RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Copolechio Morand, Marina

La investigación educativa y la figura del docente investigador : concepciones en debate

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Copolechio Morand, M. (2018). La investigación educativa y la figura del docente investigador: concepciones en debate. (Trabajo final integrador). Bernal, Argentina : Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/882

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad
Nacional
de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Copolechio Morand, Marina, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Noviembre de 2012, pp. 35,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Especialización en Ciencias Sociales y Humanas.

La investigación educativa y la figura del docente investigador: concepciones en debate

Trabajo final integrador

Marina Copolechio Morand

marucopo@gmail.com

Resumen

La figura del profesor investigador o del docente investigador ha provocado una serie de controversias, tanto en el ámbito académico como en el de la práctica educativa misma, respecto a qué significa ser un docente investigador, qué y cómo puede investigar y cuál es la finalidad de las investigaciones que puede llevar adelante, entre otros temas (Vidal Xifré, 1988, Enríquez y Romero, s/d, Achilli, 2000).

El objetivo de este trabajo es desarrollar estas discusiones, retomar los principales aportes de distintos autores, ponerlos en relación destacando sus puntos de contacto y de alejamiento. La tesis que supone este escrito es que lo que se encuentra por detrás de estas discusiones es un debate más amplio y profundo acerca del concepto mismo de investigación, del oficio de docente y de investigador; y por consiguiente, de su posible unificación en la figura del docente investigador.

Curso orientado: Instrumentos de Medición y Evaluación en Ciencias Sociales– Prof. Rubén Cervini

Índice

I. Introducción ... 3

II. Acerca de la investigación educativa ... 4

II.a. Investigación educativa, investigación *en* educación e investigación *sobre* la educación ... 4

II.b. Posturas epistemológicas acerca de la investigación educativa: los paradigmas ... 7

II.b.1. Paradigmas de investigación educativa: positivista, interpretativo y crítico ... 9

III. La vinculación entre la investigación y la docencia ... 13

III.a. La figura del docente investigador desde la propuesta de Lawrence Stenhouse ... 13

III.b. Modos de entender la figura del docente investigador ... 15

III.c. La práctica de investigación y la práctica docente: ¿incompatibilidad, compatibilidad simultánea o compatibilidad diferencial? ... 17

IV. La polisemia del término "investigación" en el campo educativo ... 22

V. Aportes de la investigación al campo educativo ... 25

VI. Reflexiones acerca de las condiciones favorables para la investigación en el campo educativo ... 27

VII. Consideraciones finales ... 31

VIII. Bibliografía ... 32

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

I. Introducción

Actualmente la investigación es concebida como una práctica que realiza aportes significativos a los distintos campos de conocimiento con los cuales se vincula y a las prácticas profesionales que en ellos se desarrollan.

El campo educativo no es la excepción. Es indudable la necesidad de promover el desarrollo de investigaciones que contribuyan a un conocimiento y entendimiento más profundos de los procesos, los agentes, las prácticas y los contextos involucrados.

Sin embargo, existen diferentes concepciones respecto del significado de la investigación educativa, de su finalidad, de sus posibles aportes y de sus modalidades, dando lugar a ciertas controversias en este campo.La falta de consenso acerca de estos ejes se traslada también a la discusión sobre quiénes son los sujetos “habilitados” para llevar adelante las investigaciones, situación que ha promovido una serie de discusiones en torno a la figura del docenteinvestigador.

Una comprensión más profunda de estos debates se alcanza al realizar una historización al respecto. En este sentido, es necesario subrayar que a partir de 1970, comienzan a desarrollarse en el campo de la investigación educativa, posiciones teóricas que promueven la práctica de la investigación por los propios docentes (Lankshear y Knoble, 2003: 707) y que, específicamente, dan origen a la figura del profesor investigador o del docente investigador. Esta noción ha provocado una serie de controversias, tanto en el ámbito académico como en el de la práctica educativa misma, respecto a qué significa ser un docenteinvestigador, qué y cómo puede investigar y cuál es la finalidad de las investigaciones que puede llevar adelante, entre otros temas (Vidal Xifré, 1988, Enríquez y Romero, s/d, Achilli, 2000).

El objetivo de este trabajo es desarrollar estas discusiones, retomar los principales aportes de distintos autores, ponerlos en relación destacando sus puntos de contacto y de alejamiento. La tesisque supone este escrito es que lo que se encuentra por detrás de estas discusiones es un debate más amplio y profundo acerca del concepto mismo de investigación, del oficio de docente y de investigador; y por consiguiente, de su posible unificación en la figura del docenteinvestigador.

Para lograr este objetivo, el escrito se organiza de la siguiente manera: en el primer apartado se abordan diferencialmente los conceptos de investigación educativa, investigación *en* educación e investigación *sobre* educación. También se desarrollan las implicancias de tres enfoques epistemológicos acerca de la investigación educativa (positivista, interpretativo y crítico) en tanto modos teóricos y prácticos de entender ese concepto.

Teniendo en cuenta quelas discusiones acerca de la investigación educativa giran frecuentemente alrededor de la figura de docente investigador en el segundo apartado se desarrollala manera en que Lawrence Stenhouse concibe al profesor como investigador,

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

los significados en los que deriva ese conceptoy las maneras en que se piensa la articulación entre la práctica docente y la práctica de investigación. Un tercer apartado es dedicado a analizar la multiplicidad de significados que adquiere el término “investigación” en el campo educativo.

Asumiendo que la vinculación entre las prácticas de investigación y las prácticas docentes resultanpositivas, en los últimos apartados se reflexiona sobre los aportes que la investigación puede realizar en el campo educativo y sobre las condiciones favorables para desarrollarla. El trabajo culmina con una serie de consideraciones a modo de reflexión final.

II. Acerca de la investigación educativa

El campo de definición sobre el significado y el sentido de la investigación educativa resulta un ámbito privilegiado para observar el supuesto que guía este escrito, es decir, que las discusiones sobre la investigación educativa suponen diferencias más profundas acerca del concepto mismo de investigación, del oficio de docente y de investigador; y por consiguiente, de su posible unificación en la figura del docenteinvestigador.

Por eso, en este apartado se comenzará analizando las diferentes interpretaciones y concepciones que se hacen presentes alrededor de estostérminos. Se abordarán en primer lugar, los términos investigación educativa, investigación *en* educación e investigación *sobre* la educación, atendiendo a las diferentes conceptualizaciones sobre los objetos de estudio, los sujetos de la investigación y los procesos de investigación implicados en una u otra modalidad. Luego se abordarán tres paradigmas de investigación educativa: positivista, interpretativo y crítico ya que los mismos constituyen distintas maneras de entender y desarrollar la investigación educativa.

II.a. Investigación educativa, investigación *en* educación e investigación *sobre* la educación

La investigación educativa es definida por Miguel Ángel Duhalde como un proceso de generación,aprendizaje y comunicación de conocimientos acerca de la educación, el cual se origina a partir de situaciones problemáticas que son formuladas como problemas de investigación y se sostiene en un espacio y tiempo determinado, poniendo en tensión e interacción a un conjunto de conceptos con un referente empírico (2004: 6).En la misma línea, María Teresa Sirvent se refiere con el término “investigación educativa” a la “generación de conocimiento científico referida a un hecho social que denominamos ´Educación´” (2005: 1). En esta concepción, los autores coinciden en señalar que la investigación educativa es el proceso mediante el cual se produce conocimiento científico acerca de hechos y procesos educativos. De esta manera, la investigación educativa no se

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

diferenciaría de las investigaciones en otros campos por poseer procedimientos específicos sino que en tanto proceso, comparte la estrategia y metodología de investigación de las ciencias sociales.Por lo demás, acuerdan en destacar la complejidad delobjeto de estudio como cualidad característica de este campo.

Al respecto, Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) desarrollan una serie de características propias de la investigación educativa que da cuenta de la complejidad de su objeto de estudio al tiempo que diferencian a la investigación educativa de la realizada en las ciencias naturales. Estas características se extienden a todos los objetos de estudio de las ciencias sociales ya que los fenómenos educativos forman partede los fenómenos sociales.

Los fenómenos educativos resultan complejos, singulares, irrepetibles y atravesados por aspectos no observables (tales como las creencias, los valores, los significados) por lo que su abordaje plantea una mayor complejidad epistemológica que a nuestro entender, es propia del campo del conocimiento científico social. Asimismo, la investigación puede realizarse desde múltiples paradigmas o enfoques epistemológicos, desde múltiples métodos y desde múltiples disciplinas, lo cual le otorga a la investigación educativa un carácter pluriparadigmático, plurimetodológico y multidisciplinar.

De esta forma, existe consenso sobre la complejidad de los fenómenos y objetos de estudio de la investigación educativa y sobre la inexistencia de métodos específicos para los procesos de investigación en este campo.

Dentro del campo educativo suelen señalarse ciertas diferencias entre los conceptos investigación educativa, investigación *en* educación e investigación *sobre* la educación (Imbernón, 2007; Restrepo Gómez, 2002; Martínez Escárcega, 2007) que, tal como sostenemos en este escrito, suponen un debate más profundo acerca de los objetos de estudio, los sujetos de la investigación y los procesos de investigación implicados en una u otra modalidad.

Según Imbernón, la investigación *en* educación abarca a aquellas investigaciones realizadas con la participación de los involucrados que pueden tener cualquier tipo de objeto de estudio pero cuya finalidad es analizar situaciones problemáticas que se dan en el contexto educativo para transformarlas. Mientras que la investigación *sobre* la educación es aquella que se realiza externamente con el fin de contribuir al conocimiento de la educación (2007: 17).

El criterio que utiliza este autor para distinguir ambos conceptos es entonces, el lugar de pertenencia de los investigadores y principalmente, la finalidad de la investigación. En la investigación *en* educación los sujetos involucrados en los procesos educativos son quienes investigan con el fin de transformar las situaciones problemáticas, mientras que en la investigación *sobre* educación los investigadores son externos a las situaciones estudiadas y la finalidad es aportar conocimiento acerca de las mismas. Esto nos permite

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

vincular al primer tipo de investigación con lo que se conoce como investigación participativa (Sirvent, 1994; Duhalde, 2004) o investigación acción (Elliot, 1993) donde los propios involucrados investigan problemáticas de interés para ellos mismos. Mientras que el segundo tipo puede ser emparentado con la investigación básica (Villasante, R., M. Montañés y J. Martí, 2000) que es aquella en la cual la finalidad es construir conocimiento teórico y que en general es realizada por investigadores que no pertenecen a las comunidades investigadas.

Por su parte, Restrepo Gómez (2002) utiliza estos mismos conceptos, pero con un criterio diferente de clasificación. El concepto de investigación *en* educación es tomado como un concepto genérico que incluye lo que él denomina investigación educativa e investigación *sobre* educación. La distinción que realiza el autor entre esos dos términos toma como eje central las disciplinas desde las cuales se construyen los problemas de investigación y el objetivo final de los procesos investigativos. De esta manera, distingue entre las investigaciones que toman como objeto de estudio lo que sucede "puertas adentro" de la escuela, que son realizadas desde la mirada pedagógica y que tienden al mejoramiento de la educación (investigaciones educativas) de aquellas cuya mirada se ubica "puertas afuera de la escuela", son realizadas desde disciplinas distintas de la pedagogía, tales como la sociología de la educación, la psicología educacional, la historia, entre otras y tienden a aportar conocimiento acerca de los fenómenos estudiados (investigaciones *sobre* educación).

Profundizando la distinción, afirma que las investigaciones son educativas en la medida en que puedan relacionarse con la práctica de la educación, sean realizadas dentro del proyecto educativo y enriquezcan los procesos educativos. Con respecto a las investigaciones *sobre* educación considera que son aquellos estudios científicos explicativos o comprensivos de la educación que son abordados por disciplinas distintas de la pedagogía que, utilizando sus teorías y conceptos, aportan al análisis y al conocimiento de los problemas educativos (Op. Cit.: 23).

En este sentido, podemos afirmar que la noción de investigación educativa de Restrepo Gómez se acerca de alguna forma a lo que Imbernón denomina investigación *en* educación, ya que, si bien el primero no especifica la necesidad de que las investigaciones educativas sean realizadas por los propios involucrados, sí sostiene que son las realizadas "puertas adentro de la escuela", en relación con la práctica y que tienen la finalidad de mejorar las situaciones problemáticas.

Con respecto a la investigación *sobre* educación, ambos autores la entienden en un sentido similar dado que destacan la "exterioridad" de los investigadores o de las disciplinas que enmarcan la investigación y la finalidad de aportar conocimientos acerca de los procesos educativos estudiados.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Considerando estas distinciones en su conjunto es interesante destacar que las mismas, tal como plantea nuestra hipótesis, hablan de diferencias más profundas y nos remiten a ciertas oposiciones que aún persisten en el campo de la investigación educativa: investigadores externos*versus*docentes investigadores; investigaciones para generar conocimiento científico *versus* investigaciones para transformar la realidad educativa; investigaciones "desde adentro"*versus* investigaciones "desde afuera", entre otras.

A su vez, estas oposiciones se relacionan con lo acontecido históricamente en el campo de la investigación educativa dado que frecuentemente las investigaciones se realizaron *sobre* el profesorado, *sobre* la enseñanza o *al margen* del profesorado, siendo por lo tanto, el docente, objeto pasivo de las investigaciones. Estas situaciones han provocado distintas reacciones en el profesorado, ya que, por un lado, se automarginaron respecto de la investigación dado que la veían como una atribución ajena, y por otro lado, rechazaron este tipo de investigaciones por considerarlas abstractas, perdiendo así la posibilidad de enriquecer el propio desarrollo profesional a partir de la consideración de los resultados (Imbernón, 2007: 8).

Esta situación ha llevado a que en los últimos años se haya dado un proceso de reconceptualización de la investigación *en* y *sobre* la educación; reconceptualización en la que se comienza a ver al profesorado como cuerpo capaz de construir un pensamiento pedagógico propio, generar conocimiento en la práctica y ser protagonista en los procesos de investigación (Op. Cit: 9). Este proceso de reconceptualización se vio favorecido por el surgimiento de enfoques epistemológicos o paradigmas alternativos al positivista en el campo de las ciencias sociales en general y de la educación en particular. Por eso, resulta relevante analizar las características de tres paradigmas de investigación educativa que actualmente coexisten en este campo: el positivista, el interpretativo y el crítico, en los cuales se evidencian diferentes concepciones acerca de la investigación educativa, de sus finalidades y procesos.

II.b. Posturas epistemológicas acerca de la investigación educativa: los paradigmas

Dentro de las ciencias sociales existe un acuerdo generalizado, que se replica en el campo educativo, en considerar principalmente tres posiciones epistemológicas: el paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma crítico (Popkewitz, 1988; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; De Simankas, 1998; Tójar Hurtado, 2001, entre otros)[1].

[1]Cabe destacar que cada paradigma posee más de una denominación. El paradigma positivista es también conocido como empírico-analítico, racionalista o cuantitativo. El paradigma interpretativo también suele ser denominado como fenomenológico, naturalista, comprensivo, etnográfico o cualitativo. Por su parte, el paradigma crítico también suele ser llamado socio-crítico. En este trabajo adoptamos la denominación más frecuente para cada uno de ellos: positivista, interpretativo y crítico.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Según Kuhn un paradigma es un modelo o patrón aceptado que incluye una serie de "realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior" y que define los problemas y métodos legítimos de un campo de investigación (2006: 51). Retomando esta definición Arnal, Del Rincón y Latorre definen a los paradigmas como "un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos" que los aglutina por medio de un lenguaje, valores, metas y normas comunes(1992: 37).

Cada paradigma constituye un enfoque ontológico, gnoseológico y epistemológico particular por lo cualsuponen distintas concepciones acerca de cómo es la realidad a investigar, cómo se construye el conocimiento, qué es y cuál es la finalidad de la investigación educativa y cómo debe desarrollarse.

En el escenario actual de las ciencias sociales, y por extensión en el campo educativo, conviven y coexisten tres posturas epistemológicas que se presentan como alternativas particulares e independientes, por lo que se asume y acepta la diversidad epistemológica y la pluralidad metodológica.

Tradicionalmente el campo educativo ha seguido los postulados del paradigma positivista, caracterizado por aproximarse al modelo de las ciencias naturales. A partir de los años setenta, surgieron otras modalidades en clara contraposición al modelo positivista. Sin embargo, en dicho surgimiento, las modalidades interpretativas y críticas también se propusieron como modelos exclusivistas y notablemente rígidos, debido a la necesidad de"remover los cimientos del paradigma positivista social y científicamente establecido que le cuestionaba duramente la validez científica de su perspectiva"(Imbernón, 2007: 26).

Ya en la década de los ochenta comienza a matizarse dicho enfrentamiento y a diferenciar las cuestiones epistemológicas de las metodológicas involucradas en cada paradigma.En este sentido, Cook y Reichardt (1988, citado en Imbernón, 2007: 26) señalan que los errores en el abordaje de las posiciones epistemológicas se han dado por presentar a la metodología cuantitativa y la cualitativa como opuestas e inherentes al paradigma positivista y a los paradigmas interpretativo y crítico, respectivamente. Cuando se comienzan a separar el nivel epistemológico del metodológico se clarifica la supuesta oposición entre la metodología cuantitativa y la cualitativa y emerge la posibilidad de tomarlas como complementarias.

De esta forma, al resituar el debate en el nivel epistemológico trascendiendo el nivel metodológico podemoscomprender los distintos enfoques y aceptar la pluralidad metodológica como una opción en el proceder investigativo de cualquier paradigma (Sirvent, 2005).Refiriéndose al nivel epistemológico, y según el marco interpretativo recién planteado,Sirvententiende a la lógica de la investigación como:

> Las concepciones básicas diferenciadas del hecho social y del proceso de construcción de su conocimiento que subyacen a los diferentes

> ´modos de operar´ en el proceso de construcción del objeto, es decir, en el proceso de confrontación de un corpus teórico con un corpus empírico (Op. Cit: 2).

De esta manera, la lógica de la investigación está presente en cada una de las decisiones que se toman en el proceso de investigación y que implican distintas maneras de razonar o de pensar cómo "hacer ciencia de lo social".

Por estos motivos, es esperable que en el curso de una investigación, el investigador se pronuncie más cercano a un paradigma que a otro siendo lo importante el compromiso de éste y la coherencia de su postura ontológica, gnoseológica y epistemológica (Vasilachis de Gialdino, 1992;Imbernón, 2007). Esto significa que la elección entre los distintos enfoques nunca es ingenua o sencilla ya que siempre un estilo de investigación no es sólo el reflejo de una preferencia intelectual, sino además un compromiso con la realidad y con la manera de pensar los procesos educativos y la construcción de conocimiento. De ahí que resulte interesante conocer las formas en que cada una de esas opciones epistemológicas entiende a la investigación educativa.

II.b.1. Paradigmas de investigación educativa: positivista, interpretativo y crítico

Desde el paradigma positivistala definición de investigación educativa no reviste particularidades ni especificidades; es considerada como cualquier otro tipo de investigación científica, pero aplicada al ámbito educativo. Por lo tanto, no existen diferencias respecto del modo de proceder en la investigación, debiéndose seguir los postulados del método científico propio de las ciencias naturales (CopolechioMorand, 2011).Los supuestos ontológicos de este enfoque sostienen que la realidad tiene existencia propia independientemente de los sujetos, es observable y mensurable, por lo cual el conocimiento sobre la misma puede ser objetivo, válido para cualquier contexto y lugar y pasible de ser formulado mediante leyes de carácter universal.

Desde esta perspectiva el objetivo de toda investigación es crear conocimiento teórico con capacidad de explicar y predecir los fenómenos estudiados a partir de leyes y generalizaciones universales (Popkewitz, 1988:66).

La perspectiva positivista emplea un razonamiento lógico-deductivo que va desde la teoría a las proposiciones, los conceptos, la operacionalización, los datos, la comprobación de hipótesis y el análisis de los mismos (Creswell, 1994; Klimovsky e Hidalgo, 1998) y generalmente tiene predilección por la metodología cuantitativa. Por ello, con respecto a la relación teoría-práctica se sostiene una primacía de la primera respecto de la segunda y se considera a la teoría como guía y norma de la práctica.

Si nos concentramos en una de las cuestiones centrales de este escrito, es decir, el papel del investigador, debemos subrayar que el paradigma positivista asigna un comportamiento esperable y definido a esta figura: el investigador debe ser objetivo y

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

neutral, debe poder tomar distancia de su objeto de estudio y suspender sus valores al momento de desarrollar las investigaciones.

Una cuestión central para nuestros interrogantes reside en la idea de quepara esta línea de pensamiento, según sus críticos, el rol de investigador debe ser cumplido por académicos y especialistas específicamente formados para investigar (Duhalde, 1998: 29; De Simankas, 1998:133). En este sentido, Rincón Ramírez sostiene que el investigador es considerado "un agente externo que se desempeña como experto de una elevada calificación profesional"(2004: 3).

A partir de estas consideraciones, los representantes de esta línea de pensamiento han argumentado que los docentes no deberían investigar pues les faltaría la formación y los conocimientos específicos para desarrollar investigaciones de calidad (Imbernón, 2007: 33).Además, dado que los docentes se encuentran involucrados en las situaciones educativas a estudiar, se sostiene que sería muy difícil que pudieran alcanzar la objetividad necesaria (entendida como separaciónsujeto que conoce-objeto a conocer). Estas consideraciones son claramente discutibles aún dentro del razonamiento que supone este paradigma puesto que se basan en una serie de preconceptos y prejuicios fácilmente cuestionables. Entre ellos, que la formación de todos los docentes es exactamente la misma y de baja calidad respecto de la investigación y que el conocimiento, la disposición y el compromiso para investigar por parte de este grupo es escaso.

La discusión en torno a las ventajas o desventajas de que un profesor sea investigador está relacionada con el hecho de pertenecer al ámbito educativo o no. Esta discusión está erróneamente planteada ya que no se trata de pertenecer o no pertenecer sino del modo en que el investigador construye su relación con el objeto de estudio y con el conocimiento. En toda investigación es preciso que se den formas de involucramiento y de distanciamiento respecto de las situaciones estudiadas, por lo que cualquier investigador, pertenezca o no a la situación estudiada deberá poder extrañarse de lo conocido y familiarizarse con lo no conocido[2].

En el campo de la investigación educativa, las investigaciones desarrolladas bajo ese paradigma han tendido a formular leyes universales sobre los fenómenos educativos estudiados, con el propósito de que los mismos funcionen como norma para las prácticas educativas. Como es de esperar, en este esquema los docentes han quedado relegados en el proceso de producción de conocimiento. Los mismos han sido frecuentemente considerados objetos pasivos de las investigaciones realizadas por "investigadores científicos externos al ámbito educativo". De este modo, se refuerza la dinámica que excluye a los protagonistas de la formación de la práctica investigativa en educación.

[2] Al respecto véase Milstein (2007: 7) y los conceptos de distanciamiento y vigilancia epistemológica propuestos por Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., Passeron, J. C. (1975).

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Más allá de la preponderancia que este enfoque epistemológico ha tenido en el campo de la educación, desde hace algunos años el mismo atraviesa una profunda crisis que se evidencia en el cúmulo de críticas que las investigaciones deudoras de este paradigma han recibido por parte de la comunidad científica y docente. Entre ellas, la observación sobre elolvido de la contextualización de la práctica educativa y del papel idiosincrásico del profesor y de los estudiantes, a lo que se agrega el avance de investigaciones de corte naturalista llevadas a cabo por profesores (véase Imbernón, 2007: 33-34).

Esta crisis se relaciona con la revalorización, más amplia en el campo de las ciencias sociales de dos paradigmas alternativos: el interpretativo y el crítico. Ambos surgen en clara oposición al paradigma tradicional y promueven formas diferentes de entender la realidad social y educativa y de llevar adelante los procesos de investigación.

La diferencia radical que estos enfoques instalan es la distinción entre los fenómenos naturales y los sociales, y por lo tanto, entre la investigación en ciencias sociales y en ciencias naturales. Esta distinción conlleva una crítica sobre ciertaposición reduccionista de la ciencia[3]. Consecuentementese afirma que la realidad educativa no puede ser abordada como un objeto estático e invariable. En ese marco, los fenómenos educativos se reconocen como complejos, multirreferenciales y multidimensionales.

Particularmente desde el paradigma interpretativo*,* la investigación educativa tiene la finalidad de interpretar y comprender los fenómenos propios del contexto educativo desde la perspectiva de las personas que intervienen. Para ello es central el estudio de los significados que éstas le asignan a su entorno, así como la consideración de sus intenciones, percepciones, creencias y valores. De esta forma la explicación, la predicción y el control dejan lugar a los objetivos de comprensión, el estudio del significado y la acción.

Al retomar los puntos más sobresalientes de comparación entre paradigmas, se debe establecer que, en primer lugar, para este enfoque la realidad social no es asimilable a un objeto externo y tangible. No está compuesta de regularidades ni gobernada por leyes universales, sino que la realidad es una construcción múltiple y dinámica en la cual intervienen los propios actores. Por esoestas investigaciones centran sus objetivos en la comprensión profunda antes que en la generalización de leyes o resultados; su foco de estudio en lo particular y significativo de los fenómenos, antes que en las regularidades; sus dispositivos en estrategias teórico metodológicascualitativas antes que cuantitativas.

Segundo, en este enfoque la pretensión de objetividad no pasa por la separación entre el sujeto y el objeto de conocimiento. El criterio de objetividad propio de las ciencias

[3] Esta posición sostiene que no existen diferencias entre los fenómenos de la naturaleza y los fenómenos sociales y que, por lo tanto, en toda ciencia debe procederse como en las ciencias naturales. Esta posición olvida la especificidad de los procesos sociales y las características particulares de sus objetos de estudio, desconociendo otros abordajes posibles de la realidad social y restándoles credibilidad a los mismos. (Rivera, 1996)

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

naturales es remplazado por el del acuerdointersubjetivo.Este entiende la tarea del científico como un producto social inmerso en la cultura y en diálogo con otros científicos. A diferencia del anterior, este criterio de objetividad es propio de las ciencias sociales (Pardo, 2000: 41; Díaz, 1997: 18).

Aún más, desde este enfoque se afirma la interdependencia entre el investigador y los sujetos investigados y la inconveniencia que supone la neutralidad valorativa. Esto no implica impregnar el proceso de investigación de impresiones subjetivas e infundadas, sino reconocerse como sujeto perteneciente a la realidad social[4].

Si continuamos la comparación con el paradigma positivista, este enfoque también plantea una clara diferencia respecto a las relacionespropuestas entre la teoría y la práctica. Comenzando porque no asume una distinción y separación tajante entre teoría y práctica, ni una primacía de una sobre la otra sino que reconoce que las mismas se encuentran interrelacionadas y mutuamente condicionadas. Es por ello que la perspectiva interpretativa focaliza en el intercambio y la retroalimentación entre la teoría, los conceptos y los datos, buscando descubrir y comprender la teoría en relación a la práctica, antes que una explicación de la misma (véase Imbernón, 2007).

Si nos concentramos enel campo educativo, la educación es considerada por este enfoque como una práctica social que se conforma a partir de las interacciones entre los sujetos y que sólo es comprensible si se consideran las miradas de éstos, sus intenciones, percepciones, valores y los significados que le asignan a sus acciones y a la realidad que los circunda. Por esto se recomienda posar la mirada sobre los propios actores, sobre sus acciones, sobre cómo dan sentido a su práctica, cómo interaccionan, negocian y producen consenso en las situaciones educativas (Op. Cit: 37).

Por último, el paradigma crítico surge más recientemente como respuesta a la perspectiva positivista y a la interpretativa para “superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda” (Arnal et. al, 1992: 32). Este paradigma comparte muchas características con el enfoque interpretativo, por eso frecuentemente no son considerados como perspectivas diferentes.Ambos coinciden en que la realidad no es independiente de los actores sociales sino que es construida, dinámica y cambiante; que la teoría y la práctica no se encuentran disociadas sino que se da entre ambas una relación dialéctica; que existe una relación densa y bidireccional entre sujeto-objeto; y que la objetividad se alcanza a partir de los acuerdos intersubjetivos.

Sin embargo, aún cuando ambos paradigmas comparten muchas características conceptuales y metodológicas, estos enfoques difieren en el modo en cómo se fundamenta y cómo se lleva a cabo la investigación (véase Imbernón, 2007).

En este sentido, en el campo de las ciencias sociales, desde la perspectiva crítica los factores que interesan son la ideología, los condicionamientos sociales y políticos, las

[4]Al respecto ver nota al pie número 2.

relaciones de poder y de dominación (Klimovsky e Hidalgo, 1998). En el campo educativo se asume que las investigaciones desarrolladas desde esta perspectiva constituyen procesos colaborativos en los cuales debe existir la participación activa de los sujetos involucrados en los procesos educativos. La investigación tiene por finalidad no sólo comprender las situaciones educativas sino además transformarlas buscando la emancipación de todos los actores sociales. De esta manera, se trata de dar cuenta de las ideologías, creencias y valores que subyacen en el campo educativo; favorecer la reflexión crítica y la participación de los propios involucrados, y de este modo, transformar las relaciones sociales. En este sentido, Arnal et. al (1992)subrayanque el paradigma crítico, a diferencia del positivista y del interpretativo, cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia al tiempo que añade un componente ideológico en el proceso de investigación con la finalidad de transformar la realidad más allá de describirla y comprenderla.

En síntesis, en el marco del paradigma positivista resulta difícil concebir a la figura del docenteinvestigador. Sin embargo, desde los paradigmas interpretativo y crítico, es posible y deseable concebir a los docentes como potenciales investigadores de los fenómenos educativos. Es en el contexto de estos paradigmas que surgen los desarrollos teóricos que promueven la vinculación entre la investigación y la docencia e introducen la figura del docenteinvestigador. De ahí la necesidad de concebir estas propuestas en el marco de los debates epistemológicos desarrollados en este apartado.

III. La vinculación entre la investigación y la docencia

III.a. La figura del docenteinvestigador desde la propuesta de Lawrence Stenhouse

En el marco del profundo cuestionamientoal modelo hegemónico de investigación en el campo educativo de corte positivista (debido a sus falencias y al alejamiento respecto de la realidad educativa que según los docentes, caracterizaba a los resultados de estas investigaciones) surge la figura del docenteinvestigador (Stenhouse, 1985).

Esto es posible puesto que los abordajes de corte interpretativo y/o crítico en el campo educativo suponen que el docente puede asumir un lugar activo en la producción de conocimientos, dejando de ser percibido como un objeto de la investigación y adquiriendo el rol de sujeto activo en este proceso(Suárez Pazos, 2002: 2). En este contexto, la docencia comienza a ser revalorizadacomo una profesión y se destaca a la figura del docente como facultada y capacitada para tomar decisiones y participar también en procesos de investigación.

Simultáneamente, en el ámbito británico, los desarrollos teóricos de Lawrence Stenhouse (1985) reivindican el lugar del docenteinvestigador. Los mismos comienzan a tomarse como punto de referencia para el avancede esta figura. En su libro “Investigación

y desarrollo del currículum”, Stenhouse dedica un capítulo a exponer sus concepciones acerca del profesor como investigador. En el mismo afirma que la investigación y el desarrollo del currículum deben corresponder al profesor, aunque este cambio exija el esfuerzode una generación de profesores, por ocupareste campo de investigación. Esfuerzo queasimismo, cambiaría la autopercepción profesional del profesor y de sus condiciones de trabajo (Véase Op. Cit.: 194).

Este autor aboga por que todos los profesores obtengan las características del“profesional amplio”, es decir, que posean la capacidad de llevar adelante un desarrollo profesional autónomo a partir del autoanálisis constante, del estudio de la práctica de otros colegas y de la comprobación de sus ideas a partir de procedimientos de investigación. Para Stenhouse, todos los docentes deben asumir una actitud investigadora entendida como una actitud predispuesta a examinar crítica y sistemáticamente la propia actividad práctica.

Los tipos de investigaciones que promueve Stenhouse son aquellas basadas en la práctica educativa, específicamente en los estudios de casos ya que éstos ofrecen percepciones esclarecedoras y productivas hacia la enseñanza y el aprendizaje en el aula y brindan a los profesores y otros educadores una base sólida para tomar decisiones y emitir juicios (véase Lankshear y Knobel, 2003: 710). Los resultados de estas investigaciones pueden brindar información acerca de prácticas típicas de la vida diaria escolar y permiten a otros profesores, poner en relación esos casos con los propios, percibir tendencias o pautas más amplias, buscar similitudes y diferencias, e incorporar modificaciones superadoras en sus propias prácticas.

De esta forma, el acceso por parte de los docentesa los resultados de este tipo de investigaciones posibilita ampliar la perspectiva en torno a las propias situaciones particulares y personales, para incluirla en marcos interpretativos y situar el propio caso en correspondencia con un modelo más o menos extendido.

Desde esta perspectivano se aspira a la generalización de los resultados fuera de todo contexto ni a la formulación de leyes universales, sino a la utilidad del conocimiento producido para la propia práctica y para la práctica de otros docentes.De esto se sigue que Stenhouse otorgue un lugar central a la comunicación de resultados: para que las investigaciones resulten útiles a los profesores, es necesario que éstos se pongan en contacto y comuniquen sus resultados, con el fin de desarrollar un vocabulario común de conceptos yteorías así como de alcances y limitaciones.

El carácter de las investigaciones propuestas por Stenhouse es riguroso y sistemático y se inclina por metodologías cualitativas. En términos de diseño, el autor propone que la recolección de datos sea asistida por un segundo profesor que se presente como observador, por un estudiante que asuma este rol o por el trabajo colaborativo entre profesores y otros equipos de investigación. Esta última situación abre la posibilidad de

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

generar un espacio de diálogo y trabajo conjunto entre profesores e investigadores que no ejercen la docencia.

Esta propuesta implica un debate en torno ala simultaneidad o separación de las prácticas de enseñanza y las de investigación. Al respecto, Serrano Castañeda y Pasilla Valdéz (1993) consideran que en el planteo de Stenhouse no hay un abandono de la docencia pero que tampoco se fusionan los roles de docente y de investigador. Para estos autores, cuando el profesor enseña actúa como docente, y cuando observa, actúa como investigadorpor lo que no pueden ejercerse ambos roles de manera simultánea (Op. Cit.: 4). Si bien a nuestro entender esta conjunción o separación de roles y momentos no es tan clara en la obra de Stenhouse, es importante destacar que constituye uno de los puntos conflictivos en el debate teórico acerca de la figura del docenteinvestigador, aspectos que serán desarrollados más adelante en este escrito.

En la propuesta de Stenhouse la finalidad de las investigaciones, los procedimientos para llevarla adelante, la separación sujeto-objeto, la noción de objetividad y la utilidad de los resultados, son aspectos que adquieren un matiz particular y que son más coherentes con las perspectivas interpretativas y críticas. Pero aquello que constituye el punto de mayor importancia para este trabajo reside en el hecho de que la propuesta del profesor como investigador rompe con los esquemas tradicionales de hacer ciencia de lo social propios del paradigma positivista al dar lugar a una participación activa de los actores educativos.

Por otra parte, las maneras en que ha sido entendida la noción del profesor como investigador, las formas en que ha sido llevada a la práctica y los tipos y productos de las investigaciones realizadas han sido muy diversas, situación que ha generado un debate entre quienes defienden y quienes niegan la importancia de esa figura.

Según nuestra perspectiva, a las diferentes posiciones subyacen distintas formas de concebir la noción del profesor como investigador y de conceptualizar la investigación y la docencia. Por eso, resulta interesante recorrer las diferentes posturas para luego dar cuenta de las características de las investigaciones y de sus resultados. Por último, retomaremos los potenciales aportes de la figura y práctica del docenteinvestigador en el campo educativo, considerando también las condiciones necesarias para favorecer su desarrollo.

III.b. Modos de entender la figura del docente investigador

La discusión anterior se vincula con las diferentes maneras en que ha sido entendida la noción de docente investigador y las distintas prácticas a las que han dado lugar esas concepciones.

Algunos autores identifican tres formas de concebir al docenteinvestigador según sus finalidades (Enríquez y Romero, s/d; Fernández Rincón, 1993; Morán Oviedo, 1993):

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

- El docenteinvestigador que emplea la investigación como estrategia de enseñanza.
- El docente investigador que utiliza la investigación como una estrategia de formación y desarrollo profesional.
- El docenteinvestigador que utiliza la investigación como una estrategia para construir conocimiento científico.

En el primer caso, el docente utiliza la investigación como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje en el contexto mismo de sus clases. De esta manera, la investigación es concebida como una estrategia didáctica que tiene como finalidad que los estudiantes se apropien de determinado tipo de saber a partir de la puesta en marcha de los procesos intelectuales que supone una investigación: análisis, síntesis, crítica, creación (Enríquez y Romero, s/d: 2; Morán Oviedo, 1993: 17). Por lo tanto, la articulación entre docencia e investigación se orienta a alentar a los estudiantes a razonar, a construir información a partir de la búsqueda de datos y cuestionar las ideas propias y ajenas con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva, sin embargo, esto supone un desarrollo de la práctica de investigación desde los estudiantes antes que una manera de desarrollar la figura del docente investigador dado que en este caso quienes estarían utilizando los procesos de investigación serían los primeros y no el docente.

En la segunda modalidad el docente recurre a la investigación en tanto estrategia para reflexionar sobre su práctica con el fin de desarrollarse profesionalmente.En este caso lo que se realiza es un proceso de indagación reflexiva y consciente que promueve la motivación, el perfeccionamiento y la auto formación de los profesores (Enríquez y Romero, s/d: 2). Aquello que se busca con esta indagación reflexiva es un cambio de actitud frente a la realidad socioeducativa al incrementar los conocimientos que se tienen sobre la realidad áulica, institucional y sociopolítica (Enríquez, 2007:16).

Desde esta perspectiva, el docente es un profesional que cuestiona su práctica a partir de una reflexión crítica en busca de alternativas que permitan mejorarla. En esta propuesta no se trata de generar conocimientos científicos, sino de utilizar la investigación para repensar la práctica educativa y resolver algunos problemas concretos y cotidianos (Fernández Rincón, 1993: 4). En el mismo sentido, Morán Oviedo (1993) sostiene que la investigación es un medio eficaz para la práctica pedagógica y que sirve para abordar el binomio acción-reflexión y reflexión-acción.

Por último, se encuentra aquella modalidad en la que el docente recurre a la investigación como una estrategia para construir conocimientos acerca del campo educativo. En este caso, la investigación es entendida en sentido restringido, es decir como un quehacer profesional especializado que supone un proceso formal y que conduce a la producción de nuevos conocimientos (Enríquez, 2007: 18). El docente investigador en

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

este contexto asume una actitud que busca trascender las relaciones y la inmediatez del aula con la finalidad de construir conocimientos científicos útiles para transformar la realidad.

Estas últimas dos formas de entender y desarrollar la figura del profesor como investigador no son incompatibles y sus diferencias estriban en el hecho de que, en la primera, el foco se encuentra en el desarrollo profesional y en el análisis de la práctica, mientras que en la segunda se procura generar conocimientos científicos por medio de procesos de investigación sistemáticos, rigurosos y metódicos (Op. Cit.).

A su vez, estas tres modalidades se vinculan con lo que se ha dado en llamar investigación *como* docencia, investigación *para* la docencia e investigación *de* la docencia, respectivamente (Morán Oviedo, 2004). En el primer caso, la investigación *como* docencia es una propuesta que busca que los estudiantes se introduzcan en el quehacer de la investigación, utilizándola como herramienta didáctica, por lo cual se vincula a la concepción del docente investigador que utiliza la investigación como estrategia de enseñanza. Por su parte, la investigación *para* la docencia entiende al quehacer docente como una tarea profesional que requiere del análisis de la práctica para adquirir conocimientos, detectar errores y pensar alternativas para mejorarla y para incrementar su desarrollo profesional. Por ello se vincula a la concepción del docente investigador que utiliza la investigación como una estrategia de formación y desarrollo profesional. Por último, en la investigación *de* la docencia ésta es colocada como un objeto de conocimiento que, mediante un proceso de investigación sistemático y metódico, puede ser comprendido. Por ello, en este caso, se da una vinculación con la concepción del docente investigador que utiliza la investigación como una estrategia para construir conocimiento científico.

En síntesis, las maneras de entender la noción del docente investigador son variadas aunque todas suponen la posibilidad de vincular la práctica docente con la práctica de investigación. Este último punto nos introduce en el debate sobre las formas de concebir la articulación entre ambas prácticas al cual nos dedicaremos en el próximo apartado.

III.c. La práctica de investigación y la práctica docente: ¿incompatibilidad, compatibilidad simultánea o compatibilidad diferencial?

Tal como venimos sosteniendo, la figura del docente investigador no ha sido aceptada de modo unánime. Incluso entre quienes se encuentran a favor de la misma, existen diferencias respecto de cómo entienden la posible articulación entre la práctica docente y la práctica de investigación.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Al respecto, Enríquez (2007) desarrolla tres tesis detrás de las cuales se alinean distintos autores: a) La incompatibilidad funcional; b) La compatibilidad funcional diferencial y c) La compatibilidad funcional simultánea[5].

La tesis de la incompatibilidad funcional es sostenida por quienes afirman que un docente no debe y no puede investigar ya que esto es incompatible con su rol. En este marco la docencia es pensada desde una concepción tradicional que no admite la posibilidad de incluir prácticas que trasciendan las habituales que se vinculan a la transmisión de conocimientos. Dado que la investigación es una tarea de producción de conocimientos no es compatible con la docencia. Desde esta perspectiva se asume que los docentes tienen la responsabilidad de transmitir los conocimientos que fueron elaborados por los científicos, quienes a su vez son los legítimos encargados de producir dichos conocimientos (Op. Cit: 16).

En síntesis, quienes sostienen esta tesis consideran que la docencia y la investigación constituyen prácticas diferenciales e incompatibles y, de alguna manera, otorgan un mayor status a los investigadores, ya que son quienes producen los conocimientos que los docentes deben transmitir.

Por otra parte, desde la tesis de compatibilidad funcional diferencial se entiende que la práctica docente y la práctica de investigación son diferentes y particulares. No obstante se reconoce que una misma persona puede ser docente e investigador si realiza ambas tareas en momentos y contextos distintos[6].

Achilli (2000) afirma que la investigación y la docencia tienen en común el trabajar con el conocimiento: los procesos de investigación constituyen un ámbito en el cual se construyen conocimientos sobre un determinado campo disciplinario y los procesos educativos constituyen un ámbito en el cual se trabajan los conocimientos en miras al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es por eso que los procesos de investigación se orientanpor la lógica de construir una problemática de investigación y las estrategias metodológicas para desarrollarla; mientras que en el caso de la práctica docente, el proceso se orienta hacia la construcción de una problemática pedagógica con el fin de poner en circulación los conocimientos a enseñar y a aprender y las estrategias didácticas para llevar adelante esos procesos. Por estos motivos, y a pesar de que ambas prácticas

[5]En el marco de este trabajo para referirnos a la docencia y a la investigación preferimos hablar de *prácticas*ya que este término nos permite pensar en procesos dinámicos y cambiantes y en agentes con capacidad de actuar y elegir. Sin embargo, es importante destacar queen la bibliografía sobre el tema, en algunos casos, se hace referencia a la *función* docente y a la *función* de investigación, razón por la cual conservamos esos términos en este apartado y hacemos explícita nuestra elección.

[6]En la revisión de la bibliografía hemos encontrado varios autores cuyos desarrollos se alinean con esta tesis: Elena Achilli (2000, 2002), Diana Milstein (2007), Juan Antonio Serrano Castañeda y Miguel Ángel Pasilla Valdéz (1993), Ricardo Sánchez Puentes (1990) y Miguel Ángel Duhalde (2004).

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

se vinculan con el conocimiento, las formas específicas en que lo hacen las transforman en prácticas distintas que remiten a oficios diferentes.

Coincidimos con Achilli en que reconocer estas diferencias permite entender a cada una de estas prácticas en su propia complejidad y ritmos, así como estar atentos a ciertas "modas" que intentan imponerse en el campo de la investigación educativa para formar rápidamente docentes investigadores y que procuran sumaral trabajo docente la tarea de investigar. Estas situaciones conllevan dos riesgos: por un lado, el de desvalorizarla tarea docente al incorporar otra práctica que pareciera tener mayor legitimidad; por otro, el de banalizar o trivializar la investigación al no generar las condiciones adecuadas para la realización de la misma.

Es importante destacar que el reconocimiento de la especificidad del oficio docente y del oficio de investigador no supone de ningún modo rechazar la necesidad de desarrollar investigaciones en el campo educativo sino que busca fundamentalmente, reconocer la complejidad y las particularidades de cada uno. De hecho, Achilli se pronuncia a favor de fomentar la coexistencia de las prácticas de investigación con las de enseñanza en las condiciones y los tiempos adecuados. Esta coexistencia puede generar un campo intelectual crítico a partir de la construcción de conocimientos dirigidos a la comprensión y explicación de determinados procesos socioeducativos en los que nos involucramos (Achilli, 2002: 2).

Diana Milstein coincide con Elena Achilli respecto de que la docencia y la investigación son oficios con lógicas diferentes que comparten el trabajo en torno al conocimiento. En este sentido, señala que "la práctica pedagógica se enfrenta a problemas empíricos que cotidianamente debe resolver, y que la práctica de investigación se propone construir problemas de conocimiento que luego podrán impactar en la realidad" (2007: 5). El encuentro entre ambas prácticas permite entonces objetivar por medio de la reflexión, aspectos de la vida educativa y resignificarlos.

Siguiendo esta línea, Serrano Castañeda y Pasilla Valdéz sostienen que en la figura del docente investigador de Stenhouse existe una distinción entre las prácticas de docencia y las de investigación con la cual ellos coinciden. En ese sentidocuando el profesor enseña, actúa en tanto profesor, y cuando observa está en condiciones de adquirir cierta actitud de investigación en la que requiere entrenamiento (1993: 4). Si bien a nuestro entender Stenhouse no afirma tan claramente esa distinción y separación de prácticas, la posición de ambos autores nos permite alinearlos en esta segunda tesis.

Por su parte, Sánchez Puentes (1990) señala que la investigación y la docencia constituyen dos prácticas distintas, complejas, con objetivos y criterios de evaluación particulares que requieren de momentos diferenciales. La investigación consiste en generar nuevos conocimientos y la enseñanza consiste en transmitir crítica y creadoramente conocimientos, actitudes, habilidades y valores.En este sentido, los

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

productos y los criterios de evaluación de ambas prácticas son diferentes: las publicaciones para el caso del investigador y las clases y el material didáctico para los profesores. Sin embargo, la distinción efectuada entre ambas no obtura la posibilidad de que las mismas sean desarrolladas por la misma persona en momentos diferentes.

En coincidencia con los demás autores, Duhalde afirma quesi bien la investigación tiene un papel relevante en la formación y práctica docente, no puede tomarse como el elemento central o constitutivo de dicha profesión (Equipo de Investigación de la Escuela Marina Vilte, 2007:186). Sin embargo, considera que la vinculación entre la docencia y la investigación es posible y deseable ya que ubica a los profesores ante una doble posibilidad: la de ser consumidores críticos de las investigaciones realizadas en el campo educativo y además, la de ser participantes activos en proyectos de investigación. De esta manera, sostiene que sin dejar de ser educadores y educadoras es posible realizar investigación educativa y construir modos alternativos de abordar la realidad educativa, coherentes con las particularidades contextuales y del trabajo docente, por lo que su postura adhiere a la tesis en desarrollo.

La tercera tesis es la decompatibilidad de funciones simultánea, bajo la cual se agrupan aquellos que consideran que el docente puede enseñar e investigar al mismo tiempo. Estos autores afirman que si la enseñanza es entendida como una práctica social que supone una reflexión permanente, no existe distancia entre quienes realizan la práctica de la enseñanza y la práctica de investigación. Es por eso que sostienen que “la mirada reflexiva de los docentes sobre su propia práctica debe ser considerada como actos de investigación” (Andreoni, Martín y Bosio, 2001:11, citado en Enríquez, 2007:17).

En este caso podemos afirmar que la noción misma de investigación remite de manera amplia a procesos de reflexión y análisis pero no parece ser tomada en sentido estricto como un proceso metódico y sistemático tendiente a la producción de conocimiento científico. Consideramos que la clarificación del sentido en que la investigación es entendida permite entender los desarrollos de los autores en su propio contexto.

En esta línea, Ruiz del Castillo afirma que tanto la docencia como la investigación son procesos cuya finalidad es la creación y la transmisión de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Por eso es necesario contemplarlas desde una perspectiva en la que ambas actividades se retroalimentan y complementan, con el objeto de que los resultados de las investigaciones sirvan para mejorar la calidad de la docencia y el desarrollo de ésta se convierta en un proceso permanente de investigación por parte de docentes y alumnos y sirva para generar líneas concretas de investigación (1993: 3). Esta perspectiva supone concebir una práctica docente donde la investigación forme parte consustancial de la misma y al mismo tiempo dejar de considerar a la investigación como la “gran creación” de conocimiento al que sólo pueden acceder pocas mentes privilegiadas. Esto lleva a resituar

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

al profesor quien deja de ser un mero transmisor de saberes para posicionarlo como un sujeto social que puede guiar la construcción y reconstrucción del conocimiento.

En el marco de esta tesisla docencia es un proceso que va más allá de la mera transmisión de saberes y en el que está presente la reflexión e investigación del entorno en el que esta práctica se sitúa, las condiciones en las que se produce y reproduce el conocimiento, los problemas específicos de la disciplina, las características particulares que asume el proceso de enseñanza y de aprendizaje y sobre todo, la vinculación que debe existir entre realidad social y conocimiento científico. Es por eso que desde esta perspectivala investigación formaría parte del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta autora apoya el desarrollo de prácticas de investigación por parte de los docentes pero también reconoce que no todo docente puede ser un buen investigador y que no toda investigación brinda por sí misma aportes al proceso educativo. Esto la conduce a subrayar la importancia de definirlos espacios y las condiciones necesarias y deseables para que la investigación enriquezca en efecto el proceso educativo (Op.Cit: 22).

Rojas Soriano (1997) lleva más lejos esta concepciónal sostener que hablar por separado de los conceptos de profesor y de investigador sólo es posible dentro de la pedagogía tradicional,la cual como mencionamos anteriormente, diferencia y jerarquiza estas prácticas.

Por eso, la separación de estas dos prácticas genera consecuencias negativas tanto para la docencia como para la investigación. En el caso de la primera, reproduce una enseñanza carente de significado, tanto para el docente como para el estudiante y tiende a formar individuos pasivos, receptivos y conformistas, mientras que en el caso de las investigaciones, estos procesos no se ven nutridos de las inquietudes y problemáticas propias de la práctica concreta y son, por lo tanto, investigaciones que van desde el “laboratorio o gabinete” a su publicación (Op. Cit.: 107).

Este autor se alinea en la tesis de compatibilidad simultánea de funciones pues considera que la docencia y la investigación deben unificarse en la figura del docente ya que no requieren de momentos, capacidades o contextos distintivos.

Dentro de esta misma línea, se encuentran los desarrollos de Imbernón (2007) quien afirma que sin investigación en la docencia no hay campo de conocimiento posible sino solo rutina, repetición, reproducción, dependencia. Tanto la educación como la enseñanza constituyen prácticas sociales que requieren de procesos de investigación constantes y de la circulación y socialización del conocimiento producido.

El autorefectúa una distinción entre la investigación desde un enfoque restringido y desde un enfoque amplio. En el primer caso, se investiga con la finalidad de adquirir nuevos conocimientos y en el segundo, con la finalidad de interpretar, analizar y comprender situaciones educativas para orientar actuaciones prácticas posteriores

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

tendientes a la mejora socio educativa. La especificación del segundo sentido es lo que le permite al autor pensar a la investigación como competencia del profesorado en simultaneidad con la práctica docente.

En síntesis, dentro del campo de la investigación educativa y respecto de la posible articulación entre la docencia y la investigación que se propone a partir de la figura del profesor como investigador existen dos grandes grupos. Por un lado, quienes consideran que ambas tareas son completamente diferentes e incompatibles y, por otro lado, quienes sostienen que pueden articularse. Es dentro de este último grupo donde encontramos diferencias entre quienes afirman que la práctica docente y la práctica de investigación pueden realizarse simultáneamente y quienes sostienen que deben realizarse en momentos y contextos distintos. Las diferencias entre ambas posiciones, tal como sostenemos desde la tesis que articula este trabajo, se basan en consideraciones distintasrespecto del oficio/práctica del investigador y del oficio/práctica del docente y, por otro lado, respecto del concepto mismo de "investigación". En el próximo apartado profundizaremos este último aspecto y lo relacionaremos con los distintos productos de las investigaciones en el campo educativo.

IV. La polisemia del término "investigación" en el campo educativo

Tal como venimos sosteniendo tras las distintas posiciones desarrolladas subyacen diferentes modos de pensar a la investigación. Esta noción no resulta un concepto unívoco sino que dentro y fuera del campo educativo la investigación posee múltiples significados: desde aquellos utilizados en el lenguaje cotidiano hasta los utilizadosen el ámbito científico.

Esta polisemia sumada a la difusión de la figura del profesor como investigador ha dado lugar a diferentes procesos que, agrupados bajo el mismo término (investigación), han generado distintos productos. Esta situación ha provocado una serie de debates respecto de la legitimidad o no del uso del término en el marco de diferentes procesos y productos y la consecuente necesidad de distinguirlos con el fin de no agrupar bajo un mismo término situaciones disímiles.

Al respecto, Furlán (1993, citado en Weiss, 2003: 84) sostiene que en el campo de la investigación educativa los resultados de las producciones pueden agruparse en cuatro tipos diferentes.

En primer lugar, aquellos desarrollos que constituyen investigaciones que buscan confrontar teoría y empiria. Un segundo grupo lo constituyen los "estudios", es decir, los procesos que tienen como objetivo orientar ciertas decisiones prácticas. En tercer lugar, se encuentran los "proyectos" que buscan racionalizar alguna acción educativa a partir de la planificación de su desarrollo. Y por último, se encuentran las producciones que expresan opiniones o narran algunas experiencias educativas.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

En el marco de esta clasificación no habría duda en nombrar como investigación científica al primer caso y en no asignar el calificativo de científica en el último. Sin embargo, en relación a los casos intermedios de estudios y proyectos la decisión no parece ser tan clara ya que dependerá del modo en que cada caso particular se desarrolle.

Por su parte, Vidal Xifré considera que lo que caracteriza a una investigación es su rigurosidad y su método, siendo estas características las que distinguen a una investigación de una observación y especulación acerca de los procesos educativos (1988: 154).

Siguiendo esta misma línea y profundizando en esa distinción, Achilli (2000) diferencia entre estudios e investigaciones. Bajo el término estudios agrupa a todas aquellas producciones que tienen como finalidad objetivar la cotidianeidad escolar y que se orientan a repensar o transformar problemáticas propias de la práctica educativa. En el caso de los estudios son múltiples los estilos, los diseños y las concepciones en las cuales se sustentan y no requieren de la rigurosidad de un proceso científico.

Por el contrario, bajo el término investigaciónagrupa sólo a aquellos procesos sistemáticos y rigurosos mediante los cuales se construyen conocimientos acerca de alguna problemática particular. Es por eso que Achilli utiliza el término investigación sólo en sentido restringido, es decir, en tanto investigación científica entendida como “un proceso sistemático de conocimiento basado en el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una determinada problemática analizando los procesos que se generan en sus interacciones dialécticas y condicionamientos contextuales” (2002: 2). En este contexto, todo proceso que se autodenomine investigación deberá, por un lado, seguir un método que dé cuenta de las condiciones y las formas en las cuales se produce el conocimiento y, por el otro, guardar coherencia entre las preguntas, el problema a investigar y la estrategia metodológica prevista.

Siguiendo con estas distinciones y en relación a los agentes de la investigación, Lankshear y Knobel (2003) señalan que en el campo de la investigación educativa se reconocen dos grupos de investigadores. Aquellos que son partidarios de la historia del docente, de la retrospección y que ponen el acento en la narración, lo personal y la experiencia en el aula por un lado, y aquellos que abogan por el desarrollo de investigaciones bajo métodos sistemáticos de recolección de datos y análisis, por el otro. Los primeros critican a los segundos por promover un tipo de investigación muy vinculada a la academia que se aleja de las preocupaciones cotidianas del ámbito escolar; mientras que los segundos critican a los primeros por promover estudios poco rigurosos, poco sistemáticos y vinculados a perspectivas subjetivas desconectadas de problemas académicos y sociales más amplios. Relacionando esta distinción con la realizada por Achilli, el primer grupo de investigadores sería aquel que produce estudios, mientras que los segundos serían quienes producen investigaciones científicas.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Lankshear y Knobel se pronuncian a favor de este segundo grupo y, en consecuencia, de los procesos de investigación científica. En este sentido advierten que los resultados de muchas investigaciones educativas se transforman en “narraciones de experiencias en el aula llenas de metáforas almibaradas y, virtualmente, desprovistas de sistematicidad en la recopilación o análisis de datos y sin, o con muy pocas, huellas de apoyo teóricos para nutrir el estudio o llevarlo hacia la teorización” (2003: 719). Este tipo de estudios se vinculan con las “maneras escolares” de hacer las cosas dado que se compilan y recolectan datos con el fin de reunir información sobre un tema pero sin la intención de desarrollar proyectos de investigación para abordar problemáticas mediante procesos sistemáticos y metódicos.

Para estos autores las investigaciones deben incluir ciertas “estructuras del saber”, es decir, deben incluir procedimientos, métodos y propósitos que guíen la investigación y que permitan transformar los datos en conocimiento a partir de la confrontación teoría-empiria.

Por eso sostienen que para que un producto, práctica o proceso se llame “investigación docente” debe demostrar las cualidades privativas del concepto de investigación: partir de una pregunta formulada clara y cuidadosamente, tener un plan de investigación adecuado a la misma, una perspectiva teórica que la articule coherentemente, un diseño para recolectar los datos, un análisis e interpretación coherente con el resto de la investigación y un informe que dé cuenta de todo el proceso (Op. Cit.: 729).

Serrano Castañeda y Pasilla Valdéz afirman que en las instituciones educativas se suele denominar como investigación a todo aquello que se relacione con la “sistematización, recopilación y recuento de información” (1993: 6). Y advierten que mucho de lo que se llama investigación es en realidad material de preparación para la docencia que sirve de apoyo para el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esto significa que no son procesos de investigación científica y que, por lo tanto, se podrían vincular con el primer y el segundo modo de concebir al docente investigador que hemos desarrollado previamente.

Por su parte, Palamidessi (2003) señala que las distintas prácticas y productos que se engloban bajo el término “investigación” se enmarcan en distintas condiciones de producción y son realizadas por distintos agentes. En este sentido, distingue las investigaciones realizadas por los profesionales especializados en medios académicos de las realizadas por los educadores prácticos en las instituciones escolares con fines de mejora o de reflexión sobre su tarea. En el primer caso se trata de “investigación pura/investigación académica” y en el segundo caso, de “investigación aplicada/investigación pedagógica”.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Si bien señala que ambos tipos de procesos resultan valiosos, advierte que debido a la utilización poco discriminada de las perspectivas etnográficas, de metodologías cualitativas y de estudios de “reflexión sobre la práctica”, se han producido una serie de escritos “sesgados por el localismo y el sentido común pedagógico” (Op. Cit.: 32). En estos casos se carece de marcos teóricos y metodológicos apropiados para la construcción de conocimientos, limitaciones que impiden su inserción en contextos más amplios, su comparabilidad, comunicación y valorización de los datos producidos. Si bien no se pronuncia explícitamente a favor o en contra de alguno de estos procesos se puede inferir su preferencia por reservar el término investigación a los procesos científicos.

En síntesis, se puede afirmar que, en el campo de la investigación educativa y, sobre todo, a partir de la difusión de la figura del docente investigador se han dado una multiplicidad de prácticas y de productos que trascienden la idea tradicional de investigación científica.

Generalmente quienes intentan clarificar las diferencias entienden a la investigación en sentido restringido, es decir, en tanto proceso científico, sistemático, riguroso y metódico para construir conocimiento sobre alguna problemática educativa. Es por eso que cualquier proceso que carezca de esas características no es considerado investigación en sentido estricto, lo cual no significa negar que pueda ser valioso o útil para los actores educativos.

Una interpretación posible pasa por considerar que lo que se encuentra por detrás de estas distinciones es la necesidad de revalorizar el término mismo de investigación vinculándolo a los procesos de producción de conocimiento científico y alejándolo de los sentidos que adquiere ese término en el lenguaje cotidiano.

Entendemos que este intento de volver a delimitar el significado de la investigación no supone la negación de la participación de los docentes en los procesos de investigación, sino que tiende a clarificar el significado de ese término y a fomentar investigaciones cuyos resultados sean valiosos para el campo educativo, sus actores y sus prácticas. Por eso, teniendo como referencia estas reflexiones, se desarrollan a continuación los aportes que la investigación puede brindar al campo educativo.

V. Aportes de la investigación al campo educativo

La vinculación entre la docencia y la investigación brinda aportes significativos al campo educativo, a sus agentes y a sus prácticas. Específicamente estos aportes pueden diferenciarse según se vinculen a distintos niveles y contextos. En algunos casos la investigación educativa puede generar aportes concretos para retomar en la práctica docente; en otros casos, colaborar en la profesionalización de los docentes; y en otros, aportar conocimiento que permita formular proyectos socioeducativos transformadores de los procesos educativos. Si bien estos diferentes aportes no se excluyen mutuamente -y

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

de hecho en muchos casos pueden resultar complementarios- sus alcances y los contextos con los cuales se vinculan nos permiten distinguirlos unos de otros.

En primer lugar, la investigación educativa puede brindar elementos para iniciar o profundizar el análisis y la reflexión acerca de la práctica docente para su posterior mejora y adquirir una utilidad específicamente práctica y vinculada a un contexto local.

En este sentido, el conocimiento producido a partir de los procesos de investigación puede resultar útil parapensar innovaciones didácticas, sustentar proyectos educativos (Hidalgo de Guzmán, 1993) y resignificar el quehacer docente brindando elementos para fundamentar las prácticas concretas. Al mismo tiempo las investigaciones constituyen instancias que posibilitan a los docentes recuperar críticamente el saber pedagógico, construir nuevos criterios de acción, generar disposiciones para trabajar conjuntamente aumentando la democratización de las relaciones escolares y el compromiso con los proyectos educativos (Ruiz del Castillo, 1993, 1997).

Por otro lado, los aportes de la investigación pueden favorecer la profesionalización docente al brindar conocimientos que colaboren con la formación teórico/práctica de estos actores. La profesionalización docente a partir de la investigación es posible precisamente porque sitúa a los profesores como productores de saberes. En los procesos de investigación los docentes asumen un rol activo al reflexionar sobre sus situaciones particulares y necesidades, como al construir conocimiento mediante el debate con otros. Al respecto, Palamidessi sostiene que por medio de la investigación pueden generarse dispositivos locales y contextualizados en la que trabajen conjuntamente investigadores y docentes, situación que favorece la profesionalización de ambos actores (2003: 45).

En este caso, si bien la investigación educativa colabora directamente con la profesionalización de los docentes, puede suceder que también lo haga de manera indirecta con las prácticas educativas y, por lo tanto, con el proceso de formación de los estudiantes. Sin embargo, distinguimos estos aportes de la investigación a la profesionalización docente de los primeros ya que no siempre la formación teórico/práctica de los actores educativos se pone en juego en las prácticas concretas.

Por otra parte, la investigación educativa puede producir conocimientos útiles para la generación de cambios a partir de la formulación de proyectos socioeducativos transformadores. Esta situación es distinguible de las dos anteriores ya que aquí los aportes de la investigación trascienden la inmediatez de las prácticas concretas cotidianas y el ámbito personal de la formación profesional docente al brindar elementos para generar proyectos transformadores de la realidad socioeducativa que favorezcan a la totalidad de los actores educativos.

Al respecto, Imbernón sostiene que investigar en educación es necesario para generar cambios, revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que mejore la educación

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

de los ciudadanos (2007: 7). Asimismo, la participación de los docentes en los procesos de investigación promueve el estudio de temáticas y problemáticas concretas, situación que permite incorporar cambios en la práctica educativa anclados en la realidad y con unmayor grado de aceptación por parte de los actores educativos locales (véase Vidal Xifré, 1998).

Por su parte, Duhalde (2004) afirma que el desarrollo de investigaciones por parte de los docentes permite construir conocimientos vinculados a las particularidades contextuales y a las condiciones del trabajo docente que resultan útiles para pensar alternativas y procesos tendientes a la transformación de las realidades educativas. De esta manera, los conocimientos generados a partir de los procesos de investigación encuentran la posibilidad de trascender los contextos locales.

En el mismo sentido, Milstein sostiene que la producción de conocimientos por medio de la investigación más que dar respuestas a insumos para las prácticas pedagógicas, crea “la oportunidad de generar debates colectivos que posibilitan otra interpretación de la realidad, develando tramas sociales, históricas y políticas que condicionan la tarea de los educadores” (2007:9).

En síntesis, más allá de los diferentes aportes de la investigación al campo educativo todos resultan significativos. Sin embargo, es interesante reconocer sus alcances diferenciales ya que ello nos permite pensar las potencialidades de la vinculación entre la práctica docente y la práctica de la investigación en toda su magnitud. Sólo así es posible trascender los discursos que pretenden vincular directamente la investigación conla aplicación concreta de sus resultados o aquellos que limitan los aportes de la investigación a la profesionalización docente. En este sentido, el reconocimiento de los distintos alcances permite comprender que los procesos de investigación pueden no sólo colaborar con el mejoramiento, la renovación y la innovación de las prácticas educativas concretas o con la profesionalización docente sino también con la mejora de la realidad social en general y, por lo tanto, de todos sus actores.

Por estos motivos y dado que la investigación constituye una práctica valiosa en el campo educativo, en el próximo apartado se reflexiona acerca de las condiciones necesarias y contextos favorables para su desarrollo.

VI. Reflexiones acerca de las condiciones favorables para la investigación en el campo educativo

Las dificultades que obstaculizan el desarrollo de la investigación educativa y del docente-investigador son frecuentemente reconocidas por la bibliografía especializada (Enríquez y Romero, s/d; Enríquez, 2007, Equipo de Investigación Escuela Marina Vilte, 2004, Morán Oviedo, 1993, Fernández Rincón, 1993, entre otros). Sin embargo, es escasa

la reflexión acerca de las condiciones necesarias y de los contextos favorables para desarrollar este tipo de práctica. En este apartado reflexionaremos sobre esos puntos.

En primer lugar, partimos de la idea de que para poder desarrollar procesos de investigación es imprescindible que los propios docentesse reconozcan con la capacidad de investigar, es decir, se autoperciban como potenciales investigadores, y tengan el interés de hacerlo. Si bien ambos aspectos son subjetivos, es importante reconocer que hay ciertas situaciones y contextos que los favorecen.

A modo de ejemplo, es sabido que una investigación resulta más atrayente cuando el tema que se investiga es producto de una elección propia. Por ello si los docentes tienen la posibilidad de elegir el tema de investigación y de participar en su construcción sin tener que atenerse a los temas predefinidos por las instituciones a las que pertenecen o por aquellas que otorgan financiamiento, se puede favorecer la construcción y puesta en marcha de procesos de investigación en este campo a partir de la motivación que brinda investigar aquello que interesa.

Al respecto, Hidalgo Guzmán señala que las resistencias que muestran los docentes no son hacia la investigación en sí misma sino hacia un tipo de investigación en particular que no les resulta significativa, pertinente y viable, y que en cierto sentido, les parece ajena a sus expectativas y valores (1993: 6). Por su parte, Achilli hace referencia a los estudios “rápidos” y de inmediata aplicabilidad enmarcados en temas que surgen desde las agendas de los organismos internacionales y no de los contextos educativos y que desmotivan a los posibles docentes investigadores (2002: 4).

Por eso, ampliar la capacidad de elección de los propios docentes respecto de los márgenes para investigar aquello que les preocupa puede ser una forma de incrementar el interés respecto de la investigación y en consecuencia de fomentar el desarrollo de investigaciones en este campo.

Por otra parte, para desarrollar procesos de investigación resultan necesarios ciertos conocimientos acerca de los aspectos teóricos y metodológicos implicados. Al respecto, suele mencionarse que los profesoresno poseen los conocimientos necesarios para desarrollar estos procesos ya que su formación no ahonda en los mismos.

Sin desconocer la importancia de los conocimientos requeridos para investigar, es importante señalar que, tal como afirman muchos investigadores, a “investigar se aprende investigando” sumergiéndose en la trastienda de la investigación, en el sentido de Wainerman y Sautú (1997), o en la cocina de la investigación, en el sentido de Sirvent (1994). Asimismo, suele reconocerse como una necesidad para quienes se inician en esta práctica el poder contar con la guía de alguien con mayor experticia en el campo. Esto implica que, si bien se necesitan ciertos conocimientos, la falta o escasez de los mismos no debe ser visto como un impedimento para aquellos que están dispuestos a participar en equipos de investigación dado que es deseable que se investigue y produzca conocimiento

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

en compañía de otros, y en ese contexto grupal siempre hay experiencias y consejos que sirven de guía para los que se inician en esta práctica.

En el caso de los docentes en formación sería interesante generar los espacios que permitan ahondar en el abordaje de conocimientos vinculados a los procesos de investigación así como también, poder planificar instancias prácticas que permitan ponerlos en acción. De esta forma, en el caso de los futuros docentes, se puede prever la necesidad de contar con un cierto bagaje de conocimientos teóricos y prácticos respecto de los aspectos metodológicos implicados en todo proceso de investigación.

Por otro lado, además de la autopercepción positiva, del interés, la motivación y la adquisición de ciertos conocimientos, existe una serie de necesidades contextuales y materiales de importancia. Dentro de este grupo se incluye de manera ineludible al tiempo que se requiere para investigar. También se contemplan los recursos materiales, tanto económicos como el acceso a buena información actualizada, a los espacios físicos donde investigar, a los soportes digitales e informáticos, entre otros. Igualmente, es imprescindible la existencia y el acceso a ámbitos en los cuales socializar los conocimientos producidos y discutirlos con otros colegas. Por último, resulta fundamental contar con el aval y el acompañamiento institucional y político que permita, favorezca y sostenga las prácticas de investigación en el contexto educativo.

Si nos detenemos en el tiempo necesario para investigar, no puede desconocerse que la práctica de investigación requiere de tiempos específicos y que, en el caso de la docencia, son distintos a los de la enseñanza. Por lo general, los profesores no disponen de tiempo extra clase para dedicarse a investigar ya que las condiciones de trabajo usualmente insumen muchas horas y en algunos casos, se trabaja con muchos grupos y/o instituciones. Sin embargo, existen algunas instituciones educativas de nivel superior en las cuales la práctica de la investigación tiene mayor trayectoria y suele ser respetada. Dentro de éstas se permite a los docentes destinar parte de las horas de su carga horaria parala investigación. Si bien en la mayoría de los casos la cantidad de horas que pueden destinarse a esta actividad resulta insuficiente, al menos se reconoce al tiempo retribuido económicamente como una necesidad ineludible de toda investigación. Por estos motivos, y aunque sea necesario profundizar el debate en torno a la cantidad de horas que una investigación seria requiere, el caso de estas instituciones constituye un ejemplo de un camino posible para resolver esta problemática.

En estrecha vinculación con lo anterior se encuentra la necesidad de contar con recursos materiales que permitan desarrollar los procesos de investigación. En primer lugar, toda investigación requiere de recursos económicos para poder desarrollarla empezando por aquellos para compensar el tiempo invertido o los gastos mínimos en insumos. En general, las condiciones de trabajo docente no contemplan los recursos económicos para investigar ni por dentro ni por fuera del salario. Por ello, quienes

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

investigan, en la mayoría de los casos, lo hacen sin ninguna retribución económica personal o para solventar los gastos producidos y, en el mejor de los casos, logran acceder a algún financiamiento. En este sentido, si existe la intención de promover la articulación entre las prácticas docentes y las de investigación, resulta imprescindible abordar este punto desde la planificación política, científica y educativa.

Además de los recursos económicos es necesario tener acceso a buenas y actualizadas fuentes de información sin las cuales resulta imposible construir el problema de investigación, el estado del arte y el marco teórico, así como realizar análisis e interpretaciones interesantes. En este sentido, proveer a las bibliotecas de las instituciones educativas de materiales actualizados y del acceso a sitios web de interés para quienes investigan y promover procesos de formación y actualización continua en los temas de las distintas líneas de investigación es un buen comienzo.

Por otra parte, también se requieren de espacios físicos en los cuales poder realizar los encuentros de los equipos de investigación u otras actividades que la misma requiera. Si bien esta es una necesidad obvia, es sabido que en la mayoría de las instituciones educativas los espacios físicos no suelen ser suficientes para las actividades cotidianas y, por lo tanto, menos aún para aquellas que no lo son.

Del mismo modo es importante contar con aquellos soportes digitales e informáticos que facilitan el desarrollo de las tareas propias de este proceso, tales como grabadores, computadoras y softwares.

Otro de los requisitos esenciales es el depoder acceder a espacios en los cuales socializar el conocimiento producido desde las investigaciones realizadas o en proceso. Por un lado, esto enriquece las propias prácticas de investigación a partir de los aportes y las críticas de otros colegas y, por otro lado, permite la discusión y el diálogo en torno a las problemáticas, dificultades y soluciones que surgen en estos procesos.

Por último, resulta esencial contar con el aval y el apoyo institucional y político que permita y favorezca las prácticas de investigación en el contexto educativo.Sin el aval de la institución a la cual se pertenece es difícil que los docentes puedan desarrollar procesos de investigación como parte de las mismas. Sin embargo, tampoco es fácil hacerlo si se cuenta con el aval pero no con el acompañamiento. Por esoes imprescindible que aquellas instituciones que se pronuncian a favor de las prácticas de investigación por parte de los docentes puedan lograr coherencia entre sus discursos y sus acciones brindando no sólo el aval necesario sino también el acompañamiento concreto en la tarea de investigar.

Asimismo, en esta cadena de necesidades y compromisos se requiere que tantoa nivel local, como provincial y nacional existan decisiones y definiciones políticas específicas que no sólo promuevan sino que también acompañen los procesos de investigación y que permitan que los mismos se sostengan en el tiempo.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Actualmente en nuestro país, si bien se ha avanzado en esta línea, aún no se cuenta con un compromiso político fuerte en torno a la necesidad de promover y sostener la investigación en el campo educativo en todos los niveles del sistema. Trabajar en esta dirección resulta una necesidad básica para que las demás condiciones puedan versesostenidas por el compromiso político de promover situaciones favorables para vincular la práctica docente con la práctica de investigación.

Estas son solo algunas de las condiciones y situaciones necesarias para poder llevar adelante procesos de investigación en los contextos educativos por parte de los actores docentes. Sin duda, existen muchas otras que se podrían agregar y a las cuales se suman aquellas necesidades particulares de cada contexto y equipo de investigación.

Es importante tener en claro que sólo con adherir a la figura del docente investigador o con afirmar que la investigación enriquece la práctica educativa no es suficiente ya que se necesitan de recursos y condiciones materiales, simbólicas y políticas determinados. Por eso, la posibilidad de profundizar la relación entre la docencia y la investigación requiere no sólo de condiciones específicas sino también del compromiso de muchos actores que trascienden la frontera de lo propiamente escolar.

VII. Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo se han abordado distintas concepciones acerca de la investigación educativa y de la figura del docente investigador intentando dar cuenta de sus implicancias y del modo en que las concepciones acerca de ambos ejes se articulan.

En primer lugar, se distinguió entre qué es lo que se entiende por investigación educativa, por investigación *en* educación y por investigación *sobre* la educación dado que cada una de estas denominaciones suponen consideraciones diversas acerca de los objetivos y de los agentes de la investigación en el campo educativo.

Luego se abordaron los supuestos epistemológicos de los paradigmas de investigación educativa a partir de los cuales es posible pensar en modos alternativos de desarrollar investigaciones en el campo educativo y de articular la investigación y la docencia en la figura del docente investigador.

A continuación, se describieron los primeros desarrollos teóricos que L. Stenhouse realizó en torno al profesor como investigador en la década del ´70 y las diferentes formas en que ha sido concebida esa figura con posterioridad. Luego se desarrollaron tres tesis que entienden de manera diversa qué es la práctica docente, qué es la práctica de investigación y, por consiguiente, de qué forma pueden articularse: la tesis de la incompatibilidad de funciones, la de la compatibilidad de funciones simultánea y la de la compatibilidad de funciones diferencial.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

Posteriormente, y en estrecha vinculación con la tesis que articuló este escrito,se desarrollaron los distintos sentidos en que el término “investigación” es entendido en el contexto educativo dado que este es uno de los debates principales que subyace a las discusiones precedentes.

Luego, y teniendo como correlato todos estos debates,se consideraron los aportes que la investigación puede realizar al campo educativo distinguiendo entre aquellos vinculados a la práctica docente, a la profesionalización de los docentes y aquellos que permiten construir proyectos socioeducativos transformadores de los procesos educativos. Sin desconocer la posibilidad de articulación entre los diferentes aportes se señaló que cada uno entiende de manera particular el para qué de una investigación, lo cual hace que sus resultados tengan distintos alcances y se vinculen con contextos diversos.

Para finalizar, y considerando a la práctica de la investigación como una práctica valiosa en el contexto educativo, se reflexionó acerca de las condiciones favorables para promover su desarrollo. En este sentido, se señaló como una condición indispensable no sólo para su desarrollo sino también para su sostenimiento el compromiso de los distintos actores educativos implicados.

A lo largo del trabajo se hizo especial hincapié en los modos en que se vinculan todas estas discusiones y en la importancia de abordarlas para contribuir a una profunda comprensión de las diferentes concepciones yde los debates explícitos e implícitos presentes en este campo.

En relación a ello afirmamos que lo que está en juego en estos debates y que lleva a la aceptación o al rechazo de la figura del docente investigador es la concepción misma que de la investigación y de la práctica educativa se tenga. El desarrollo realizado permitió abordar la tesis que supone este escrito acerca de que lo que se encuentra por detrás de estas discusiones es un debate más amplio que involucra el concepto mismo de investigación, del oficio de docente y de investigador; y por consiguiente, de su posible unificación en la figura del docente investigador.

Por estos motivos, señalamos que reconocer las particularidades de las distintas concepciones nos permite diferenciar los productos, las características de las reflexiones, las finalidades de las mismas y valorarlas en su propio contexto. Si esto no sucede, se trasladan de un campo a otro, criterios de evaluación que resultan inadecuados y nos impiden ver la riqueza de vincular la investigación y la docencia en el campo educativo.

VIII. Bibliografía

Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Buenos Aires: Ed. Laborde.

Achilli, E. (2002, abril 12 y 13) Investigación y formación docente. Interrogantes

sobre la educación pública. Conferencia del III Encuentro Nacional de Docentes que Hacen Investigación Educativa, Santa Fé.

Arnal J., Del Rincón D., Latorre A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor S.A.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., Passeron, J. C. (1975). *El oficio de sociólogo*. *Presupuestos epistemológicos.* México: Siglo XXI.

CopolechioMorand, M. (2011, julio 17 a 22). Aproximaciones para el estudio del campo de la investigación educativa desde la perspectiva de los docentes-investigadores. Ponencia presentada en el VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros que Hacen Investigación e Innovación desde la Escuela, Casa Serrana de Huerta Grande, Córdoba, Argentina. Disponible en: http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/_pages/pdf/eje_2/pdf_2_argentina/A074.pdf

Creswell, J. W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. ThousandOaks (California): SagePublications.

De Simancas, K. (1998). El docente investigador: una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación. En *Revista Geoenseñanza*, vol. 3, núm. 1, 129-140.

Díaz, E. (1997). *Metodología de las Ciencias Sociales*.Buenos Aires: Ed. Biblos.

Duhalde, M. A. (1998). *La investigación en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Duhalde, M. A. (2004). Investigación educativa popular. Una mirada desde la experiencia realizada por la Red DHIE de Argentina. En *Revista Nodos y Nudos*, N° 16 (enero-junio 2004), Colombia.

Elliot, J. (1993).*El cambio educativo desde la investigación acción.* Madrid: Ediciones Morata.

Enriquez, P. G. (2007) *El docente-investigador. Unmapa para explorar un territorio complejo.* San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.

Enriquez, P. G. y Romero, M. (s/d) *Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente-investigador*. Disponible en http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/romero.enriquez.pdf (consultado: abril 2010)

Equipo de Investigación Escuela Marina Vilte (2007). La identidad de los educadores que hacen investigación educativa, según sus propias representaciones. En Red DHIE*Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila.

Fernández Rincón, H. (1993) Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. En Revista *Perfiles Educativos*, N° 61, 19-25.

Hidalgo Guzmán, J. L. (1993) Docencia e investigación: una relación controvertida. En *Perfiles Educativos*, N° 61, 31-39.

Imbernón, F. (2007).*La investigación educativa como estrategia de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa.* Barcelona: Editorial Grao.

Klimovsky, G. e Hidalgo, C. (1998). *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales.* Buenos Aires: A-Z.

Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática. En *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre 2003, año/vol. 8, Nro. 019, 705-731.

Martínez Escárcega, R. (2007) *El campo de la investigación educativa: definición y criterios de validez*. Disponible en http://www.fundacionmclaren.org/proyectos/martinez7b_a.html (consultado en abril 2007)

Milstein, D. (2007). Documento final: Seminario Entender la escuela y la investigación educativa en la formación docente de la provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://abc.gov.ar/paginaescuela/01091S0039/seminvestentender.htm (consultado en enero 2011)

Morán Oviedo, P. (1993). La vinculación docencia e investigación como estrategia pedagógica. En *Revista Perfiles Educativos*, julio- septiembre, México D. F.

Palamidessi, M. I. (2002) *La investigación educacional en la Argentina: una mirada al campo y algunas proposiciones para su discusión*. Buenos Aires: Flacso.

Pardo, R. (2000). Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas. En Díaz. E. (editora) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad* (pp. 37-62). Buenos Aires: Ed. Biblos.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*: Ed. Mondadori.

Restrepo Gómez, B. (2002) *Investigación en educación*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Rincón Ramírez, C. (2004) La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el Siglo XXI. OEI – *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/595Rincon.pdf [consultado en mayo 2010]

Rivera, S. (1996). La influencia del giro lingüístico en la problemática de las ciencias sociales. En Díaz, E. (editora) *La ciencia y el imaginario social* (selección). Buenos Aires: Ed. Biblos.

Rojas Soriano (1997). Vínculo docencia-investigación en la formación académica. En Ruiz del Castillo, A y Rojas Soriano, R. *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México: Plaza y Valdés Editores.

Ruiz del Castillo, A. (1997) Docencia-investigación conceptualización e implicaciones en el currículum y en la práctica educativa. En Ruiz del Castillo, A y Rojas Soriano, R. *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México: Plaza y Valdés Editores.

Ruiz del Castillo, A. (1993) Docencia e investigación: un vínculo en construcción. En *Perfiles Educativos*, N° 61, 40-50

Sánchez Puentes, R. (1990) La vinculación investigación docencia. Una tarea en procesos de construcción. En *Revista de Educación Superior*, N° 74, México.

Serrano Castañeda, J. A. y Pasillas Valdéz, M. Á. (1993) Tradiciones en la investigación sobre educación. En Revista *Perfiles Educativos*, N° 61,3-12

Sirvent, M.T. (1994) *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones.* Buenos Aires: Editorial Coquena.

Sirvent, M. T. (2005). *Problemática actual de la investigación educativa*. Disponible en:http://www.infanciaenred.org.ar(consultado en abril 2007)

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Volumen I, Nº1.

Tójar Hurtado, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992).*Métodos cualitativos I.Los problemas teórico-epistemológicos.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vidal Xifré, C. (1988).Algunas reflexiones epistemológicas sobre la investigación educativa. En *Revista Educar*, N° 14-15, 149-163.

Villasante, R.; M.Montañés y J. Martí (coords.) (2000).*La investigación social participativa.*Colección Construyendo ciudadanía/1. El Viejo Topo.

Wainerman, C. y Sautú, R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ed. Manantial.

Weiss, E. (coord.) (2003). *El campo dela investigación educativa 1993-2001*. México: Ed. Grupo Ideograma.