
Formatos de lectura: [PDF](#) / [HTML](#) -- [Sobre el autor](#) -- PARA CITAR este artículo :

Enríquez, P. G. (2011). Enseñanza universitaria e investigación educativa: Encuentros y desencuentros. *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía, 9 (17). Recuperado el {día, mes y año} a partir de: <http://www.odiseo.com.mx/2011/9-17/enriquez-ensenanza-investigacion.html>

Enseñanza universitaria e investigación educativa: Encuentros y desencuentros

Pedro Gregorio Enríquez

Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen: En el presente trabajo se aborda la compleja relación que se produce entre la *Enseñanza Universitaria y la Investigación Educativa*. En ese marco, primero, se examina el desencuentro que existe entre docentes e investigadores educativos en torno a la *Enseñanza Universitaria*; luego, se evalúa los efectos que produjeron las políticas Neo-conservadoras y Neo-liberales implementadas en los 90 en torno a la relación *Investigación Educativa* y enseñanzas; y finalmente, se recupera las contribuciones efectuadas por las perspectivas críticas latino-americanas en torno a la figura del docente-investigador .

Palabras clave: enseñanza, investigación educativa, universidad, neo-liberalismo, docente-investigador.

Recibido en noviembre de 2010; aceptado para su publicación en julio de 2011.

I. Consideraciones introductorias



En estos últimos tiempos, la Universidad como institución dedicada a la construcción, reconstrucción y distribución del conocimiento socialmente significativo presentes en una cultura, se encuentra en un proceso de crisis frente a los acelerados cambios políticos, económicos y sociales que vive el mundo en general y América Latina en particular. Esta crisis, evidentemente, gravita sobre la *Enseñanza Universitaria*, la *Investigación Educativa*

y la relación que se establecen entre ellas. Teniendo en cuenta este punto de partida, en este trabajo se intentará:

En primer lugar, examinar el desencuentro que existe entre los docentes y los investigadores educativos en torno a la *Enseñanza Universitaria* y; a partir de dicho desencuentro, se propondrán algunos caminos alternativos; en segundo lugar, analizar el desencuentro entre la *Enseñanza Universitaria* y la *Investigación Educativa* producidos por las políticas Neo-liberales y Neo-conservadoras implementadas en los 90 y; en tercer y último lugar, recuperar las contribuciones efectuadas por las perspectivas críticas latinoamericanas en torno a la figura del docente-investigador.

II. Desencuentro entre docentes e investigadores educativos sobre la enseñanza universitaria

En las representaciones sociales de una cantidad importante de docentes no dedicados a la ciencia de la educación, la *Enseñanza Universitaria* es una práctica que requiere solamente sentido común.

Tomando como punto de partida esta representación social, a continuación se analizan dos ejemplos de *prácticas de Enseñanzas Universitarias* que están sostenidas en modelos pedagógicos distintos y, en consecuencia tienen implicancias investigativas diferentes.

Ejemplo 1. Reproducción de prácticas de enseñanza tradicional

Se suele escuchar a los compañeros docentes universitarios decir:

“En mi época de estudiante los profesores me enseñaron de forma tradicional. Ellos daban clases, yo estudiaba, luego rendía. Aprendí así. Por eso enseñé así y creo que mis alumnos también deben aprender de este modo”

No cabe duda que en el contexto universitario, algunos docentes han enseñando y siguen enseñando de forma tradicional, y como es obvio los alumnos logran algunos aprendizajes. Ahora bien, es necesario efectuar al menos dos observaciones a esta forma de pensar la *Enseñanza Universitaria*.

*Observación 1. Desde lo pedagógico se puede apreciar que el modelo educativo que sostiene este ejemplo se encuadra en la pedagogía tradicional. Dicha pedagogía entiende a la docencia como un oficio dedicado a la mera transmisión de conocimientos, y, por lo tanto, la estrategia de enseñanza que privilegia es la clase expositiva. Asimismo, el alumno es considerado ser pasivo cuya función queda acotada a la recepción de contenido, y los conocimientos son definidos como datos, conceptos, principios o teorías que hay que aprenderla tal cual se presenta. Desde esa mirada el contexto institucional y socio-político no importa, porque se puede prescindir de él a la hora de desarrollar la *Enseñanza Universitaria*[\[1\]](#).*

Observación 2. Desde la Investigación Educativa, este ejemplo pone de manifiesto la negación o desconocimiento que poseen algunos docentes en torno a los avances que ha producido esta área de conocimiento.

Para examinar esta problemática se relata la vivencia que genera una práctica médica tradicional traumatizante, que servirá de base para compararlo con una práctica docente tradicional.

“Allá en la provincia de Misiones -Argentina-. Una tarde calurosa en los primeros días de enero del año '74. Mi madre estaba placidamente cocinando. En un momento para y me pide que le ayude a cortar una tela. Le acerco a su mano una tijera para colaborar con esa tarea. En ese momento miro su rostro y veo que su cara demostraba un profundo malestar. Le pregunté que le pasaba y ella me respondió que en la década de '40, en el Paraguay (lugar donde había nacido), le habían operado sus amígdalas sin anestesia; y luego agregó: “cada vez que veo una tijera me acuerdo de aquella situación y me genera una sensación de desagrado”.

Es cierto que se puede operar sin anestesia y que muchas de estas operaciones han sido exitosas y, de hecho este relato era una prueba de ello; sin embargo, en el campo de la salud, salvo situaciones excepcionales, ya no se opera de ese modo. La pregunta que se puede plantear es, por qué en el campo médico no se sigue usando dicho procedimiento. La respuesta es simple. Las investigaciones científicas, hace mucho tiempo, han construido otras prácticas médicas más seguras, menos dolorosas y más efectivas. Incluso han logrado, en algunos casos, prescindir de dichas operaciones.

Del mismo modo se puede preguntar por qué se sigue utilizando procedimientos educativos tradicionales, cuando la *Investigación Educativa* ya ha logrado construir otros procedimientos más efectivos y profundos. Esta pregunta abre distintas respuestas que es imposible contestarlas aquí. Sólo por ensayar algunas respuestas se puede pensar en el desconocimiento de los avances logrados en el campo de la investigación educativa, en la certeza de las prácticas realizadas, o en otras razones.

Ejemplo 2. Construcción de prácticas de enseñanza alternativas

Es menos frecuente escuchar a los compañeros decir:

“Cuando era estudiante, teníamos un profesor preocupado en lograr que la asignatura nos gustara. El proponía muchas actividades ingeniosas para que aprendiéramos. Nos hacía disfrutar, también nos exigía y nos acompañaba. Por eso trato que los chicos piensen, se cuestionen y también disfruten”.

A este ejemplo, al igual que el primero, se le puede hacer dos observaciones:

Observación 1. Desde lo pedagógico, este ejemplo puede encuadrarse en un modelo pedagógico alternativo donde el *docente* entiende que su práctica de enseñanza es un

momento de aprendizaje y el *alumno* es considerado un sujeto protagónico de su propio aprendizaje. Freire (1997, 2003) dirá que enseñar no es transferir contenidos de la cabeza del profesor a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los estudiantes desarrollen su curiosidad tornándola cada vez más crítica para que produzcan conocimiento en colaboración con los profesores. En este ejemplo queda claro que el *docente* tiene la responsabilidad de proponer al *estudiante* los medios necesarios para que él construya su propia comprensión sobre el objeto de estudio, teniendo en cuenta su situacionalidad histórica, social y política.

Observación 2. Desde la investigación educativa, este ejemplo pone de manifiesto el hecho indiscutible que, en el contexto universitario se llevan a cabo experiencias educativas en donde los alumnos logran aprendizajes significativos, pero los investigadores educativos desconocen esta realidad. Por lo tanto, el desafío consiste en detectar estas experiencias; y a partir de ello, recuperar los conocimientos prácticos de los docentes universitarios y, construir comprensiones o explicaciones consistentes en torno a dichas experiencias.

En la base del desencuentro que se producen entre lo que piensan los docentes y lo investigadores educativos sobre la *Enseñanza Universitaria*, se puede encontrar que, los circuitos de socialización de los conocimientos producidos por los *investigadores educativos* están separados de los circuitos de socialización de los conocimientos creados por los docentes. Esto se produce porque, entre otras razones, las producciones de los investigadores educativos se efectúan en función de una lógica que se distancia de la forma de razonar y de comunicar que usan los docentes universitarios. A este particular problema se lo puede denominar *incomensurabilidad comunicativa*.

Esta *inconmensurabilidad* queda reflejada en la forma de dar a conocer las investigaciones. La comunicación de las producciones científicas se realiza en un lenguaje entendido solamente por los especialistas. Este estilo de socialización de conocimiento paga un importante costo. Los *investigadores educativos* solamente producen para otros *investigadores* (pocos producen, pocos consumen) y; como consecuencia de ello, los docentes universitarios no pueden aprovechar estas producciones porque los informes:

1. No circulan por los ámbitos donde los docentes desarrollan habitualmente sus prácticas
2. Están destinados solamente a especialistas.

Por su parte los *docentes universitarios*, tal como se señaló anteriormente, efectúan prácticas de enseñanza que enriquecen los procesos formativos de sus alumnos. Estos trabajos, generalmente, quedan acotados y mueren en la intimidad del aula o en el comentario de pasillos de la universidad, porque no encuentran espacios donde comunicarlos. Como consecuencia de ello, se han perdido importantes producciones que hubieran enriquecido el panorama educativo.

Para superar este problema, es necesario generar puntos de encuentros entre los

investigadores educativos y los *docentes universitarios* que sean verdaderos espacios de difusión, intercambio y reflexión colectiva. Estos puntos de encuentros deben apuntar a difundir los conocimientos consistentes en un lenguaje accesible al nivel de comprensión de sus destinatarios sin que ello implique distorsionar su sentido; a recuperar y revalorizar las experiencias realizadas por los docentes en sus ámbitos naturales de trabajo y; a promover experiencias co-participadas.

III. Desencuentros entre la enseñanza universitaria y la investigación educativa producido por las políticas implementadas en los 90

Desde fines del siglo XX y principio del XXI, la mayoría de los gobiernos latinoamericanos promovieron numerosas y profundas reestructuraciones políticas fundadas en la perspectiva Neo-liberal y Neo-conservadora. La premisa fundamental que sostenían dichas políticas era: la vida económica, social y cultural debe organizarse alrededor del libre mercado; como consecuencia de ello, la competencia es el núcleo organizador de las relaciones sociales. Es imprescindible señalar que, como lo afirma Lander (1993), el Neo-liberalismo y el Neo-conservadurismo no es simplemente una teoría económica a la cual pueda oponerse otra escuela de pensamiento económico, es mucho más que eso, constituye un modelo civilizatorio.

La *Enseñanza Universitaria* y la *Investigación Educativa* no han estado exentas de los cambios generados por este modelo civilizatorio. De los múltiples efectos que generó dicho modelo, en este trabajo solamente se examinará los problemas derivados del divorcio entre quienes producen y quienes reproducen y, las dificultades que acarrea la desnaturalización que se hacen de la figura del docente-investigador. A continuación se describe sumariamente cada una de ellas

Problema 1: Divorcio entre quienes producen y quienes reproducen

Desde la retórica Neo-liberal y Neo-conservadora fundada en la perspectiva Neopositivista, se establece un divorcio de facto entre quienes producen y quienes reproducen el conocimiento en las universidades, dividiendo de este modo el trabajo educativo.

Así se distingue entre creadores (teóricos) y aplicadores (prácticos). Los primeros (investigadores educativos, administradores, etc.) son los exclusivos y legítimos encargados de producir principios, métodos y técnicas o prescripciones políticas que se convertirán en reglas de actuación para los docentes. Así los resultados de sus investigaciones resultan virtualmente traducibles en normas y reglas que prescriben la conducta del docente ante sus alumnos, y cuya aplicación se exige de manera casi incuestionable.

Los segundos (docentes universitarios) son los encargados de reproducir las creaciones o

prescripciones efectuadas por otros. Ellos tienen la responsabilidad de aplicar los conocimientos disponibles, adoptándola tal cual han sido creada o adaptándola mediante la realización de ajustes conforme al contexto.

Como se puede apreciar que en este divorcio pierde la *Enseñanza Universitaria* [2], pues encarcela la autonomía y la creatividad de los docentes a los barrotes creados por organismos de control, bajo pena de no ser valorizada. Esta particular situación restringe la posibilidad de crear prácticas docentes idiosincráticas acordes a la historicidad y a los contextos concretos donde se desarrollan los sujetos sociales.

Según Rodríguez de Andrade y Germain (1998) las estrategias implementadas por el Ministerio de Educación en la Universidad Argentina durante la década del '90 se orientaron a formatear las prácticas académicas bajo los cánones y normas del sistema internacional de universidades, generando como contra-cara la desactivación y neutralización de saberes, discursos, prácticas, experiencias locales, que encuentran dificultades para persistir en las nuevas condiciones.

Para efectuar una crítica a esta forma de entender la *Enseñanza Universitaria*, se puede apelar a Eduardo Galeano quien en: “*El libro de los abrazos*” de manera simple y sin atentar contra la complejidad, aporta un relato breve que sirve para pensar este problema.

Galeano (1993) dice:

“El pastor Miguel Brun me contó que hace algunos años estuvo con los indios del Chaco paraguayo. Él formaba parte de una misión evangelizadora. Los misioneros visitaron a un cacique que tenía prestigio de muy sabio. El cacique, un gordo quieto y callado, escuchó sin pestañear la propaganda religiosa que le leyeron en lengua de los indios. Cuando la lectura terminó, los misioneros se quedaron esperando...El cacique se tomó su tiempo. Después opinó: -Eso rasca. Y rasca mucho, rasca muy bien. Y sentenció: -Pero rasca donde no pica”.

Probablemente los conocimientos y prescripciones elaborados con el modelo de *Investigación Educativa extrapolada*, aporten informaciones de suma utilidad para los sistemas educativos y, además, sus propuestas tengan una fuerte consistencia técnica (rasca bien), pero no responden a las necesidades educativas de los sujetos sociales y al contexto socio-histórico y cultural donde se aplica (rasca donde no pica).

Las *Investigaciones Educativas extrapoladas* tienen dissociadas los puntos de partida y de llegada, porque emergen de la necesidad de una sociedad existente de otro lugar o, una sociedad inexistente sólo imaginada por los técnicos; y en base a dicha sociedad, construyen respuestas para todos los contextos.

Desde las perspectivas alternativas se asume a la *Investigación Educativa* como una práctica social situada en un contexto social e histórico. Su punto de partida y de llegada

siempre son las situaciones reales y concretas; en consecuencia, las construcciones de conocimientos tanto teóricas como prácticas tratan de responder a las necesidades sociales existentes. Para esta mirada, el conocimiento situado, es parte y producto de la actividad y del contexto socio-cultural en donde se desarrolla y se utiliza.

En suma, una *Investigación Educativa situada* puede o no equivocarse en su búsqueda por resolver las necesidades educativas de una sociedad, en cambio una *Investigación Educativa extrapolada* acríticamente siempre está equivocada.

Problema 2. Uso de la figura del docente-investigador por los Neo-liberales y Neo-conservadores

Según Benedito (1996) el profesor universitario debería conocer profundamente los saberes que constituyen su disciplina, investigar su campo de estudio, utilizar estrategias que permitan a sus alumnos adquirir una progresiva autonomía en la apropiación de conocimientos y; también tiene que investigar su “actividad docente”. Conforme a este autor, el docente universitario debería ser un docente-investigador, en tanto que debería estudiar e investigar, no solo su campo de estudio, sino también la enseñanza. Esta forma de entender la docencia resuelve la disociación (divorcio) entre la *Enseñanza Universitaria* y la *Investigación Educativa*.

A modo de advertencia, es necesario destacar que en la década del ‘90, la figura del docente-investigador “*viene de la mano de políticas neo-liberales y responde a la necesidad de enmascarar las medidas de ajuste*” (Basilio, 1996:104). Dicha figura ha sido empleada en la retórica Neo-liberal y Neo-conservadora como un pre-texto para ocultar el ajuste, en tanto obliga a los profesores a realizar investigaciones sobre la práctica docente sin tener en cuenta las condiciones laborales necesarias para poder concretarlas y, ello provoca temores difusos vinculados a la pérdida de su fuente laboral y favorece la superficialidad del trabajo docente.

La política educativa Neoliberal y Neo-conservadora tienden a *imponer nuevas funciones* intensificando el trabajo cotidiano de los docentes, *reforzando simbólicamente* el trabajo investigativo en detrimento de la enseñanza. 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 carecería de sentido o, en el peor de los casos, sería funcional al régimen Neo-liberal y Neo-conservador.

Los Neo-liberales y Neo-conservadores han cooptado la figura del docente-investigador creadas por la perspectiva crítica modificando su sentido original y despojándolo de su carácter transformador. A estas perspectivas no les interesa concretar sus propuestas, sino por el contrario, buscan neutralizar la capacidad de cambio que tiene dicho concepto bloqueando cualquier posibilidad de transformación y volviéndolo intransitivo y vacío.

Esta cooptación de la figura del docente-investigador gravita sobre los efectos transformadores de la práctica docente, pero no es razón suficiente para desechar la riqueza con la que cuenta dicha figura. Es imprescindible recordar que la noción de

docente-investigador surge como una herramienta para promover la democratización de la tarea educativa, la liberación de las prácticas enajenantes, la búsqueda del protagonismo de los maestros y alumnos en el quehacer educativo y la necesidad de que el docente se constituya en un sujeto social. Por lo tanto, volver a la figura del docente-investigador no debería constituirse en un pretexto para el ajuste sino como una herramienta para luchar contra el Neo-liberalismo y Neo-conservadurismo.

IV. El docente-investigador: recuperada desde las perspectivas críticas latinoamericanas

La figura del *docente-investigador*, particularmente las desarrolladas en América Latina, pueden constituirse en una fuente fundamental que aporte pistas para enriquecer la *Enseñanza Universitaria*. Esta figura, partiendo de un marco utópico, proporciona los nutrientes fértiles que motivará a los docentes universitarios a la búsqueda y construcción de conocimientos más profundos que transgreda los límites de la lógica dominante en orden a generar nuevas formas de pensar y actuar.

Este modelo de docente universitario estimula la creatividad, permite el establecimiento de relaciones horizontales, favorece la inclusión de innovaciones que mejoren la acción educativa y resuelve los problemas socio-pedagógicos desde un punto de vista comprometido[3].

Si bien los docentes-investigadores tienen en común el hecho de considerar a la indagación como uno de los aspectos sustantivos de la práctica docente, las formas en que se utiliza a la investigación tiene características distintivas. A continuación se describen tres tipos de docentes-investigadores que se definen en función del uso que hacen de la *Investigación Educativa*:

- El docente-investigador que emplea a la investigación como estrategia de enseñanza
- El docente-investigador que usa a la investigación como estrategia de formación y desarrollo profesional
- El docente-investigador que emplea la investigación como estrategia de construcción de “conocimiento científico” sobre la *Enseñanza Universitaria*

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

Rigoberta Menchú (citada por Rojas Soriano, 1995/96) señalaba que: “*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*”. Las consideraciones efectuadas por la guatemalteca, premio novel de la paz, tienen una profunda implicancia didáctica, porque remite a pensar en la investigación como una estrategia que pueden emplear los alumnos

para lograr la construcción y apropiación crítica de los conocimientos. La actividad investigativa de los alumnos tal como lo señala LaCueva (1999:6) *“plantea constantemente nuevos interrogantes, nuevas posibilidades y nuevos retos a los educadores atentos”*.

Esta manera de pensar focaliza su mirada en la investigación que realizan los estudiantes. Imbernón (1987) dirá que 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, que generen ideas sobre la enseñanza y que planteen nuevas hipótesis, estrategias y actividades.

Estos *docentes-investigadores* no utilizan a la investigación como un medio para descubrir conocimientos, sino que la emplean como una estrategia destinada a que los alumnos aprendan determinado tipo de saberes y resuelvan situaciones problemáticas.

En suma, en este marco el docente-investigador utiliza la ***investigación como un medio para enseñar***, 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. Lo que realmente importa es que los sujetos educativos aprendan a desarrollar el razonamiento; a construir información mediante la búsqueda, la recuperación o la generación de datos; a poner en tela de juicio las ideas de los otros y las propias, etc. El logro de estos saberes es vital no solo para resolver problemas educativos sino también abordar las dificultades de distintas esferas de la vida de dichos sujetos.

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

Lo fundamental de esta modalidad de docente-investigador, como lo señala Vasco Montoya (1990), no es tanto que se logre 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 autoformación de los docentes.

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 replantea 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 como un *medio que le permite construir conocimiento para analizar y reflexionar su práctica y aportar elementos para lograr su mejora*. O dicho de otro modo un examen crítico que permitan orientar las creaciones de nuevas acciones transformadoras.

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

Las consideraciones que se expondrán en este último punto poseen importantes coincidencias con el modelo desarrollado anteriormente, en la medida en 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 de la otra modalidad, 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).

La noción de investigación empleada 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 concebir a la investigación como estrategia de construcción de conocimiento científico 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 a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa.

Por último, hay que destacar que las tres visiones descritas coinciden en pensar a la investigación como una herramienta que permite la *construcción de conocimiento destinadas a lograr importantes cambios pedagógicos*. Así y sólo por citar tres ejemplos ilustrativos, se puede mencionar a Ramos (1999) que encuadrado en la perspectiva que

utiliza a la investigación como estrategia de enseñanza señala que esta modalidad permite el desarrollo del conocimiento y la autonomía intelectual de los alumnos. Latorre (1992:52), inscripto en la línea que emplea la investigación como un medio de formación y desarrollo profesional, remarca que esta práctica permite *generar conocimiento válido sobre su práctica y buscar estrategias y recursos para mejorarlo, con una actitud positiva hacia su desarrollo personal y profesional autónomo*". Por último, Rojas Soriano (1997) sostiene que esta función puede convertirse en una herramienta que posibilita la indagación sistemática y la transformación de la realidad educativa, evitando que el acto de educar se torne mecánico y rutinario.

V. Consideraciones finales

En este trabajo se examinó dos tipos de desencuentros distintos.

En primer lugar se analizó el desencuentro entre lo que piensan algunos docentes universitarios sobre la *enseñanza* y los avances producidos en el campo de la *Investigación Educativa*. En ese marco se pudo advertir que; por un lado, algunos docentes universitarios desconocen o soslayan los adelantos construidos por la *Investigación Educativa* que lo lleva a seguir empleando estrategias de enseñanza tradicionales; y por el otro, algunos investigadores educativos desconocen o aún no han recuperado y explicado aquellas experiencias universitarias que han logrado aprendizajes significativos que sería de suma importancia para la *Enseñanza Universitaria*.

La raíz de estos desencuentros se localiza en la *incomensurabilidad comunicativa* producida por la separación que existe entre los circuitos de socialización producidos por los investigadores educativos y los circuitos de socialización creados por los docentes universitarios. La salida que permitiría solucionar los problemas derivados del desencuentro, consistirá en la creación de dispositivos que sean verdaderos puntos de contactos que permitan el trabajo conjunto de ambos sectores sociales.

En segundo lugar, se analizó dos puntos de desencuentros generados por la política de los '90. Por un lado, el divorcio entre quienes producen y quienes reproducen. En este contexto se pudo visualizar que la *Enseñanza Universitaria* se vio obligada a adecuarse a las normas o estándares generados por organismos de control, y ello desbarató, en muchos casos, aquellos saberes, discursos, prácticas, experiencias locales que podrían haber tenido un desarrollo interesante. Por otro lado, la unificación forzada de la tarea de enseñar e investigar en la figura del docente-investigador efectuada por los Neo-liberales y Neo-conservadores ha servido para imponer una nueva función intensificando el trabajo cotidiano de los docentes y reforzando simbólicamente el trabajo investigativo en detrimento de la enseñanza.

Pese a la unificación forzosa y la cooptación de la figura del *docente-investigador* efectuada por los Neo-liberales y Neo-conservadores, esta figura sigue siendo útil, y vale la pena seguir apostando por ella, porque mantiene intacta su naturaleza

transformadora. Esta figura se sostiene en dos ideas relativamente simples que siempre han estado en la tradición de los educadores comprometidos. La primera, los *seres humanos* son sujetos capaces de construir un pensamiento independiente, una conciencia crítica, y por lo tanto, pueden actuar libremente conforme a ello. La segunda, la realidad social es un modo deficiente de la realidad social posible y, por lo tanto, es necesario denunciar la situación actual y anunciar colectivamente una nueva realidad.

Estas ideas se fundan en el derecho inalienable que tienen todos los seres humanos de crear y recrear saberes que les permitan comprender y transformar su realidad. En este sentido, emplear la *Investigación Educativa* no solo es una necesidad teórica sino es una exigencia de la práctica. Dewey (1953), Stenhouse (1987), Schön (1992) en el primer mundo, Freire (1997), Rojas Soriano (1995, 1997), Barbatarlo y Theesz (1988) entre otros en América Latina, gestaron e impulsaron la noción de *docente-investigador* como un intento de que los profesores utilizaran a la investigación como un medio de conocer y resolver los problemas de sus prácticas pedagógicas.

El pensamiento latinoamericano se ha caracterizado por el tratamiento de la realidad histórica y social que acontece día a día teñida por la desigualdad social y por la explotación. Es por ello que la tarea del intelectual latinoamericano se haya compelida a luchar por ideas comprometidas 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.

Para terminar, es necesario recurrir a un cuento que ilustra metafóricamente la importancia de estudiar o desarrollar la práctica docente por medio de una estrategia simple, pero profunda como es la *Investigación Educativa*.

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

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

Es entonces cuando uno de los “*amautas*” solicita a los aprendices se acerquen a los “*pozos de agua*” y dice: “*este pocito sirve como un espejo que ayuda a reflejar la imagen de los ‘sujetos’ que se miran en él. También puede convertirse en una herramienta para*

conocer el cosmo. En estos mismos pocitos, se puede estudiar el comportamiento de los distintos planetas a partir del reflejo de las estrellas en el agua. Para ello es necesario examinar cómo se refleja en él el brillo de los cuerpos celestes y cómo se desplazan de un pozo a otro; de ese modo, se puede describir su trayectoria, medir su tamaño, dibujar sus relieves y sobre la base de los registros construir mapas estelares perfectos”.

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

Bibliografía

BARABTARLO; A. y THEESZ, M. (1983): La investigación participativa en docencia. Dos estudios de caso. **En Perfiles educativos. CISE. UNAM.** Nro. 2. pp. 17-35. México.

BASILIO, M. y Otros (1996): **Formación de docente y políticas de ajuste.** XXII Feria del libro. En Revista Argentina de Educación de AGCE. Buenos Aires. pp. 101-108.

BENEDITO, V. (1996): “*Formación del profesorado universitario: Análisis de programas para la mejora de la docencia en las Universidades Catalanas*”. En **Evaluación de experiencias y tendencias en formación del profesorado.** ICE. Universidad de Deusto. Bilbao.

CABRERIZO DIAGO, J. (1999): **Diseño, desarrollo e innovación curricular. Teoría y Práctica.** Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. España.

DEWEY, J. (1953): **Democracia y Educación.** Losada. Buenos Aires.

FREIRE, P. (1997): **Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.** Siglo XXI. México.

FREIRE, P. (2003): El Grito Manso. Siglo XXI Buenos Aires.

FUENTES, O. (1990): **No habrá democratización educativa si no se da la del conocimiento.** En Memoria de las conferencias temáticas. Cuadernos del Congreso Universitario. UNAM. México.

GALEANO, E. (1993) **El libro de los abrazos.** Siglo XXI. Buenos Aires

IMBERNÓN, F. (1987): “*La formación inicial en la investigación*”. En **La investigación en la Escuela.** Nro. 1. pp.71-75

- LA CUEVA, A (1999): *“La investigación en la escuela necesita otra escuela”*. En **Investigación en la escuela**. Nro. 38. pp.5-14.
- LANDER, E (1993): *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos* En Lander E (Comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. CLASO. Buenos Aires.
- LATORRE, A. (1992): *“El profesor reflexivo: Un nuevo modelo de profesional de la enseñanza”*. **Revista Investigación Educativa**. Nro. 19. pp 51-68
- MORÁN OVIEDO, P. (1993): *“La vinculación docencia-investigación como estrategia pedagógica”*. En **Perfiles Educativos**. Nro. 61.
- 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_1996): **Investigación-acción en el aula**. Plaza Valdéz. México.
- ROJAS SORIANO, R. (1997): **Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación**. Plaza y Valdéz. México. (primera edición, 1992)
- RODRÍGUEZ DE ANDRADE, R Y GERMAIN M. (1998): *Instituciones docentes: ¿Aparato o Cuerpo?*. En *Cátedra Paralela*. Publicación de Docentes, Graduados y Estudiantes de la Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencia Política y RRII de la Universidad Nacional de Rosario. Año1, Nro.1 Rosario
- 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.
- SCHÖN, D. (1992): **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizajes en las profesiones**. Paidós/MEC. Madrid
- STENHOUSE, L. (1987): **Investigación como base de la enseñanza**. Morata. Madrid
- VASCO MONTOYA, E. (1990): **Maestros, alumnos y saberes**. Magisterio. Colombia.

Notas:

[1] La cátedra tradicional es un mal recurso del saber, pero se la sigue empleando en estos tiempos donde el acceso a la información ya no lo justifica. El libro, las revistas, los

periódicos, el teatro, el aprendizaje virtual, el ciberespacio, las redes electrónicas de información, y las lecturas posibles de la realidad en el contexto histórico, son mejores fuentes del conocimiento. Sin duda el maestro tiene su papel, no se le elimina, pero se hace necesario replantear su quehacer, redefinir su tarea de acuerdo con un mundo que ha cambiado con las nuevas aportaciones científicas, tecnológicas y las propias de la investigación educativa. Fuentes, O. (1990): *No habrá democratización educativa si no se da la del conocimiento*. En Memoria de las conferencias temáticas. Cuadernos del Congreso Universitario. UNAM. México.

[2] La docencia nueva cenicienta de la educación universitaria que tuvo que vender sus zapatitos de cristal para poder peregrinar los fangosos caminos de la apropiación y construcción de saberes en la alta casa de estudio.

[3] Cabría preguntarse entonces, no son válidos las producciones científicas efectuadas por investigaciones profesionales, en tal sentido con esclarecedora las observaciones de Fernández Pérez (1998:132), quien afirma “por muy arriesgado que sea permitir a los profesores de a pie que tomen en sus manos la investigación educativa, mucho más peligro y nefasto es dejarlo exclusivamente en mano de altísimo expertos de salón, especialistas de laboratorios, teorizantes sin sentido de para la práctica y legisladores para aulas que no existen. A los primeros les puede faltar algo relativamente sencillo de adquirir, los instrumentos para profundizar en el suelo fértil de su práctica educativa; a los segundos, en cambio, les falta algo que, llegados a semejante altura, puede ser difícil de descubrir (...): el suelo y la fertilidad del significado práctico (..). Es decir, (LOS INVESTIGADORES) estarían condenados, si no dialogan con los profesores al investigar (para investigar), a escribir luminosas páginas con brillantes ideas sobre algo paradójicamente desconocido, pues no sería para ellos más que una caja negra, envuelta en una oscura nube contextual, todo ello lujosamente empaquetado con deslumbrante aparato estadístico, en el escaparate vacío de un papel para la superficie, que vende.m FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1998): *La profesionalización del docente*. Perfeccionamiento. Investigación en el aula y análisis de la práctica. Siglo XXI de España Editores. Madrid.