

**CONCEPCIONES DE INVESTIGACIÓN
EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES****Juan Carlos Orozco Cruz *****Nota introductoria**

Los aspectos fundamentales que aquí se exponen recogen planteamientos adelantados por el Grupo Física y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional en tomo a la relación entre investigación y formación de docentes.¹ Involucra, por otra parte, los desarrollos conceptuales que sobre la relación entre innovación, sistematización e investigación se han venido adelantando en los seminarios de pedagogía de los programas de postgrado del Departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional y en las discusiones realizadas con el equipo de la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (Red-CEE).

Es indudable que en las actuales circunstancias, la problemática de la investigación no sólo deviene como uno de los nuevos lugares comunes en los que confluyen discursos, políticas, leyes y prácticas educativas; también se plantea como un ámbito de reflexión y análisis a propósito de las características que debe revestir la formación de docentes con miras a responder a los nuevos retos culturales que se imponen a la institución escolar, entendida ésta como espacio-tiempo de socialización y transformación de la cultura. Ámbito en donde se resuelven las exigencias a la actividad educativa asumida en su más amplia acepción, esto es: *como un sistema cultural² que se articula desde sus propios procesos de producción, legitimación y socialización de saberes, prácticas y valores a las demás dimensiones de la cultura.*

En estos momentos existe una necesidad y una exigencia frente a la investigación educativa. La ley la consagra como una práctica a ser involucrada en la cotidianidad de los espacios escolares y, consecuentemente, como herramienta que pareciera asegurar por sí misma la transformación de la institución escolar, la cualificación de los maestros y la generación de recursos para el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales.³ Estas presunciones se complementan con la idea generalizada que un mejoramiento de la calidad de la educación deviene en un mejoramiento de las sociedades. No obstante, asumir tales presupuestos sin un análisis previo y como la expresión categórica de un cierto determinismo histórico-cultural puede conducir a paradojas como las siguientes:

* Profesor asistente Departamento de Física, vicerector Académico de la Universidad Pedagógica Nacional
e-mail: orozco @ uni .pedagogica.edu.co

¹ M.M. Ayala, et. al., Grupo Física y Cultura, Investigación y Formación de Docentes, Ponencia presentada al III Simposio sobre Enseñanza de las Ciencias en la Educación Básica y Media, Santafé de Bogotá, 1996.

² Para la correspondiente noción de sistema cultural ver, por ejemplo, Y. Elkana, La Ciencia como un sistema cultural. Una aproximación antropológica, Boletín de la Sociedad Colombiana de Epistemología, Bogotá 1983, pp. 67.

³ Véase al respecto las leyes 30 de 1992 y 115 de 1994 así como el Decreto 272 de 1998. Respecto a este último resulta interesante la forma en que introduce la noción de investigación formativa, a su vez conceptualizada en una primera aproximación por parte de los miembros del Consejo Nacional de Acreditación en el documento Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de Especialización en Educación, Santafé de Bogotá, D.C., 1998.

La investigación como instrumentalización de la autonomía

Ante la generalización de la investigación educativa como una actividad obligatoria para el ejercicio docente, ella llega a constituirse en un instrumento para constreñir la autonomía de los procesos educativos. Al hacerse obligatoria impone una manera única y absoluta de realización del ejercicio docente: “para ser autónomo se debe ser investigador”.

En este aspecto, se hace manifiesto el trasfondo ideológico en el que también se desenvuelve la actividad investigativa, el que a su vez adquiere especiales connotaciones en el contexto de la investigación en educación. Sobre este asunto las investigaciones adelantadas desde la perspectiva crítica en torno a la tradición curricular en occidente y, en especial, sobre la estrecha relación entre currículo e investigación⁴, ponen de presente el carácter histórico del problema y su incidencia en las imágenes de docente, de clase, de práctica educativa y de institución escolar.

| FORMA DE INVESTIGACION | EMPÍRICO ANALÍTICA | HISTÓRICO HERMENÉUTICA | EMPÍRICO ANALÍTICA |
|--|--|---|---|
| MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN FORMA DE CONOCIMIENTO INVESTIGADOR | Natural, experimental, científica, cuantitativa Objetiva, nomológica, Teórica, explicatorio | Histórico, interpretativo, etnometodológico Subjetiva, ideográfica, comprensión interpretativa | Ciencia crítica social, investigación-acción Dialéctica, comprensión, reflexión-praxis |
| FIN PRÁCTICO | Instrumental, mediosfines, técnicas | Hacer, informar, deliberar | Transformación colectiva, emancipación |
| IDEOLOGÍA POLÍTICA | Vocacional. Neoclásica | Liberal progresiva | Socialmente crítica |
| VALORES EDUCATIVOS | Metáfora del moldeado. Individuos preparados para una forma de vida social. | Metáfora del crecimiento. Autoactualización de los individuos en una forma meritocrática de vida social. | Metáfora de la emancipación. Individuos como productores y transformadores de formas de vida social. |
| MODELO CURRICULAR | Instrumental, prescriptivo. Énfasis en los contenidos y en el diseño instruccional. | Currículo abierto y flexible. Énfasis en los procesos de socialización de los contenidos. Adscripción a modelos de desarrollo social previamente definidos. | Crítica curricular. Prevalencia de la actividad cultural sobre los contenidos y de las dinámicas educativas sobre el diseño curricular. |

⁴ Ver, por ejemplo, L. Stenhouse, *Investigación y Desarrollo del currículo*. Ediciones Morata S.A., Madrid 1984, también W.Carr, y S. Kemmis, *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Ediciones Martínez Roca, S.A., Madrid 1988, en particular el Capítulo 1.

CUADRO N° 1**Ideología política y valores educativos en los modelos de investigación**

Como lo resaltó el investigador británico Wilfred Carr⁵, la investigación educativa es conducida por una ideología política y un conjunto de valores educativos conexos que se articulan de manera sistemática en las formas de investigación y terminan por ocultar sus orígenes en los modelos y enfoques investigativos. El cuadro N° 1 tomado y adaptado de Carr, permite ilustrar esta situación y llamar, de paso, la atención sobre el siguiente hecho:

el terreno de prueba de la investigación educativa no es su capacidad para conformarse a criterios derivados de las ciencias naturales o sociales, sino su capacidad para enfrentar los problemas culturales que surgen constantemente en la práctica educativa, de una manera sistemática y significativa.

Es apenas natural inferir que la investigación por la investigación no necesariamente asegura una cualificación de las prácticas educativas ni conduce a la transformación de las vivencias culturales que tienen lugar en el mundo escolar, y que desde allí se proyecten a otras esferas de la vida social. La investigación, en cuanto actividad culturalmente significativa y socialmente valorada, puede contribuir tanto a la emergencia de procesos emancipatorios como al afianzamiento de modelos institucionales de carácter instrumental destinados al mantenimiento del *statu quo*. Puede estar, en otras palabras, al servicio de los más nobles ideales y propender por las mejores intenciones, como también a favor de otro tipo de propósitos e intereses no siempre acordes con las necesidades del momento.

La virtualización de la investigación

Ante el imperativo de investigar no importa qué se investigue. En respuesta a esta demanda, por lo general, unos individuos especialmente habilitados para esta función, determinan lo que se debe investigar según el imperativo político, independientemente de lo que se requiere investigar y de para quién se investiga. Buena parte de las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación y algunos institutos preocupados por fomentar la investigación en educación, se inscriben dentro de esta lógica.

De esta manera, el sentido, los propósitos y las funciones de la investigación terminan diluyéndose en un activismo de individualidades inconexas, para las cuales investigar se constituye en un instrumento más de promoción personal que, como se entenderá, no implica necesariamente la cualificación y mejoramiento de las comunidades involucradas en los diferentes procesos que tienen lugar en los medios escolares. Por otra parte, los esfuerzos que destinan las instancias y organizaciones preocupadas por fomentar la investigación, terminan por reducirse a un hacer instrumental, en el que prima el carácter técnico de los proyectos formulados por los investigadores sobre su pertinencia cultural y en donde los criterios de eficiencia de la inversión en investigación desplazan el impacto cultural de dichos proyectos.

Como resultado de todo esto, adicional a la caracterización de los enfoques y líneas de investigación en educación, es de especial interés considerar, así sea de manera concisa, las concepciones de investigación, que no sólo hacen posibles tales modelos y enfoques

⁵ W. Carr, *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*, Editorial Laertes S.A., Barcelona 1990.

sino que dotan de sentido a los trabajos concretos que adelantan los investigadores e innovadores.

Concepciones de investigación

Una ligera aproximación a las características de nuestro medio nos permite afirmar que las prácticas en las que se articula la investigación y la formación de docentes parecen un todo homogéneo. Sin embargo, una mirada más detallada nos lleva a matizar el panorama y a postular al menos cuatro formas de ver la investigación, para analizar sus incidencias en la formación y el desempeño de los docentes.

En una primera mirada, un cuerno de expertos denominados investigadores en educación estudia los distintos procesos educativos y, como resultado de ello, proponen una serie de criterios con base en los cuales se deberían reformar, actualizar, estandarizar y nutrir los programas de formación de maestros. En esta perspectiva la actividad investigativa no necesariamente constituye un elemento a ser tenido en cuenta dentro de las actividades académicas que conforman los planes de estudio de las Facultades de Educación, por más que de su desarrollo se ocupen pequeños grupos de especialistas, articulados por lo general en estructuras de alta especificidad como los centros de investigación.

En una segunda mirada, las prácticas de investigación son asumidas como *un elemento en los* programas de formación de docentes, y se traducen en asignaturas o espacios académicos a través de los cuales se espera dotar al maestro de los principios teóricos y las habilidades prácticas propias de la actividad investigativa. La investigación educativa constituye así un saber importante a ser tenido en cuenta para ser enseñado a los docentes. En consonancia, se articula ese saber, entendido como el conjunto de técnicas, metodologías y parámetros conceptuales de la actividad investigativa, como un componente necesario en las diferentes propuestas curriculares. En esta dirección se asume que con un meridiano conocimiento del “saber *investigativo*” el maestro estará en condiciones de mejorar su práctica.

Según lo anterior, en la perspectiva del primer enfoque, la investigación educativa, en tanto práctica ejercida por especialistas, pretende mejorar los programas de formación de maestros a través del diseño de criterios preceptivos que se desprenden lógicamente, como resultado de un tratamiento riguroso, de los diferentes datos empíricos que se obtienen a través de los procesos de investigación positiva (sea ésta de corte cualitativo o cuantitativo). Dentro de esta lógica es posible, entonces, pensar en la definición de criterios universales para la formación de maestros. En el segundo enfoque, la investigación educativa pretende mejorar las prácticas de los maestros mediante una preparación más o menos rigurosa en las técnicas de investigación que los especialistas consideran más pertinentes y apropiadas para el tratamiento de los diferentes problemas que se pueden presentar en la actividad escolar.

Estos dos enfoques pueden considerarse como las perspectivas que han gozado de mayor acogida y desarrollo en nuestro medio. A partir de ellas se han asignado determinados perfiles al maestro en relación con la actividad investigativa: un objeto de investigación en un caso; un técnico investigador en el otro. Con una particular inclinación por el último, especialmente a raíz de las discusiones que, desde el paradigma constructivista, se han dado durante la última década a propósito de las instituciones formadoras de docentes y de los programas académicos correspondientes; así como

también a partir del análisis que suscitan las prácticas de innovación que se han generado en un buen número de instituciones escolares.

En una tercera mirada, la investigación se perfila como una actividad inherente a los procesos de formación de maestros. En este sentido los profesionales de la educación se forman investigando y los programas mismos constituyen un proceso que deviene objeto a investigar. Aquí se asume que desde la reflexión y sistematización realizada en los programas es posible generar dinámicas para el mejoramiento de los mismos y, por extensión, se produce teoría educativa que puede ser aplicada a otros ámbitos.

En cierto modo se asume que al constituirse los maestros en sujetos de conocimiento, sus procesos de formación también configuran contextos de aprendizaje permeados por los diferentes problemas que se encuentran implicados en la construcción de conocimiento. Por ende, constituyen campos propicios para poner en juego la investigación educativa en una doble perspectiva:

- i) Como una práctica constitutiva de la actividad del maestro, cuyas técnicas, valores, motivaciones, presupuestos y aplicaciones se deben aprender; y,
- ii) Como una actividad reflexiva y sistemática que permite leer los diferentes procesos definidos dentro de un programa educativo, para retroalimentar su desarrollo y generar nuevo conocimiento pedagógico.

Es pertinente anotar que dentro de esta perspectiva se puede inscribir la noción de Investigación Formativa a que alude el Decreto 272. A través de ella se espera, por ejemplo, hacer de la educación un objeto de reflexión sistemática por parte de los docentes, sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia.

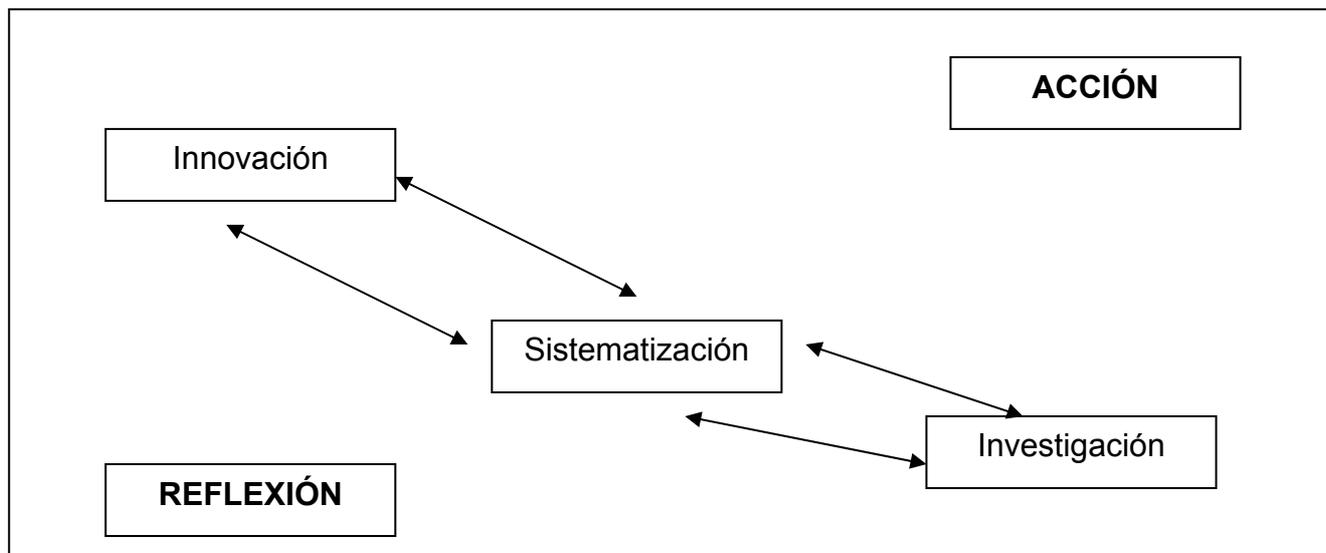
En una cuarta mirada, la investigación educativa constituye una práctica cultural, cuyo propósito es la formación de un sujeto histórico que a través de la construcción de sentidos incide en la transformación cultural de su contexto. En esa dirección, las prácticas investigativas no están exclusivamente orientadas a mejorar las prácticas educativas en sí mismas sino que apuntan a la realización de los proyectos que ese sujeto social configura para un momento histórico dado. De esta manera, el maestro, situado como sujeto social, dimensiona sus prácticas en función de la construcción de una Ciudad Educativa, entendida ésta como la multiplicidad de espacios en los que el ser maestro se desenvuelve en la perspectiva de formar nuevos ciudadanos. No sobra subrayar la relevancia de este hecho en la actual sociedad de la información y de la virtualización espacio-temporal que imponen dinámicas culturales hasta hace poco insospechadas.

En este contexto, la investigación educativa es una expresión de la conciencia de un colectivo que busca prospectar la construcción de nuevas realidades, las cuales se configuran a partir de nuevas prácticas y nuevos saberes, con miras a resolver problemas definidos como significativos para ese colectivo y a asegurar condiciones de desarrollo para sus diferentes miembros. En esta tarea, como cualquier otra actividad de investigación, está orientada a resolver problemas, con la particularidad que éstos son siempre de naturaleza práctica, que se relacionan con la expresa intención de producir cambios deseables en la cultura.

El panorama anterior permite subrayar una vez más, la importancia que se le atribuye a la investigación y nos exige una actitud vigilante frente a los posibles roles que le asignen

los organismos del Estado, a sus relaciones con las demandas de la sociedad en general y a su apropiación por los maestros en particular. Igualmente, nos lleva a indagar sobre nuestras posibilidades efectivas de realización en aspectos como:

- Los mecanismos que se disponen para su operacionalización desde las complejidades de nuestro contexto, es decir, desde las normatividades, los ambientes institucionales y las concepciones socialmente validadas de lo que puede y debe ser el maestro investigador.
- Las actitudes que se generan tanto en el plano individual como en el plano colectivo. Estas actitudes están determinadas por las imágenes que se tienen del maestro, las cuales van desde considerar que la investigación es una actividad ajena a su labor y a sus capacidades intelectuales, hasta aquellas que asumen la investigación como una actividad esencial a su rol cultural.
- Las demandas sociales y los criterios desde los cuales éstas se postulan como prioritarias. Estas demandas están orientadas por perspectivas que buscan participar de los desarrollos científico-tecnológicos de la comunidad internacional, satisfacer los anhelos de una formación humanística de los ciudadanos, al igual que los intereses de grupos económicos, profesionales, étnicos o de género.
- La heterogeneidad que revisten las prácticas de investigación junto con las diferencias que se imponen a los procesos de transformación de la dinámica escolar en términos de innovación, sistematización e investigación. En esta dirección, se puede sostener que la primera actividad está fundamentalmente dirigida a la transformación de las prácticas cotidianas orientadas por nuevas teorías educativas; constituye una expresión de la forma crítica como los docentes enfrentan la rutina escolar y resuelven en el aula las variadas dinámicas institucionales para asegurar vivencias culturales significativas a sus alumnos.
- La sistematización por su parte, tiene que ver, en lo esencial, con el registro y lectura de los procesos de innovación, orientados por criterios derivados de las prácticas investigativas en educación. Implican la construcción de categorías de análisis desde un referente conceptual explícito y por ende, un reconocimiento de los aportes de la investigación en educación a la comprensión de la cultura escolar.
- La investigación, finalmente, se refiere a la propuesta, sistematización y análisis de procesos de innovación y producción de nueva teoría pedagógica como resultado de la permanente interacción dialéctica acción-reflexión (ver cuadro N° 2), reconocida como consustancial a la práctica profesional de los docentes; en este sentido implica la construcción de nuevos referentes conceptuales en los que se hacen explícitas imágenes de cultura, sociedad, educación a la vez que se definen nuevas relaciones a propósito de los elementos y valores que intervienen en las prácticas educativas.

**Cuadro N° 2**

Relaciones complementarias entre innovación, sistematización e investigación

A manera de conclusión

Con objeto de resolver este tipo de paradojas vemos la necesidad de situar la investigación como un hecho cultural. Esto significa observarla como una actividad permanente a través de la cual se hace posible la expresión de la autonomía de las comunidades educativas, reconociendo con ello la diversidad de la cultura como elemento que enriquece la construcción de intersubjetividades y de colectivos históricos. De esta forma se disponen, igualmente, las diferentes acciones de manera tal que la reflexión crítica sobre su realización e interrelaciones constituyan un permanente insumo para retroalimentarlas y, si es el caso, redefinirlas en sus propósitos e intenciones. Todo esto implica reconocer que la investigación es diversa, que es propia de cada contexto y que se define de acuerdo con los sentidos que las comunidades de investigadores determinan para que no constituya una práctica esporádica sino una labor permanente y continua.

Estas reflexiones nos conducen a destacar como una característica constitutiva de los procesos investigativos la codeterminación de los sujetos investigadores en la medida en que el investigador es un profesional que se define en su interacción con otros. El sujeto investigador es esencialmente un sujeto social, en el que se reconocen las diferencias y los proyectos históricos individuales en relación con unas intenciones, unos intereses y unos proyectos históricos comunes, que apuntan a asegurar la expresión de las autonomías en un juego de hegemonías posibles.

Finalmente, nos plantean la necesidad de continuar matizando la distinción que aquí se establece en términos de las imágenes de investigación y de avanzar en la constitución de equipos de trabajo en el seno de la comunidad académica de docentes en ejercicio. Todo ello con el propósito de imprimir a las dinámicas institucionales las necesarias acciones de sistematización de las prácticas que tienen lugar en el contexto escolar y de apoyar la investigación crítica de la actividad escolar como fuente de transformación de la cultura.