

## *EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA*

DELIA INÉS CENICEROS CÁZARES

**E**l ejercicio docente ha sido ubicado durante mucho tiempo en un nivel inferior al de las otras profesiones. La racionalidad técnica que otorga a las profesiones este rango en función del cumplimiento de tres condiciones sustantivas (la generación de un cuerpo teórico de conocimientos, la conformación de grupos colegiados y la subordinación de las necesidades del profesional a las propias de su cliente) ha colocado a la docencia en la encrucijada epistemológica de ser o no ser una profesión (Carr y Kemmis, 1988).

Actualmente existen planteamientos menos rígidos y con expectativas más halagüeñas para quienes nos dedicamos al quehacer docente y para la profesión misma. Entre éstos, encontramos la aportación de Goodlad (1990, en Segovia Pérez, 1997), quien señala tres rasgos específicos de la profesión docente:

1. Un cuerpo codificado de conocimientos.

2. La existencia de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, la preparación, el acceso y el ejercicio.

3. Una responsabilidad ética ante los alumnos, las familias y la sociedad.

Considerando estos tres aspectos de la profesión docente, se abre un abanico de posibilidades para la actuación cotidiana del profesor. Es a partir de concepciones de este tipo que comienza a pensarse no solamente en el ejercicio docente como una profesión formal, sino a aquellos que la desarrollan como profesionales de la educación, lo cual tiene una significación especial pues recupera fundamentalmente la idea del actor por encima del mero sujeto social.

Los trabajos de investigación centrados en entender primeramente el pensamiento del profesor (Schein, 1988; Holly 1991; Stenhouse, 1988; Caldead y Shavelson, y Schön, 1987; en Elliot, 2000), además de aquellos que describen, analizan y explican la función docente, abren nuevos

*JNE*

horizontes en el ámbito de la comprensión de la docencia.

Las concepciones utilitaristas del profesor comenzaron a abandonarse paulatinamente, para dar paso a una reconceptualización del docente, y es a partir de estudios como los de Stenhouse, Elliot, Schön, Carr y Kemmis, entre otros, que la idea de la docencia como una profesión y del docente como un profesional, comienza a cobrar importancia.

Schön (1987) propone su teoría del profesional reflexivo y con ella el profesor pasa de ser un técnico de la educación que reproduce aquello que le es dado mediante los planes y programas de estudio, a convertirse en un profesional de la educación que propone, adecua y elabora un currículo propio para cada circunstancia y proceso. Sacristán (1997) llama a este proceso el currículo moldeado por los profesores, otorgándole al profesor el carácter de interventor en el hecho educativo. Con esta concepción, la figura docente cobra vida y comienza a revestirse de cualidades de ser humano pensante, crítico y creativo.

### **Hacia una nueva perspectiva en la investigación educativa**

Los inicios del planteamiento crítico del ejercicio docente los encontramos en Lewin (1946), quien propone la generación de una estrategia que le permita al docente propiciar la construcción de conocimiento y sistematizar sus saberes, con la intención de transformar positivamente su práctica pedagógica. Surge así lo que posteriormente se llamaría Investigación-acción.

La investigación-acción se desarrolla fundamentalmente bajo la concepción

emancipadora de la investigación (particularmente la educativa). Trabajos como los elaborados por Pablo Freire, John Dewey y Henry Giroux, entre otros, se ubican dentro de la perspectiva crítica de la comprensión de los sistemas sociales (Chehaybar y Kuri, Edith; et. al., 1996). Dicha perspectiva surge a partir del planteamiento Habermasiano que promulga la necesidad de enfrentarse con la realidad y transformarla a partir del análisis de las diversas alternativas de acción y la toma de decisiones acertada (frónesis) en el campo de la praxis.

Antes de iniciar con el análisis de lo que es propiamente la investigación-acción, convendría plantearse el siguiente cuestionamiento, ¿de dónde surge la idea de que el profesor se convierta en un investigador?, al respecto, Imberón sostiene que los docentes han transitado por avatares nada sencillos. Han pasado de ser considerados meros instrumentos del estado para preservar el status quo de la sociedad, a pensarlos como los responsables del desarrollo de una sociedad emancipadora, crítica y consciente de sus potencialidades. Entre este binomio cultural ha transitado el profesor a lo largo del tiempo y esto lo ha colocado a ratos como el tirano y a ratos como el mesías de la sociedad de su tiempo.

Actualmente, la idea que se tiene del profesor responde más a las necesidades sociales (proveniente de lo que Liston y Zeichner, en 1993 llamaron tradición de la eficacia social) del contexto en el que se desenvuelve. Así pues, mientras que para los países desarrollados y constituidos en un esquema económico de libremercado, el ideal de profesor descansa más en una concepción utilitarista (enfoque

basado en normas de competencia), para los regímenes opuestos y con una mística "social" el profesor debe conservar su investidura de trabajador social.

Ninguna de estas concepciones escapa a la idea de que el profesor debe incidir activamente en la realidad social en la que se desenvuelve. Actualmente se encuentra muy difundida la idea de los profesores como investigadores (idea que, por cierto no se gesta en la educación superior como se cree cotidianamente, sino en las aulas de las escuelas de nivel básico), sin embargo los orígenes de esta tarea (la de investigación) se encuentran en tres situaciones específicamente:

1. Se realiza investigación por encargo de un superior, en este caso, es poco el interés del propio profesor y poca la formación metodológica para sacar adelante el proyecto..
2. Se realiza la investigación por iniciativa propia con el objetivo fundamental de desarrollar alternativas remediales para una situación específica, generalmente en esta circunstancia el profesor manifiesta un interés genuino por desarrollar el ejercicio investigativo, pero se carecen de las herramientas teórico-metodológicas que le permitan desarrollar su práctica de la manera más exitosa posible.
3. El profesor se incorpora a un proceso formativo oficial o escolarizado y esto le implica necesariamente incursionar en la tarea investigativa, esta es la situación más propicia para realizar investigación, pero lamentablemente, es también la menos frecuente.

Recuperando la segunda situación y pensando que esta es la más recurrente en el magisterio, algunos estudiosos de la educación se han dedicado a indagar cuál es la mejor manera de pensar la investigación educativa y es así como surge el planteamiento crítico de la investigación, como una alternativa a las posturas inductivas e hipotético-deductivas que tradicionalmente se habían encargado de la investigación en todos los ámbitos de la vida del hombre (Pérez Serrano, 1994), pero que a decir de aquellos que se adhieren a la postura crítica, no aportan elementos sustantivos que impacten en el ejercicio profesional del docente, que por ser este de carácter eminentemente práctico requeriría un acercamiento diferente al propuesto por estos dos paradigmas investigativos.

El planteamiento crítico recupera la idea de transformar la práctica docente a partir del ejercicio del razonamiento permanente, la sistematización de los saberes, el reconocimiento de la realidad y sus condiciones y el desarrollo, aplicación y evaluación de una propuesta de intervención (Imbernón, 1998). De esta forma surge el planteamiento de la investigación-acción como una estrategia de investigación válida para una tarea práctica como lo es la docencia.

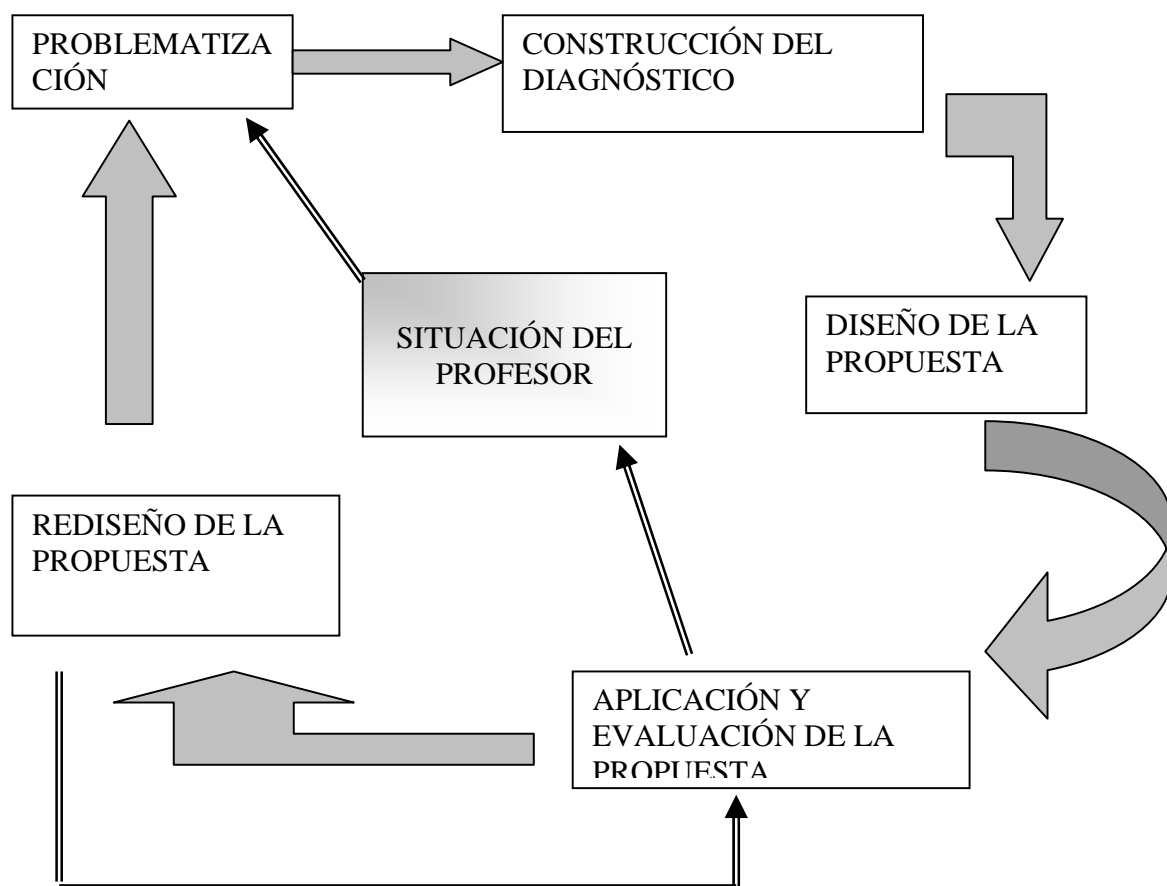
### **El profesor como centro y objeto mismo del quehacer investigativo**

De acuerdo con Elliot (1990, 2000), la alternativa más viable para acercarse a la realidad de los docentes y transformarla es reconociendo primero que los únicos que pueden realmente transformarla son los propios profesores. Nadie mejor que ellos para reconocer o identificar las situaciones

que les aquejan o les impiden desarrollar su práctica profesional de la mejor manera posible; nadie como ellos para identificar las relaciones y los entramados que subyacen a esas situaciones problemáticas y también, nadie como ellos, para identificar cuáles son las posibles causas de estas situaciones.

El esquema propuesto por Lewis en la década de los cuarenta se ve

enriquecido sustancialmente por Elliot cuando se recupera la visión crítica desarrollada por Habermass, Dewey y Freire, entre otros (Carr & Kemmis, 1988). Este revestimiento epistemológico permite anclar a un planteamiento reivindicador y emancipador un ejercicio que en sus orígenes parecía meramente instrumental, es decir, no muy alejado de lo que los docentes venían haciendo tradicionalmente.



Un proceso reducido a tres pasos (identificación de un problema, desarrollo de una propuesta de acción y

aplicación de la misma) se ve reivindicado y enaltecido cuando se le agrega el componente epistémico que

implica necesariamente el desarrollo del pensamiento crítico del profesor.

Elliot (2000) propone que los docentes vivan un proceso de formación permanente a través de mecanismos de actualización formal e informal, habla del reconocimiento de los saberes del docente y de la imperiosa necesidad de sistematizar esos saberes y recuperar la enorme riqueza que existe tras la experiencia de todos y cada uno de ellos.

Desarrolla una propuesta de investigación encaminada a la transformación de la realidad cotidiana, para lo cual plantea un proceso que podría resumirse en un esquema (vid supra).

El trabajo del profesor comienza cada vez más a diversificarse y la investigación pasa de ser una actividad exclusiva de “académicos privilegiados” a convertirse en un instrumento de apoyo para el mejor desarrollo de la función pedagógica (Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier & García Jiménez, Eduardo 1996).

Retomando el esquema anterior, es importante analizar cada uno de los momentos que se plantean en esta gráfica.

En un primer plano (al centro) aparece la situación del profesor, entendida como la realidad cotidiana y familiar que vive el docente día a día. Esa realidad que él conoce mejor que nadie pero que pocas veces se plasma en papel, se sistematiza y se da a conocer.

A partir del reconocimiento de esa realidad, Elliot plantea como el inicio del proceso de investigación-acción, el proceso de problematización, que no es

otra cosa que dimensionalizar esa realidad, desmenuzarla en todas sus partes y tratar de entender tanto sus interacciones como sus potencialidades. Es en este momento que comenzamos a entender el por qué de muchas situaciones que se presentan en el aula de forma cotidiana. La dimensionalización es “el primer diálogo” con esa realidad multiforme y multifactorial. Le seguiría un proceso de categorización a través del cual se construyen grupos de factores, situaciones o relaciones que se influyen mutuamente.

A través de esta sistematización de la realidad se van reconociendo elementos sustanciales que permitirán elaborar un diagnóstico claro y preciso de la realidad que estamos intentando influir.

El diagnóstico da cuenta de esas situaciones, interacciones y sus implicaciones más importantes.

Una vez elaborado el diagnóstico, el profesor está en posibilidad de plantearse una o varias alternativas para poder solucionar un problema o bien, simplemente, mejorar su práctica docente. Es aquí donde comienza el diseño de la propuesta de intervención.

La aplicación se lleva a cabo simultáneamente con la evaluación de la propuesta, por lo que el trabajo de campo constituye una de las fases que exigen un mayor esfuerzo por parte del investigador profesor. Ya que no solamente se encontrará ante la disyuntiva de aplicar la propuesta diseñada tal cual aparece en el papel o adecuarla en el proceso, sino que, como bien dice Schön, se ve envuelto en la paradoja de tener que aplicar y evaluar sin tener del todo claro el proceso mismo de evaluación y

aplicación, pero al mismo tiempo, no puede esperar a formarse para poder aplicar porque la formación de una actividad práctica se da en la práctica misma.

El rediseño de la propuesta obedece tanto a la aplicación y evaluación, como también a la resignificación de la realidad misma que vive el docente, a partir del proceso de sistematización de la información que posee.

La propuesta crítica de acercamiento a la realidad del profesor, independientemente del nivel en el que desarrolle su práctica profesional, es un planteamiento que resulta atractivo y engañosamente sencillo. Parece estar desprovisto de la rigurosidad científica del positivismo y alejado de las condiciones epistemológicas del enfoque interpretativo, para centrarse exclusivamente en la posibilidad de transformación que ofrece. Sin embargo, esta visión no es del todo cierta, hay muchas situaciones que debemos analizar antes de lanzarnos a la aventura de la investigación. La teoría que parece ausente en este modelo de investigación está presente desde los inicios de su planteamiento hasta el final del mismo. No podemos concebir a un profesor investigador, a un profesional reflexivo o a un docente crítico, sin la formación teórica que hace de todo ser humano un ser racional, crítico y reflexivo.

Si la investigación es una aventura, la investigación-acción es la posibilidad de ser el protagonista principal de esa aventura.

#### LISTA DE REFERENCIAS

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la*

*enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado.* España: Ediciones Martínez Roca.

Chehaybar y Kuri, Edith; et. Al. (1996). *Fundamentos teórico – prácticos de la formación docente.* En Edith Chehaybar y Kuri & Maribel Ríos Everardo (comps.), *La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas.* México: UNAM/CISE

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid, España: Morata.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid, España: Morata.

Imbernón, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* España: GRAO.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (Pablo Manzano, Trad.). Madrid: Morata.

Pérez Serrano, Gloria (1994). *La Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I.* Métodos Madrid: La Muralla

Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier & García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga, España: Aljibe.

Segovia Pérez, José (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado.* Madrid: Editorial Escuela Española.

Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en*

*las profesiones* (Trad. del inglés). Barcelona: Paidós.  
Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Wittrock, M. (1986). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Woods, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.



**Ilustración 1 Francisco Imbernón**