

Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente-investigador

Enriquez, Pedro y Romero, Marcelo

RESUMEN

La noción de docente-investigador en el marco de la investigación educativa ha cobrado importancia en estos últimos tiempos, en torno a la misma se ha elaborado una vasta literatura pedagógica en donde se plasman diversas visiones y diferentes posturas. Con la intención de lograr un primer acercamiento a esta compleja conceptualización, se caracterizan tres modalidades que se encuentran subyaciendo a la denominación de docente-investigador. Ellas son: los que recurren a la investigación como una herramienta para la enseñanza, los que la utilizan como un medio para profundizar la formación y el desarrollo profesional y, los que la usan como una estrategia dirigida a la construcción de conocimiento científico. Posteriormente, se analizan críticamente algunos argumentos que objetan la existencia del docente-investigador y, por último, se argumenta sobre la necesidad de pensar al docente-investigador como un factor que contribuya al cambio de la práctica docente.

I. INTRODUCCIÓN

La noción de docente-investigador ha cobrado importancia en estos últimos tiempos, ya que en torno a la misma se ha elaborado una vasta literatura pedagógica en donde se plasman diversas visiones sobre dicho concepto que en algunos casos constituyen acuerdos y, en otros, divergencias que merecen ser examinadas críticamente.

La presente es una investigación de tipo teórica en donde a partir del estudio y revisión de algunos escritos que se refieren a la concepción de docente-investigador, se identifica mediante la utilización del análisis de contenido tres ejes temáticos que fueron emergiendo y que se encuentran subyaciendo a esta denominación, los cuales implican diferentes formas de entender la interacción entre la docencia y la investigación. Este tipo de abordaje es lo que caracteriza al presente trabajo como teórico, en donde se intenta brindar una mayor precisión conceptual en los usos de determinados contenidos con la idea de clarificar algunas divergencias y convergencias entre los distintos autores y sus perspectivas.

Asimismo, se plantea la necesidad de estudiar otros autores que objetan la noción de docente-investigador desde los distintos enfoques y supuestos que asumen. En este caso, se procura efectuar una crítica que tienda a la revisión de las jerarquías y realces hechos, ya sea hacia la práctica investigativa como hacia la docencia. Por último, se proponen algunos caminos alternativos para lograr continuar avanzando en demarcaciones y definiciones tendientes a conceptualizar de un modo más unívoco y preciso la figura de docente-investigador.

II. DISTINTAS MODALIDADES QUE ASUME LA NOCIÓN DE DOCENTE- INVESTIGADOR

La noción de docente-investigador ha asumido a lo largo de los últimos años distintas formas, que no llegan a ser necesariamente incompatibles entre sí y que incluso, en ocasiones, operan de manera simultánea. A continuación se describen los aspectos más sobresalientes de tres modalidades que se han detectado en los autores que postulan la necesidad de integrar la docencia con la investigación; ellas son:

- El docente-investigador que emplea la investigación como estrategia de enseñanza.
- El docente-investigador que recurre a la investigación como una estrategia de formación y desarrollo profesional.
- El docente-investigador que se sirve de la investigación como estrategia de construcción de conocimiento científico.

a) El docente-investigador que emplea la investigación como estrategia de enseñanza y de aprendizaje

Del Carmen (1988:9), considera que la investigación como actividad de enseñanza implica “*el desarrollo de estrategias de conocimiento objetivo, basados en la búsqueda personal del alumno, que requieren: la concreción de los problemas a investigar y la explicación de las ideas previas sobre los mismos, la elaboración y la selección de hipótesis de trabajo, el diseño y la aplicación de instrumentos de investigación, y la elaboración de conclusiones y su compunción*”.

Esta modalidad de trabajo no utiliza a la investigación como un medio para descubrir conocimientos, ni es un procedimiento que permite (re)construir conocimientos nuevos que tanto tiempo y esfuerzo llevan a la comunidad científica, sino que es una estrategia para que los alumnos puedan apropiarse de determinado tipo de saber y desarrollar su capacidad de resolver situaciones problemáticas. Desde esta visión, lo relevante es que los sujetos educativos aprendan a razonar; a construir información mediante la búsqueda, recuperación y generación de datos; a poner en tela de juicio las ideas de los otros y las propias, etc.. Todas estas competencias son vitales para resolver problemas de distintas esferas de la vida de estos sujetos.

Como se advierte, la investigación es empleada como una poderosa estrategia de enseñanza y de aprendizaje. En tal sentido Rigoberta Menchú (citada por Rojas Soriano, 1994:47), en una conferencia dictada en México, de manera simple y profunda señala: “*Hay muchas preguntas sobre la mesa, pero no todas las debe contestar el maestro. Si sabemos leer y escribir debemos buscar las respuestas. Si fuera su maestra les dejaría que investigaran para poder responder esas preguntas*”. Estas consideraciones tienen una implicancia didáctica de importancia, porque remiten a pensar en la investigación como una estrategia de enseñanza destinada a favorecer la construcción y apropiación crítica de los conocimientos.

En suma, en este marco el docente utiliza la investigación como un **medio para enseñar y para aprender**, en la medida que busca estimular procesos intelectuales (análisis, síntesis, crítica, creación, etc.) para que los sujetos puedan resolver nuevas y disímiles situaciones que se les pudieran presentar. Esta perspectiva focaliza su mirada en la investigación que realizan los estudiantes pero, como lo señala Imbernón (1986), para lograr *alumnos-investigadores* es necesario contar con *docentes-investigadores* que no se limiten a repetir una rutina sencilla, sino que reflexionen críticamente sobre su práctica y el contexto en donde se desarrollan, generen ideas sobre la enseñanza y planteen nuevas hipótesis, estrategias y actividades. La actividad investigativa de los alumnos, como advierte LaCueva (1999:6) “*plantea constantemente nuevos interrogantes, nuevas posibilidades y nuevos retos a los educadores atentos*”.

b) El docente-investigador que usa la investigación como estrategia de formación y desarrollo profesional

Lo fundamental de esta modalidad de docente-investigador, de acuerdo con Vasco Montoya (1990), no es tanto que se logren resultados formalizados que puedan considerarse investigación científica, sino que se efectúe un proceso de indagación reflexiva y consciente que promueva la motivación, el perfeccionamiento y la auto-formación de los maestros. La noción de investigación que subyace en estas consideraciones, está asociado al sentido amplio del término, en tanto que es considerada como una actividad esencialmente humana que permite su desarrollo y su supervivencia, y “*que por naturaleza busca nuevas modalidades de conocer, nuevas soluciones a problemas de toda índole: científicos, culturales, sociales, etc.; nuevas sendas o métodos para el ser, el saber o el quehacer humano*” (Morán Oviedo, 1993:55). Esta tarea supone la posibilidad de “*plantearse problemas, (...) mirar la realidad con ojos diferentes, reflexionar sobre ella e intentar transformarla*” (Ruiz del Castillo, 1993:48).

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

c) El docente-investigador que emplea la investigación como estrategia de construcción de “conocimiento científico” sobre la práctica docente

Las consideraciones realizadas en este último punto poseen importantes coincidencias con el modelo desarrollado anteriormente, en la medida que sostiene que la reflexión es uno de los aspectos sustantivos en el proceso de construcción de conocimiento sobre la práctica docente. Sin embargo, a diferencia del enfoque anterior, no renuncia a las posibilidades que implica la construcción de nuevos conocimientos altamente formalizados acerca de las acciones que desarrollan los docentes.

En esta modalidad, el docente-investigador es aquel sujeto que trata de “*descubrir o confirmar esas leyes naturales para la enseñanza*” (Shannon, 1991) y que asume una actitud ante la vida que implica un

compromiso que busca trascender las relaciones y la inmediatez del aula, a fin de “*propiciar la construcción de conocimientos científicos para utilizarlo en la transformación de nuestra sociedad*” (...) y a “*descubrir verdades que no conviene a los intereses de las clases y grupos dominantes*” (Rojas Soriano, 95/96:68).

El sentido que se le otorga a la práctica investigativa en este caso no admite interpretaciones ambiguas, está concebida en su sentido restringido, en la medida que “*pretende descubrir la esencia de los fenómenos y lleva a formular preguntas que resultan comprometidas y, mediante ello, se pueden alcanzar verdades científicas que permitan cuestionar la realidad social y formular críticas bien sustentadas*” (Rojas Soriano, 95-96).

Esta forma de emplear a la investigación como estrategia de construcción de conocimiento sobre la práctica docente, tiene una fuerte implicancia en la forma de establecer las relaciones entre la *teoría y la práctica*. Medina (citado por Cabrerizo Diago, 1999) señala que para un docente-investigador, el aula es el marco idóneo para desarrollar proyectos de investigación y generar nuevas teorías. Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico, es lo que va permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa.

Por último, hay que destacar que las tres visiones descriptas coinciden en pensar a la investigación como una herramienta que posibilita la *construcción de conocimiento destinados a lograr importantes cambios pedagógicos*. Así y sólo por citar tres ejemplos ilustrativos se puede mencionar; a Ramos (1999), quien utiliza a la investigación como estrategia de enseñanza que permite el desarrollo del conocimiento y la autonomía intelectual de los alumnos; a Latorre (1992:52), quien emplea a la investigación como un medio de formación y desarrollo profesional y, en tal sentido, señala que la indagación favorece la generación de conocimientos válidos sobre su práctica y búsqueda de estrategias y recursos para mejorarlo y; a Rojas Soriano (1997), quien considera que la investigación puede convertirse en una herramienta que posibilite la indagación sistemática y la transformación de la realidad educativa, evitando que el acto de educar se torne mecánico y rutinario.

III. OBJECIONES A LA NOCIÓN DE DOCENTE-INVESTIGADOR

En los últimos tiempos, tanto en la Argentina como en México se han efectuado una multiplicidad de objeciones sobre la noción de docente-investigador, cuyos argumentos son necesarios examinar porque constituyen elementos de interés a la hora de delinear esta figura y evaluar sus posibilidades de desarrollo. Asimismo este ejercicio interpretativo permite reflexionar sobre los alcances y limitaciones que se le asignan a la docencia e investigación respectivamente, ya sea en forma aislada como cuando éstas están interactuando.

PRIMERA OBJECCIÓN. Investigación y docencia: dos oficios y dos prácticas con fines diferentes.

Desde la perspectiva de algunos autores, la noción de docente-investigador es engañosa porque se trataría de oficios diferentes, lo cual implicaría “*enfrentar distintas situaciones, distintas dificultades, distintos ritmos, distintas exigencias.*” (Achilli, 2000:30). Dentro de esta visión la *docencia* constituye “*la transmisión de certezas sobre la realidad tal como son interpretadas por el maestro*” y la *investigación* implica la suspensión de dichas certezas (Pasillas Valdés y Serrano Castañeda, 1989:88). Para estos autores la docencia supone el contacto con los saberes reconocidos por la comunidad académica y que deben ser re-elaborados por los alumnos, mientras que la investigación re-cuestiona esos mismos saberes en orden a elaborar nuevos conocimientos.

A esta concepción se le pueden hacer al menos dos observaciones. En primer lugar, cabría considerar a la docencia como a la investigación son dos “oficios” que implican habilidades, competencias y aptitudes diferentes, con el agregado que algunas personas puedan estar mejor calificadas para llevar a cabo de mejor modo una de ellas; sin embargo, ello no excluye bajo ningún punto de vista la posibilidad de combinarlas. Aún más, muchos de los elementos que son constitutivos de la tarea investigativa, también lo son para la tarea de la enseñanza. Ejemplo de esto es el hincapié en el pensamiento crítico, la búsqueda bibliográfica, la formulación de objetivos, la utilización de marcos teóricos determinados, etc.; que comparten estas dos prácticas. Existe todavía otro argumento basado en la afirmación que ambas se nutren mutuamente, puesto que la investigación puede ser una de las formas de hacer docencia y ésta a su vez tiene injerencia en el quehacer investigativo, ya que la labor pedagógica atraviesa en forma constante la práctica indagativa.

En segundo lugar, estas objeciones parten de una visión deformada tanto de la investigación como de la docencia, porque idealizan la *investigación* y desvalorizan la *docencia* al circunscribirla a la mera transmisión de certezas. Este modo de concebir el quehacer profesional estabiliza el protagonismo que le otorgan al

alumno, limitándolo a aceptar los horizontes impuestos por el docente sobre la forma de abordar el tema y los textos, en el tiempo de participación y en la evaluación que éste realice de la exposición.

La *docencia*, puede ser conceptualizada como una forma de transmisión de herramientas mediante las cuales se servirá el educando para incorporar conocimientos acumulados, pero también podría entenderse como un espacio que provoca interrogantes en torno al objeto que se está enseñando. Dejar de lado la crítica y la incertidumbre como elemento motivador en el aprendizaje, como se puede advertir en las consideraciones efectuadas por estos autores, implica por un lado la asunción de actitudes dogmáticas frente al conocimiento y, por el otro el empobrecimiento en la aprehensión significativa que otorga sentido al acto de enseñar.

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

Pasillas Valdéz y Serrano Castañeda (1988) establecen las diferencias entre la docencia y la investigación en cuanto a los *tiempos de ejecución*, argumentando que la docencia “*requiere complejas formas de actuación y relación con los alumnos*” siendo éste innecesario al momento de investigar. En oposición a lo expuesto, se puede hacer mención a distintos tipos de docencia como de investigación, lo cual hace que las formas de actuar con los alumnos sean tan diversas como teorías y estrategias de enseñanza e investigación existen. Por lo tanto, endilgar determinadas y específicas habilidades sociales a una u otra práctica involucra atomizar sus usos y empobrecer sus actores.

Estos autores mantienen aspectos diferenciales relacionados a la “*naturaleza*” de la *función docente* y de la *función de la investigación* basándose en una perspectiva esencialista, construidas social e históricamente, con su respectivo reconocimiento, con sus tradiciones, actitudes y procedimientos. Naturalizar estas dos funciones, acota la construcción social e histórica que les tocó en suerte, puesto que estos procesos no se han dado tal como ramas paralelas, sino que fueron creciendo y alimentándose a sí mismas en un aporte continuo de tradiciones y procedimientos. El constante entrecruzamiento y enriquecimiento social e histórico que ha tenido la docencia, en tanto modo de utilizar a la investigación y ésta, en cuanto considera a la docencia como objeto de estudio; lejos de cristalizar funciones fijas, han promovido mutuas y constantes transformaciones que distan de una conceptualización originaria. En efecto, la investigación educativa, es un producto-productor, en tanto genera resultados acerca de la docencia, pero también aporta reflexiones que promueven nuevas formas de hacer docencia.

SEGUNDA OBJECION. Incluir la investigación para desvalorizar la docencia.

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

Por el contrario, quienes defienden la idea de docente-investigador, consideran que la práctica docente se ve ampliamente enriquecida si es protagonizada de un modo crítico a partir de una mayor implicación, tanto en los contenidos como en la forma de enseñanza. En tal sentido, Olson (1991:15) sostiene que: “*Alentar a los maestros a ser investigadores es una forma de establecer un sentido de valía y dignidad, y de posibilitar un sentimiento de esperanza, capacidad y saber*”.

Atacar la concepción de maestro-investigador argumentando que la incorporación de una de las tareas en la otra la desvaloriza, se encuentra lejos de quienes sostienen que estas dos prácticas se integran con diferente intensidad y predominancia, por lo que otorgarle un status natural de superioridad a una de ellas provocaría el empobrecimiento de ambas.

No obstante, es necesario considerar que las críticas realizadas por Achilli se encuadran en un contexto social caracterizado por ajustes presupuestarios, límites en los tiempos y en las condiciones laborales, etc., que la autora denomina “*clima de época*”. A partir de esta noción, el planteo de un docente-investigador conduciría a la banalización y enajenación tanto de las prácticas docentes como de las investigativas. Evidentemente estas consideraciones no resultan totalmente inadecuadas, en la medida que contextualizan una problemática social y política que atraviesa al docente, aunque conceptualmente se considere desacertada la argumentación esgrimida.

TERCERA OBJECIÓN. El docente-investigador: un pretexto para el ajuste.

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

Es indiscutible el hecho que la noción de docente-investigador ha sido empleada en la retórica Neo-liberal como un pretexto para ocultar el ajuste y como un dispositivo que contribuye a incrementar los niveles de exigencia y control, obligando a los profesores a realizar nuevos proyectos, provocando un nuevo cúmulo de temores difusos vinculados a la pérdida de su fuente laboral, favoreciendo la banalización y enajenación tanto de las prácticas docentes como de las investigativas (Achilli, 2000).

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

Los Neo-liberales han cooptado algunas palabras transformando su significado original y despojando su sentido transformador. Esto se puede apreciar claramente en el uso que se hace de la noción de docente-investigador. A los Neo-liberales no les interesa concretar sus propuestas, sino por el contrario, sólo buscan neutralizar la capacidad de cambio que tiene este concepto, bloqueando cualquier posibilidad de transformación y volviéndolo intransitivo y vacío.

Sin embargo, todos estos argumentos no son razones suficientes para desechar la riqueza con que cuenta este concepto, es imprescindible recordar que la noción de docente-investigador surge como un instrumento para promover la democratización de la tarea, la liberación de las prácticas enajenantes, la búsqueda del protagonismo de los maestros en el quehacer educativo y la necesidad de que el docente se constituya en sujeto social. Es desde esta perspectiva que el intento de recuperar prácticas transformadoras mediante el uso del concepto docente-investigador cobra sentido y se esgrime como un elemento de lucha contra el neoliberalismo.

CUARTA OBJECCIÓN. Las condiciones contextuales obstaculizan el desarrollo de la práctica del docente- investigador.

Diversos investigadores educativos (Fernández Rincón, 1993; Glasman, 1990; Espinosa, 1988, etc.) han señalado que las propuestas encuadradas en el marco docentes-investigadores no se pueden desarrollar o se encuentran fuertemente limitadas porque *los docentes* no cuentan con: carga horaria adecuada, ayuda económica e infraestructura que garantice un apoyo efectivo de su tarea, bibliotecas actualizadas y posibilidades de aplicar los resultados de su investigación. Incluso, los mismos *docentes* (Enriquez, 2002), reconocen que no cuentan con el tiempo suficiente, no disponen de estructuras organizativas y relacionales que facilite un trabajo de esta naturaleza y, además, el Estado no aporta los recursos económicos y financieros para poder hacer investigaciones.

Tanto investigadores como docentes admiten que los factores contextuales desfavorables constituyen un fuerte obstáculo que impide el despliegue de esta noción; no obstante, las condiciones adversas no son motivo suficiente para abjurar contra la propuesta encuadrada en el marco de docente-investigador. Los propios docentes no deben renunciar a las posibilidades de cambio por el hecho de que no existen condiciones materiales para hacerlo, los mismos están obligados a promover acciones que tiendan a mejorar sus condiciones laborales.

Pérez Juste (1988:44), señalaba con cierta razón que “*la situación económica, la elevada ratio entre horas de dedicación laboral y de enseñanza en el aula, el alto número de alumnos por clases, la falta de estímulo y la carencia de apoyo institucional a la creación y mantenimiento de equipos estables de profesores-investigadores, son obstáculos a vencer*”¹ y, para que ello ocurra es necesario mirar lo imposible para descubrir el marco de lo posible. Quien no se atreve a concebir lo imposible, jamás puede descubrir lo que es posible ya que lo posible resulta del sometimiento de lo imposible al criterio de la factibilidad (Hinkelammert, 1984).

QUINTA OBJECCIÓN. El conocimiento producido por el docente-investigador queda encarcelado en los ladrillos de las escuelas.

¹ La negrita no corresponde al texto original.

Algunos autores consideran que las investigaciones efectuadas por los docentes-investigadores, particularmente las llevadas a cabo por los partidarios de la Investigación-Acción, quedan atrapadas en el entorno escolar sin efectuar un salto cualitativo que les permita trascender a otros ámbitos de transferencia científica. Se celebran los conocimientos que tienen los docentes gracias a su práctica sin incitar a que traten con ideas críticas ajenas a su perspectiva (Mercer, 1997) y se corre el riesgo de reducir la relevancia y utilidad de la investigación pedagógica sólo a los contextos del aula, reforzando la suposición que tanto la explicación como la solución de los problemas de la práctica, se halla auto-contenida en el ámbito escolar (Teriggi y Diker, 1997).

Esa última observación es válida solamente para aquellos docentes-investigadores que consideran que el corpus de conocimiento que ha tenido el efecto más profundo sobre prácticas educativas es aquel derivado de la sabiduría acumulada de los profesores y de los administradores que trabajan en las escuelas (Keeves, citado por Nieto Martín, 1996:50) y como consecuencia de ello, piensan que sólo lo práctico y en la práctica pueden desplegarse plenamente las acciones educativas.

Además de las observaciones efectuadas, es interesante advertir que no todos los docentes-investigadores desprecian el saber producido por los investigadores profesionales, tal es el caso de Rozada Martínez (1997), quien señala que, para lograr abordar profundamente los problemas de enseñanza también se necesita de un conocimiento académico. El desafío que tienen los docentes-investigadores es apropiarse críticamente de aquellas producciones de conocimientos que le ayuden a pensar su práctica y construir colectivamente un corpus de saberes que comprendan profundamente la realidad educativa, revalorizando la conocida frase de Kurt Lewin “*no hay nada más práctico que una buena teoría*”. De este modo, se superaría tanto el modelo aplicacionista, en cuyo seno se encuentra un docente reproductor de los saberes de los “especialistas”, como el modelo implicacionista extremo, dentro del cual se halla un docente que desmerece la existencia de un estado de arte que lo precede.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Haciendo una mirada retrospectiva de las consideraciones efectuadas hasta aquí, es necesario destacar algunos aspectos principales desarrollados en este trabajo.

En primer lugar, no es posible distinguir un único modelo de docente-investigador, sino que existen diversas modalidades que se configuran conforme a la función que le asignan a la investigación y a la docencia. Teniendo en cuenta este criterio, se han encontrado tres modos de trabajar estos conceptos no necesariamente incompatibles entre sí; ellos son: los que recurren a la investigación como un medio destinado a enseñar; los que la utilizan como un medio para profundizar la formación y el desarrollo profesional y; los que la usan como una estrategia dirigida a la construcción de conocimiento científico.

En segundo lugar, si bien todas las objeciones efectuadas por los diversos autores han demostrado tener distintos niveles de certeza, aún se muestran insuficientes para determinar de manera concluyente la irrelevancia e invalidez de la noción de docente-investigador. Aunque, no se las puede dejar de lado porque aportan algunas pistas que llevan a re-formular nuevas formas de trabajo. En tal sentido, es imprescindible pensar al docente-investigador como un factor que contribuya al cambio de la práctica docente y, para que esto ocurra probablemente sea necesario:

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

Esto quizá podría contribuir a promover y promovernos como educadores comprometidos con el acontecer cotidiano. Investigar la docencia, servirse de la investigación para hacer docencia y motivar al docente mediante la investigación, resultan tres ideas tendientes a significar lo conceptual en lo real y viceversa. Dejarse atravesar por las condiciones y condicionantes propios y de otros, vivenciar el contexto, protagonizar el cambio, reconocerse como hacedor de la historia y como sujeto histórico, cotidianizar la transformación y transformar lo cotidiano, aprender lo humano indagándolo y humanizar lo aprendido divulgándolo, identificar en el otro la propia realidad y compartirla; son acciones que la praxis permite y requiere del docente-investigador.

Sin duda que el debate está aún en sus comienzos, lo cierto es que hasta el viaje más largo empieza con los primeros pasos. En este sentido, el presente trabajo intenta contribuir a esos incipientes movimientos que anime un recorrido necesario, difícil y con una meta que por momentos se muestra utópica, pero que vale intentar.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. 2000 *Investigación y Formación Docente*. Laborde-Editores. Rosario.
- BASILIO, M (1996): "Formación de docente y políticas de ajuste". *XXII Feria del libro*. En *Revista Argentina de Educación de AGCE*. Buenos Aires. pp. 101-108.
- CABRERIZO DIAGO, J. 1999 *Diseño, desarrollo e innovación curricular. Teoría y práctica*. Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- DEL CARMEN, L.M. 1988 *Investigación del medio y aprendizaje*. GRAO. Barcelona.
- DIKER, G. y TERIGI, F. 1997 *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Bs. As.
- ENRIQUEZ, P. 2002 *Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación*. Tesis doctoral. UAB.
- ESPINOSA, S. 1988 "Las nupcias sospechas: fragmentos del romancero de la investigación y la enseñanza". En *Perfiles Educativos*. Nro. 41-42.
- FERNÁNDEZ RINCÓN, H. 1993 "Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación". En *Perfiles Educativos*. Nro. 61.
- GLASMAN, R. 1990 *La universidad pública: La ideología en el vínculo investigación-docencia*. El Caballito. México.
- HINKELAMMERT, F. 1984 *Crítica a la razón utópica*. DEI. San José- Costa Rica.
- IMBERNÓN, F. 1986 "Formación inicial del profesorado en investigación". En *Investigación Educativa*. Nro. 1.
- LA CUEVA, A 1999 "La investigación en la escuela necesita otra escuela". En *Investigación en la escuela*. Nro. 38. pp.5-14.
- LATORRE, A. 1992 "El profesor reflexivo: Un nuevo modelo de profesional de la enseñanza". *Revista Investigación Educativa*. Nro. 19. pp 51-68
- MERCER, N. 1997 *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós. Buenos Aires - Barcelona.
- MARTINEZ ROZADA, J. 1997 *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. AKAL. Madrid.
- MORÁN OVIEDO, P. 1993 "La vinculación docencia-investigación como estrategia pedagógica". En *Perfiles Educativos*. Nro. 61.
- PASILLAS VALDÉZ, M. Y SERRANO CASTAÑEDA, J. 1988 "Docencia-Investigación. Propuestas y dificultades de integración". En *Revista de Educación de AGCE*. Buenos Aires.
- RAMOS, J. 1999 "Preguntar, debatir, indagar, compartir, cuestionar, reconsiderar, concluir para aprender". En *Investigación en la Escuela*. Nro. 38. pp.45-64.
- ROJAS SORIANO, R. 1995-96 "Formación de profesores-investigadores". En *Aportes. Revista de la Escuela de Psicología Social de Montevideo*. Año 2. Nro.3. Uruguay.
- RUIZ DEL CASTILLO, A. 1993 Docencia e investigación. Vínculo en construcción. En *Perfiles Educativos*. Nro. 61.
- SHANON, P. 1991 "Comentarios finales: Los maestros son investigadores". En Olson, M. (Comp). *La investigación acción entra al aula*. Aique. Buenos Aires.
- VASCO MONTOYA, E. 1990 *Maestros, alumnos y saberes*. Magisterio. Colombia.

Algunos comentarios sobre los criterios de calidad

Los criterios de calidad que se podrían considerar para la evaluación de este trabajo presenta algunas dificultades por el poco desarrollo que ha tenido este tema especialmente en lo que se refiere a las investigaciones teóricas. Aún así, la consistencia en las argumentaciones, la coherencia epistemológica-conceptual, la pertinencia en la presentación de las citas, la posibilidad de generar nuevas problemáticas que tiendan a la redefinición de las temáticas abordadas, la relevancia tanto social como intelectual del asunto tratado , etc.; podrían llegar a considerarse como elementos que hacen referencia a criterios de calidad de la investigación mediante los cuales podría evaluarse la misma.

Críticas al trabajo

Una de las principales críticas que se le podría endilgar a este trabajo es la limitación temporal de los autores trabajados y la probable omisión de otros que pudieran aportar importantes contribuciones a los desarrollos aquí explicitados. También la acotación a la concurrencia temática puede hacer perder en algunos el contexto en el cual esos enunciados son expresados. Por otro lado y mirando en forma retrospectiva la producción, no ha quedado bien claro la conexión entre las modalidades emergentes y las objeciones hechas por diversos autores. Quizá en un posterior trabajo se puedan establecer estos vínculos si es que dicha posibilidad existe.