

**CAPÍTULO 2:  
ROSTROS DE LOS  
DOCENTES-INVESTIGADORES**

---

**Una transformación de las prácticas educativas no puede entenderse sin docentes que reflexionen sobre su accionar; tampoco puede ser analizada por teóricos “neutrales” al margen de alguna toma de posición  
(María Cristina Ceballos, 1996:51)**

---

## Introducción

En este Capítulo, en primer lugar, se hace una breve referencia a los diferentes tipos de investigación que pueden efectuar los docentes-investigadores. En segundo lugar se examinan los diversos rostros que asumió la noción de docente-investigador, en tal sentido se analizan tres modelos que tuvieron un importante desarrollo en el “primer mundo” y, posteriormente, se estudian cinco modelos que tuvieron vigencia en Latinoamérica, tres de ellos inscriptos en la matriz del pensamiento latino-americano y, dos que apelan a autores provenientes de otras tradiciones.

### 2.1. Tipos de investigaciones efectuadas por los docentes

Existen diversas formas de investigación que pueden efectuar los docentes. Conchran Smith y Lytle (2002) construyen una tipología donde intentan clasificarlas distinguiendo dos grandes categorías: las *investigaciones empíricas* y las *investigaciones conceptuales*. A partir de allí, derivan los diversos tipos de trabajos que a continuación se describen.

a) Las *investigaciones empíricas* consisten en estudios que implican un proceso de recolección, análisis e interpretación de datos extraídos del aula o la escuela donde el docente desarrolla su práctica educativa. En esta categoría, las autoras incluyen tres tipos de trabajos:

- Tipo I. *Los diarios* que son descripciones docentes en torno a la vida del aula durante un periodo de tiempo. Ello implica registros de observaciones, análisis de experiencias, reflexiones e interpretaciones sobre la práctica.
- Tipo II. *Las investigaciones orales* son exploraciones verbales de los docentes sobre cuestiones vinculadas al contexto o a la experiencia áulica. Este tipo supone la realización de análisis e interpretaciones colaborativas y exploraciones de las relaciones entre el caos y la teoría.
- Tipo III. *Los estudios en el aula y el centro* son exploraciones docentes sobre cuestiones relacionadas a la práctica, utilizando datos basados en observaciones, entrevistas y análisis de documentos. Estos estudios implican el planteamiento o generación de preguntas y trabajo individual o colaborativo.

b) Las *investigaciones conceptuales* consisten en trabajos teóricos / filosóficos en torno a los procesos educativos o al análisis de ideas sobre los supuestos y características del ámbito donde trabajan los docentes. En esta categoría se incluye un solo tipo de investigación, a saber:

- Tipo IV. *Los ensayos* son interpretaciones docentes de los supuestos y características de la vida en el aula o en el centro educativo. Estos trabajos suponen la realización de recogidas de datos y reflexiones sobre los trabajos de los alumnos y profesores en el aula y/o de textos publicados (incluye curriculum, investigaciones empíricas, concep-

tuales y bibliográficas). Asimismo, también se pueden seleccionar ejemplos particulares que apoyan las afirmaciones generales.

Esta tipología plantea algunas ventajas interesantes. Es *flexible* porque facilita la inclusión de una gran variedad de investigaciones de diferente naturaleza (empírica o conceptual) y, al mismo tiempo, no pierde su *precisión*, puesto que mantiene su capacidad discriminativa, en tanto identifica claramente qué investigar (práctica docente tanto a nivel áulico como institucional) y quiénes son los sujetos que investigan (docentes-investigadores). En suma, se puede decir que esta tipología puede servir de ordenadora de las diversas investigaciones efectuadas por docentes porque su amplitud y flexibilidad no atentan contra su precisión.

## 2.2. Los diversos rostros de los docentes-investigadores

Pese a que todos los modelos de docentes-investigadores emplean la investigación como un medio para conocer con mayor profundidad la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización desarrollada en su aula o en la institución educativa y, en base a ello, mejorar su desarrollo profesional, la noción de docente-investigador no se ha cristalizado en una definición única que pueda aplicarse independientemente en cualquier lugar; de hecho, se ha ido enriqueciendo conforme a la historia de la relación entre la docencia y la investigación construidas en distintos contextos sociales e históricos.

Habida cuenta de esta situación, en este punto se expondrán las diversas modalidades que se fueron desarrollando tanto en el “primer mundo” como en Latinoamérica. Dichas modalidades no son incompatibles entre sí y de hecho se entrecruzan permanentemente como se verá más adelante.

### 2.2.1. Rostros rubios y preocupados. Modelos de docentes-investigadores de los países del “primer mundo”

A continuación se describirán los aspectos relevantes del docente como investigador autónomo, como sujeto reflexivo y, finalmente, como integrante de un equipo de investigación.

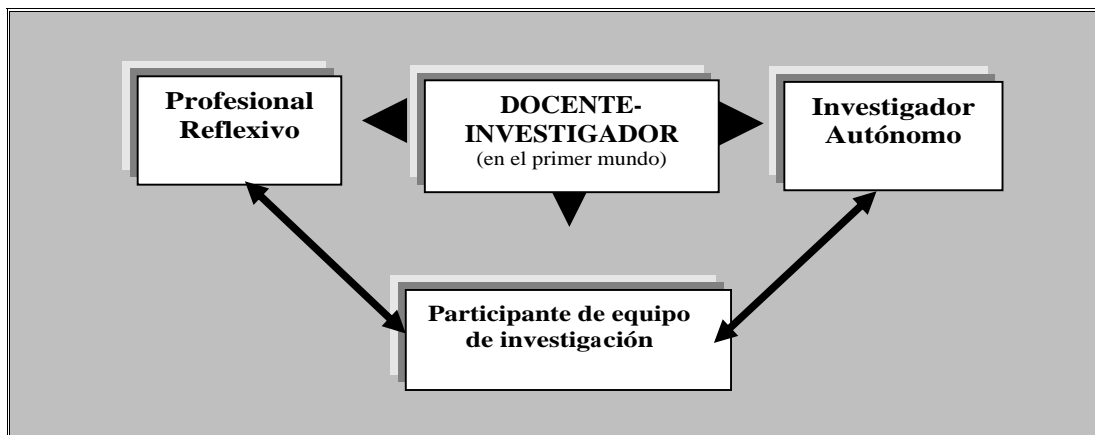


Fig. Nro. 3. Rostros de los Docentes-Investigadores en el “primer mundo”

### a) El docente como investigador autónomo

En sentido amplio, la figura del docente-investigador puede remontarse a la historia misma del pensamiento occidental. Ya en la antigua Grecia los más importantes filósofos (Sócrates, Platón, Aristóteles, etc.) enseñaban los conocimientos que ellos mismos construían, pero recién a fines del siglo XIX y principios del siglo XX con Dewey y Tyler, entre otros, se iniciaron en Estados Unidos las primeras experiencias en donde los docentes e investigadores efectuaron trabajos conjuntos con el fin de estudiar qué acontece en las escuelas donde desarrollaban sus práctica.

En la década del '40 la noción de docente-investigador, al asociarse al movimiento de Investigación-Acción, adquiere un cierto reconocimiento en la comunidad educativa. Corey, del Instituto Horace Mann-Lincoln de experimentación escolar (Universidad de Columbia), creó una propuesta de trabajo con el fin de mejorar el sistema curricular de las escuelas y de reducir la brecha entre investigación y práctica desarrollada en el aula. Corey y colaboradores, sostenían que: *“los maestros tenían que estudiar científicamente sus problemas para orientar, modificar, evaluar y mejorar las acciones desarrolladas en el aula”* (Olson, 1991:22).

A mediados de la década del '50, Taba y Noel publicaron el conocido trabajo *“Action research: A case Study”* en virtud del cual relataron el camino seguido para resolver problemas educativos de escuelas primarias y secundarias pertenecientes al Condado de Yolo (California). Estos autores buscaron *“ayudar a los maestros a modificar su actividad práctica en clase, a estudiar sus problemas y a experimentar nuevos programas”* (Taba y Noel citado por De Landsheere, 1971).

Según Bartolomé y Anguera (1990), las investigaciones de Taba y Noel tienen en común cuatro elementos identificatorios:

- (1) Refieren a problemas que conciernen a los maestros y a los que elaboran el curriculum
- (2) Requieren la realización de trabajo cooperativo en el que, prácticos y técnicos de investigación deciden conjuntamente qué y cómo estudiar
- (3) Exigen la realización de tareas prácticas no tan complicadas
- (4) Contribuyen simultáneamente a producir evidencias necesarias para contemplar y para resolver problemas prácticos

A fines del '50 y principios del '60, el interés por desarrollar experiencias donde los docentes investigaran su práctica se diluyó gradualmente, ya que los esfuerzos realizados por docentes e investigadores no lograron concretar los principios de la Investigación-Acción. Esto se produjo, entre otras razones, porque se generó un alejamiento entre la investigación y la acción, entre la teoría y la práctica (Sanford, 1970) y porque se recibieron fuertes críticas de los investigadores universitarios, quienes sostenían que las producciones de conocimientos efectuadas por docentes eran poco precisas e imposibles de generalizar a poblaciones mayores (Olson, 1991:23-24). El abandono progresivo de la noción de docente-investigador y de la Investigación-Acción en el ámbito de la educación favoreció la creciente hegemonización de los modelos de investigación educativa sustentada en una visión Neo-positivista.

Tuvieron que pasar más de 10 años para que en Inglaterra, en la década de '70, emergiera nuevamente la figura del docente-investigador de mano de Sten-

house en el CARE <sup>(1)</sup>. En este nuevo contexto se construye una concepción que articula orgánicamente el desarrollo del currículum, la formación y la profesionalización del maestro. Esta propuesta plantea que los propios practicantes o sujetos partícipes de una problemática concreta, puedan organizarse como colectivo de reflexión-acción-reflexión, para resolver sus problemas cotidianos por su propia cuenta y de manera sistemática (Castañeda Serrano y Pasilla Valdés, 1990). Es decir, que los profesores puedan iniciar y mantener por sí mismos procesos destinados a construir conocimientos que permitan saber con mayor profundidad lo que acontece en el ámbito educativo, aumentando su comprensión sobre su práctica y transformando los problemas que emergen en su vida laboral.

Desde esta perspectiva, **la autonomía es el núcleo impulsor del trabajo hecho por el “docente-investigador**, en tal sentido el *docente autónomo*, debe ser capaz de adoptar decisiones fundadas en juicios independientes que le permitan actuar sobre las cambiantes situaciones problemáticas de la realidad. La adopción de una *postura investigativa* le permitirá autorregular su práctica de enseñanza, auto-liberarse de aquellos modelos y creencias que lo aprisionan y liberarse de aquellos ambientes de control que lo atraviesan (Hopkins, 1989).

En este contexto, el docente-investigador debe poner en tela de juicio la enseñanza que imparte, estudiar sistemáticamente su modo de enseñar y, cuestionar y construir un marco conceptual que le dé sentido a su práctica. Para lograrlo, necesita ampliar su desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula (Stenhouse, 1991:197).

En la literatura pedagógica anglo-sajona, Stenhouse (1991) y Hopkins (1989) son dos de los autores que más han apostado a que el docente en forma autónoma sea investigador de su propia realidad.

Stenhouse (1991) consideraba que los buenos profesores son necesariamente autónomos en el juicio profesional. No necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. Profesionalmente no dependen de investigadores, directores, o innovadores e inspectores. Eso no implica ni rehusar las ideas creadas por otras personas, en otros lugares y en otras ocasiones, ni rechazar el consejo, la consulta o la ayuda. Ellos saben que las ideas no son de mucha utilidad práctica hasta que estén bajo el juicio del propio docente.

Hopkins (1989) entiende que las denominaciones “investigación en el aula realizada por profesores” o sus equivalentes “el profesor como investigador en el aula”, “investigación basada en el profesor”, o simplemente “profesor-investigador” identifican claramente tanto al actor principal que es el *docente*, como al proceso que se pone en juego para la construcción del conocimiento, que es la *investigación*.

Este autor elabora 5 criterios que esclarecen los límites, la utilidad y el valor práctico de las investigaciones efectuadas por los docentes; ellos son:

- (1) La función principal del profesor es la de enseñar y ningún método de investigación debe interferir en la tarea de enseñar

---

<sup>1</sup> Centre for Applied Research in Education

- (2) El método para la recopilación de datos no debe ocupar al profesor un tiempo excesivo
- (3) La metodología empleada debe ser lo bastante fidedigna como para que los profesores formulen hipótesis y desarrollen estrategias aplicables al aula
- (4) El problema debe ser atractivo para el profesor
- (5) Los profesores deben prestar atención a los aspectos éticos

Por último, es necesario hacer algunas advertencias en torno a las producciones de conocimientos encuadradas en este marco. El punto más fuerte de estas investigaciones es su capacidad para partir de cuestiones que emergen de los contextos educativos reales y concretos. Los docentes-investigadores son los sujetos que están en mejores condiciones para captar las visiones y preocupaciones de los diversos actores educativos, porque ellos conocen el lugar, ubican las coordenadas que permiten precisar los problemas, saben la historia de la escuela y reconocen el sentido que los sujetos atribuyen a sus contextos particulares.

Ahora bien, también es necesario destacar que la pertenencia a un lugar es una condición necesaria para elaborar saberes situacionales, pero no es suficiente para crear conocimientos sólidos. Para ello, es necesario que los docentes cambien sus representaciones acerca de lo que deben hacer y profundicen su formación sobre todo lo que implica construir conocimiento sobre la base de la investigación educativa.

## **b) El docente como integrante de un equipo de investigación**

En este modelo, maestros-investigadores e investigadores profesionales conforman un equipo de trabajo donde en forma conjunta planifican, desarrollan y analizan la investigación que efectúan para resolver un problema práctico del mundo escolar. Esta forma de trabajar aporta algunas ventajas con relación al investigador autónomo, debido a que favorece la integración de conocimientos y experiencias (Mercer, 1997:130), reduce las inseguridades que surgen cuando se intenta estudiar y transformar la compleja y cambiante realidad educativa, permite que tanto investigadores como docentes-investigadores aprendan unos de otros, facilita la comunicación horizontal y promueve la realización de experiencias novedosas donde los riesgos son asumidos de manera colectiva.

En estos trabajos, la *colaboración se convierte en el núcleo impulsor de la construcción de conocimientos y el mejoramiento de la enseñanza*, lo que significa que los equipos de docentes-investigadores e investigadores profesionales puedan tomar decisiones democráticas y actuar colectivamente. Ello implica establecer relaciones horizontales, donde se articulen diversas perspectivas y puedan compartir las responsabilidades. Pero, para que ello ocurra, es imprescindible que tanto profesores como investigadores renuncien al control de aquellos territorios sobre los cuales ejercían sus dominios, tratando de construir un espacio común en donde ambos sectores puedan actuar de manera conjunta.

Para este modelo, hablar de *investigación* es hablar en plural, implica valorar la importancia de plantear una tarea cooperativa, el compromiso de un conjunto de docentes que constituyéndose en equipo se disponen a dar lugar al diálogo, al debate, a la búsqueda de puntos convergentes y, a su vez, intenten profundizar el

análisis de aquellos aspectos divergentes (Mandolini, 2006).

En la literatura pedagógica, Ward y Tikunoff (1982), Pine (1981) y Bartolomé y Anguera (1990), entre otros, han difundido un modelo de investigación fundado en la cooperación, denominado “investigación colaborativa”, “investigación cooperativa” o “investigación interactiva”.

Oja y Pine (citados por Bartolomé y Anguera 1990) presentan algunos criterios que identifican la existencia de una investigación cooperativa. Ellos son:

- (1) Los problemas de investigación son definidos mutuamente por prácticos e investigadores
- (2) El universitario y el profesor colaboran en la búsqueda de soluciones para los problemas prácticos
- (3) Los resultados de la investigación son utilizados en la solución de los problemas
- (4) Los prácticos desarrollan competencias investigativas y los investigadores se “reeducan” a sí mismos con la utilización de metodología de investigación naturalista y estudio de campo
- (5) Los prácticos, como resultado de la experiencia, son capaces de resolver sus propios problemas y renovarse profesionalmente
- (6) Los prácticos y los investigadores son co-autores de los informes de investigación producidos

El modelo de docente-investigador colaborativo cuenta con las virtudes propias de los trabajos efectuados por “los maestros investigadores autónomos”, ya que incluye la mirada de los docentes, pero además, garantiza el rigor metodológico que exige la comunidad de investigadores profesionales. De este modo, resuelve las críticas efectuadas tanto a los maestros-investigadores como a los investigadores profesionales. Ahora bien, el límite natural con que cuenta esta perspectiva estriba en las restringidas posibilidades de masificación ya que existen pocos grupos de investigadores profesionales y docentes dispuestos a iniciar una experiencia de esta naturaleza, con todo lo que ello implica.

### **c) Docente como profesional reflexivo**

En el campo educativo, la *reflexión* no es total ni sustantivamente nueva, sus orígenes pueden encontrarse a principios del siglo XX en los trabajos de Dewey, quien se refería al pensamiento reflexivo como un medio para mejorar la práctica educativa, pero recién a fines de la década del '60, este concepto empieza a cobrar importancia debido al trabajo desarrollado por un grupo de prestigiosos académicos y formadores, entre los que se destaca Schön.

#### **.1. Dewey un pionero en la enseñanza reflexiva**

John Dewey consideraba que una nueva educación tenía que superar los modelos educativos tradicionales, no sólo en sus fundamentos teóricos sino también en la propia práctica. Para ello elaboró una propuesta flexible y abierta que implicaba cambios en la forma de entender la relación teoría-práctica.



En su libro *How We Think*<sup>2</sup>, Dewey estableció la distinción entre *acción humana rutinaria* y *reflexiva*, que gravitó en el estudio de las prácticas educativas. Según este autor, la *acción rutinaria* es aquel tipo de acción humana impulsiva, guiada por la tradición o el principio de autoridad puesto de manifiesto en las normas oficiales. Los profesores que no reflexionan sobre lo que hacen repiten automáticamente un conjunto de acciones educativas solamente por el hecho de que siempre ha sido así, sin preguntarse por qué. De este modo, se aceptan acríticamente las prescripciones emanadas de los organismos oficiales o científicos.

Galeano (1989) en uno de sus magistrales textos breves aporta un ejemplo interesante que ilustra claramente este tipo de acción.

*Sixto Martínez cumplió el servicio militar en Sevilla. En medio del patio del cuartel, había un banquito, junto al banquito un soldado haciendo guardia. Nadie sabía por qué se hacía guardia al banquito. La guardia se hacía porque se hacía. Noche y día, todas las noches, todos los días, y de generación en generación los oficiales transmitían la orden y los soldados lo obedecían. Nadie nunca dudó, nadie nunca preguntó. Si así se hacía, y siempre se había hecho, por algo sería. Y así siguió hasta que alguien, no sé qué general o coronel, quiso conocer la orden original. Hubo que revolver a fondo los archivos. Y después de mucho hurgar, se supo. Hacía treinta y un años, dos meses y cuatro días, un oficial había mandado montar guardia junto al banquito, que estaba recién pintado, para que a nadie se le ocurriese sentarse sobre la pintura fresca (Galeano, 1989:50).*

Dewey (1989) también alude a la *acción reflexiva* como el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. Para este educador, la reflexión no es un conjunto de pasos específicos que hayan de seguir los profesores, sino que es una forma de afrontar y responder a los problemas, es una manera de ser.

La *acción reflexiva* no admite elaboración de preguntas cerradas que sólo favorecen respuestas estereotipadas; por el contrario, promueve preguntas abiertas y profundas que conducen a pensar el sentido de la práctica educativa, a identificar su estructura, a buscar causas y consecuencias, a argumentar, etc. Este tipo de preguntas estimula la búsqueda reflexiva que pone en juego los saberes, las fortalezas y las limitaciones de los sujetos involucrados.

La *acción reflexiva* constituye un proceso más amplio que el de la solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión, no es algo que pueda acotarse de manera precisa y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros.

Según Dewey, para que los docentes puedan realizar *acciones reflexivas* necesitan desarrollar tres actitudes básicas, a saber:

a) *La apertura intelectual*: es el deseo activo de escuchar a más de una parte, prestar atención a las posibilidades alternativas y reconocer la posibilidad de errores incluso en las más profundas convicciones. Los educadores intelectualmente

<sup>2</sup> (Edición en castellano: *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1989)

abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a aquello que se toma como “natural y correcto”. Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen.

b) La *responsabilidad*: implica realizar un detenido examen de las consecuencias a las que conducen determinadas acciones. Los profesores “responsables” se preguntan “por qué están haciendo lo que están haciendo”, y se cuestionan de una forma que trasciende el problema de la utilidad inmediata para, a partir de allí, tener claro de qué manera funcionan las cosas. Para Zeichner (1993) la *actitud de responsabilidad* supone la reflexión de tres clases de consecuencias:

- Personales: los efectos del propio ejercicio docente sobre los auto-conceptos de los alumnos
- Académicas: los efectos de la propia actividad docente sobre el desarrollo intelectual de los alumnos
- Sociales y políticas: los efectos del propio ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren para la vida de los alumnos

c) La *actitud de entusiasmo y sinceridad*: es el deseo que promueve a seguir pensando y lograr una auténtica reflexión. Ello permite superar el temor a cometer errores, a ser “diferente”, a perturbar las tradiciones y a introducir cambios.

Estos planteamientos efectuados a principio del siglo XX siguen vigentes porque dejan en claro que la comprensión y mejora de la práctica no es la mera aplicación de conocimientos teóricos, sino que es la resultante del análisis y reflexión que hacen los educadores sobre su propia práctica y ello se logra gracias a la apertura, responsabilidad, entusiasmo y sinceridad.

## .2. Schön y la consolidación de los profesionales reflexivos

El movimiento de investigación denominado enseñanza reflexiva tiene en Donald Schön uno de sus más brillante animadores por haber logrado un importante nivel de desarrollo teórico en este tema. Para este autor, la *reflexión* es una categoría compleja que incluye tres niveles, a saber:

- a) *El conocimiento en la acción*
- b) *La reflexión en la acción*
- c) *La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*

a) *El conocimiento en la acción*: es un saber de “primer orden” que corresponde al “saber hacer”. Este tipo de conocimiento guía habitualmente las acciones de los profesionales, está implícito en la acción y a menudo es difícil describirlo verbalmente. Este saber es fruto de experiencias previas, de adquisiciones inconscientes o de reflexiones pasadas que en ocasiones se han consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas. González Sanmamed (1995) sostiene que este tipo de conocimiento se compone de acciones, recuerdos y juicios que se llevan a cabo de manera espontánea.

Por ejemplo, un docente cualquiera cuando empieza su carrera profesional aprende que es importante anotar en el pizarrón los temas que va a desarrollar, presentarlos brevemente y ubicarlos en la unidad temática que corresponde porque ello ayuda a sus alumnos a darle sentido a los contenidos que está desarrollando. También sabe que al finalizar cada clase tiene que hacer un cierre, sintetizando los

temas abordados (que están anotados en la pizarra). Estas acciones que al principio de su carrera requerían una reflexión permanente, al pasar los años se convertirán en acciones rutinarias.

b) *La reflexión en la acción* consiste en pensar lo que se hace durante el mismo tiempo que se está haciendo y, permite construir un conocimiento de “segundo orden” (meta-cognición) que corresponde al “saber haciendo”.

González Sanmamed (1995:67) considera que la “*reflexión en la acción*” establece un diálogo con la situación problemática, en un proceso vivo de intercambios de acciones y reacciones, en el que dialogan el aparato conceptual del sujeto con las condiciones espaciales y temporales del escenario donde actúa.

Freire (2003:40) aporta un ejemplo sencillo y profundo en donde queda claro cómo un docente debe estar pensando (*reflexión*) sobre lo que está aconteciendo en el momento mismo en que está dando clases (*acción*).

*“El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente de los libros, aprende leyendo a las personas como si fueran un texto. Mientras yo les hablo, yo como docente, tengo que desarrollar en mí, la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento de sus cuerpos, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para reponer a la persona en el proceso de mi discurso. En cierto sentido, ustedes están siendo ahora para mí un texto, un libro que necesito leer al mismo tiempo que hablo”<sup>3</sup>.*

c) *La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción* es un saber de “tercer orden” y alude al trabajo de análisis y evaluación posterior a la realización de la acción. Según González Sanmamed (1995:66) este tipo de reflexión está libre de las condiciones y presiones de las situaciones prácticas y puede emplear instrumentos conceptuales y estrategias de análisis que le permiten contrastar y valorar la práctica vivenciada.

Un ejemplo interesante es el trabajo efectuado entre una maestra y una investigadora (Eu, 1998). Durante las clases, la investigadora registraba las diversas estrategias que empleaba una docente a fin de enseñar a sus alumnos, en ese contexto observaba atentamente las actividades que proponía, las consignas que planteaba, las preguntas que formulaba, etc. Al finalizar la clase, la investigadora y la docente reconstruían lo acontecido, analizaban en qué medida las estrategias usadas aportaban a la comprensión del tema desarrollado y, en base a ello, elaboraban propuestas.

Como se puede apreciar, Schön (1992) considera que el *profesional-reflexivo* no sólo debe reflexionar “después de estar en la clase y pensar sobre lo hecho”, sino que también tiene que volver a “pensar sobre lo que ‘pensó’ en el momento de la acción”. Esta forma de *reflexionar* permite construir nuevas maneras de plantear los problemas, atendiendo a las singularidades de cada situación y comprendiendo cada caso en particular. El *profesional-reflexivo* no depende de principios o reglas establecidas por teorías verificadas, sino que se ve animado a tener que construir,

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

como lo dice el autor “una nueva teoría de caso único” (Schön, 1992).

Estos tres niveles (Ver figura Nro. 4) son la fuente generadora de nuevos conocimientos, puesto que contribuyen a la construcción de teorías personales (Killion y Todmen, 1991) o intentos explicativos de bajo alcance. La figura siguiente, elaborada por Amaro (2000) conforme al modelo presentado por Killion y Todmen, (1991) ilustra el proceso de producción de conocimiento.

Para Schön (1983:69) el proceso de “*reflexión en la acción*” es el que transforma al profesional en “*un investigador en el contexto de la práctica*”, en la medida que permite construir nuevas maneras de plantear los problemas atendiendo a las singularidades de cada situación y comprendiendo cada caso en particular. Desde la óptica de este autor, *la investigación no mantiene separados los medios y los fines, sino que los define interactivamente conforme va enmarcando la situación problemática*” (Schön, 1983:69).

Asimismo, el proceso reflexivo está destinado esencialmente a transformar la situación en orden a mejorarla, pero ello no se puede lograr sin obtener una mejor comprensión de la situación estudiada; en tal sentido, no existe una separación entre pensar y hacer, en tanto que el docente debería entender la situación intentando cambiarla

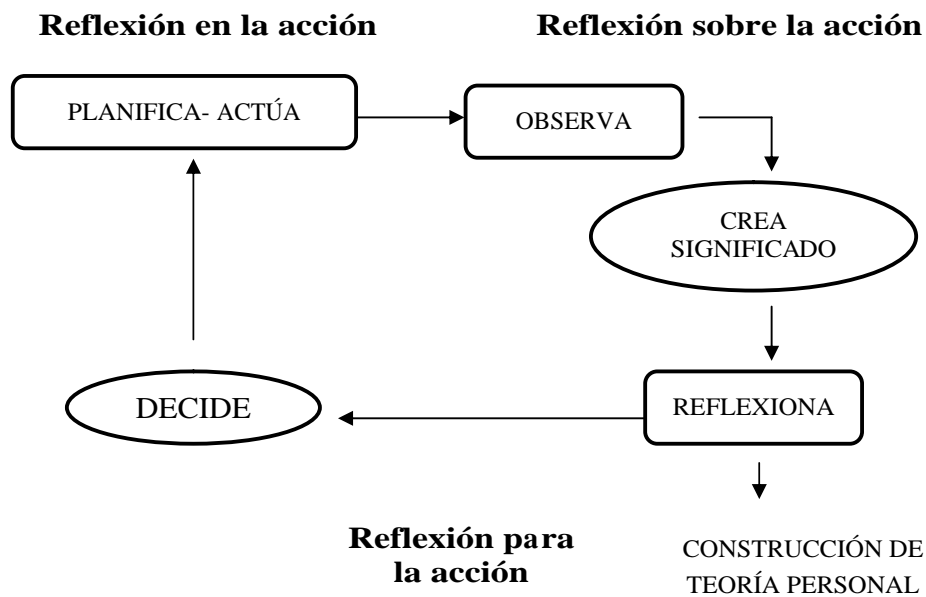


Figura Nro. 4. Tipos de Reflexión y construcción de conocimiento  
(Elaborada por Amato (2000) conforme al modelo presentado por Killion y Todmen-1991-)

Zeichner (1993) y Contreras (1997), entre otros, han señalado que la noción de *reflexión* está sufriendo un proceso de desnaturalización como producto del uso indiscriminado que se hace de este concepto. Como resultado de ello modifican su sentido original conforme a los marcos conceptuales en donde se inscriban.

Así, la perspectiva *tecnocrática* usa la *reflexión* como una herramienta para evaluar en qué medida las acciones que realizan los docentes se acercan a los fines que se propusieron. Subyace en esta mirada una racionalidad medio-fines, en la cual sólo importa discutir la relación costo-beneficio. Por su parte el punto de vista

*interpretativo* considera a la *reflexión* como una herramienta para comprender los significados que construyen los docentes cuando realizan prácticas de enseñanza; y los *críticos* reconocen que la *reflexión* no sólo implica interpretación de los significados de las acciones efectuadas por los docentes, sino también la modificación de los niveles de conciencia y la realización de acciones que permitan el cambio social y educativo. La *reflexión crítica*, como indica Tellez (1990), supone la transformación del conocimiento ingenuo -por el que el sujeto asimila y se identifica con el conocimiento dado (conciencia inmediata)- en conocimiento reflexivo, -conciencia y auto-conciencia crítica- que hace posible comprender el por qué, el para qué y el cómo se asume el conocimiento de otros y construye el propio.

Más allá de las desnaturalizaciones, se puede advertir que en los planteamientos de *Dewey* y *Schön*, el docente debe ser un profesional que reflexiona sobre lo que hace, porque ello le permite un retorno sobre su actividad docente, identificando sus problemas e interviniendo en las diversas situaciones mediante metodologías apropiadas. Así la *reflexión* se convierte en una fuente inagotable de cambio porque amplía los niveles de comprensión de la acción educativa, mediante el análisis de las dificultades, el empleo flexible del conocimiento y la búsqueda de nuevas soluciones alternativas a los problemas de la práctica. Es un medio que le permite analizar su práctica y aportar elementos para lograr su mejora.

En suma, haciendo una mirada retrospectiva en torno a los conceptos y modelos de trabajo descriptos, se puede apreciar que cada uno de ellos ha focalizado su desarrollo conceptual y práctico en algún aspecto en particular: la autonomía, la colaboración o la reflexión. Sin embargo, ello no implica que sean propuestas incompatibles entre sí; de hecho, estos elementos están perfilados y contenidos en cada una de las propuestas porque todos estos modelos pretenden contar con docentes que tengan una actitud curiosa que los impulse a estudiar sus clases, que sean capaces de identificar sus problemas más significativos, que traten de buscar el diálogo con los colegas y con expertos, que intenten analizar los datos que les proporciona el trabajo diario a la luz de un nuevo entendimiento, y que además, puedan emplear diversas estrategias meta-cognitivas que les permitan conocer, evaluar y cuestionar lo que hacen como así también el sustrato ideológico, político y pedagógico que sostiene sus prácticas.

Desde esta perspectiva el maestro investigador debe reivindicar el derecho y la obligación profesional a ser él mismo el constructor de su propio conocimiento y tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión, el estudio de los trabajos de otros profesores y la comprobación de sus ideas mediante la investigación en el aula (Latorre y González, 1992:10).

### **2.2.2. Rostros morenos y apasionados. Modelos de docentes-investigadores latino-americanos**

A mediados de la década del '70, a partir de la difusión de los trabajos de Stenhouse, la noción de maestro-investigador empezó a tener relevancia en el campo educativo; no obstante ello, en Latinoamérica entre las décadas del '50 y '60, ya existían algunas experiencias aisladas que podrían servir de antecedentes de este tipo de prácticas. Esas experiencias entendían que el docente debía convertirse en un agente de cambio social capaz de, a través de la investigación permanente en su realidad con un sentido crítico, crear la autoconciencia, la concientización colectiva

y las condiciones subjetivas para la transformación social (Ramírez, 1995:30).

Así, en la década del '50, el venezolano Luis Beltrán Prieto planteaba que el maestro fuera un auténtico líder que vinculara la escuela con la comunidad, y en ese marco proponía investigar las características del entorno inmediato empleando técnicas de investigación apropiadas. En los años '60, Luis Bigott, también venezolano, señalaba la necesidad de que el maestro, con una visión crítica, analítica y participativa, se integrara al contexto social y pusiera sus dotes de trabajador intelectual al servicio de los oprimidos (López Balboa y otras 2004).

A fines de la década del '60 y principios del '70, Paulo Freire efectuaba en Brasil algunas conceptualizaciones acerca de la Educación Liberadora, y Fals Borda en Colombia desarrollaba diversas experiencias en torno a la Investigación-Acción Participativa. Las contribuciones de estos autores generaron un vuelco teórico-metodológico radical porque proporcionaron un marco de referencia global y coherente para comprender las prácticas educativas llevadas a cabo con sectores populares y para poner en marcha prácticas transformadoras de la realidad.

Freire, Fals Borda y otros pensadores radicales denunciaban el carácter reproductor de las escuelas y para contrarrestar dicho efecto, proponían que el docente se convirtiera en un sujeto crítico empleando a la investigación participativa como una estrategia para conocer y resolver los problemas de la comunidad (López Balboa y otras, 2004).

Más allá de estas experiencias de suma importancia, es necesario señalar que, en Latinoamérica, las producciones de mayor trascendencia en torno a la noción de docente-investigador datan de la década del '80. Las dictaduras militares latinoamericanas acontecidas durante la década del '70, particularmente en el cono sur, prohibieron y persiguieron los trabajos de investigación desarrollados a partir de las perspectivas críticas. Con la apertura democrática en la década del '80, resurge el interés por el protagonismo de los actores educativos, por lo cual la idea del docente-investigador cobra especial relevancia debido a la profundización de los procesos democráticos que conlleva esta modalidad de trabajo.

En este apartado se expondrán sumariamente aquellas propuestas de docente-investigador construidas desde el modo de ver y hacer educación en Latinoamérica. Dichas propuestas se han caracterizado por hundir sus raíces en la realidad histórica, social y política, realidad teñida por desigualdades y exclusión social. Es por ello que la tarea del intelectual latinoamericano, en este caso de los docentes-investigadores, está aferrada a las luchas cotidianas. Dejarse atravesar por las condiciones y condicionantes propios y de otros, vivenciar el contexto, protagonizar el cambio, reconocerse como hacedor de la historia y como sujeto histórico, cotidianizar la transformación y transformar lo cotidiano, aprender lo humano indagándolo y humanizar lo aprendido divulgándolo, identificar en el otro la propia realidad y compartirla. Todas estas acciones son los aspectos comunes que caracterizan la praxis de los docentes-investigadores con rostros morenos y apasionados.

Los autores latino-americanos cuyas producciones se basan en torno a la figura de los docentes-investigadores como *morenos y apasionados* son: Freire (docente como investigador de los temas culturales), Barabtarlo y Theesz (docente como investigador participativo) y Rojas Soriano (docente como investigador dia-

léctico).

### a) Los docentes como investigadores de temas culturales

Paulo Freire, el gran pedagogo brasileño, propuso una teoría educativa que buscaba intencionalmente la humanización mediante la toma de conciencia de la realidad. Para este pensador, educar es formar una actitud crítica que permita a los sujetos tomar conciencia de la situación de opresión, comprender las causas que la generan y desarrollar acciones que apunten a transformarla.

Freire propuso, en la década del '60, un método educativo para trabajar con adultos de sectores populares. A continuación se describen sumariamente los pasos de dicho método, siguiendo el desarrollo efectuado por el mismo Freire (1986) y las síntesis construidas por Sánchez (1993) y Gadotti (2003).

Fase I. La *investigación temática*. En este momento el educador (*docente investigador de los temas culturales* conforme a como se lo denomina en este trabajo) indaga el universo vocabular, las palabras y los temas centrales que caracterizan la vida cotidiana de los sectores populares y la sociedad en la que viven. Esas palabras se seleccionan en función de la riqueza silábica, del valor fonético y, ante todo, en función del significado social que tiene para ese grupo. Es necesario destacar que esta estrategia no está orientada a hacer un estudio *sobre* el pueblo sino *con él*; por lo tanto, el descubrimiento de ese universo debe involucrar a los sectores populares en un proceso que permita develar sus preocupaciones y captar los elementos sustantivos de su cultura.

Fase II. La *tematización*. En esta instancia el educador y el educando codifican y decodifican esos temas, ambos buscan su significado social, tomando conciencia del mundo vivido. Así, se descubren nuevos temas generadores relacionados con los que fueron inicialmente construidos. En esa fase se elaboran las fichas para la descomposición de las familias fonéticas suministrando ayudas para la lectura y la escritura.

Fase III. La *problematización*. En esta etapa se busca sustituir la visión mágica de los sujetos por una visión crítica que permita la transformación del contexto vivido. En este tránsito de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, se regresa a la realidad problematizándola. Así se descubren límites y posibilidades existenciales concretas captadas en la primera etapa. Se evidencia la necesidad de una acción cultural, política y social dirigida a la superación de situaciones-límites que obstaculizan el proceso de hominización. La realidad opresiva se experimenta como un proceso posible de superación. La educación para la liberación debe desembocar en la *praxis* transformadora. El objetivo final del método es lograr la conscientización del sujeto y transformación del mundo.

En lo relativo a la temática del docente-investigador, Freire en sus primeros escritos (*Pedagogía como práctica de la Libertad y Pedagogía del Oprimido*) no alude explícitamente a este concepto, pero como puede verse la noción está presente puesto que la base de esta propuesta está sostenida en el trabajo de indagación que tiene que hacer el educador con los educandos sobre las *temáticas* que a los sujetos populares les preocupan y luego devolverlas como *problemáticas* que permitan su análisis crítico. "*Educación e investigación temática, en la concepción*

*problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo fenómeno”* (Freire, 1986:131-132).

En los trabajos posteriores, cuando la temática del docente-investigador ya está instalada en el campo educativo, Freire expone su posición al respecto diciendo: *“hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agrega a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor como investigador”* (Freire, 1997:30).

Para este autor *“no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro”* (Freire, 1997:30). Para él, la investigación efectuada por el profesor no es un atributo que se agrega aditivamente a la enseñanza, sino que es parte de la naturaleza de la práctica docente y es por ello que los invita a que se asuman como investigadores.

Resulta ilustrativo citar dos párrafos aportados por Freire donde pone de manifiesto la intrínseca relación entre educación e investigación:

*“La investigación se hará más pedagógica cuanto más crítica, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad”* (Freire, 1986:129).

*“Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”* (Freire, 1997:30).

## **b) Los docentes como investigadores participativos**

Las investigaciones participativas, son aquellas prácticas sociales donde un *“grupo de docentes se implican en la investigación desde el principio hasta el final, desde la determinación del objeto (...) hasta la elaboración del informe final”* (Yuni y Urbano, 1999: 144). Los defensores de este modelo buscan intencionalmente la construcción del pensamiento crítico-reflexivo de los maestros y la transformación efectiva de las realidades educacionales donde desarrollan su práctica.

En este modelo, la ***investigación y la participación*** son momentos de un mismo proceso de producción de conocimientos (Sirvent, 1993) y se convierten en el motor que impulsa el trabajo de los educadores. Un ejemplo interesante en esta línea de pensamiento son los trabajos efectuados por Barabtarlo y Theesz (1983 y s/f). Estas dos investigadoras, parten de considerar que en los países latinoamericanos se han importado modelos de conocimientos y de aprendizajes gestados en los países desarrollados y ello trajo como consecuencia, por un lado, la inserción de planes y programas educativos ajenos a los rasgos culturales y a la dinámica de los países dependientes y, por el otro, la transmisión de contenidos que legitiman los valores de la ideología de los sectores dominantes de la sociedad.

Estas autoras, inscriptas en una pedagogía latino-americana, elaboran en la



década del '80 un modelo de formación docente que pretende reducir tanto los efectos de la reproducción del sistema capitalista como las condiciones de opresión que generaban en los países hegemónicos (Barabtarlo y Theesz, 1983).

En la figura Nro. 5 se resumen los grandes lineamientos del modelo.

FASE	OBJETIVOS	ACCIONES
<b>I. FORMACIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACION.</b> Auto-capacitación para la integración de diferentes percepciones, experiencias y orientaciones teóricas.	Lograr que el equipo de investigación adquiera un mínimo de conocimiento y habilidad en el uso de conceptos teórico-metodológicos generales sobre la sociedad, la investigación y la educación, y el manejo del método e instrumentos técnicos de la investigación-acción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactos personales previos.</li> <li>• Exposición de experiencias personales de especialistas</li> <li>• Discusión en pequeños grupos y plenarios.</li> </ul>
<b>II. ELABORACIÓN DEL MARCO TEORICO</b> (Paradigma) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación documental</li> <li>• Sistematización de la información</li> </ul>	Lograr una coherencia interna en el grupo, en cuanto al encuadre teórico a utilizarse, en la orientación de la investigación articulando las informaciones con los conceptos básicos de la teoría social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de estudios, diagnósticos.</li> <li>• Sistematización de la información.</li> <li>• Trabajos en pequeños grupos.</li> <li>• Integración en plenarios.</li> </ul>
<b>III. SELECCIÓN DEL AREA ESPECIFICA A INVESTIGAR</b> (Planteamiento del problema) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolección de información</li> <li>• Reconocimiento del área a investigar</li> </ul>	Delimitar un área estratégica (de mayor importancia para los procesos de cambio estructural, que permitirá más fácilmente irradiar la acción educativa).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio crítico de la bibliografía.</li> <li>• Entrevistas estructuradas.</li> <li>• Diario de campo.</li> <li>• Guía para la delimitación del área.</li> </ul>
<b>IV. INVESTIGACION DE LA PROBLEMÁTICA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactos con grupos claves</li> <li>• Participación con la población</li> <li>• Selección de grupos estratégicos para la investigación-acción.</li> </ul>	Lograr con los grupos estratégicos un primer acercamiento a la problemática y a la percepción que los grupos tienen de la misma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo grupal, uso de guía de investigación.</li> <li>• Dinámica grupal en círculos de investigación.</li> <li>• Observaciones sobre la dinámica de grupo.</li> <li>• Trabajo en grupo e integración en plenario.</li> </ul>
<b>V. CONFRONTACION DE LOS ELEMENTOS DE INFORMACION CON EL MARCO TEORICO SOBRE LA EDUCACION</b> (PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr una mayor concreción de la teoría (teorización).</li> <li>• Buscar una mayor explicación y comprensión de los procesos educativos identificando los elementos que los componen y las relaciones entre ellos, así como su dinámica histórica.</li> <li>• Copiar los niveles y grados de percepción del grupo sobre su realidad y compararla con la teorización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de los elementos empíricos.</li> <li>• Generalización (aplicación de conceptos y categorías teóricas).</li> <li>• Elaboración y redacción de un documento de teorización.</li> <li>• Análisis del contenido del material recolectado.</li> <li>• Trabajo grupal e integración en plenarios.</li> </ul>
<b>VI. ELABORACION DEL PROGRAMA PEDAGOGICO</b> (Se retoma la formación en didáctica) CIRCULOS DE ESTUDIO	Elevar el nivel de conciencia del grupo hacia un máximo posible acerca de la problemática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de unidades pedagógicas a partir de temas generadores.</li> <li>• Trabajo en pequeños grupos, con guía de elaboración del material pedagógico.</li> <li>• Confección del material didáctico.</li> <li>• Entrenamiento de coordinadores para los círculos de estudio.</li> <li>• Problematización, cuestionamiento crítico de las interpretaciones o explicaciones del grupo sobre su realidad.</li> <li>• Selección tentativa de proyectos de acción.</li> </ul>
<b>VII. IRRADIACION DE LA ACCION EDUCATIVA</b>	Difusión en la población de la problemática y los proyectos tentativos formulados en los círculos de estudio.	Asamblea General (difusión escrita o audiovisual, presentación y discusión de los problemas y proyectos concretos definitivos.)
<b>VIII. ELABORACION DE LOS PROYECTOS Y SUS REQUERIMIENTOS</b>	Precisar los requerimientos de los proyectos de acción y de sus programas pedagógicos y los recursos humanos y materiales posibles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas de elaboración de proyectos de desarrollo, planificación participante de base.</li> <li>• Análisis de recursos.</li> <li>• Utilización de los resultados de la investigación, programa curricular.</li> <li>• Gestiones y contactos directos con los sectores interesados.</li> <li>• Creación y/o adaptación de mecanismos de control para verificar el cumplimiento de los proyectos, analizar si se ajusta a lo programado., aceptar sugerencias y cambios para un mayor logro de objetivos y metas.</li> </ul>

Fig. Nro. 5. Metodología de la Investigación Acción en la Docencia (Barabtarlo y Theesz, 1983).

Este modelo aporta elementos metodológicos que permiten la formación del docente como investigador participativo. Según estas autoras, un docente-investigador es “*un docente que tiene plena conciencia del momento histórico que*

*está viviendo, que es capaz de reconocer, a partir del proceso de investigación de su propia práctica los fundamentos ideológicos de la misma, y que, a partir de este reconocimiento, puede proponer alternativas para la transformación cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje y del vínculo docente-alumno”* (Barabtarlo y Theesz, 1983:18)

La investigación participativa constituye la estrategia privilegiada para la formación de este nuevo docente latino-americano puesto que permite establecer el vínculo entre investigación y docencia, favorece el análisis de problemas y situaciones educativas concretas y ayuda a la construcción de conocimientos provisorios sobre las características cambiantes de las necesidades genuinas de los sujetos (Barabtarlo y Theesz, 1983).

### **c) Los docentes como investigadores dialécticos**

Rojas Soriano (1997), en la década del ‘90, inspirado en aquel postulado Gramsciano de que “todos los hombres son intelectuales”, considera que cualquier individuo puede, mediante la investigación, construir nuevos conocimientos que le permitan transformar su propia realidad. Para este autor, la práctica docente puede ser alentada por la investigación y, a su vez, esta última puede recrear y superar el quehacer docente.

Este investigador mexicano (1995-96, 1997) considera que un profesor-investigador, inscripto en el marco de la pedagogía crítica, debe asumir una actitud comprometida frente a la vida que lo lleve a:

- Construir conocimientos científicos para utilizarlos en la transformación de la sociedad
- Descubrir verdades que no convienen a los intereses de los grupos y clases dominantes
- Planear acciones que rompan con los esquemas tradicionales impuestos por el poder burocrático de las instituciones, construyendo un poder académico para enfrentarlo
- Tomar conciencia comprendiendo la realidad histórica y desarrollar acciones transformadoras en consecuencia

Según este autor, *la inclusión de la investigación en el proceso educativo* es un acto de resistencia que puede contribuir a derrumbar el conformismo en el que viven tanto docentes como alumnos; es un proceso que permite construir prácticas educativas liberadoras a fin de que la escuela se convierta en un espacio para la reflexión, la crítica y la formulación de propuestas que mejoren el medio educativo y social. Asimismo, aporta elementos vitales a la formación de sujetos críticos, conscientes de su realidad histórica e interesados en la construcción del conocimiento por medio de la participación en procesos de investigación científica.

La investigación efectuada por los docentes sitúa a éstos en la realidad socio-histórica de sus alumnos, incrementando las posibilidades de enriquecer los planteamientos teóricos, metodológicos y didácticos. Al someter esto a consideración de los alumnos, también se evita que el acto de educar se torne mecánico, rutinario, en donde el profesor transmite la verdad sin despertar la crítica o la polémica. Contribuye a que el profesor prepare sus clases con mayor objetividad y creatividad, como

así también permite que la relación profesor-alumno sea más dinámica y más crítica, puesto que la indagación abre espacios de superación conjunta. Por último, anima a que los docentes efectúen actividades desafiantes, cuestionadoras y por ello trascendentes.

Las contribuciones efectuadas por Freire (1997), Barabtarlo y Theesz (1983) y Rojas Soriano (1997) constituyen un nutriente fundamental para pensar la práctica de los docentes, en la medida que esta propuesta promueve la construcción tanto de conocimientos como la realización de prácticas educativas liberadoras y comprometidas con el cambio social. En este contexto teórico, la *escuela* debería convertirse en un espacio para la reflexión crítica y la formulación de propuestas que contribuyan a transformar el medio educativo y social, y el *docente* debería convertirse en un docente-investigador que deleve el carácter hegemónico y dominante de las políticas que se imponen, desnudando las condiciones sociales, económicas e ideológicas que afectan su trabajo, tomando plena conciencia del momento histórico que vive y contribuyendo a la modificación de la realidad opresora.

La adopción de los postulados de esta perspectiva posibilita contar con docentes activos y críticos frente a su propia docencia y a la realidad social. Esta dialéctica promueve trabajadores educativos capaces de integrar la reflexión teórica con la práctica cotidiana, confluyendo en una *praxis* educativa cuestionadora y constructora de acciones liberadoras. Esta actitud incluye la humildad ante el saber, que no implica sumisión, sino la valentía de reconocerse como sujeto histórico con errores, pero capaz de modificar en forma continua lo cotidiano.

### **2.2.3. Rostros mixturados. Docentes-investigadores latino-americanos que integran los aportes de la tradición teórica del “primer mundo”**

A continuación se desarrollan dos propuestas de docentes-investigadores que combinan los aportes de autores latino-americanos, con las contribuciones teóricas provenientes del “primer mundo”. Se han seleccionado estos dos modelos porque plantean algunas diferencias entre sí que indican un cambio sustantivo en la forma de ver los problemas investigativos.

#### **a) Los docentes-investigadores pedagógicos**

Gómez Restrepo, desde fines de la década del '90 y principio del 2000 viene realizando en Antioquia (Colombia) una importante cantidad de experiencias de formación de docentes-investigadores provenientes de escuelas privadas y públicas de distintos niveles educativos, que le ha permitido la creación de un modelo particular de investigación-acción que él denomina el *prototipo de investigación-acción pedagógica* (Gómez Restrepo, 2003, 2005, 2007)

En estas experiencias, que se plantean como propósito central probar la viabilidad y efectividad de la investigación-acción desarrollada por maestros y aplicada a los problemas de la práctica pedagógica, se cumple con las tres fases propias de la investigación-acción: a) reflexión sobre un área problemática, b) planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, c) evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo. El protagonista central es el maestro-investigador porque él participa en todo el proceso investigativo, desde la formulación, pasando por el desarrollo y evaluación del proyecto y,

porque toma como objeto de estudio su propia práctica pedagógica.

En los primeros trabajos Gómez Restrepo (2003, 2005) identificaba tres momentos en su prototipo, el de la construcción, el de la reconstrucción y el de la evaluación, pero en el 2007 añade algunas etapas sin cambiar el núcleo central de su propuesta. A continuación se reproducen sintéticamente las etapas de esta última formulación por ser la más actual y más completa:

- La *fundamentación conceptual* del macroproyecto, no de cada subproyecto, dado que se trata de una investigación cualitativa. En esta fase de estudio se incluye la naturaleza de la Investigación-Acción Educativa desde sus raíces, así como de su intencionalidad.
- *Construcción de problemas* de investigación por parte de cada docente, a partir de una reflexión sobre su práctica y las dificultades que ella presenta.
- *Instrumentación o delimitación de técnicas e instrumentos* para capturar datos y convertirlos en información. Las técnicas e instrumentos más empleados han sido el diario de campo, las entrevistas, el grupo focal y la observación.
- *Deconstrucción de la práctica* mediante la descripción retrospectiva, introspectiva y observacional de todo evento relacionado con la práctica. En esta etapa el descubrimiento de las teorías operativas o implícitas de la práctica es un propósito central. Esta fase es apoyada en lecturas de Gadamer y Derrida, exponentes de la hermenéutica y expresamente de la deconstrucción de textos y prácticas sociales, el último.
- *Sistematización* de datos que comprende tres fases: lectura descriptiva, categorización e interpretación-teorización.
- *Reconstrucción de la práctica* a través de la selección de estrategias alternativas a la de la práctica deconstruida.
- *Experimentación* de la práctica reconstruida durante un tiempo suficiente para lograr resultados.
- *Discusión* de resultados a través de indicadores que especifiquen la efectividad de la nueva práctica.

A esta propuesta se la clasifica como un modelo de docente-investigador con rostros mixturados, porque:

1) Gómez Restrepo propone un modelo metodológico original donde combina armónica e inteligentemente las categorías creadas por él y las conceptualizaciones aportadas por algunos intelectuales pertenecientes al “primer mundo”. En tal sentido, este autor acude al método social antropológico” de Stenhouse para registrar y analizar los acontecimientos del aula y, a partir de sus cualidades particulares, construir nuevas teorías. Recurre también a la noción de “deconstrucción” acuñada por Derrida, para analizar la estructura de la práctica pasada y presente desde la retrospectiva, los textos del diario de campo, las observaciones del docente y las entrevistas focales con los alumnos, teniendo en cuenta que cada una de ellas está mediada por múltiples factores como la cultura, las ideologías y los símbolos, entre otros, que no dejan traslucir directa y transparentemente las ideas de sus autores. Acude, además, a la noción de reflexión en la acción y conversación reflexiva con la situación problemática propuesta por Schön (1983) porque le ayuda a reconstruir la práctica en la medida en que permite a los docentes pasar de un conocimiento

práctico a un conocimiento crítico y teórico construido a través del diálogo y la interacción con los colegas y estudiantes, lo que da al conocimiento pedagógico una dimensión más social.

2) Gómez Restrepo se aleja de los modelos latinoamericanos radicales, porque este prototipo de investigación-acción:

a) Plantea la posibilidad de hacer investigaciones individuales, sin la participación de todo el grupo escolar al que pertenece el maestro. Solamente se puede contar con un grupo de maestros-investigadores cuando se inicia la investigación, pero sobre proyectos diferentes adelantados por cada investigador. El papel de los colegas es ser validadores del trabajo de cada docente investigador, acompañándole con sus comentarios, preguntas, críticas, sugerencias y otros aportes.

b) Su mirada está puesta sobre la práctica pedagógica del maestro y, como afirma el autor, no tiene pretensiones de incidir en el cambio social del contexto inmediato y mucho menos en la transformación radical de las estructuras políticas y sociales del contorno (Gómez Restrepo, 2003).

Estas dos definiciones separan al autor de lo que aquí se ha denominado la *visión latinoamericana de ver y hacer educación*, puesto que dicha tradición privilegia el trabajo colectivo focalizando en el grupo o en una organización la responsabilidad de construir conocimiento y transformar la realidad. Asimismo, entiende que la actividad profesional de un docente crítico no es una tarea que nace y muere dentro del aula o la institución sino que, a partir de estos ámbitos, avanza en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, tratando de transformar o al menos cuestionar de algún modo aquella estructura social y económica que legitima las desigualdades sociales y perpetúa los privilegios de los sectores dominantes.

### **b) Los docentes-investigadores en escena institucional**

Los integrantes de CEIP (Centro de Estudio e Investigación Pedagógica de Colombia) crean el modelo *de investigación como práctica pedagógica* del cual forma parte la experiencia de docentes-investigadores en escena institucional que se comenta en este punto.

El modelo de *investigación como práctica pedagógica* es definido como: “una forma de indagación auto-reflexiva que emprenden los miembros de las comunidades educativas: docentes, alumnos, padres, directivos y administradores acerca de los procesos formativos que realizan las instituciones educativas, en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas pedagógicas, sus entendimientos de las mismas y las situaciones en las cuales ellas se realizan. Es en la investigación como práctica pedagógica en donde se desarrolla una formación profesional auténtica del docente, apoyada por los conocimientos científico y cultural acumulados en la historia de la humanidad y de la profesión docente en particular” (Romero, 1999:57).

En este modelo, la escuela adquiere coherencia en la medida en que la práctica pedagógica esté articulada con las necesidades del contexto social y con los planteamientos filosóficos de la institución. Una práctica pedagógica investigativa que reconstruya el marco de referencia de los actores comunitarios, a partir de la inda-

gación reflexiva sobre la forma de entender y abordar la realidad del contexto escolar, expresado en un modelo pedagógico que dé identidad al colectivo y que le genere sentido de pertenencia y lealtad (Buitrago 1999, a).

El docente formado como investigador al interior del escenario institucional está comprometido con la construcción de la escuela como ambiente de investigación e innovación a partir de procesos participativos, en los que se vivencien los valores de tolerancia, autonomía y solidaridad. Buitrago (1999, a) menciona algunas características esenciales que identifican al docente-investigador, entre las que se encuentran:

- a. El docente debe enseñar desde la duda, desde lo que no se sabe, desde la incertidumbre de sus alumnos
- b. El docente tiene que poseer una actitud hermenéutica, considerada como el esfuerzo por aclarar lo que por sí mismo es opaco y oscuro
- c. El docente debe asumir una actitud dialéctica con los estudiantes mediante la búsqueda y cambio metódico de perspectiva, que le permita alcanzar permanentemente la superación de todo punto de vista parcial

En los planteamientos de Buitrago (1999 a), la investigación es una condición necesaria para la formación de un docente autónomo. Es la investigación la que le posibilita al profesional de la educación construir una visión pedagógica como base de su práctica ya que desarrolla en el docente sus competencias pedagógicas a partir de los saberes específicos como mediadores.

La investigación del docente también le permite la construcción de argumentos teóricos, descriptivos, interpretativos, valorativos y propositivos. El docente que construye argumentación teórica está posibilitado para implementar acciones transformadoras y construir una práctica pedagógica autónoma, creativa y ética. Según Buitrago (1999 b) cuando el docente asume su práctica pedagógica como una práctica investigativa desde su naturaleza, estructura y finalidad, está en condiciones de generar reflexiones éticas, científicas y estéticas.

#### *Etapas del Proceso de Investigación en el proyecto de formación como docentes-investigadores de escena institucional*

Castillo Bula y otros (2000) teniendo en cuenta el modelo *de investigación como práctica pedagógica* elaboran un proyecto que denominan “formación como docentes-investigadores de escena institucional”, que llevaron a cabo en el colegio Sagrado Corazón de la ciudad de Barranquilla. Dicho proyecto fue organizado en las siguientes instancias de trabajo:

- Etapla Cero: Construcción y legitimación temática
- Etapla Uno: Reconocimiento y formulación de la situación problema
- Etapla Dos: Comprensión de la problemática
- Etapla Tres: Transformación de esa problemática

Cada una de las etapas, de acuerdo a Castillo Bula y otros (2000), implica un avance tanto en la construcción y conocimiento del objeto de investigación como en la transformación de la manera de pensar, sentir y actuar de quienes participan en el proyecto. Actores y objeto de conocimiento se van construyendo mutuamente; ello es posible por el desarrollo sistemático de los espirales de mejoramiento, ac-

ción– observación– reflexión–planeación, que constituyen por naturaleza, todos y cada uno de los componentes y momentos de la Investigación-Acción Educativa.

A continuación se describen sumariamente cada una de ellas.

#### Etapa Cero: Construcción y legitimación de la temática

En esta etapa se define la temática, objeto del proyecto. La misma es el punto de partida del proceso investigativo. Para efectuar esta tarea se requiere, por un lado, la constitución de un grupo de docentes-investigadores dispuestos a implicarse en un proceso; y por el otro, el compromiso, al menos preliminar, de los actores involucrados. Dicho equipo propone las temáticas que está en condiciones de estudiar y transformar y, posteriormente se aboca a la socialización de la inquietud objeto de estudio con la comunidad educativa, y con los actores involucrados directamente en ella con el fin de lograr el reconocimiento público o validación de la temática.

#### Etapa Uno: Reconocimiento de la situación y construcción del problema de investigación

En esta etapa, los sujetos involucrados se problematizan con la intención de caracterizarse como actores, de caracterizar la situación en orden a ubicarse en un tiempo y en un espacio determinado y, de encontrar en su interior el sentido de la temática, identificando los elementos para la comprensión, la transformación y las posibilidades de lograrlo (Castillo Bula y otros 2000).

En esta instancia se desarrollan tres acciones: la contextualización, el diagnóstico y la formulación del problema.

- a) *El proceso de contextualización.* Permite situar en un tiempo y espacio determinado a los diversos sujetos en orden a encontrar el sentido y el significado que la situación tematizada ha tenido y tiene para los actores. Se trata, como lo afirma Castillo Bula y otros (2000), de reconstruir el marco de referencia desde donde se va a pensar la situación para encontrar su sentido y explicitar los aspectos que deben ser investigados.
- b) *El Proceso de Diagnóstico.* Una vez contextualizados los sujetos y los problemas, los docentes-investigadores efectúan un diagnóstico entendido aquí como un estudio exploratorio sobre la vida escolar, de tal manera que los actores involucrados en ella se sumerjan en la realidad escolar para que a partir de la descripción y explicación preliminar puedan evidenciar las debilidades, las fortalezas, las oportunidades y las amenazas que como grupo tienen en el marco institucional (Buitrago, 1999 a).
- c) *Formulación de problema.* Una vez concluido el diagnóstico, el colectivo de docente-investigador se aboca a *definir la verdadera problemática de la cual deberá ocuparse el colectivo.*

#### Etapa Dos: La comprensión de la situación problema

En esta instancia se profundiza la construcción teórica en torno al problema a investigar. En la misma se desarrolla un nuevo espiral de mejoramiento, de acción - observación - reflexión - planeación, en el cual se hace posible descomponer el problema en sus partes y elaborar una comprensión holística en donde cobren sentido todos y cada uno de sus elementos. La comprensión de la situación-problema implica la realización de un proceso de análisis y síntesis a partir del pro-

blema formulado.

En esta etapa se incluyen la construcción de categorías de análisis, la construcción de significados comunes y la formulación de hipótesis de trabajo.

- a) La *construcción de categorías de análisis*. Permite determinar las dimensiones que conforman el objeto de estudio. Mediante esta tarea se deducen los elementos constitutivos del problema y, con ellos, se elabora un esquema síntesis que da cuenta de la interrelación de cada elemento con los demás y del sentido que ellos tienen en la estructura del planteamiento con que se expresa tal formulación.
- b) La *construcción de un marco de referencia común*. Proporciona a los actores involucrados, los conocimientos necesarios para explicar, interpretar y valorar los hechos que constituyen el problema y darle el sentido que ellos tienen en el contexto del aula o de la institución; para su posterior traducción en acciones transformadoras en la práctica pedagógica.
- c) La *construcción de hipótesis de trabajo*. Proporciona repuestas tentativas de carácter comprensivo y holístico acerca de diversos problemas de la realidad que fueron planteadas. Las formulaciones hipotéticas tal como lo señala Castillo Bula (2000) son respuestas a las incoherencias evidenciadas entre la comprensión y la acción, y se plantean como comprensiones propositivas o salidas a la situación problema coherentes con los objetivos específicos de la investigación.

### Etapa Tres. La transformación de la situación problema

En esta etapa del proceso los actores desarrollan un nuevo espiral de acción, observación, reflexión, planeación haciendo una nueva lectura de la hipótesis de trabajo, en orden a construir acuerdos que permitan llevar a cabo el proyecto de acción. Los actores comprometidos deben retomar lo construido hasta el momento y, a partir de ello, determinar por consenso las diversas acciones individuales, grupales, estamentales y comunitarias para legitimar la hipótesis de trabajo construida en la etapa anterior. Luego, se establece la puesta en marcha del Plan Transformacional, lo cual exige la definición de su seguimiento y evaluación desde los indicadores de gestión establecidos en el diseño de dicho plan (Buitrago, 1999). Este momento es pro-activo porque en él se determina cómo llevar a la práctica las soluciones negociadas y creativas expresadas en las hipótesis para ser trabajadas en forma individual y grupal.

A esta propuesta se la clasifica como modelo de docentes-investigadores con rostros mixturados, porque:

1) Sus autores recurren a los aportes de Lawrence Stenhouse (educador británico) para dar sentido a la experiencia de Formación Docente como Investigadores en la Acción (Castillo Bula, 2000). Asimismo, confrontan los saberes comunes elaborados en el proceso de problematización por el colectivo de docentes-investigadores, con los saberes elaborados de autores como: Jorge Iván Bedoya, José Gimeno Sacristán, Emmanuel Kant, Stephen Kemmis, John Locke, Ángel Pérez Gómez y Dino Segura (Castillo Bula, 2000). Como se puede apreciar, los autores de este modelo de trabajo apelan a diversos investigadores tanto de la tradición anglosajona como hispano-parlante para enriquecer el proceso investigativo, mixturando de ese modo la construcción de conocimientos.



2) No se aleja de los modelos radicales latinoamericanos, como lo hizo Gómez Restrepo, puesto que:

a) Se inscriben explícitamente en el paradigma crítico social y conforme a ello, el problema de investigación se visualiza desde una visión holística e integradora, cuya intención es la búsqueda del sentido en la acción para construir teoría prospectiva y fortalecer el compromiso ético-político que lleve a los docentes a la emancipación y la transformación del contexto social como campo de proyección de la escuela. Al ubicarse en el paradigma crítico social, adoptan los presupuestos *epistemológicos, ontológicos y metodológicos* que caracterizan a esta perspectiva. En tal sentido, se puede decir que los *docentes-investigadores en escena institucional* consideran que el *conocimiento* se construye colectivamente a partir de procesos auto-reflexivos y reconstructivos que articulan la teoría con la práctica desde la autonomía, la autenticidad y el compromiso social (aspecto epistemológico); que *la realidad pedagógica* es una construcción social que está condicionada o determinada por cuestiones políticas, culturales y económicas, entre otras (aspecto ontológico), y que el *camino para conocer la realidad* implica una actitud crítica e ideológica frente a la comprensión de la realidad. Este proceso se genera desde la reflexión y la comprensión del hecho investigativo como práctica en la acción, generadora de compromisos éticos y políticos de los actores involucrados en ella y como proceso de transformación del contexto en el cual se desarrolla (aspecto metodológico).

b) No admite la posibilidad de efectuar investigaciones individuales porque desde esta perspectiva se entiende que el proceso de construcción de conocimiento en el escenario institucional es responsabilidad grupal. Este tipo de investigación implica la participación democrática, la generación de compromiso ético-políticos y, la comprensión y transformación de la realidad, que sólo puede producirse en forma colectiva.

## Conclusión

En la tradición del “primer mundo”, particularmente en los países anglosajones, se ha desarrollado una cantidad importante de trabajos que asocian la investigación con la docencia (denominados en este trabajo como rostros rubios y preocupados). Sólo y a los efectos de tener una mirada global de las producciones efectuadas en estos últimos tiempos, se puede citar la búsqueda bibliográfica efectuada por Rodríguez y Bernal (2001) en la base documental ERIC <sup>(4)</sup> de los EE.UU. Como resultado de la misma encuentra que, con el descriptor “profesor como investigador” existen un total de 4.096 producciones; de ellas 207 corresponden al registro *teacher as investigator* y 3862, a *teacher as researcher* (en el Tesauro los términos *researcher* e investigador son equivalentes).

En América Latina, a diferencia de los países anglosajones, el movimiento de docentes-investigadores no configura una tendencia investigativa consolidada y menos aún homogénea. Existen importantes producciones intelectuales e iniciativas que pueden contribuir a la conformación de una corriente de pensamiento cuyo aporte sería enriquecedor a los procesos educativos. Sólo y a los efectos de citar algunos trabajos que en este Capítulo se expusieron sumariamente, se puede men-

<sup>4</sup> Educational Resource Information Center, centro documental que cuenta con más de un millón de *abstracts*

cionar a Beltrán Prieto y Bigot en las décadas del '50 y '60, a Freire a fines del '60 e inicios del '70, a Barabtarlo y Theesz en los '80 y a Rojas Soriano en los '90. Estos autores consideran que tanto la enseñanza como la investigación producidas por los maestros constituyen poderosas herramientas de liberación social y política.

Pero también, en estos últimos tiempos han empezado a emerger diversos modelos de docentes-investigadores con rostros mixturados que están intentando integrar a sus trabajos las contribuciones efectuados por intelectuales y educadores del "primer mundo". Algunos de estos modelos mantienen intacta la matriz del pensamiento latino-americano, tal es el caso del de los *docentes-investigadores en escena institucional*, que sigue reivindicando como válido el pensamiento crítico y la construcción de conocimiento colectivo. Otros modelos, como el de los *docentes-investigadores pedagógicos*, se alejan de esta matriz al admitir que la investigación puede ser llevada a cabo en forma individual, o al aceptar el hecho de que se pueden hacer prácticas educativas sin que ello implique modificar la realidad socio-política.

En la Argentina, este movimiento, al igual que en el resto de Latinoamérica, tiene un escaso desarrollo, pero resulta interesante nombrar algunas iniciativas que buscan poner en el centro el problema de la investigación y la docencia. En tal sentido, el "Primer y Segundo Coloquio de Docente-Investigador" y el "Primer Encuentro Regional del Nuevo Cuyo y Río Cuarto sobre Práctica Docente, Reflexión e Investigación" organizado por el IDICE de la Universidad Nacional de San Juan junto con los diversos espacios de formación en Investigación Educativa y de intercambio de producciones efectuadas por maestros, organizado por la Escuela Marina Vilte de CTERA parecen ser prometedoras. No obstante ello, es necesario advertir que estas iniciativas se verían enriquecidas si se lograran armar redes de docentes-investigadores.

En suma, y tras esta pincelada teórico-histórica, se puede advertir que los trabajos producidos en torno a la noción del docente-investigador han alcanzado un nivel de producción teórica y metodológica interesante, es decir, han logrado producir conceptualizaciones relevantes que dan cuenta de lo que acontece en este ámbito y además, se han elaborado propuestas que permiten seguir avanzando. No obstante ello, en la práctica, la investigación efectuada por los maestros se encuentra en los primeros pasos, ya que son pocos los trabajos realizados por docentes acerca de su quehacer profesional que gocen de un importante nivel de reconocimiento.