

CONCLUSIÓN

**La visión del docente, a partir del paradigma crítico social,
es la de un investigador en la acción que trabaja colectiva-
mente y construye teorías que fundamentan e ilustran el
proceso de su práctica pedagógica
(Castillo, Bula y otros, 2000)**

CONCLUSIÓN

En torno a la figura del docente-investigador, tal como se ha destacado a lo largo de este trabajo, se han producido importantes discusiones académicas y se ha elaborado una vasta literatura pedagógica, de tal modo que se está construyendo un nuevo territorio de conocimiento.

Este *libro-mapa* aporta algunas coordenadas que permiten a los *lectores-exploradores* entender cuáles son sus relieves más llamativos, cómo son los rostros de los pobladores que lo habitan, cuáles son las posiciones de los investigadores profesionales que lo visitan ocasional o permanentemente y cómo es y debería ser la Formación Inicial de dichos pobladores.

En el Primer Capítulo, se apuntaron algunas notas aclaratorias para que los *lectores-exploradores* pudiesen emprender su viaje. En ese marco, primeramente se describieron las posiciones sobre la relación teoría-práctica para situar en este espacio de conocimiento las discusiones sobre el Docente-Investigador y luego se examinaron las objeciones efectuadas por diversos autores, concluyendo que las mismas son imprescindibles y muchas de ellas ciertas, pero aún insuficientes para invalidar la figura del Docente-Investigador. Las razones radican en que estas posiciones parten de una visión acotada tanto de la docencia como de la investigación, empobrecen la mirada estableciendo relaciones de jerarquía entre estas dos prácticas y solo destacan los aspectos contextuales desconociendo los motivos fundantes que justificaron la emergencia de esta forma de trabajar.

En el Segundo Capítulo, se proporcionaron algunas descripciones y explicaciones que permitieron a los *lectores-exploradores* reconocer los distintos rostros de los pobladores de este nuevo territorio. Así se pudo apreciar que los Docentes-Investigadores del “primer mundo” (rostros rubios y preocupados conforme se los llamó aquí), particularmente en los países anglosajones, han desarrollado una cantidad importante de trabajos que asocian la investigación con la docencia. En cambio en Latinoamérica, la producción es menor y de hecho no configura una tendencia investigativa consolidada y menos aún homogénea. No obstante ello, se han conformado diversos colectivos de Docentes-Investigadores; algunos de ellos, los morenos y apasionados, siguen enraizando sus creaciones en la tradición latinoamericana de ver y hacer educación (Beltrán Prieto y Bigot entre ‘50 y ‘60, Freire fines del ‘60 e inicios del ‘70, Barabtarlo y Theesz en los ‘80, Rojas Soriano en los ‘90 son ejemplos de ellos). Otros, en cambio, han mixturado sus producciones y prácticas con las contribuciones efectuadas por intelectuales del “primer mundo”, manteniendo intacta la matriz del pensamiento latinoamericano en algunos casos (*docentes-investigadores en escena institucional*) o alejándose de ella, en otros (*docentes-investigadores pedagógicos*).

En el Tercer Capítulo, tras examinar las posiciones que adoptan los investigadores educativos profesionales en relación al docente-investigador, se concluyó que este tipo de figura *no es compatible* con el neo-positivismo porque dicho modelo establece una tajante división social en el trabajo educativo, por la cual los investigadores profesionales producen conocimientos para la enseñanza y los docentes son los responsables de aplicarlos. *Puede ser compatible* con la etnografía crítica, pero la idea de que un docente efectúe investigaciones no es una pieza central en este modelo teórico, sino que aparece como una propuesta que haría aportes

notables si se cuenta con las condiciones materiales y simbólicas necesarias. Y es *altamente compatible* con la investigación participativa e investigación protagónica (o talleres de educadores) puesto que estos modelos impulsan a que los sujetos implicados en un contexto social definido construyan conocimientos sobre su propia realidad.

En el Cuarto y último Capítulo, se abordó la problemática de la Formación Inicial en Metodología de la Investigación de los Docentes-Investigadores mediante el análisis de la intrínseca relación que existe entre los modelos de formación docente y la formación en Metodología de la Investigación. Como resultado de ese análisis se pudo concluir que:

La *pedagogía tecnocrática* encamina sus esfuerzos educativos a formar docentes que sólo aspiren a ejecutar las políticas educativas o las prescripciones de los investigadores. Como consecuencia de ello, la formación en metodología de la Investigación está orientada a estimular la apropiación pasiva de los hallazgos científicos y a entrenar en aquellas habilidades y destrezas necesarias para aplicar los resultados de las investigaciones educativas.

La *pedagogía crítica de los contenidos* intenta preparar profesores que sean capaces de transmitir críticamente los contenidos escolares para que los alumnos puedan apropiarse activamente de los mismos. Como derivación de ello, la formación que efectúa aporta herramientas conceptuales y metodológicas para que los profesores puedan apropiarse y re-contextualizar los hallazgos de la investigación.

La *pedagogía hermenéutica-participativa* pretende formar docentes que sean verdaderos constructores de conocimientos. Por lo tanto, la formación que propone es de fundamental importancia en tanto proporciona a los maestros las herramientas conceptuales y metodológicas que les permite re-interpretar y re-contextualizar los hallazgos de la investigación producida por otros y producir nuevos conocimientos mediante investigaciones realizadas por ellos mismos.

En este último capítulo, también se ofreció una propuesta pedagógico-didáctica destinada a la Formación de los Docentes-Investigadores en Metodología de la Investigación. Dicha propuesta se constituye en una herramienta teórica que otorga sentido y orientación a las acciones formativas que pueden llevarse a cabo. Es necesario destacar que la misma está orientada a la formación del oficio de constructor de conocimiento e integra la teoría con la práctica a partir de enseñar a investigar investigando, lo que constituye un factor que estimula el protagonismo de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

En resumen, y tras este recorrido panorámico de carácter teórico-histórico, se puede advertir que los trabajos producidos en torno a la noción de Docente-Investigador han logrado un cierto grado de producción teórica y metodológica, consiguiendo engendrar conceptualizaciones relevantes que dan cuenta de lo que acontece en este ámbito. Además, dichas producciones han permitido crear propuestas originales que sirven de camino para seguir creciendo. No obstante este desarrollo, todavía se encuentra en los primeros pasos ya que son pocos los trabajos de investigación efectuados por docentes acerca de su quehacer profesional que cuenten con un fuerte reconocimiento de la comunidad educativa. Esto se debe,

entre otras razones, al hecho de que la figura del Docente-Investigador se encuentra en su fase de gestación.

En este trabajo, se asume la figura del Docente-Investigador a partir del paradigma socio-crítico. En este contexto, el docente es un investigador en la acción que trabaja colectivamente, en orden, primeramente a construir teorías que fundamenten e ilustren su práctica pedagógica (Castillo Bula, 2000) y, a partir de allí, avanzar en la construcción de una sociedad justa e igualitaria, tratando de transformar o, al menos poner en cuestión y resistir de algún modo, aquellas estructuras sociales y económicas que perpetúan las desigualdades sociales y los beneficios de los sectores hegemónicos.

Para terminar, se recurre, como al inicio de este trabajo, a un cuento que ilustra metafóricamente la importancia de estudiar la práctica docente por medio de una estrategia simple, pero profunda como es la investigación.

Hace mucho tiempo y en el *Tiahaunaco*, los “*amautas*” habían prometido a sus aprendices que al terminar su preparación les revelarían uno de los secretos que habían guardado por mucho tiempo. Llegado el momento, les mostraron un terreno de piedra liso y amplio y en él una cantidad importante de “*pozos de agua*”.

La promesa había generado muchas expectativas entre los iniciados. Uno de ellos, el más brillante, un poco desilusionado por tan sencilla revelación, pregunta: “*¿qué puede hacer este artefacto tan simple?*”.

Es entonces cuando uno de los “*amautas*” solicita a los aprendices se acerquen a los “*pozos de agua*” y dice: “*este pocito sirve como un espejo que ayuda a reflejar la imagen de los ‘sujetos’ que se miran en él. También puede convertirse en una herramienta para conocer el cosmos. En estos mismos pocitos, se puede estudiar el comportamiento de los distintos planetas a partir del reflejo de las estrellas en el agua. Para ello es necesario examinar cómo se refleja en él el brillo de los cuerpos celestes y cómo se desplazan de un pozo a otro; de ese modo, se puede describir su trayectoria, medir su tamaño, dibujar sus relieves y sobre la base de los registros construir mapas estelares perfectos*”.

Un simple instrumento como éste puede ser un poderoso medio para mirar la “realidad desde múltiples perspectivas, buscando siempre ir más allá, intentando develar la razón de ser de las cosas”. La investigación efectuada por los docentes es un instrumento modesto, pero si se lo emplea adecuadamente puede convertirse en un *pozo de agua* desde donde aprender a mirar con otros ojos la realidad educativa.

