

# Del maestro como investigador: ¿reto y necesidad?

Teacher as researcher: challenge and necessity?

Professor como pesquisador: desafio e necessidade?

Ruth Stella Chacón Pinilla<sup>2</sup>

Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia

RECIBIDO: 23 DE SEPTIEMBRE DEL 2014 • APROBADO: 20 DE OCTUBRE DEL 2014

Para citar este artículo: Chacón, R. S. (2014). Del maestro como investigador: ¿reto y necesidad? *Itinerario Educativo*, (64), 249-257

**Resumen.** Este artículo pretende sensibilizar a los maestros en ejercicio y a los futuros maestros frente al hecho de investigar como punto de partida de transformaciones educativas que implican el reconocimiento a su saber y a su hacer y también su compromiso para sistematizar las experiencias que desarrolla, de tal manera que suscite en sí mismo la reflexión y más aún la conciencia por la necesidad de un cambio educativo que se fundamenta en la construcción del saber pedagógico del maestro que hace a partir de su práctica docente.

**Palabras clave.** Investigación, práctica docente, maestro reflexivo, transformación pedagógica (Tesauro Unesco).

**Abstract.** This article aims to raise awareness among practicing teachers and prospective teachers face the fact as a starting point to

1 Artículo de reflexión.

2 Docente SED. Docente Universidad El Bosque en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Magistra en Educación. Magister en Bioética. Licenciada en Administración y Supervisión Educativa. ruthstella25@gmail.com / chaconruth@unbosque.edu.co

investigate educational transformations involving the recognition of their knowledge and their doing and their commitment to systematize the experiences that develops, such that arouse itself further reflection and awareness for the need for educational change that is based on the construction of pedagogical knowledge of the teacher from doing their teaching practice.

**Keywords.** Research, teaching practice, reflective teacher, pedagogical transformation (Unesco Thesaurus).

**Resumo.** Este artigo tem como objetivo sensibilizar a prática de professores e futuros professores encarar o fato como ponto de partida para investigar as transformações educacionais que envolvem o reconhecimento de sua competência e seu compromisso de fazer e também para sistematizar as experiências que desenvolve, de tal forma que despertar em si uma reflexão e consciência para a necessidade de mudança educacional que se baseia na construção do conhecimento pedagógico do professor de fazer sua prática docente.

**Palavras-chave.** Pesquisa, a prática de ensino, professor reflexivo, a transformação pedagógica (Unesco Thesaurus).

## Punto de partida

Para iniciar citaré a Dilthey (1994), enunciado por Marín (2010), quien se propone fundamentar la conciencia científica, la Ciencia de la Vida, a través de la experiencia, según el principio de "comprender la vida a través de ella misma", pues, como él mismo lo expresa:

De la reflexión sobre la vida nace la experiencia vital. Los acontecimientos individuales que provoca el haz de impulsos y sentimientos en nosotros, al encontrarse con el mundo circundante y el destino, se reúnen en ella en un saber objetivo y universal (p.41).

Esta cita de alguna manera aporta al cuestionamiento que se pretende abordar en cuanto a *cómo asume el maestro de hoy la investigación educativa y desde ésta cómo produce saber pedagógico desde su propia práctica?*. Situando la experiencia vital del maestro como esa constante que surge de la reflexión de su puesta en escena en el aula de clase día a día y que colmada de un mundo por momentos objetivo y otros tanto subjetivo entretejen nuestros saberes, haceres y posibilidades.

En este sentido Díaz hace alusión a la reflexión de la práctica del maestro como un deber, es decir como inherente al ser maestro.

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto. (Díaz, 2006, p.89)

Estas consideraciones orientan la discusión de manera precisa a la investigación como reto y necesidad del maestro del siglo XXI. Reto en cuanto que el maestro requiere volver la mirada a sus prácticas pedagógicas para observarlas con detenimiento y buscar los indicios que le permitan a partir de éstas construir saber pedagógico. Necesidad, en tanto que la misma práctica del maestro le exige reflexiones y cambios permanentes que contextualicen cada día mejor su saber hacer.

Retomando a Dilthey se insta al maestro a “comprender la vida a través de ella misma”, la vida del aula que es la vida del maestro, de sus estudiantes, de la comunidad educativa.

Y esta comprensión desde la investigación como reto y necesidad le exige al maestro, *tres desarrollos fundamentales*, a saber: primero, el desarrollo de una epistemología en *El modo como mira el maestro su saber y hacer*; segundo la contextualización de su práctica desde una mirada investigativa en *La práctica docente: escenario por excelencia para la investigación del maestro* y tercero (no menos importante) la apuesta a procesos de transformación pedagógica e innovación como producción del saber pedagógico en *Del maestro reflexivo al maestro transformador de la realidad educativa*.

## El modo como mira el maestro su saber y hacer

*“Todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber”*  
Aristóteles

Metafísica. Libro primero.  
Naturaleza de la ciencia;  
diferencia entre la ciencia y la experiencia

Todos los seres humanos buscamos la manera de acceder al conocimiento del mundo a través de las herramientas que cada uno posee desde su entorno cercano de crianza, su formación escolar posterior, sus indagaciones acerca de sus intereses, entre otros. Cada uno asume un "modo". Como lo cita Marín (2009):

Examinando la historia de la humanidad en una visión diacrónica y sincrónica, el hombre ha procurado acercarse a la realidad para conocerla, comprenderla, controlarla y predecirla mediante cuatro "modos o maneras" de conocer: el conocimiento vulgar, el conocimiento empírico, el conocimiento científico y el conocimiento filosófico. En su acepción obvia, el término "modo" es la manera de hacer alguna cosa, y así lo define el Diccionario de la lengua española, la "Forma variable y determinada que puede recibir no un ser, sin que por recibirla se cambie o destruya la esencia". "Forma o manera particular de hacer una cosa". Sinónimo de modo es el término "manera" que el diccionario define como el "Modo y forma con que se ejecuta o acaece una cosa"; a su vez, el término "forma" se define como la "Fórmula y modo de proceder en una cosa" y "Modo, manera de hacer una cosa" (pp. 24-25).

Este primer desarrollo va en busca de poder percibir y concretar en la labor del maestro ese modo que ha asumido como docente y que por la necesidad de apropiarse una epistemología que le permita reconocer desde qué paradigma fundamenta su saber hacer en el aula y cuáles son esas ideas y creencias que le orientan y promueve en su cotidiana labor. Dicha apropiación le permitirá visibilizar las necesidades reales de su trabajo y organizar de mejor manera la vida del aula, en palabras de Dilthey, la experiencia vital.

El reconocimiento y caracterización de una epistemología le permitirá además, establecer con propiedad sus prioridades frente al qué, para qué, cómo, con qué de las acciones y vivencias en el aula y cómo las visibiliza y se convierten en un punto de partida para investigar en el aula, desde su misma práctica. Es fundamental entonces, reconocer que lo que se hace y lo que dice debe estar fundamentado; el maestro debe saber para qué lo hace, lo que hace y por qué lo hace; con esto aparece la necesidad de fortalecer la curiosidad por lo epistemológico, por aquello que desde lo teórico puede orientar para una mejor práctica pedagógica, porque en últimas, lo que se legitima en los procesos investigativos es la posibilidad de, a través de éstos, transformar, cualificar o fortalecer las prácticas educativas de los maestros comprometidos con su labor.

Podría pensarse entonces que el maestro puede plantearse un derrotero muy claro frente a la consolidación del "modo" cómo mira su saber hacer en el aula y reconocer que a partir del conocimiento científico como lo define Marín (2009), puede configurar una manera de legitimación de su práctica:

En un primer acercamiento epistemológico al conocimiento científico, éste se caracteriza por un conjunto de tres factores intencionales y al mismo tiempo interrelacionados sistemáticamente: en primer lugar, una determinada actividad que realizan los científicos, caracterizada por una actitud y voluntad de indagar, examinar, descubrir, discriminar, extraer conclusiones de los datos de la realidad física o social (heurística); en segundo lugar, la utilización de algún método para organizar y sistematizar, lógica y ordenadamente, esos datos extraídos de la realidad; y, en tercer lugar, la construcción de conocimientos o proceso de teorización, derivado de los dos factores anteriores. En este sentido, no existe conocimiento científico sin que exista una actividad investigadora, una organización metodológica y una producción de conocimiento teórico. El conocimiento así construido debe tener, además, otra característica: su utilidad, (aspecto práctico del conocimiento). (p. 27)

## **La práctica docente: escenario por excelencia para la investigación del maestro**

Es significativo, por otra parte, un segundo desarrollo referido a la contextualización de su práctica desde una mirada investigativa, que le confiera el reconocimiento del aula como escenario de investigación, como lugar para aprender, para posibilitar las incertidumbres y las certezas, los aciertos y desaciertos que sólo dan oportunidad para crecer, para reconocer que el ser maestro implica la idea de integralidad. Al respecto, (Perrenoud, 2007) enuncia: "La autonomía y responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción" (p. 12). Es decir que "Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus" (Ibíd., p. 13).

Pero desde esa misma idea de integralidad, entonces no somos investigadores nada más, somos maestros, somos compañeros, somos pares, somos aprendices, somos conocedores, somos personas. Decir esto, es decir que la investigación no es únicamente un proceso que nos insta al desarrollo de capacidades intelectuales sino también

al desarrollo de las emociones, de nuestra corporeidad que también habla cuando nos comunicamos en grupo. Sugiere al respecto Freire (2005) indica:

...la tarea del maestro que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional y afectiva. ... estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con todo nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última (p. 8).

En este orden de ideas el maestro como investigador, como ya líneas atrás se enunció, es aquél que reconoce su práctica pedagógica como el mejor insumo para investigar con el fin de transformar e innovar, aportar dominios y vivencias diferentes enmarcadas en el contexto y en posibilidades para pensar la escuela diferente. Una escuela que contextualiza su hacer con las necesidades, expectativas y comprensiones de su comunidad

En este sentido, Blández (2000) en su libro *Investigación-acción: un reto para el profesorado* comenta:

(...) la investigación puede ofrecer todo su apoyo científico, analizando, profundizando, recogiendo datos y sacando conclusiones sobre la realidad educativa, contribuyendo de una forma directa o indirecta a una mejor calidad de enseñanza. Pero lo más notable es el hecho de haber unido ambos conceptos, innovación e investigación, (...) Sin lugar a dudas, ambas pueden retroalimentarse y aportar grandes beneficios a ese gran reto de la calidad educativa. La innovación debería ir avalada por la investigación, y la investigación debería convertirse en uno de los medios fundamentales para poner en marcha proyectos de innovación educativa. (p.21)

Es importante agregar que asumir esa mirada investigadora a su práctica lo situará como profesional de la educación que observa, plantea, implementa y evalúa su acción docente desde las comprensiones e interpretaciones que de allí emergen y le permitan crear sentido y dar significados a su práctica. Significados que de alguna manera lo pueden llevar al tercer desarrollo aquí enunciado, procesos de transformación pedagógica e innovación como producción del saber pedagógico.

## Del maestro reflexivo al maestro transformador de la realidad educativa

Aquí la idea central es la apuesta a procesos de transformación pedagógica e innovación como producción del saber pedagógico. En este contexto, es importante subrayar que la transformación pedagógica tiene como punto de partida la reflexión que hace el maestro de su práctica; sin embargo la mera reflexión no es suficiente en tanto que se puede quedar en un ejercicio de mirarse sin visualizar vestigios de cambio o innovación; en otras palabras, una reflexión que se limita a hacer más de lo mismo o a la reafirmación en la zona de confort, es decir en la autoindulgencia que no potencia sino hace permanecer en lo mismo.

Esto significa, no como la única manera pero sí como una directriz posible contemplar la investigación-acción como uno de los métodos posibles para el maestro investigador. Carr y Kemmis (1998) hablan al respecto:

La investigación-acción implica relacionar las prácticas, los entendimientos y las situaciones entre sí; es decir, descubrir correspondencias o ausencia de correspondencias entre entendimientos y prácticas, entre prácticas y situaciones, así como entre entendimientos y situaciones (p. 193).

Entonces la reflexión debe trascender para generar nuevas comprensiones sobre la acción, sobre la realidad y sobre sí mismo como maestro, en la medida que se problematiza la realidad, se indaga y se afecta, de manera responsable, ética y sistemática. De esta manera es una reflexión que potencia la sistematización de las prácticas para construir y deconstruir saber pedagógico a partir de éstas y proponer nuevas formas de vivir la escuela.

Y en la posibilidad de esas nuevas formas, lo que el maestro debe hacer teniendo en cuenta la variedad de modelos y métodos de investigación, es asir el que mejor convenga a su contexto, su saber y su hacer, por lo tanto, es cuestionar y saber cuestionarse. "Formarse para la investigación significa aprender a plantearse buenas preguntas, construir objetos conceptuales e hipótesis que siguen vigentes, que dan cuenta potencialmente de una parte de las observaciones, que presentan una coherencia interna y que estimula la imaginación y la reflexión" (Perrenoud, 2007, pp. 99 – 100).

Puede decirse entonces que el reto y la necesidad de investigar son parte de la labor del maestro de hoy en tanto que pensar en lograr cambios educativos lo instan a hacer comprensiones de la realidad, de tal manera que no sólo se limite a describir lo que sucede sino además a proponer frente a esos hallazgos que son el punto de partida de nuevas configuraciones de la escuela, de la vida de estudiantes, de maestros, de una comunidad educativa en general. Bien lo comenta Marín (2009):

La investigación en pedagogía es posible comprenderla desde concepciones epistemológicas basadas en los "sistemas complejos" y métodos con enfoques hermenéuticos (críticos) que permitan interpretar y confrontar los resultados con la realidad que se vive alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero que sirvan, a la vez, para solucionar problemas relacionados con esos procesos como el currículo, la evaluación, las didácticas, la gestión educativa y, en general, con la educación. En otras palabras, que los resultados permitan, no solamente el diagnóstico sino también los cambios significativos de la pedagogía y de sus procesos, como medios de búsqueda y de solución a toda clase de problemas educativos (p. 90).

## A manera de conclusión

Los desarrollos presentados aluden de manera concreta a la idea de que los maestros reconozcan la investigación como un desafío, y también una necesidad, que implica la lectura de los textos de la realidad, es decir de las clases, de los contextos educativos, es observar, detallar, analizar e interpretar desde la formación conceptual para no sólo quedarse en la crítica sino trascender a la implementación de propuestas que dinamizan la realidad de múltiples formas que la cualifican.

Y con Freire (2005) para cerrar: "Pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. La evaluación de la práctica como camino de capacitación teórica" (p. 13).

En este sentido el trabajo investigativo del maestro debe orientarse a ser la posibilidad de descubrirnos no sólo como sino como personas, que le apuestan a la construcción de equipo aportando lo mejor de sí y reconociendo que lo que hago y lo que digo debe estar fundamentado; debo saber para qué lo hago y por qué lo hago; con esto aparece la necesidad

de fortalecer la curiosidad por lo epistemológico, por aquello que desde lo teórico nos puede orientar para una mejor práctica pedagógica, porque en últimas, lo que se legitima en los procesos investigativos es la posibilidad de a través de éstos transformar, cualificar o fortalecer las prácticas educativas de los maestros comprometidos con su labor.

## Referencias

- Blández, J. (2000). *La investigación-acción un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. España: Martínez Roca.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. En *Laurus, volumen (12)*, pp. 88-103. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Marín, J. (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación educativa. En *Itinerario Educativo*, 23-48.
- Marín, J. (2010). *Síntesis del Desarrollo Histórico de las ciencias sociales. Documento Seminario de Paradigmas Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación*. Doctorado en Educación. Universidad Santo Tomás.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.