su carácter transformador. Esto se puede apreciar claramente en el uso que hacen de la noción de docente-investigador. A los Neo-liberales no les interesa concretar sus propuestas, sino por el contrario, sólo buscan neutralizar la capacidad de cambio que tiene dicho concepto, bloqueando cualquier posibilidad de transformación y volviéndolo intransitivo y vacío.

Sin embargo, todos estos argumentos sólidos no son razones suficientes para desechar la riqueza con la que cuenta este concepto. Es imprescindible recordar que la noción de docente-investigador surge como una herramienta para promover la democratización de la tarea, la liberación de las prácticas enajenantes, la búsqueda del protagonismo de los maestros en el quehacer educativo y la necesidad de que el docente se constituya en sujeto social. En este marco, la figura del docente-investigador no debería ser entendida como pretexto de ajuste neo-liberal sino como una herramienta de lucha contra el neo-liberalismo.

#### **CUARTO ARGUMENTO: Las condiciones contextuales impiden el desarrollo de la noción docente-investigador**

Diversos investigadores educativos (Fernández Rincón, 1993; Espinosa, 1988, entre otros) han señalado que las propuestas encuadradas en el marco de docentes-investigadores no se pueden desarrollar o se encuentran fuertemente limitadas porque *los docentes* no cuentan con carga horaria adecuada, ayuda económica e infraestructura que garantice un apoyo efectivo de su tarea, bibliotecas actualizadas y posibilidades de aplicar los resultados de su investigación. Incluso, los mismos *docentes* (Enriquez, 2002), reconocen que no cuentan con tiempo, no hay una estructura organizativa y relacional que facilite un trabajo de esta naturaleza y además el Estado no aporta los recursos económicos y financieros para realizar investigaciones.

Tanto investigadores como docentes admiten que los factores contextuales desfavorables constituyen un fuerte obstáculo que impide el despliegue de esta noción; sin embargo, las condiciones adversas no son motivos suficientes para abjurar

contra la propuesta encuadrada en el marco de docente-investigador. Los propios docentes no deben renunciar a las posibilidades del cambio por el solo hecho de que no existan condiciones materiales para hacerlo, los mismos están obligados a promover acciones que tiendan a mejorar sus condiciones laborales.

Pérez Juste (1988:44) señalaba que “*la situación económica, la elevada ratio entre horas de dedicación laboral y de enseñanza en el aula, el alto número de alumnos por clases, la falta de estímulo y la carencia de apoyo institucional a la creación y mantenimiento de equipos estables de profesores-investigadores, son obstáculos a vencer*”<sup>6</sup> que requieren mirar lo imposible, para descubrir el marco de lo posible. Quien no se atreve a concebir lo imposible, jamás puede descubrir lo que es posible ya que lo posible resulta del sometimiento de lo imposible al criterio de la factibilidad (Hinkelammert, 1984).

En el mismo sentido Enriquez y Sola (1995) señalan que, no es nuevo ni original afirmar entonces, que los docentes sufren los avatares de las crisis sociopolíticas y económicas, la reducción progresiva y significativa de su poder adquisitivo, la desjerarquización de su tarea, la emergencia de redes burocráticas que entorpecen el trabajo. A pesar de este marco socio-educativo desalentador, algunos docentes e investigadores elaboran propuestas en orden a conocer y transformar la educación, basados en el irrenunciable derecho a construir una sociedad y una educación distinta. Para evitar confusiones es importante aclarar que no se está proponiendo la investigación como una *obligación* más para los docentes sino que por el contrario, se está defendiendo el *derecho que poseen los docentes a indagar su práctica mediante un estudio sistemático*.

#### **QUINTO ARGUMENTO: El docente-investigador no puede construir conocimientos válidos porque está implicado con la situación que estudia**

Los investigadores inscriptos en la visión neo-positivista consideran que el docente-investigador no puede construir conocimientos consistentes puesto que ellos son parte de la realidad y su involucramiento con el contexto tiñe y contamina su visión. Según esta perspectiva, la implicación impide generar la distancia suficiente para estudiar objetivamente la práctica.

Applebee (citado en Hubbard y Power, 2000), un autor inscripto en esta línea de pensamiento, afirma que los docentes-investigadores son “investigadores imperfectos” debido a su alto nivel de implicación con el contexto, a su fluida interacción con los informantes y a la escasa validez general de sus producciones por ser estudios acotados y puntuales. Según este científico, los “verdaderos investigadores” son observadores objetivos, trabajan rigurosamente y no están implicados personalmente.

Applebee adopta parámetros positivistas (ideales y universales) acerca de como debería ser la investigación educativa y en base a ello, evalúa los trabajos efectuados por los docentes-investigadores, concluyendo que esos trabajos son defectuosos.

---

<sup>6</sup> La negrita no corresponde al texto original.

En honor a la verdad hay que señalar, que los criterios de cientificidad de los docentes-investigadores, tal como se ha señalado anteriormente, son distintos a los sostenidos por los neo-positivistas, por lo tanto no se pueden evaluar otros modelos sobre la base de un único criterio. Estas objeciones se sostienen en la falta de confianza que tienen los investigadores neo-positivistas en la capacidad y pericia de los docentes para estudiar sistemáticamente y resolver problemas pedagógicos. Dicha desconfianza justifica en el fondo, la idea de que sólo los investigadores educativos profesionales están calificados para construir conocimientos sólidos y solucionar diversos problemas.

### **SEXTO ARGUMENTO: El conocimiento producido por los docentes-investigadores queda encarcelado en los ladrillos de las escuelas**

Algunos autores consideran que las investigaciones efectuadas por los docentes-investigadores, particularmente las llevadas a cabo por los partidarios de la Investigación-Acción, quedan atrapadas en el entorno escolar sin efectuar un salto cualitativo que les permita trascender a otros ámbitos. Al celebrar los conocimientos que tienen gracias a sus prácticas sin relacionarlas con otras ideas ajenas a sus perspectivas (Mercer, 1997), los docentes reducen la relevancia y utilidad de la investigación pedagógica sólo a los contextos del aula, reforzando la suposición de que tanto la explicación como la solución de los problemas de la práctica se hallan auto-contenidas en el ámbito escolar (Dicker y Teriggi, 1997).

Esa última observación es válida solamente para aquellos docentes-investigadores que consideran que el único corpus de conocimiento válido que ha tenido efectos más profundos sobre la práctica educativa es aquel que deriva de la sabiduría acumulada de los docentes (Keeves, citado por Nieto Martín, 1996:50). Estos docentes-investigadores piensan que sólo lo práctico y en la práctica pueden hallar las verdaderas soluciones a los problemas educativos.

No obstante ello, es necesario aclarar que la mayoría de los docentes-investigadores de mayor reconocimiento no desprecian el saber producido por los investigadores profesionales, tal el caso de Zeichner (1993), Rozada Martínez (1997) y Restrepo (2005) entre muchos otros, quienes sostienen que para lograr abordar profundamente los problemas de enseñanza se necesita también de los conocimientos académicos.

Según estos autores, el desafío que tienen los docentes-investigadores es apropiarse críticamente de aquellos conocimientos que ayuden a pensar su práctica y a construir colectivamente un corpus de saber desde el cual comprender profundamente la realidad educativa. En tal sentido, es necesario recuperar y resignificar aquel lema que recorre las aulas universitarias que es “no hay nada más práctico que una buena teoría”.

### **SEPTIMO ARGUMENTO: Los conocimientos producidos por investigadores profesionales y los producidos por los docentes-investigadores se socializan en circuitos diferentes**

Los circuitos de socialización de los conocimientos producidos por los investigadores educativos profesionales están completamente separados de los circuitos de socialización de los conocimientos producidos por los docentes. Esto se genera,

entre otras razones, porque las producciones de los primeros se efectúan en función de una lógica y un lenguaje que se distancia de la forma de razonar y de comunicar que usan los maestros. A este particular problema se lo puede denominar *incomensurabilidad comunicativa*.

Esta inconmensurabilidad queda reflejada en la forma de dar a conocer las investigaciones. Los hallazgos realizados por los investigadores educativos se plasman en informes que se adecuan a las exigencias del mundo académico para que sean incorporados como conocimientos científicamente válidos y se comunican a los especialistas mediante revistas científicas, congresos, jornadas, etc.

La comunicación de las producciones científicas se realiza en un lenguaje entendido solamente por los especialistas. Este estilo de socialización de conocimiento paga un importante costo. Los investigadores educativos solamente producen para otros investigadores (pocos producen, pocos consumen) y como consecuencia, los docentes no pueden aprovechar estas producciones porque los informes:

1. No circulan por los ámbitos donde los docentes desarrollan habitualmente sus prácticas
2. Están destinados solamente a especialistas

Por su parte los docentes también producen conocimientos socialmente significativos que les sirven como fundamento y justificación de sus prácticas pedagógicas. Estos trabajos generalmente quedan acotados y mueren en la intimidad del aula o en el comentario de pasillos de las escuelas porque no encuentran espacios donde comunicarlos. Como consecuencia de ello, se han perdido importantes producciones que hubieran enriquecido el panorama educativo.

Para superar este problema, es necesario generar publicaciones (revistas, cuadernos, cartillas, etc.) que sean verdaderos puntos de encuentro donde se socialicen las producciones tanto de investigadores educativos como de docentes-investigadores. Dichas publicaciones deben apuntar a difundir conocimientos científicamente válidos, pero en un lenguaje accesible al nivel de comprensión de sus destinatarios sin que ello implique distorsionar su sentido, a recuperar las experiencias realizadas por los docentes en sus ámbitos naturales de trabajo y a promover y difundir experiencias coparticipadas.

### **OCTAVO ARGUMENTO: Los circuitos de la práctica investigativa están separados de los circuitos de la docencia**

Aguerrondo (1991) indica que el circuito de la práctica de investigación educativa está completamente separado del circuito de práctica pedagógica. Salvo en casos puramente individuales, o se es investigador o se ejerce la docencia.

En efecto, las universidades y/o los institutos de educación superior son los ámbitos donde habitualmente se discuten, se analizan y se producen investigaciones educativas. Los investigadores tienen poco contacto con lo que ocurre cotidianamente en la escuela. Su acercamiento se produce solo para recopilar datos o a lo sumo para transmitir alguna información. Esta realidad plantea la necesidad de buscar puntos de encuentro que favorezcan el enlace entre ambos circuitos.

Uno de los esfuerzos más importantes por ligar estos circuitos son los pro-

yectos de investigación llevados a cabo por docentes e investigadores o investigaciones colaborativas. Estos proyectos co-participados intentan modificar la forma tradicional de concebir la investigación educativa y buscan revertir la relación sujeto-objeto (el investigador es el sujeto constructor de conocimientos y el docente es el objeto de estudio) y pasar a la relación sujeto-sujeto (docentes e investigadores son sujetos constructores de conocimientos). En el marco de los proyectos co-participados se ha planteado una variedad y multiplicidad de experiencias que han enriquecido el panorama de la investigación educativa.

## Conclusión

---

En este Primer capítulo, que ha pretendido ser un espacio donde se apuntan algunas notas aclaratorias para que los *lectores-exploradores* puedan empezar su viaje en este nuevo territorio, se ha señalado que:

En primer lugar, la noción de docente-investigador se inscribe en un territorio de conocimientos más amplios, el de la discusión sobre la relación Investigación Educativa y Práctica Docente. En ese territorio, cuyos límites son evanescentes por estar en construcción, se estudian las vinculaciones entre teoría y práctica. En este capítulo se describieron sumariamente las diversas posiciones sobre el tema para situar la noción de docente-investigador.

En segundo lugar, existen diversos tipos de docentes-investigadores que se configuran de acuerdo a la intención del trabajo educativo que efectúan. En este sentido, se distinguieron, por un lado, aquéllos que emplean la investigación para construir conocimientos científicos y, por el otro, aquéllos que usan la investigación para su desarrollo profesional, aclarando que ambos tipos siempre buscan generar acciones destinadas a mejorar la práctica en base a la reflexión.

En tercer lugar, las objeciones efectuadas por diversos autores son imprescindibles y muchas de ellas ciertas, pero aún insuficientes para determinar de manera concluyente la irrelevancia e invalidez de la figura del docente-investigador ya que parten de una visión acotada tanto de la docencia como de la investigación, empobrecen la mirada estableciendo relaciones de jerarquía entre dos conceptos y sólo destacan los aspectos contextuales, desconociendo las razones fundantes que justificaron la emergencia de esta forma de trabajar.

Como corolario de este trabajo es necesario remarcar entonces, que la figura del docente-investigador ha tenido que realizar un aterrizaje forzoso, impulsado por quienes mediante las críticas a los aspectos relativos a su naturaleza lo han intentado derribar en vuelo o por quienes, utilizándolo como un dispositivo para justificar la política Neo-liberal, lo han amarrado a la tierra.

Más allá de las objeciones o las contribuciones que ofrece la figura del docente-investigador, hay que reconocer que el mismo *“se encuentra aún en su etapa polémica y opinable. Existen posiciones encontradas en cuanto a su posibilidad y pertinencia; rechazos de uno y otro lado; preguntas que quedan sin respuestas o que tienen varias; dificultades prácticas de implementación de ambas funciones en el actual esquema institucional de escuelas y universidades”* (De Cevallos, 1996:56).

Para brindar nuevas posibilidades de vuelo que permitan desplegar plenamente este concepto es necesario reflexionar sobre sus condiciones y condicionantes para que, mediante una síntesis dialéctica, se promueva la incorporación de esta noción como un elemento que contribuya al cambio de las prácticas docentes. En tal sentido es imprescindible:

- Re-conceptualizar la noción de docente-investigador teniendo en cuenta la necesidad de efectuar nuevas prácticas liberadoras.
- Transformar las condiciones de posibilidad bajo las cuales estas nuevas formas de acción puedan llevarse a cabo.
- Articular dialécticamente estos dos procesos en un nuevo contexto, que implique la revisión y reflexión de las prácticas educativas.

