

**CAPÍTULO 3:  
EL DOCENTE-INVESTIGADOR  
VISTO POR LOS  
INVESTIGADORES EDUCATIVOS**

---

**La educación es un acto de amor,  
por lo tanto, un acto de valor.  
No puede temer al debate,  
al análisis de la realidad;  
no puede huir de la discusión creadora,  
bajo pena de ser una farsa  
(Paulo Freire)**

---

## Introducción

---

Este Capítulo proporciona un marco de referencia conceptual que contribuye a examinar las características básicas de las diversas perspectivas y modelos teóricos sobre investigación educativa que han gravitado en América Latina, destacando sus implicaciones sobre la noción de docente-investigador.

Para tal efecto, en la primera parte, se efectúan algunas precisiones conceptuales sobre las perspectivas y modelos de investigación educativa que sirven de plataforma para entender los desarrollos ulteriores; en la segunda, se examinan las características básicas de la perspectiva hegemónica y el modelo neo-positivista y las perspectivas alternativas y los modelos correspondientes a la investigación participativa, a la etnografía crítica y a los talleres de educadores (investigación-capacitación e investigación protagónica).

### 3. 1. Consideraciones generales que encuadran el trabajo

---

En el campo de las ciencias sociales existe un entramado de conceptos tales como paradigma, programas y tradiciones que se emplean habitualmente de manera multívoca; sin embargo, tales nociones poseen límites conceptuales bastantes claros y diferentes.

La noción Kuhniana de *paradigma* es un concepto que ha esclarecido algunos problemas sustantivos vinculados a la historiografía de las ciencias naturales y algunas dimensiones de la práctica científica de las ciencias sociales. Sin embargo, su ambigüedad inicial (Masterman, 1975)<sup>1</sup> y sus diversas modificaciones han llevado al mismo autor en la década del '90, poco antes de su muerte, a restarle importancia. En tal sentido Kuhn (citado por Meana, 1996) manifestaba: “A veces he hablado de una base hermenéutica para la ciencia en un período concreto, cosa en la que se puede advertir un parecido considerable con aquello que llamé, en cierta ocasión, un *paradigma*. Raramente uso ahora esa palabra, por haber perdido totalmente el control sobre ella”.

El concepto de *paradigma* (Kuhn, 1975) pensado originariamente es, ante todo, un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos compartidos por una comunidad científica que se impone a otro paradigma incompatible, mediante una revolución científica. Esta noción, al ser trasladada a las ciencias sociales trae aparejada serias dificultades, porque no admite la coexistencia de diversas interpretaciones que compiten en pie de igualdad. En consecuencia, aceptar este concepto como un legítimo organizador implica aceptar que los estudios sociales son ciencias inmaduras que viven en un eterno estado pre-paradigmático, en lugar de reconocerlo como un campo donde el pluralismo intelectual es un elemento inherente a su naturaleza.

La noción de *programa de investigación científica* introducida por Lákatos (1982) aporta una nueva mirada al problema de la caracterización de los diversos campos de estudio. El autor considera que los grandes proyectos científicos no se logran gracias a la comprobación de una hipótesis aislada, sino que son el resultado

---

<sup>1</sup> Esta autora llega a identificar 22 usos diferentes de la misma noción en la Revolución Científica, obra central de Kuhn.

de un programa de investigación que siempre cuenta con: *un núcleo central* o “centro firme” convencionalmente aceptado e irrefutable, *un cinturón protector de hipótesis auxiliares* llamado “*heurístico negativo*” que recibe el impacto de las contrastaciones. Este modelo opera con el principio metodológico que estipula que los componentes del núcleo central *no deben abandonarse a pesar de las anomalías*; en todo caso, las hipótesis auxiliares pueden ajustarse y, si es necesario, hasta se las puede cambiar; y finalmente, también cuenta con un “*heurístico positivo*” que consiste en un conjunto parcialmente estructurado de sugerencias o pistas sobre cómo cambiar y desarrollar las versiones refutables, y cómo modificar eventualmente el cinturón protector.

Desde la perspectiva del autor sólo existen dos clases de programas científicos, aquéllos que logran *cambios progresivos* debido a que su conocimiento teórico anticipa su crecimiento empírico, es decir, que pueden predecir hechos nuevos con cierto éxito; y aquéllos que solamente producen *cambios degenerativos*, en tanto que su saber teórico está rezagado en relación con su crecimiento empírico y, en consecuencia solamente se ofrecen explicaciones post hoc, porque ya no tiene capacidad de anticipar los fenómenos.

Las contribuciones de Lákatos *pueden explicar* el problema de la coexistencia de diversas interpretaciones teóricas en un mismo campo de estudio. Según el autor, los programas siempre están en pie de guerra, con sus batallas y sus estrategias. En determinado momento de esa lucha, hay modelos que atraviesan una fase regresiva, pero su heurística positiva, su cinturón de protección, la tenacidad de los investigadores y la tolerancia metodológica, evita que se abandone el centro firme de la propuesta, hasta que una revolución, un cambio creativo puede impulsarlos adelante y conseguir que sean nuevamente reconocidos como una práctica científica válida. En consecuencia, la historia de la ciencia no puede reducirse a períodos de ciencia normal y revoluciones científicas, como lo pretendía Kuhn, sino más bien a prolongados períodos de lucha entre programas rivales.

Ahora bien, este esquema de trabajo *no puede explicar* una multiplicidad de problemas vinculados a la naturaleza compleja de diversos programas científicos (empleando la denominación Lakatosiana); por ejemplo, resulta sumamente difícil determinar en el entramado conceptual de algunas teorías sociales cuál es su núcleo central y cuáles son sus hipótesis auxiliares; tampoco es una tarea sencilla confirmar en este campo qué núcleos centrales permanecen inalterados en la fase progresiva. Asimismo, se corre el riesgo de calificar de eternamente regresivos a algunos programas que no pretenden establecer predicciones sobre el comportamiento humano, sino que sólo aspiran a describirlo o a lo sumo comprenderlo.

La noción de *tradición investigativa* propuesta por Laudan (1986) permite visualizar el campo de las investigaciones científicas de un modo diferente. Para dicho autor, la investigación está guiada normalmente por un conjunto de principios que trascienden las teorías particulares de una disciplina. Las distintas teorías tienen como punto de unión un conjunto de principios metodológicos sobre cómo desarrollar las teorías científicas y los compromisos ontológicos sobre la naturaleza del mundo (Bolívar, 1995).

Laudan (1986) plantea algunas diferencias sustantivas con relación a los planteos de Kuhn o Lákatos. Este autor no determina un conjunto de supuestos

ontológicos y metodológicos inalterables e inmunes a la revisión, sino que reconoce la coexistencia de interpretaciones investigativas alternativas, incluso va un poco más allá, y admite la posibilidad de que un sólo científico pueda trabajar varios modelos al mismo tiempo. Además, sólo reconoce la *revolución científica* cuando una tradición desconocida o ignorada por los científicos alcanza un desarrollo tal, que los estudiosos de un campo se sientan obligados a considerarla seriamente como aspirante a su lealtad o a la de sus colegas.

Independientemente de las múltiples ventajas que puede plantear la noción de tradición, aplicar este concepto al campo educativo (o cualquier otro campo) implica aceptar los patrones de interpretación y asumir los presupuestos ontológicos y los procedimientos metodológicos definidos por Laudan, restringiendo de este modo el trabajo analítico a los límites conceptuales determinados por el marco epistemológico creado por este autor.

A la luz de las limitaciones sobre los conceptos *de paradigma, programas y tradiciones*, en el presente trabajo se prefiere emplear las nociones de *perspectivas y modelos teóricos* porque son menos ambiciosas, más flexibles, no clausuran la posibilidad de la coexistencia de diversas miradas teóricas, distinguen los matices diferenciales dentro de una misma orientación, admiten la existencia de contradicciones al interior de ellas y en cierto sentido, son intercambiables con conceptos afines como *enfoque o concepción*.

En este trabajo se entiende como *perspectivas teóricas* a aquellos modos de ver un problema (House, 1988) y de posicionarse frente a determinados objetos de conocimiento que contribuyen a tener una mirada relativamente estructurada sobre los mismos. Los *modelos teóricos* son construcciones conceptuales y metodológicas ejemplares que representan en forma esquemática cómo es un sector de la realidad (elemento explicativo) y cómo operar sobre ella (elemento normativo). Estos ejemplos prototípicos son una herramienta analítica poderosa que permite visualizar el punto de intersección entre la realidad y el pensamiento.

En suma, se puede decir que *las perspectivas y los modelos* son dos organizadores analíticos que contribuyen a clasificar las distintas miradas que existen en un campo determinado, los mismos operan como una red con dos mallas de distintos tamaños. Una de ella, pesca las tendencias que orientan y dan sentido a determinada práctica captando sus grandes referentes; y la otra, atrapa aquellos ejemplos que articulan el marco conceptual, las estrategias operativas y los matices que existen entre los modelos pertenecientes a una misma perspectiva.

### **3.2. Perspectivas y modelos de investigación educativa**

---

En el campo de la investigación educativa latino-americana en estos últimos años, es factible distinguir dos grandes perspectivas: la hegemónica y las alternativas, y cuatro modelos: la investigación neo-positivista, la investigación etnográfica, la investigación participativa y los talleres de educadores (investigación-capacitación e investigación protagónica). A continuación se describen cada uno de ellos.

### 3.2.1. La perspectiva hegemónica y el modelo neo-positivista

*La perspectiva hegemónica* está compuesta solamente por un modelo de trabajo, *la investigación neo-positivista*. Ésta se funda en la racionalidad técnica puesto que considera que la producción de conocimiento debe ajustarse a normas determinadas por el método científico. La investigación educativa, por ser una actividad libre de valores y estar motivada por la búsqueda desinteresada de la verdad, debe emplear el único método que asegure la objetividad y evita la subjetividad cargada de valor (Lobos, 1995).

En los países europeos, la Investigación Educativa positivista surge a fines del siglo XIX cuando la pedagogía adopta la metodología científica (Arnal y otros, 1992). En Latinoamérica, la constitución de este campo de estudio es aún más reciente que en Europa. Antes de la década del '40 se pudieron concretar importantes proyectos de investigación, pero los programas de Investigación Educativa que tuvieron fuerte impacto en la comunidad se produjeron después de la Segunda Guerra Mundial. Los mismos coincidieron con el período desarrollista en Latinoamérica ('55-'65) cuando la hegemonía política y económica norteamericana necesitaban edificar un nuevo orden cultural que legitimara su poder sobre Latinoamérica (Puigrós, 1994).

En este contexto, se ve favorecida la emergencia de modelos investigativos acordes a estas necesidades. Así se fortalece la investigación educativa, atribuyéndole dos misiones fundamentales: en el orden político, conocer los procesos educativos para ejercer sobre ellos un estricto control y subordinarlos a las necesidades hegemónicas, vinculándolas especialmente a las demandas de las grandes empresas con relación a la formación de la fuerza del trabajo (Puigrós, 1994). Y en el orden técnico, proporcionar las informaciones necesarias para describir (diagnosticar) la realidad social (educativa) y, a partir de allí, aplicar los programas de desarrollo. Tal como se advierte, existe una relación intrínseca entre modelo político e investigación, que se traduce en la creación masiva de Institutos y Departamentos (estatales y privados) dedicados a la producción de saberes.

Este modelo de investigación educativa hunde sus raíces conceptuales y teóricas en *la perspectiva positivista de la ciencia*. Las investigaciones educativas positivistas llevadas a cabo durante la posguerra intentan imitar las investigaciones desarrolladas en las ciencias físico-naturales, en la medida que los procedimientos y los modelos de explicación de dichas ciencias se convierten en el parámetro sobre el que se juzgan las ciencias sociales.

Para esta concepción filosófica, la investigación educativa, según Popkewitz (1988:66) tiene que aceptar que:

- a) La teoría debe ser universal, no vinculada con un contexto específico ni a circunstancias en las que se formulen las generalizaciones
- b) La ciencia debe ser una actividad desinteresada. Se piensa que las proposiciones científicas son independientes de los fines y valores de los individuos
- c) El mundo social (en este caso referido a lo educativo) debe ser entendido como un sistema de variables analíticamente separables de un sistema de interacción

- d) El conocimiento formalizado exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación
- e) La búsqueda de un conocimiento formal y desinteresado implica la incorporación de la matemática como el procedimiento para elaborar teoría

MODELOS		PERSPECTIVAS HEGEMÓNICA	PERSPECTIVAS ALTERNATIVAS		
		Investigación Tradicional	Investigación Etnográfica Crítica	Investigación Acción Participativa	Talleres de Educadores
Autores		Cortada de Kohan	Ezpeleta, Rockwel, Mercado.	Freire, Borda, Bosco Pinto	Vera, Hevia, Batallán
Fundamento Onto-epistemológico		Positivismo	Fenomenología	Teoría socio-crítica	
Fundamento Axiológico		Libre de valores (neutralidad valorativa)	Compromiso restringido	Compromiso científico y político-ideológico	
PROCESO DE INVESTIGACIÓN	Fin de la investigación	Explicar, describir, predecir	Comprender e interpretar la realidad	Conocer y transformar la realidad	Comprender y transformar la realidad
	El problema de estudio	Es determinado por el investigador	Es determinado por el investigador a partir de los sujetos investigado	Es definido en forma conjunta por el investigador- investigado y el investigado-investigador	Es seleccionado y definido por los docentes
	Sujeto de Estudio	Muestreo Probabilístico o no probabilístico	Selección intencional determinado por criterios específicos	Voluntarios. Participan aquellos que están dispuestos a estudiar y superar el problema	Los docentes que en forma voluntaria están dispuestos a participar de la experiencia
	Métodos de investigación y Técnicas de recolección	Descriptivos experimentales o cuasi-experimentales Test, cuestionarios observaciones sistemáticas	Trabajo de campo, observación Participante, entrevista formales e informales, historia de vida, documentos escritos	Instrumentos cuali y cuantitativos	Observación, registros etnográficos
	Análisis de datos	Predomina lo cuantitativo: Estadística (descriptiva e inferencial)	Predomina el análisis cualitativo	Triangulación. Análisis dialéctico	Predomina el análisis cualitativo
	Comunicación de lo investigado	Informe científico	Informe etnográfico	Informe en función de los destinatarios	-----
Posición acerca del docente-investigador		No es compatible con el docente-investigador	No es incompatible, pero requiere condiciones de posibilidad	Es compatible con el docente-investigador	Es compatible con el docente-investigador (docente profesional)

Figura Nro. 6. Perspectivas y modelos de Investigación Educativa en Latinoamérica

En el *plano axiológico*, los partidarios de esta perspectiva defienden la *neutralidad valorativa* de los investigadores educativos, ya que consideran que el investigador debe estudiar a los investigados (objeto de estudio) como entidades separadas e independientes y no tienen que involucrarse con ellos, porque afectaría la validez del proceso de construcción de conocimiento que llevan a cabo. En tal sentido deben emplear procedimientos rigurosos que garanticen la objetividad de los saberes científicos producidos. Según este modelo, la eliminación de los juicios de valor preserva la pureza científica y evita la contaminación de las interpretaciones ideológicas-políticas que afectan la naturaleza de la investigación.

*El proceso de investigación educativa*

Desde este punto de vista, la realidad educativa está conducida por leyes

naturales que pueden ser identificadas y manipuladas como si fueran objetos del mundo externo. En este contexto, las investigaciones educativas se plantean elaborar teorías que *describan objetivamente* el fenómeno pedagógico a partir de sus evidencias empíricas, *expliquen* el comportamiento de la realidad educativa mediante el establecimiento de relaciones de variables, más allá de cuestiones temporales y contextuales y, eventualmente, *predigan* determinados hechos.

Los *problemas educativos* que se estudian están determinados por el investigador profesional. Los mismos emergen de su interés por describir o explicar lo que acontece en el ámbito educativo, sin tomar en consideración las necesidades de los sujetos sociales involucrados en este sector de la realidad. Por lo tanto, los tipos de problemas que se plantean se alejan habitualmente de las preocupaciones de los diversos protagonistas del mundo de la escuela. Ello no quiere decir que dichos problemas estén equivocados, sino que habitualmente carecen de relevancia para las instituciones educativas. En otras palabras, se puede decir que una importante cantidad de problemas estudiados corren bien, pero fuera de pista.

Esta situación demuestra que muchos investigadores profesionales están sobredeterminados por sus concepciones teóricas y academicistas, que les imposibilita acceder a otros modos de conocer y percibir la realidad. Si los investigadores desean generar conocimientos que puedan acercar la investigación al aula, deben, como lo señala Bosler (1983), dirigir sus investigaciones por caminos que sean más compatibles con las perspectivas de los profesores.

*La selección de los sujetos* es de suma importancia para este modelo, ya que a una importante cantidad de estudios inscriptos en este marco les importa efectuar generalizaciones, es decir, que los resultados de un trabajo (mediciones, observaciones, etc.), que se hacen sobre un limitado número de sujetos o muestra de individuos sea extensible a la población que dicha muestra representa.

Teniendo en cuenta esta pretensión de generalización, para este enfoque es de capital importancia:

a) Determinar claramente la *Población de Estudio* (totalidad de los casos acerca de los cuales se harán las inferencias de los estudios) y la *Muestra* (parte representativa del todo o lo que es lo mismo un universo en miniatura) que será la base sobre la que se hace la inferencia.

b) Elegir el *tipo de muestreo* o procedimiento para la selección de los sujetos. A grosso modo se pueden distinguir dos tipos: los *muestreos probabilísticos* y *no probabilísticos*. Los primeros son procedimientos que garantizan que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos para la muestra y por lo tanto, los resultados obtenidos son generalizables a la población. Los segundos son tipos de muestreos que no garantizan dicha probabilidad sino que la selección de los elementos depende del criterio del investigador y en consecuencia, los resultados sólo son generalizables a la muestra en sí y no a la población.

A modo de ejemplo se pueden mencionar los siguientes tipos de muestreos:

A) Probabilísticos.



- *Aleatorio simple*. Es un muestreo donde se escogen al azar los elementos, garantizando que cada individuo de la población tenga la misma probabilidad de ser elegido.
- *Estratificado*. Implica el uso deliberado de sub-muestras para cada estrato o categoría que sea importante en la población.
- *Estratificado proporcional*. Es un muestreo estratificado donde cada estrato está representado en la muestra de acuerdo a su frecuencia en la población total.

Para que una muestra posea validez, es necesario que sea representativa del universo que se va a estudiar, que su tamaño sea estadísticamente proporcional al tamaño de la población y que el error muestral se mantenga dentro de límites aceptables.

#### B) No probabilísticos.

- *Intencional*. Este tipo de procedimiento exige un cierto conocimiento del universo; su técnica consiste en que el investigador escoge intencionalmente sus unidades de estudio.
- *Accidental*. Este procedimiento permite seleccionar a los sujetos de manera accidental. Dichos sujetos se encuentran a disposición del investigador y están dispuestos a participar del estudio.
- *Por cuotas o proporcionales*. El mismo consiste en establecer cuotas para las diferentes categorías del universo, que son réplicas del mismo, quedando a disposición del investigador la selección de las unidades.

En lo relativo al *diseño*, este modelo trabaja preferentemente con *métodos cuantitativos* (descriptivo, experimental o cuasi-experimental) en los cuales las hipótesis están sujetas a verificación, y las variables a estudiar, su tratamiento y las relaciones causales que se esperan están convenientemente operativizadas desde el principio. Como resulta lógico suponer, se prefiere trabajar con *tests estandarizados*, observaciones sistemáticas, etc. porque esas técnicas aseguran tanto la validez como la confiabilidad y, además, garantizan supuestamente rigor, objetividad y control del proceso de construcción de conocimientos.

A continuación se definen sintéticamente algunas de estas *técnicas de recolección de información* afín al método cuantitativo. Ellas son:

- La *observación sistemática*. Es un tipo de observación planificada que utiliza algún sistema de categorías para el registro de los eventos (Latorre y otros, 1996), que previamente han sido definidas por el investigador.
- El *cuestionario cerrado*. Es un formulario que debe ser respondido por escrito y que contiene “*un conjunto organizado de preguntas o de ítems planteados a un sujeto individual con el objeto de conocer sus juicios, actitudes o conductas ante una situación*” (Rodríguez Rojo, 1990:86). Este instrumento debe ser aplicado a todos los sujetos de igual manera y cuenta con categorías fijas que restringen las respuestas de los individuos a una gama limitada de alternativas.
- El *test estandarizado*. Es un instrumento de recolección de información que metodológicamente ha sido sometido a un proceso de *estandarización* y que mide la existencia, la magnitud y el alcance de determinados procesos psicoló-

gicos, sociales o educativos, tales como capacidades, funciones, manera de ser, aptitudes, etc. Collin (1955:2) considera que estas pruebas deben estar sometidas “*a reglas estrictas y uniformes, que permitan una medida tan exacta como sea posible del fenómeno estudiado*”.

Para los partidarios de la investigación tradicional, “*la comunicación de la investigación*” consiste en la redacción de un informe destinado a difundir los resultados, fundamentalmente, a la comunidad científica. Esta tarea se realiza al finalizar el proceso investigativo.

La socialización de la investigación efectuada por este modelo de investigación debilita el sentido comunicativo que debería tener cualquier investigación educativa porque:

a) Prefiere transmitir los conocimientos a un sector social determinado: *la comunidad científica*. Los investigadores educativos son los destinatarios e interlocutores habituales de las producciones realizadas.

b) Limita la comunicación a un único momento: *al final del proceso investigativo*. En tal sentido Pick y López (1987:97) señalan “*una vez terminada la investigación, debemos proceder a elaborar el reporte*”. Esta forma de comunicar presenta la construcción del conocimiento científico como un acto cerrado y fruto de un plan de investigación concebido con nitidez desde el principio. Wainerman (1997) afirma que durante el desarrollo de las investigaciones surgen muchas preguntas que a veces mantienen una posición secundaria respecto a las originales; otras, en cambio, pasan a ser el foco principal alrededor del cual se estructura el proyecto, pero esta historia que está detrás de las producciones no es transmitida por los investigadores tradicionales.

c) Adopta las modalidades convencionales de comunicación: *emplean informes orales y escritos*. Las producciones realizadas por los investigadores profesionales se plasman en reportes que se comunican a los especialistas mediante revistas científicas, congresos, jornadas, etc. Dichos reportes deben adecuarse a las exigencias del mundo académico para que sean incorporados como conocimientos científicamente válidos.

d) Emplea habitualmente *un lenguaje abstracto y esotérico* ya que consideran que es el único modo de dar cuenta de la realidad compleja. Mills (1961) hace más de cuarenta años señalaba que en las ciencias sociales prevalece una prosa ampulosa innecesaria. Según este autor, escribir de ese modo, es decirle al lector: sé algo, que es muy difícil que puedas entender si primero no aprendes mi difícil lenguaje.

### *La noción de docente-investigador*

Como consecuencia de la forma de concebir la realidad y el proceso investigativo, este enfoque rechaza o desvaloriza las propuestas encuadradas en el marco de docente-investigador porque considera que los investigadores profesionales tienen la misión de producir conocimientos universales que sirvan para la enseñanza y los docentes deben adoptarlo y aplicarlo, reforzando de este modo la división social que existe en el mundo educativo. Como se puede advertir, en este modelo el

docente sólo está habilitado para enseñar, no debe investigar porque no es inherente a su rol y, como consecuencia, debe consumir los conocimientos creados por los investigadores educativos.

### **3.2.2. Las perspectivas alternativas y los modelos de investigación educativa**

Las perspectivas alternativas se asientan en una racionalidad práctica o crítica y buscan conocer la complejidad cambiante y dinámica de la realidad educativa; por lo tanto, la investigación se convierte en una actividad que capta las construcciones históricas conformadas por elementos objetivos y subjetivos (Lobo, 1995). Bajo este marco se encuadran *tres modelos teóricos*: la etnografía crítica, la investigación-acción participativa y los talleres de educadores (investigación - capacitación e investigación protagónica) que poseen algunos rasgos comunes.

1. Critican al positivismo por su carácter sesgado y reduccionista que imposibilita estudiar la complejidad de la realidad socio-educativa.
2. Consideran que los conocimientos obtenidos mediante la investigación educativa contribuyen a la transformación de la escuela.
3. Revalorizan la subjetividad sin negar la relevancia de los aspectos objetivos en el proceso de construcción de conocimiento.

A continuación se destacan de manera sumaria los aspectos centrales que caracterizan a los tres modelos mencionados anteriormente y, a partir de ellos, se analizan los sellos y las marcas específicas que los diferencian.

## **LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA**

La *investigación etnográfica* es un tipo de investigación social alternativa al modelo hegemónico. En este modelo, la inserción prolongada del investigador en la vida de una comunidad permite conocer y comprender sus creencias, valores, prácticas y perspectivas. En términos de Malinowski (citado por Latorre y otros, 1996) el objetivo del etnógrafo es aprehender el punto de vista de los nativos con relación a su vida y a su visión del mundo.

La etnografía moderna, tal como se la conoce hoy, surge en Europa a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX con los estudios de las supuestas “culturas primitivas”. En los años ‘50, en Europa y EE.UU. se promueven los primeros estudios etnográficos dedicados a comprender e interpretar los fenómenos que se producían en el contexto escolar.

En Latinoamérica, inicialmente la etnografía educativa estuvo ligada a la enseñanza de las poblaciones indígenas, en donde se indagaba el bilingüismo y los saberes populares de los pueblos originarios (Rodríguez Brandao, 1985; Matinic, 1985). Posteriormente, se desarrollaron trabajos de investigación en el ámbito escolar. Entre sus figuras más relevantes se destacan Elsie Rockwell, Ruth Mercado y Justa Ezpeleta, entre otros, en México, y Achilli, Neufel y Doménech, entre otros, en la Argentina.

En cuanto a los *fundamentos axiológicos*, si bien es cierto la etnografía reconoce que los juicios de valor pueden influir en la investigación que se está llevando

do a cabo, los etnógrafos “*no se involucran directamente en los problemas particulares que ocurren entre los sujetos y sobre todo en cualquier acción que pueda dañarlos*” (Rockwell, 1987:11). Desde la perspectiva Rockwell (1987) esta forma de entender la relación del investigador con la comunidad no implica una *actitud neutral*, sino que supone una forma de re-definir los compromisos y espacios de acción. De este modo, se asume la responsabilidad ética de proteger al entrevistado por la información que aporta.

Este enfoque implica un avance con relación a la supuesta “*neutralidad valorativa*” que plantea el modelo de investigación tradicional porque busca involucrarse con algunos integrantes de la comunidad para conocer su mirada, y porque reconoce que la interacción entre el investigador y los sujetos estudiados gravita en el proceso investigativo; pero el compromiso que asumen los investigadores etnográficos está restringido simplemente a resguardar a los informantes claves y no a buscar soluciones a los problemas de la comunidad.

### *El proceso etnográfico*

Las fases del proceso investigativo no son lineales ni están determinadas previamente como en la investigación tradicional porque el proceso etnográfico es flexible y abierto en la medida en que se adecua a los diversos cambios que se producen en el contexto de estudio. El etnógrafo debe ser capaz de hacer modificaciones durante la construcción de conocimiento.

Goetz y Lecompte (1988) y García Jiménez (1994), entre muchos otros, han presentado diversas fases del proceso etnográfico. La mayoría de ellas no son absolutamente distintas sino que implican aproximaciones a unas pocas variantes básicas. En este trabajo no se describe una propuesta en particular sino que se rescatan aquellas etapas mencionadas con mayor frecuencia; ellas son:

- a) La determinación del propósito o finalidad del estudio
- b) La selección de las preguntas que se van a contestar y las cuestiones que se derivan de ellas
- c) La determinación del acceso al campo
- d) La selección de los sujetos, escenarios y contextos a investigar
- e) La selección de las estrategias de recolección de información
- f) La redacción del informe etnográfico

El *propósito fundamental* de los estudios etnográficos no es construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente sino comprender las visiones que los diversos actores involucrados tienen sobre su mundo y captar los significados que le atribuyen a su propia acción. En el campo pedagógico, este modelo pretende describir los escenarios educativos, conocer las actividades y creencias de los sujetos que están involucrados en estos contextos (Goetz y Lecompte, 1988:41) y descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de las relaciones sociales. En términos de Rockwell (1991:172), la etnografía busca describir las múltiples formas en que los seres humanos han logrado sobrevivir, vivir y dar sentido a su vida.

El *problema de estudio* no siempre está claramente determinado desde el principio, a menudo emergen de las mismas observaciones y se van aclarando con

las informaciones recogidas y el grado de inserción que tengan los investigadores en los escenarios que pretenden estudiar. Tal como lo señala Del Rincón (1996:16), la formulación del problema es fruto de un proceso cíclico, flexible y abierto que consiste en identificar, aclarar, reconsiderar y refinar con mayor precisión el objeto de estudio. Para delimitar un problema, es preciso que el etnógrafo defina y analice las cuestiones que emergen en el contexto social y, sobre la base de ello, tomar decisiones fundadas.

En lo relativo a la *selección de escenarios y sujetos de estudio*, es necesario señalar que en esta perspectiva, a diferencia del modelo de investigación tradicional, no existe un momento definido a priori para la selección de los escenarios y sujetos puesto que esta tarea puede ser realizada a lo largo de toda la investigación. Así, antes de iniciar el trabajo de campo, el etnógrafo elige el escenario que desea estudiar (por ejemplo una escuela), posterior o simultáneamente define a los sujetos que le pueden aportar la información que necesita, pero si en ese proceso emergen nuevas preguntas, puede ampliar tanto la cantidad y los tipos de informantes, como así también los contextos a estudiar. La selección de los sujetos se puede hacer sobre la base de un *muestreo de tipo intencional* (no probabilístico), por el cual el investigador determina los criterios o cualidades que deben poseer las unidades de estudio y, sobre dicha base, selecciona a los informantes.

Existen variadas estrategias de selección, a continuación, y sólo a los efectos de aportar algunos ejemplos, se mencionan cuatro tipos de muestreo básicos:

- a) *Muestreo de variación máxima*. Se conforma una muestra heterogénea teniendo en cuenta la rica información que puede aportar al estudio.
- b) *Muestreo por tipo de casos*. Se seleccionan casos significativos tales como: casos extremos, casos típicos, casos críticos, casos únicos, etc.
- c) *Muestreo de bola de nieve*. Se conforma una muestra de sujetos sobre la base de la recomendación de las otras personas estudiadas, es decir que una persona propone a otra y ésta a su vez, otra y así sucesivamente.

La etnografía se sirve de diversos *instrumentos para recolectar y registrar la información* tales como la entrevista en profundidad, la entrevista grupal, los documentos públicos y privados, la observación no estructurada, etc.

De todas ellas existe una notoria preferencia por trabajar con *técnicas interactivas*, tales como la observación participante, la entrevista etnográfica y el análisis de documentos porque constituyen la mejor vía para captar los aspectos idiosincrásicos y situacionales que están en juego en un contexto socio-cultural determinado. Es por ello que a continuación se hará una breve referencia a las mismas.

- a) *La observación participante*. Es un instrumento de recolección de información que permite al etnógrafo registrar el contexto y las acciones que efectúan los distintos actores de una comunidad, mientras que él participa de la cultura que observa. Según Latorre y otros (1996), el grado de participación y de observación varía de acuerdo a cada estudio en particular. Algunas veces el etnógrafo actúa como observador, en otras oportunidades como participante, pero en ambos casos siempre está atento a lo que ocurre, reflexionando y recogiendo registros de campo.

- b) La *entrevista etnográfica* (o entrevista informal): Es una técnica que consiste en una serie de conversaciones en virtud de las cuales el etnógrafo, por un lado, logra que los integrantes de la comunidad puedan hablar con sus propias palabras y libremente acerca de las cosas que les interesa y, por el otro, cubre aquellos aspectos de importancia para su investigación. Según Latorre y otros (1996), dichas entrevistas pueden variar desde discusiones casuales mientras se participa en una actividad cualquiera no planificada, hasta entrevistas abiertas o en profundidad efectuadas a informantes claves.
- c) Los *documentos*. Aluden a una amplia gama de registros escritos y simbólicos que tienen como finalidad acreditar hechos, describir situaciones y prescribir la actuación de los sujetos, entre otros. Los mismos se refieren a algún aspecto del mundo social y contienen algún significado. El análisis de dichos documentos permite al etnógrafo estudiar la información contenida en un texto con el fin de comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes las producen (Taylor y Bogdan, 1992) y obtener informaciones en forma retrospectiva sobre un fenómeno o situación.

El *análisis de los datos* es un momento destinado a la “*búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos*” (Latorre y González 1987:43). Supone la realización de un conjunto de operaciones, procedimientos, manipulaciones, reflexiones y comprobaciones que se le efectúa al dato con el fin de extraer algunas significaciones que sean pertinentes y relevantes para el problema que se está estudiando (Rodríguez Gómez y otros, 1996).

Desde el punto de vista de los estudios etnográficos, el *análisis de la información* es de suma importancia porque en esta instancia se determina qué hacer con las múltiples informaciones obtenidas (notas, los registros, las transcripciones, etc.). Según Rockwell (1987) esta fase abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico, ya que se inicia con las primeras decisiones en el proceso de observación (¿qué mirar?, ¿qué registrar?) y termina en las últimas fases con la redacción y articulación de la descripción etnográfica.

Siguiendo a Rockwell (1987), en el *análisis etnográfico* se efectúa un conjunto de operaciones que permiten transformar el material extraído en el trabajo de campo, en una materia que puede ser incluida en el informe final. Es factible distinguir al menos cinco operaciones analíticas básicas:

- a) La *interpretación*. Permite penetrar en los significados que los sujetos estudiados le atribuyen a su propia acción, ello implica comprender “lo dicho” por el actor y develar profundamente “el conocimiento local”.
- b) La *reconstrucción*. Supone el armado y la articulación de las redes de relaciones, las tramas de pequeñas historias, la secuencia y la lógica de los sucesos relevantes o de situaciones entrelazadas o recurrentes. Esta operación se asimila a la actividad del arqueólogo que desde algunos fragmentos intenta reconstruir la estructura y la dinámica de los sucesos y procesos más complejos.

- c) La *contextualización*. Es la operación analítica en virtud de la cual se enmarcan y sitúan las informaciones recolectadas, en un espacio y tiempo determinado.
- d) La *contrastación*. Implica la comparación de las similitudes o las diferencias que tienen los fenómenos estudiados. Las variaciones de las condiciones en que se dan ciertos sucesos muestran las relaciones constantes en los fenómenos, o bien explica el efecto de esas condiciones sobre el suceso estudiado.
- e) La *explicitación*. Es una operación que requiere de las anteriores y supone la focalización del análisis en aquellos eventos o sucesos que por su riqueza reflejan mejor las características de los fenómenos estudiados. Estas operaciones exigen ampliar los registros originales, buscar informaciones adicionales que permitan comprender la situación, objetivar y precisar los pre-conceptos y categorías que se emplea y formular relaciones que articulen la información de varios registros.

La última fase del proceso etnográfico es la *comunicación de la investigación*, la cual se cristaliza en la redacción del informe etnográfico que da cuenta de los resultados obtenidos en el trabajo de campo y la construcción de los significados extraídos por el investigador. La monografía etnográfica ofrece “descripciones vivas” de los contextos y las acciones observadas, así como de los símbolos que articulan las interacciones sociales de una cultura, una comunidad o un grupo. “*El etnógrafo es una especie de “traductor” que primero trata de comprender los símbolos y significados culturales utilizados por sus informantes y después, comunica esos significados a los lectores que no están familiarizados con esa cultura*” (García Jiménez, 1994:74).

Spradley (1979) propone un conjunto de tareas que se deben tener en cuenta cuando se redacta el informe etnográfico; ellas son:

- 1) Seleccionar una audiencia identificando claramente a quienes va dirigido el informe y tenerlos en cuenta durante su redacción
- 2) Seleccionar una idea central que sirva de punto de partida para explicar los demás elementos escritos
- 3) Establecer una lista de tópicos que se relacionen con la tesis central.
- 4) Escribir un borrador de cada parte
- 5) Revisar el esquema y crear sub-títulos
- 6) Confeccionar el borrador general
- 7) Releer el informe e introducir ejemplos
- 8) Redactar el documento final

### *La noción de docente-investigador*

Como consecuencia de la forma de concebir la realidad y el proceso investigativo, los partidarios latino-americanos de la etnografía rechazan aquellas tendencias que sostienen que se pueden integrar idealmente la docencia y la investigación en un solo proceso. Rockwel y Mercado (1985:73) consideran que ambas prácticas pueden relacionarse pero no deben confundirse, porque hay características analíticas y materiales que las distinguen. En tal sentido indican que es importante apoyar a las instituciones de Formación Docente u organizaciones magisteriales que hacen *investigaciones* porque los saberes que ellos adquieren son un valioso aporte al proceso de construcción del conocimiento, pero el trabajo investigativo no es

transferible tal cual al trabajo docente. Aprender a ser maestro tiene sus propias exigencias, requiere capacidades distintas y debe tener sus espacios y tiempos propios.

No obstante ello, estas investigadoras aceptan, con mucho recaudo, el hecho de que un mismo sujeto o grupo pueda dedicarse a la docencia y a la investigación, pero siempre y cuando posean las capacidades necesarias para la tarea y cuenten con las condiciones materiales para que ello ocurra. En este sentido, es clara la posición de las autoras cuando afirman: *“No es posible un trabajo de investigación a partir de consignas como: ‘ahora los maestros tienen que investigar’, sin que se promuevan específicas condiciones laborales para quienes lo realicen ni propicien los espacios institucionales que realmente posibiliten este trabajo. No es posible pedir a los maestros en servicio que realicen labores de investigación como una tarea más en el trabajo escolar cotidiano, ya bastante exigente en sí”* (Rockwel y Mercado, 1985:73).

Como se puede apreciar, estas investigadoras no se pronuncian claramente en contra de la figura del docente-investigador, pero tampoco apuestan plenamente a ella. La idea de que un docente pueda efectuar investigaciones no es una pieza central dentro del esquema teórico asumido por las autoras ni es una bandera que hay que conquistar; aquí aparece como una práctica que efectúa contribuciones importantes y que sólo se puede desplegar si las instituciones educativas o el Estado garantizan determinadas condiciones. Da la impresión que para Rockwel y Mercado, la figura del docente-investigador no aparece como algo que los docentes deberían construir gracias a sus luchas educativas.

## **INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA**

La investigación acción participativa (IAP) es un modelo de investigación social alternativo a la perspectiva hegemónica que busca el protagonismo de la comunidad en el análisis y la transformación de la realidad de los sectores populares. Según Sirvent (1999: 45), la IAP puede ser definida *“como un estilo o enfoque de la investigación social que procura incrementar la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares”*. El rol central de la investigación participativa consiste en lograr que los sujetos vinculados en el proceso sean conscientes de sus propias potencialidades, brindándoles el apoyo necesario para desarrollar su organización.

A fines de la década del ‘60 y principios del ‘70, se iniciaron importantes procesos de transformación política y social en toda Latinoamérica. En este contexto, se constituyeron diversos grupos de intelectuales que emprendieron investigaciones sociales enmarcadas en una visión crítica de las ciencias sociales, a las que se denominó Investigación-Acción Participativa. Estas investigaciones pretendían producir conocimientos a partir de una práctica investigativa coherente con la concepción crítica y dialéctica de la realidad, y buscaban dar respuestas a un conjunto de problemas que vivían los latinoamericanos en esos momentos.

El surgimiento de este movimiento está vinculado a la figura del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien desarrolló su pensamiento a partir de sus



estudios con “campesinos de la Costa Atlántica de Colombia” a principios de la década del ‘70. Según este pensador, “el propósito del método de investigación es producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política” (Fals Borda, 1990). Es por ello que:

- Considera a la sabiduría popular como conocimiento que producen los sectores populares para comprender y transformar su realidad social
- Busca la articulación de los conocimientos específicos o locales con el conocimiento general mediante el proceso de acción, reflexión y acción transformadora
- Remarca la importancia de realizar una devolución sistemática y ordenada de conocimientos acordes con el nivel político y social de sus destinatarios
- Aporta a la construcción de una ciencia social crítica y comprometida

En un reciente trabajo acerca de la situación actual y perspectiva de la Investigación Acción Participativa, este autor renovó sus convicciones acerca de la importancia de este enfoque. En el mismo sostiene: *“La IAP puede seguir siendo durante un buen tiempo un movimiento mundial dirigido y destinado a cambiar esta situación, al estimular el conocimiento popular, entendido como sabiduría y conocimiento propio, o como algo que ha de ser adquirido por la auto-investigación del pueblo. Todo ello con el fin de que sirva de base principal de una acción popular para el cambio”* (Rahman y Fals Borda, 1992:219).

Desde sus inicios, en la década del ‘70, la IAP se ligó rápidamente a los planteamientos de Educación Popular desarrollados por el pedagogo brasileño Paulo Freire. Ambos lineamientos tuvieron una excelente acogida en grupos de intelectuales comprometidos y, como consecuencia de ello, se iniciaron experiencias con comunidades campesinas, organizaciones sindicales y comunales en toda Latinoamérica. El hito más importante en este período fundacional fue el Simposio mundial sobre Investigación-Acción celebrado en Cartagena (Colombia) en abril de 1977. En este espacio se pudieron discutir las experiencias y se elaboraron importantes conceptualizaciones que permitieron avances significativos de este abordaje.

A mediados de la década del ‘70, los gobiernos democráticos de Argentina, Chile, Brasil, etc. fueron derrocados por dictaduras militares. Su propósito era destruir las organizaciones sociales y políticas que buscaban el protagonismo del pueblo. En este contexto se prohibieron los trabajos de investigación desarrollados a partir de este marco y se asesinaron intelectuales e investigadores sociales. Solo lograron salvarse algunas experiencias iniciadas y desarrolladas por Organizaciones no Gubernamentales (ONG) que contaban con la cobertura de fundaciones internacionales.

En los años ‘80 se inicia la apertura democrática y con ello resurge el interés por los procesos participativos en la sociedad. Los planteamientos de la IAP adquieren importancia para algunos intelectuales e incluso para algunos gobiernos. En 1982, la IAP fue presentada formalmente en la academia, en el X Congreso Mundial de Sociología celebrado en la ciudad de México. Como resultado del mismo se *“logró hasta cierto punto su identidad y avanzó más allá, desde las restringidas cuestiones comunitarias, campesinas y locales hasta los más amplios y complejos problemas urbanos, económicos y regionales”* (Rahman y Fals Borda,

1992: 211).

Del reconocimiento de los sectores académicos y la creciente demanda de procesos participativos por parte de los nuevos gobiernos democráticos, se inicia una gran multiplicidad de experiencias con instancias participativas que fueron rotuladas como IAP. Muchos de estos trabajos negaron la dimensión ideológica logrando desvirtuar así la naturaleza política de este abordaje investigativo.

Como se puede apreciar en esta breve reseña histórica, el desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Latinoamérica está fuertemente ligado a los regímenes democráticos por su forma de concebir la política y la sociedad.

En este enfoque el acento se pone en la *participación* y *el compromiso social* con los sectores populares. En tal sentido el investigador se involucra de igual a igual con el grupo de sujetos con el cual trabaja, pero esta relación no es aislada sino que se incluye en un movimiento social más amplio que busca justicia, igualdad y libertad para todos.

Para los partidarios de este modelo, los investigadores que niegan los juicios de valor para preservar la pureza científica y evitar la contaminación de las interpretaciones ideológicas no pueden percibir que las ciencias sociales son un producto cultural, social, político e histórico que se entrelaza con el contexto social. La inclusión del compromiso social como estructurante de la práctica investigativa implica, como lo afirma Fals Borda (1990:6), admitir la esencia valorativa de la ciencia.

### *El proceso de investigación educativa*

Para este enfoque, el *problema de investigación* emerge de las necesidades y las demandas de una organización determinada o de una situación irregular que produce descontento y requiere ser cambiada. En esta fase no sólo se busca describir, sino comprender y transformar el problema. Habida cuenta de esta situación, los *objetivos fundamentales* son dos: la construcción colectiva del conocimiento científico que proporcione una visión integral y holística de la realidad y la transformación del nivel de vida de la población.

La comunidad o un grupo determinado que decida participar voluntariamente en todo o en parte del proceso investigativo iniciado por este modelo es considerado el *sujeto de estudio*. En tal sentido, los sectores populares que se implican (grupos de explotados u oprimidos, inmigrantes, trabajadores, mujeres, grupos indígenas, etc.), eligen un problema y buscan resolverlo colectivamente, convirtiéndose simultáneamente en investigador y sujeto de estudio. Es por ello que cuando se habla de “investigador” se hace referencia tanto a las personas que integran la población como a los investigadores profesionales; estos últimos no pertenecen al grupo o comunidad, pero deben considerarse como participantes y educandos de un proceso que conduce a la militancia más que a la división entre guías y guiados.

Con relación a los *métodos de investigación y técnicas de recolección*, si bien es cierto, como lo señala Sirvent (1994:69), que la Investigación-Acción Participativa “no es ajena a la aplicación de modelos cuantitativos y cualitativos convencionales en ciencias sociales y a su interacción”, no adopta reglas fijas ni rece-

tas preestablecidas, utilizando indistintamente técnicas provenientes de cualquiera de los modelos (entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, etc.), pero otorgándole nuevos significados. En efecto, dichas técnicas no son empleadas como un arma ideológica de la clase dominante o como mecanismo de represión y control de los pobres “*sino que pueden utilizarse, perfeccionarse y convertirse en arma de politización y de educación de las masas*” (Fals Borda, 1990:21).

Además de la reformulación del sentido que se le otorga a las técnicas investigativas convencionales, también se crean diversos *métodos y técnicas de recolección dialógicas* amplias y flexibles que rompen el esquema asimétrico de objeto y sujeto, como así también el de investigación y acción (Freire, 1986)<sup>2</sup>. A continuación se describen brevemente algunos de ellos:

a) Las *encuestas concientizadoras* elaboradas por Paulo Freire en INODEP (Instituto Ecueménico para el Desarrollo de los Pueblos- Francia-) son herramientas que los sectores populares o los grupos de base pueden utilizarlas para comprender su realidad, analizar con mayor profundidad su situación socio-política, incrementar su protagonismo, ahondar sus niveles de concientización y propender a la realización de acciones transformadoras.

b) La *recuperación crítica* es una estrategia que busca revalorizar críticamente aquellos elementos culturales tradicionales que han sido útiles para enfrentar a los enemigos de las clases explotadas. Detectados estos elementos, se procede a reactivarlos para utilizarlos de manera similar en las luchas actuales (Fals Borda, 1990). Como se puede apreciar, este procedimiento intenta rescatar aquellas prácticas históricas que sean provechosas para la organización y la movilización de los sectores populares, puesto que permite comprender mejor el origen y sentido de dichas prácticas sociales.

c) La *encuesta “feed-back”*, según Goyette y Lessard-Hébert (1988:179) es un tipo de encuesta construida con la colaboración de informantes claves de la población investigada, que pone el acento en el retorno (“*feed-back*”) de los datos recogidos a la comunidad implicada. La finalidad de la misma es por un lado, tomar conciencia del problema y encontrar pistas para solucionarlo (aspecto vinculado a la acción) y, por el otro, recoger datos cualitativos que modifiquen o confirmen los datos cuantitativos obtenidos por otros instrumentos (aspecto vinculado a la investigación).

De acuerdo a estos autores, la encuesta “*feed-back*” plantea dos fases. En la primera, se efectúa un diagnóstico de la situación problemática sobre la base de encuentros con miembros claves de la comunidad, del análisis de las documentaciones existentes y de la aplicación de una encuesta de sondeo. Este trabajo permite obtener una visión general de las percepciones, actitudes y opiniones de los diversos actores sobre la problemática objeto de estudio. En la segunda, los resultados del diagnóstico son devueltos a los miembros de la comunidad por medio de un informe escrito o por una entrevista grupal. Posteriormente, dicha comunidad, de manera colectiva busca solucionar las problemáticas estudiadas, en ese momento se fijan objetivos y se traza un plan de acción para modificar la situación insatisfactoria.

---

<sup>2</sup> Es necesario destacar que estas tres propuestas no son modelos prescriptivos que hay que copiar literalmente para hacer investigación acción, sino que son tres ejemplos de una amplia gama de posibles métodos que se pueden emplear de manera flexible y creativa

*El análisis de datos*, comparativamente con los otros modelos, ha tenido un menor desarrollo teórico. Desde esta perspectiva, el análisis consiste en reflexionar sobre las informaciones recogidas para darle orden y sentido. Astorga y Van Der Bij (1991) sugieren la realización de cuatro operaciones que pueden tenerse en cuenta en esta instancia, a saber:

- a) La *clasificación*. Se agrupan las informaciones similares, acorde con ciertos aspectos que interesan.
- b) La *cuantificación*. Se utilizan algunas operaciones estadísticas básicas (porcentaje, promedio, etc.) para organizar y resumir algunos datos recolectados.
- c) La *relación*. Se analizan las vinculaciones que posee una información con la otra, ligándolas con diferentes aspectos del problema. En tal sentido, se recomienda tener en cuenta el estudio de la relación causa-efecto (un aspecto provoca o debilita a otro), intención-actuación (motivo que lleva a las personas a actuar), contradicción (un aspecto está en conflicto con otro) y coincidencia (un aspecto complementa a otro).
- d) La *problematización*. Se parte de la apariencia para dirigirse a la esencia de las cosas; es decir, se intenta ir más allá de la primera impresión buscando comprender los factores determinantes de los problemas que tienen que ver con la historia y la sociedad.

Como se puede advertir, en este modelo se emplean procedimientos cuanti y cualitativos para procesar la información recolectada, pero va más allá, ya que busca obtener una visión globalizadora de la realidad, cuestionando e integrando los datos recogidos, develando las concepciones que existen en torno al mundo social, examinando las formas de operar de los diversos sectores involucrados y promoviendo tanto la toma de conciencia como el compromiso de cambio de los sectores populares.

La *comunicación de lo investigado* es un aspecto de suma importancia para este enfoque. La noción de “devolución sistemática” (Fals Borda, 1990) es una de las contribuciones más relevantes que aporta este modelo a las ciencias sociales. La misma alude al proceso en virtud del cual los investigadores restituyen al pueblo el conocimiento construido en torno a él, de manera sistemática, ordenada y sin arrogancia.

Fals Borda (1990) propone cuatro reglas que deben tenerse en cuenta cuando se efectúa la “devolución sistemática”; ellas son:

- a) La *diferenciación de comunicación*. Conforme al nivel de desarrollo político y educativo de los sectores involucrados en la investigación, se establecen distintos tipos de canales de comunicación, en tal sentido el autor plantea tres niveles:
  - Nivel 1: Comunidad en general (padres, educadores, etc.). En esta instancia se comparte y discute con toda la población la información que se ha analizado por medio de estrategias comunicativas no convencionales, tales como folletos, *cómics*, audiovisuales, etc.
  - Nivel 2: Militantes involucrados. En este nivel se utilizan los mismos materiales que los planteados en el Nivel I, pero su complejidad y profundidad es mayor.

- Nivel 3: Investigadores y científicos sociales comprometidos. En este nivel se comunican los resultados mediante estrategias convencionales, tales como la presentación a eventos científicos, las publicaciones en revistas especializadas, etc.

b) *La simplicidad de la información*. Los resultados deben estar expresados en un lenguaje accesible, descartando el empleo de terminología esotérica y clasificaciones latinescas y simbólicas. Según Fals Borda, esto exige un nuevo estilo de presentación de materiales científicos que puede llevar a una cierta liberación política y económica de la producción científica y a una mayor efectividad en la difusión de las ideas.

c) *La auto-investigación y control*. Ningún intelectual o investigador debe determinar por sí mismo lo que se pueda investigar o hacer en el terreno, sino que debe definir sus tareas *con* los sectores populares en los que está trabajando. Es imprescindible tomar en cuenta las necesidades y prioridades de las luchas efectuadas por las organizaciones populares.

d) *La vulgarización de la técnica*. Es necesario poner a disposición de las organizaciones populares las diversas técnicas empleadas en el campo de las ciencias. Así, los sectores populares romperán progresivamente su dependencia con los intelectuales y podrán realizar de manera autónoma auto-investigaciones que reflejen sus intereses y necesidades.

Por su parte Astorga y Van Der Bij (1991), afín al pensamiento de Fals Borda, proponen la realización de tres actividades relevantes para *comunicar la investigación*.

- La *elaboración de materiales educativos* (diapositivas, periódicos murales, fotos, etc.) en donde se presenten los resultados de la investigación efectuada en función de las características de la población (conocimiento sobre el tema, capacidad de lectura, forma de expresión, etc.).
- La *realización de eventos de socialización* (reuniones de retroalimentación, asambleas, talleres, etc.) donde distintos integrantes de la comunidad discutan los resultados obtenidos. Para estos autores, es conveniente reconstruir el proceso investigativo, presentar los resultados utilizando los materiales educativos, discutir el problema ampliando los niveles de comprensión sobre el mismo y formular conclusiones comunes.
- La *toma de decisión*, determinando las acciones que se deben efectuar para enfrentar el problema estudiado.

Como se puede advertir, la socialización de los conocimientos elaborados en la investigación es un aspecto clave, en tanto permite a la comunidad toda y, particularmente a los actores involucrados con la investigación, apropiarse críticamente de los resultados, tomar conciencia de las problemáticas existentes en la realidad y, a partir de allí, plantear acciones transformadoras.

### *La noción de docente-investigador*

La figura del docente-investigador es altamente compatible con los principios de la investigación participativa porque esta perspectiva parte de considerar que los sujetos implicados en un contexto social determinado pueden construir conocimientos sobre su propia realidad. El docente es uno de los sujetos que participa activamente en la vida de la escuela y, por lo tanto, puede constituirse en un investigador si está dispuesto a sentir la realidad como problema, intentar saber qué sucede, iniciar un proceso para conocer por qué pasa lo que pasa y empoderarse para transformar la práctica (Acción Educativa, 1998).

Los docentes-investigadores, inscriptos en el marco de la Investigación- Acción Participativa (Barabtarlo y Theesz 1983; Acción Educativa, 1988, entre otros), entienden que su trabajo implica un proceso de aprendizaje continuo durante el cual deben asumir una actitud interrogativa ante la realidad, transformar los problemas en objeto de investigación, emplear una metodología que contribuya a sistematizar sus estrategias de acción y producir saberes sobre la cotidianidad.

En este marco, la investigación participativa se convierte en una herramienta fundamental para los docentes-investigadores, porque posibilita la construcción colectiva de conocimientos fundados en la reflexión de los sujetos involucrados, favorece la revelación de las tramas ocultas que entrañan las prácticas escolares y aporta elementos que contribuyen a la transformación creativa de la realidad, no solo en lo educativo sino también en lo social.

### **TALLER DE EDUCADORES COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**

El Taller de Educadores constituye una instancia de reflexión crítica de las propias prácticas docentes, en virtud del cual se abordan los problemas que enfrenta el docente en su práctica pedagógica, generando conocimientos susceptibles de apoyar un accionar consciente y alternativo. La generación de conocimientos procura ser sistemática y rigurosa, rescatando y superando el conocimiento de sentido común (Rodrigo Vera, 1988).

Este modelo de trabajo surge y se consolida en América Latina en la década del '80 y entre sus figuras más relevantes se destacan Vera Godoy, Hevia y Assaél. En Argentina se han desarrollado algunos trabajos enmarcados en esta perspectiva, entre los cuales merecen señalarse las producciones de Batallán (1983), Boggiano (1993) y Amieva y otros (2001). Este enfoque se liga a los procesos de democratización de la sociedad que empiezan a resurgir en América atina durante este período.

Assaél (1993) haciendo un breve balance de las experiencias desarrolladas en este marco indica que, en Chile han participado más de 600 docentes y 120 animadores de diversas regiones del país, y actualmente se han configurado grupos de docentes que impulsan el trabajo pedagógico por medio de talleres y actividades gremiales. En Perú se han involucrado más de 200 docentes, y actualmente se conformaron grupos de animadores que trabajan conjuntamente con la Secretaría de Asuntos Académicos del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SU-TEP). En Paraguay se ha trabajado con más de 100 docentes formando grupos de animadores que fortalecen el trabajo pedagógico de la Organización de Trabajado-

res Educativos de Paraguay (OTEP).

El Taller de Educadores es un modelo desarrollado por docentes e investigadores con el fin de producir conocimientos sistemáticos, rigurosos y críticos acerca de la realidad educativa y la práctica docente en orden a generar líneas de acción que las modifiquen. Esta orientación busca intencionalmente develar y reflexionar críticamente las racionalidades desde las cuales los actores operan y, posteriormente, formular otras racionalidades y acciones alternativas (Vera Godoy, 1988).

En consecuencia, los procesos de investigación que promueven los Talleres de Educadores están destinados a que los docentes puedan analizar críticamente la concepción pedagógica que sostienen y, a partir de allí, generar acciones transformadoras. Esta perspectiva considera que a medida que el docente comprenda y modifique su marco de referencia, mayores serán sus posibilidades para realizar prácticas eficientes y democráticas.

#### *El proceso de investigación educativa*

El Taller de Educadores empleado como una modalidad destinada a producir nuevos conocimientos asume al menos dos formas metodológicas distintas: *la investigación-capacitación* (Batallán, 1983; Batallán y otros, 1986) y *la investigación protagónica* (Vera Godoy, 1985, 1988). A continuación se describen los rasgos metodológicos que caracterizan a cada una de ellas.

El Taller de Educadores como *Investigación-Capacitación* es llevado a cabo por un grupo de docentes que se reúnen para trabajar colectivamente en la producción de conocimientos acerca de su propia práctica y de la realidad laboral en la que encuentran inmersos. Como fruto de este trabajo, producen documentos en donde plasman resultados y aportan al conocimiento general de la realidad escolar (Batallán, 1983: 8-9).

<b>Investigación - Capacitación</b> <i>Batallán (1983)</i>	<b>Investigación Protagónica</b> <i>Vera Godoy (1988)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera etapa: <i>Problematización.</i></li> <li>• Segunda etapa: <i>Investigación.</i></li> <li>• Tercera etapa: <i>Evaluación.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera etapa: <i>Problematización</i></li> <li>• Segunda etapa: <i>Reconstrucción.</i></li> <li>• Tercera etapa: <i>Interpretación.</i></li> <li>• Cuarta etapa: <i>Formulación de las consecuencias para la acción.</i></li> </ul>

Figura. Nro 7. Etapas de la Investigación-Capacitación y la Investigación Protagónica

## **LA INVESTIGACIÓN-CAPACITACIÓN**

La **Investigación-Capacitación** plantea tres momentos típicos: la *problematización*, la *investigación* y la *evaluación*.

En la etapa de *problematización*, los problemas de la *práctica* son convertidos en problemas a investigar. La materia prima del análisis son las representaciones ideológicas de los docentes expresadas en percepciones, valoraciones y conocimientos sobre la realidad escolar. En este momento se incluyen técnicas expresivas, plásticas y dramáticas. Cuando se llega a un *cierto acuerdo básico*, el grupo

puede buscar un ordenamiento significativo, construir relaciones nuevas, intentar definir conceptos y finalmente elaborar hipótesis.

En la etapa de *investigación*, también entran a jugar elementos de las representaciones ideológicas que portan los docentes sobre la relación escuela-contexto social. El mundo de las representaciones se expresa mediante imágenes que muestran una visión panorámica de la red vincular que existe al interior de la escuela, de la relación escuela-medio social y del lugar donde se ubican los maestros como actores de esa realidad. El proceso de investigación, en este momento, se realiza a través de diferentes técnicas cuantitativas y cualitativas de exploración y diagnóstico para arribar luego a la exposición de resultados.

En la etapa de *evaluación*, todos los integrantes toman conciencia de su proceso de aprendizaje y se indaga sobre la calidad de éste. Los resultados de la Investigación-Capacitación se traducen en algunos parámetros que tienen que ver con *la investigación, la transformación y la capacitación docente*.

Batallán (1983) propone los siguientes parámetros para evaluar las acciones desarrolladas en el marco del Taller de Educadores; ellos son:

- Grado de conocimiento crítico elaborado por los docentes sobre la realidad escolar y su práctica
- Conciencia de pertenecer a un colectivo social
- Capacidad de producción teórica individual y grupal
- Puesta en marcha de innovaciones en la práctica específica dentro del aula y en la escuela
- Difusión de los Talleres de Educadores como un tipo de capacitación *reflexiva* de la tarea de los docentes

## LA INVESTIGACIÓN PROTAGÓNICA

La *investigación protagónica* está destinada a que el docente analice su concepción psico-socio-pedagógica y pueda efectuar las transformaciones que evalúe como necesarias. Este modelo de trabajo, al igual que la Investigación-Capacitación, parte de la suposición de que en la medida que el docente conozca y cambie sus marcos de referencias, puede realizar prácticas de enseñanza- aprendizaje más eficientes y democráticas.

Vera Godoy (1985 y 1988) propone un conjunto de operaciones intelectuales que organizan el proceso investigativo, ellas son:

a) *La problematización*. Es una operación conceptual destinada a convertir un *problema de acción* percibido como significativo por los participantes en un *problema de investigación*. En esta instancia se formulan preguntas que permiten identificar los aspectos centrales y relacionarlos con el problema seleccionado.

b) *La reconstrucción*. Se trata de una operación tendiente a convertir la realidad en un objeto susceptible de ser observado y descripto. En esta instancia se desarrollan *dos tipos de reconstrucción*. Una *externa*, en donde el protagonista aporta la mayor cantidad de datos respecto del contexto (espacio, tiempo, historia, etc.) y una *interna*, en la que el grupo apoya la objetivación de la subjetividad del



protagonista a partir de indagar sobre: la emocionalidad comprometida, la representación del episodio y la racionalidad pedagógica.

c) *La interpretación*. Es una operación que busca explicar o dar cuenta de la génesis y características de un problema mediante analogías, deducciones e inferencias. Como resultado de la misma, se deben producir marcos conceptuales que sean capaces de discriminar, integrar y develar los trasfondos de un fenómeno educativo. La validez y las interpretaciones pueden realizarse de diferente manera, pero todas ellas deben estar orientadas a asegurar la fiabilidad y replicabilidad de los conocimientos alcanzados y las explicaciones elaboradas.

d) *Formulación de las consecuencias para la acción*. Esta operación consiste en la elaboración de acciones transformadoras que se derivan de una nueva y más compleja comprensión de la realidad educativa.

En suma, si se comparan las dos alternativas, se puede apreciar que ambas parten de los mismos presupuestos teóricos y, además, constituyen excelentes herramientas para estudiar las concepciones que los docentes poseen al momento de enseñar. Sin embargo, existen algunas diferencias, la primera es flexible, dado que establece pocas prescripciones acerca de cómo abordar el trabajo investigativo. En cambio, la segunda, es un poco más rígida ya que establece un exceso de pasos que en ocasiones se vuelven densos y constriñen la construcción del conocimiento.

#### *La noción de docente-investigador*

Desde este modelo, no se alude explícitamente a la noción de docente-investigador; no obstante ello, existe una similitud entre el tipo de docente que se busca formar mediante el Taller de Educadores y la figura de “docente-investigador”.

En este modelo, el docente debe ser un **profesor profesional** que sea capaz de: *“diagnosticar situaciones complejas, de comprender que los alumnos enfrentan dificultades diversas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tienen diferentes estilos de aprender y que requieren, por consiguiente, de distintas estrategias de enseñanza que respeten la heterogeneidad de sus experiencias de aprendizajes. El profesional tiene más iniciativa, mayor flexibilidad y creatividad y visión de mayor globalidad. En definitiva, tiene mayor control sobre su acto de enseñar”* (Assaél, 1993:93). En tal sentido, es de suma importancia que los docentes puedan examinar críticamente aquellos problemas de la práctica pedagógica que enfrentan cotidianamente en la escuela, construir conocimientos críticos y situados de mayor rigor y generar y experimentar propuestas educativas destinadas a transformar la realidad.

En este marco, la tarea central es la “investigación docente”, entendida como *“aquella producción de conocimientos, realizada en forma sistemática y rigurosa por profesores/as sobre los problemas vinculados con su práctica docente, con la finalidad de transformarla sobre la base de nuevas comprensiones y de alternativas de racionalidad y de acción”* (Vera Godoy, 1988:23-24). Como se puede advertir en esta definición, son los docentes quienes utilizan la investigación como una herramienta destinada a generar nuevos conocimientos para sustentar los procesos de aprendizaje (Vera Godoy, 1985)

En este sentido, se advierte que la inclusión de la investigación como herramienta es de vital importancia porque permite al docente “mirar” su práctica con cierta distancia, develando las contradicciones en su manera de asumir el acto de enseñar, la forma de enajenación de su práctica, la internalización de su perfil de docente (Assaél, 1993) y, a partir de allí, generar condiciones teóricas y técnicas que modifiquen la práctica docente en orden a avanzar en la construcción e implementación de un nuevo proyecto educativo.

## **Conclusión**

---

Este Capítulo estaba destinado a conocer los posicionamientos que tienen los investigadores profesionales en torno al docente-investigador. Para ello se proporcionó un marco de referencia conceptual que contribuyera a examinar las características básicas de las diversas perspectivas y modelos teóricos de investigación educativa latino-americanos y, en base a ello, inferir el lugar que le atribuyen a esa figura.

Como resultado de este trabajo se pudo concluir que la figura del docente-investigador:

a) No es compatible con el modelo neo-positivista porque el mismo promueve la división social del trabajo educativo, por la cual los investigadores profesionales se encargan de producir conocimientos que sirvan para la enseñanza y los docentes son los responsables de adoptarlos y aplicarlos.

b) Puede ser compatible con la Etnografía Crítica, pero la idea de que un docente pueda efectuar investigaciones no es una pieza central dentro de este esquema teórico, sino que aparece como una práctica que hace aportes importantes, y que sólo puede concretarse si las escuelas o los gobiernos garantizan determinadas condiciones que posibiliten su desarrollo.

c) Altamente compatible con la Investigación-Acción Participativa y los Talleres de Educadores (Investigación-Capacitación e Investigación Protagónica) porque esos modelos tratan de que los sujetos implicados en un contexto social determinado puedan construir conocimientos sobre su propia realidad. Los docentes se convierten en investigadores cuando logran examinar críticamente aquellos problemas de la práctica pedagógica que enfrentan cotidianamente en la escuela y, a partir de allí, crear saberes críticos y situados y generar propuestas destinadas a transformar el ámbito educativo.