

La formación de posgrado en investigación educativa: Un análisis a partir de las voces de los sujetos

Postgraduate training in educational research:
an analysis from subjects' voices

*Liliana Pascual**

Resumen

En este trabajo se analiza la formación de posgrado en investigación educativa por parte de los docentes preuniversitarios, focalizando en las complejidades que asume la relación entre docencia e investigación educativa. El artículo presenta parte de los resultados obtenidos en una investigación desarrollada en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires durante los años 2011 y 2012. Se utiliza un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a docentes que recibieron formación de posgrado en investigación. Los resultados exponen la centralidad que ocupa la investigación en el desarrollo profesional del docente, señalan la especificidad de la actividad investigativa, cuestionan la posibilidad de desempeñar los roles de docente-investigador en forma simultánea, y resaltan que la formación en investigación contribuye, principalmente, al desarrollo de profesionales reflexivos capaces de repensar y transformar su propia práctica.

Palabras clave: formación de posgrado; investigación educativa; docentes preuniversitarios; conocimiento metodológico.

Abstract

In this work, we analyzed the postgraduate training in educational research by non-university educators, focusing on the complexities involved in the teaching and educational research relationship. The article presents part of the results obtained in a research project developed in the suburbs of Buenos Aires Province during 2011 and 2012. A qualitative approach based on interviews was used. The results obtained show the important role research has in the professional development of the educators, evidence the specificity of the research activity, question the possibility of undertaking both an educator-research role in a simultaneous way, and highlight that having a training on research contributes mainly to the development of reflexive professionals who are able to rethink and transform their own practice.

Key words: postgraduate training; Educational research; non-university educators; methodological knowledge.

*Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora de la Universidad Nacional de Lanús y de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.
E-mail: pascual.liliana@gmail.com

Introducción

En los últimos años se ha incrementado la demanda de posgrados en investigación educativa por parte de un número significativo de docentes de los distintos niveles del sistema educativo. Paralelamente, se observa una

“proliferación de maestrías y doctorados, desarrollos de talleres de investigación y de elaboración de propuestas de tesis, jornadas y ferias dedicadas a la exposición de la tarea de investigación de equipos, departamentos y carreras (...) para la iniciación y el perfeccionamiento de investigadores en formación” (Wainerman y Sautú, 2001: 15).

El desafío de estos posgrados consiste en brindar las herramientas prácticas y metodológicas para aprender a hacer investigación. Esta formación implica adquirir conocimientos, capacidades y actitudes específicas para la tarea investigativa, entre ellas las capacidades lógicas y heurísticas para la reflexión, problematización y teorización. En la mayoría de los casos, la formación se desarrolla a través de distintos seminarios y, finalmente, culmina en un trabajo final que, según el tipo de posgrado, podrá ser la realización de una monografía, un proyecto de investigación, una tesina o una tesis.

Los docentes se caracterizan por la doble especificidad de su función: en tanto expertos en un determinado campo conceptual y expertos en la transmisión cultural de esos saberes. En el nivel universitario, hacer investigación forma parte de la función habitual de los docentes. Esto no significa que la mayoría de los docentes universitarios produzcan el saber que transmiten, sin embargo, en muchos casos colaboran con su producción. No sucede lo mismo con los docentes preuniversitarios. En este caso, la definición del trabajo docente no contempla la producción del saber que se enseña o del saber acerca de las condiciones que lo posibilitan. En general, este último no es sistematizado y tampoco reconocido por los propios docentes (Terigi, 2012). Sin embargo, en la formación de estos docentes la investigación ocupa cada vez más un lugar central, lo que favorece la demanda de posgrados en investigación. Es interesante remarcar que esta demanda se da en un contexto de déficit de un saber institucionalizado que sustente el accionar docente y sus decisiones en la tarea de enseñanza.

El objetivo de este trabajo consiste en analizar la compleja relación entre docencia e investigación a partir de los siguientes aspectos: las motivaciones que esgrimen los docentes preuniversitarios para demandar la formación en investigación; las representaciones sociales que se construyen acerca de la investigación educativa; los conocimientos y procedimientos metodológicos que favorecen la reflexión sobre el desempeño profesional y las principales dificultades que enfrentan cuando acceden a esta formación metodológica específica.

El material de base utilizado para el análisis fue recabado a través de 12 entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes preuniversitarios del conurbano bonaerense, que recibieron formación de posgrado en investigación educativa. Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre la importancia de las representaciones sociales en la construcción del conocimiento pedagógico de los docentes¹, desarrollado en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires durante los años 2011 y 2012. El abordaje se realizó desde la teoría de las representaciones sociales, entendidas como un objeto de estudio que se localiza en contextos institucionales y prácticas concretas y se expresa a través del discurso de los diferentes actores (Moscovici, 1984; 1986; Jodelet, 1984; Castorina et al., 2005).

Las motivaciones de los docentes para elegir la formación en investigación

En las entrevistas realizadas se preguntó a los docentes acerca de las motivaciones que los llevaron a elegir la formación en investigación educativa. Al respecto, debe tenerse en cuenta lo que plantean algunos autores en cuanto a que "el sentido de las acciones más personales y más 'transparentes' no pertenecen al sujeto que las ejecuta sino al sistema total de relaciones en las cuales, y por las cuales, se realizan". Es por ello, que

"las relaciones sociales no podrían reducirse a relaciones entre subjetividades animadas de intenciones o 'motivaciones' porque ellas se

establecen entre posiciones sociales y tienen, al mismo tiempo, más realidad que los sujetos que la ligan" (Bourdieu et al., 1975: 33).

La mayoría de los testimonios recabados expresan motivaciones de índole personal y, en menor medida, aparecen otros motivos que se relacionan con la formación específica que se demanda. Entre los motivos personales se plantean "*la búsqueda permanente de actualización profesional*", "*el interés por estudiar*", "*la curiosidad intelectual*" y "*la posibilidad de tener un puntaje que permita concursar*". No se observa en las motivaciones mencionadas una vinculación directa con los estudios de posgrado elegidos, ya que las mismas motivaciones podrían haber llevado a los docentes a elegir otras temáticas. No obstante, el hecho de que la elección haya recaído, finalmente, en los posgrados de investigación educativa, nos habla del lugar central que ocupa esta temática en el ámbito educativo, direccionando la demanda hacia este tipo de formación.

La enseñanza de investigación, dentro de la formación de grado, fue pensada como un eje transversal que permitiría la apropiación de métodos y técnicas esenciales para el desempeño profesional del docente. Sin embargo, la vinculación de la investigación con la formación docente es actualmente objeto de debate, especialmente en cuanto a sus interrelaciones posibles y a las condiciones que posibilitarían llevar adelante la tarea de investigación por parte de los docentes.

Achilli (2006) define como investigación "al proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso" (p.20). Esta autora introduce una diferenciación entre los procesos de construcción del conocimiento orientados a realizar aportes científicos en un campo disciplinar y aquellos otros llamados "estudios" o investigaciones para alguna "acción práctica". En el campo educativo, estos "estudios" servirían para repensar o transformar la práctica docente.

No obstante, la idea de realizar un análisis de la práctica ha sido reemplazada paulatinamente por la idea de investigar la propia práctica, promoviendo la centralidad de la investigación en la formación docente.

"El problema es que la centralidad ha llevado en muchas ocasiones a confundir la llamada investigación de la propia práctica con la investigación

académica o científica, y a imponer, por tanto, la necesidad de proveer a los educadores de una formación teórica y metodológica que los habilite para producir bajo los cánones científicos o académicos" (Diker y Terigi, 1997: 125).

En los testimonios siguientes se puede observar que entre las motivaciones de los docentes por elegir esta temática aparece la necesidad de profundizar una incipiente formación metodológica otorgada por las asignaturas de la carrera de grado:

"Porque la investigación y la investigación educativa, en particular, eran dos áreas de las que tenía poca información y, obviamente, en las que no tenía prácticamente ninguna formación. Tenía los conocimientos generales que brindan las materias de Metodología de la Investigación en las carreras de grado que, en general, no se condecía con el uso que se hace de la palabra 'investigación' en el campo educativo. (...) Me di cuenta, entonces, de que el campo de la investigación era un campo que me resultaba muy atractivo, que me despertaba una enorme curiosidad".

La necesidad de tener una formación metodológica específica se encuentra también intensificada por las exigencias que derivan de algunos concursos para acceder a los cargos docentes:

"En Educación Superior, y eso me llamó mucho la atención, en el proyecto que uno debe presentar para concursar, se debe incluir una propuesta de investigación. La mayoría de los docentes que trabajamos en el Nivel Superior no tenemos una formación en investigación que permita hacer una propuesta seria".

De los testimonios precedentes surge que la formación de grado que reciben los docentes en investigación no los habilita para llevar adelante una investigación académica o convencional. Milstein (2004), a partir de un análisis del proceso de institucionalización de la investigación educativa en los Institutos de Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires, concluye que este espacio se habilitó de manera compulsiva, desarticulada y fragmentada y sin tener en cuenta las condiciones laborales necesarias para poder llevar adelante esta actividad. Como resultante de este proceso, "las diversas representaciones que circulan en el imaginario en relación con la investigación educativa, develan la existencia de un lugar no reconocido en tiempo, espacio y función" (p.47). En forma coincidente, Wainerman y Sautú (op.cit) señalan que

“se hace como que se sabe hacer investigación, se hace como que se sabe evaluar los proyectos y los informes de investigación, pero no aparece una preocupación auténtica por cómo reciclar al personal docente con diez o quince años de experiencia en la transmisión de conocimientos pero no en su producción (...) Se hace ‘como si’ fueran cuestiones que deberían saberse o conocerse desde siempre, por algún acto de magia o porque es un conocimiento intuitivo, que no requiere ser aprendido sino sólo puesto en práctica cuando es necesario” (pp. 15-16).

Las representaciones sociales en torno a la investigación

En este apartado se indagó acerca de las representaciones sociales que los docentes construyen en torno a la investigación. De los testimonios recabados surgen, básicamente, dos cuestiones: en primer lugar, las representaciones que existen en las escuelas sobre la investigación y los nuevos sentidos atribuidos por los docentes a partir de haber transitado por esta formación específica; y, en segundo lugar, las representaciones en torno a la compleja relación entre investigación y docencia.

a) Las representaciones existentes en las escuelas y los nuevos “sentidos” en torno a la investigación educativa

La incorporación de la formación en investigación como un eje transversal en el currículo de la formación inicial de los maestros y profesores ha contribuido, probablemente, a la construcción de ciertos sentidos que circulan en las escuelas en torno a la tarea investigativa. Los testimonios recabados señalan que, al mismo tiempo que se rodea de una aureola de prestigio a la tarea de investigación, se la presenta como una actividad poco compleja, banal y bastante alejada de la investigación convencional:

“En las escuelas suele decirse que ‘se hace investigar a los alumnos’, haciendo referencia a la consulta de algún material bibliográfico. (...) Sin duda existe una especie de representación social que hace de toda tarea ligada a la investigación algo prestigioso, pero creo sinceramente que si la investigación no va unida a la producción de conocimientos nuevos, de nuevas maneras de entender la realidad e intervenir sobre ella, termina siendo una actividad bastante ‘snob’, algo así como el montaje de una escena. Me parece que la palabra ‘investigación’, y las fantasías unidas a esta palabra, circulan con cierta impunidad en el ámbito educativo”.

Como se observa en el testimonio precedente, en el imaginario de las escuelas prevalece una visión deformada de la actividad de investigación, probablemente relacionada con la "moda" del "docente-investigador", iniciada en los años '80 y que todavía tiene vigencia. Como resultado de ello, se observa una banalización y desnaturalización de la actividad investigativa, acompañada de una desvalorización de la práctica docente que, frente a la investigación, goza de un prestigio menor (Achilli, op.cit.).

A partir de haber transitado por la experiencia de formación en investigación educativa los docentes logran construir nuevos sentidos en torno a la tarea investigativa. Estas representaciones se alejan bastante de las que prevalecen en las instituciones escolares y tienden a reconocer, tanto su especificidad como los requerimientos de su formación:

"Pero una propuesta sería exige mucha formación, mucho tiempo, mucho esfuerzo y, seguramente, algo de talento. (...) Lo que no sé si es necesaria, o incluso posible, es la formación del docente como investigador, me refiero dentro de la formación docente en general. Me parece que son dos tareas distintas que requieren dos tipos de formación diferente, cada una con sus principios, sus reglas, sus métodos de trabajo, sus tiempos y sus esfuerzos".

"Aprendí en la especialización que la investigación es cosa seria y debe estar en manos de expertos. No creo que el docente sin formación, orientación y dirección adecuada pueda hacer investigación".

Como se desprende de los testimonios de los docentes, la formación en investigación les permite visualizar con claridad la especificidad de la actividad investigativa que supone enfrentar situaciones, dificultades, ritmos y exigencias diferentes. La investigación parte de interrogantes a un objeto de estudio, lo que permite plantear un "problema de conocimiento" cuya resolución puede tener o no alguna aplicación sobre la realidad. Por el contrario, la práctica pedagógica conduce a los docentes a enfrentarse a situaciones problemáticas concretas referidas a la enseñanza (Achilli, op.cit.). Esto implica trabajar utilizando los fundamentos y la lógica de un área disciplinar determinada, realizar un recorte de los conocimientos a enseñar y seleccionar aquellas estrategias didácticas más apropiadas para lograr aprendizajes significativos. Como dice Milstein (op.cit.), si

bien "toda actuación profesional en el campo educativo tiene base en un pensamiento práctico con capacidad de reflexión sobre el objeto analizado, sin embargo esto no habilita para investigar" (p. 43).

b) La compleja relación entre docencia e investigación educativa

Durante mucho tiempo la investigación educativa estuvo en manos de investigadores que no eran educadores y sus aportes en el campo educativo se caracterizaban por el distanciamiento con la problemática concreta del aula (Gimeno Sacristán, 1997).

"El conocimiento académico le llega al docente, como una retórica de conclusiones en clave de conocimientos teóricos y proposicionales sin entender que el mundo del docente es personal, contextual, subjetivo, temporal, histórico y relacional" (Clandinin y Connelly, 1995: 5).

Frente al problema de disociación entre el conocimiento generado en el ámbito académico y la realidad cotidiana escolar, se alzaron algunas voces para plantear que la docencia, en tanto objeto de estudio, debía ser abordada por el docente. El concepto del "*docente como investigador de su propia práctica*" tiene su origen en la obra de Stenhouse (1984) y hace referencia al proceso de indagación reflexiva que, a la manera de una autoevaluación, recupera marcos teóricos, presupuestos y valores en torno a la práctica educativa. Desde esta perspectiva, se esperaba que la investigación educativa redundara en una mejora de la educación, al ofrecer un conocimiento relevante para enfrentar los problemas cotidianos del aula. Para Achilli (op.cit.) el concepto del docente-investigador, que surge con el objetivo de articular ambas funciones en la figura del docente, es un concepto que conduce a un doble engaño. En primer lugar, porque parte del desconocimiento de que la docencia y la investigación constituyen oficios diferentes, que requieren distintas destrezas y plantean distintas exigencias. En segundo lugar, porque la incorporación de la práctica de la investigación, que goza de gran legitimidad entre los docentes, produce al mismo tiempo una desvalorización de la tarea docente.

El enfoque de la investigación-acción fue considerado como el más apropiado para que el docente investigara su propia problemática cotidiana. Como afirma Elliott (1993)

“el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (p. 67).

Al respecto, Anderson y Herr (2007) realizan una distinción entre la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Investigación Acción (IA). La primera es conducida desde afuera por un investigador académico que realiza una investigación “*junto con* y no *sobre* los participantes” (p. 48). Este tipo de investigación es heredera de la tradición de la investigación latinoamericana de Freire y Fals Borda. Por su parte, la IA, que algunas veces no se distingue bien de la reflexión sobre la propia práctica, es conducida desde adentro por los propios docentes y presenta desafíos y dilemas epistemológicos, éticos y políticos diferentes a la IAP. Según estos autores, la diferencia entre la IA y el análisis sobre la propia práctica se encuentra en el grado de intensidad que adquiere la “intencionalidad y sistematización de la reflexión”. La IA implica distintos ciclos espiralados de planeamiento, acción, observación y reflexión. Se supone que cada uno de estos ciclos genera conocimiento para la resolución de problemas locales y sirve de base para el ciclo siguiente.

A pesar de tener una larga tradición en nuestro país, la IA no goza de gran legitimidad en el ámbito académico. Además, como plantean Diker y Terigi (op.cit.),

“si bien esta perspectiva tiene el mérito de acercar la producción investigativa a los problemas cotidianos de la práctica docente, conlleva dos riesgos: 1) reducir la relevancia o utilidad de la investigación pedagógica sólo a los contextos de aula, y 2) reforzar la suposición de que la explicación y la solución de los problemas de la práctica se halla autocontenida en el ámbito escolar. La indagación de la propia práctica es una cuestión deseable y tal vez inevitable del ejercicio de la docencia. Pero es necesario advertir que sus resultados no agotan las necesidades de investigación en el campo educativo, ni siquiera la explicación de los fenómenos que tienen lugar en las aulas” (p. 128).

La formación de posgrado en investigación enfrenta a los docentes con un conjunto de complejidades y exigencias vinculadas a determinados criterios de

validez y generalización, propios de la investigación académica. Según los sujetos entrevistados, estas exigencias resultan incompatibles con la tarea docente. Si bien no se niega la posibilidad de que el docente se transforme en un investigador, si recibe la formación adecuada, se cuestiona la posibilidad de que pueda realizar ambas tareas al mismo tiempo en el contexto cotidiano de la escuela:

“Claro que un docente puede formarse como investigador y realizar ambas tareas, pero no estoy tan segura de que pueda hacerlas al mismo tiempo. Educar o enseñar e investigar tienen, me parece, algún punto de incompatibles (algo parecido a lo que se dice en psicoanálisis: no se puede educar y psicoanalizar a la vez, son tareas en un punto incompatibles). Me parece, sí, que el docente puede y debe pensar y reflexionar sobre su práctica constantemente, pero esto es otra cosa. A la hora de interrogarse sobre algo puntual e ir a confrontar los ‘hechos’, tal vez deba poner entre paréntesis la tarea de educar (...). Después podrá volver a educar, con las modificaciones o no que le haya aportado la investigación. No sé si en esto hay algo de prejuicio o de falta de formación de mi parte... tal vez deba seguir profundizando sobre esto”.

Como se desprende del testimonio precedente, la formación en investigación les permite a los docentes diferenciar las especificidades que tienen ambas prácticas: investigación y docencia. Además, si se trata de dos profesiones distintas, con objetivos y lógicas de trabajo diferentes, claramente se requieren condiciones institucionales de trabajo distintas que posibiliten el desarrollo de las tareas que les son inherentes (espacios de trabajo, designaciones específicas, subsidios, tiempos, recursos, etc.). Si estas condiciones no se dan, el planteo del docente-investigador podría conducir a la banalización y enajenación, tanto de la práctica docente como de la actividad investigativa (Achilli, op.cit.).

Algunos autores han dado cuenta de esta situación a partir de un análisis de las limitaciones propias de la investigación desarrollada en los Institutos de Formación Docente. Los aspectos observados fueron la falta de tiempo, la ausencia de claridad en los objetivos, la falta de espacios institucionales que soporten la tarea investigativa y la escasez de recursos materiales (bibliotecas, subsidios) y humanos. A estos factores se sumaban las precarias condiciones de trabajo de los docentes, la alta rotación y escasa estabilidad laboral, junto con la falta de articulación de las instituciones con las políticas educativas nacionales

(Baquero y Uralde, 1992). En un trabajo más reciente, Milstein (op.cit.) observa, en forma coincidente, la gran heterogeneidad del proceso de institucionalización de la investigación educativa en los Institutos Superiores de Formación Docente en la provincia de Buenos Aires. Mientras algunas instituciones tenían un amplio desarrollo en investigación, otras aún no habían iniciado esta experiencia. La autora concluye que el conjunto de acciones discontinuas contribuyó a generar un espacio desarticulado y escasamente reconocido en lo que hace a la especificidad de esta función.

Los docentes entrevistados plantean, además, las dificultades que se les presentan cuando intentan llevar a cabo una investigación en el propio ámbito de trabajo:

“hay posibilidades de, realmente, de vincularlo y de que sean herramientas útiles para la práctica o por lo menos para reflexionar sobre la práctica docente, cuestión que si se plantea más como un proyecto de investigación es imposible hacerlo porque uno está inmerso en esa realidad. Por lo menos, a mí me pasa que no tengo posibilidad, ni yo ni ninguno de mis compañeros de pensar, de analizar, de reflexionar de ver cuestiones más allá de la cotidianeidad docente. Es que uno no puede tomar distancia y me parece que también empiezan a jugar muchas cuestiones que hacen más a la subjetividad de uno. Por ejemplo, cuando nosotros charlábamos con este compañero en relación a ver por qué los chicos no estaban asistiendo a clases, una cuestión que nos surgía era que no se sientan los docentes atacados con que están siendo malos docentes y hay como muchas cuestiones de la subjetividad que se ponen en juego, que se evidencian y, seguramente, me parece complicado. No sé cómo resolverlo. Por un lado, lo veo útil y necesario, sino es como que se naturaliza todo y no hay forma de alejarse y ponerse a pensar ciertas cuestiones que surgen todo el tiempo en la escuela. Pero no sé cómo resolverlo, que sea uno mismo el que tenga que hacer la tarea de investigar, por esta cuestión de que se está inmerso en la misma realidad”.

En el testimonio precedente surgen con claridad las limitaciones que tienen los docentes para realizar investigación en el ámbito cotidiano de las instituciones escolares en las que se desempeñan. Básicamente, se plantean cuestiones referentes a la validez de un conocimiento que no puede trascender la cotidianeidad de lo escolar y donde el desarrollo de la investigación queda sujeto a las restricciones del entramado de relaciones personales e institucionales que sustentan la práctica docente.

Atendiendo a las dificultades que atraviesan estos docentes, Anderson y Herr (op.cit.) proponen reformular los criterios para la validez o confiabilidad de lo que ellos llaman *investigación docente*, cuyo objetivo consiste en repensar y transformar la propia práctica. Los autores plantean que los criterios de validez para los investigadores académicos carecen de sentido para los docentes. Así, mientras el investigador académico necesita comprender la "perspectiva del nativo", el docente ya posee esta perspectiva pero, en cambio, necesita tomar cierta distancia de aquellos aspectos de su práctica cotidiana que aparecen naturalizados. Para la investigación docente, un criterio sería la *validez de la resolución del problema*, que implica preguntarse hasta qué punto el conocimiento generado por este tipo de investigación derivó en la resolución del problema planteado, o en una mejor comprensión del mismo. La validez de los resultados estaría sujeta a una resolución satisfactoria del problema. Relacionados con este criterio se encuentran los de *validez democrática* y *validez catalítica*. El primero, refiere al grado en que se toman en cuenta, de manera colaborativa, las distintas perspectivas de todos los implicados en el problema de investigación. Por su parte, la *validez catalítica* tiene en cuenta el grado en que el investigador y los participantes reorientan sus prácticas o transforman la realidad existente a partir de una mejor comprensión de la misma. Los autores desarrollan también el criterio de *validez del proceso*, que tiene que ver con la utilización de procedimientos metodológicos no superficiales o ingenuos, tanto en la recolección de datos como en el análisis de los mismos. Para ello, proponen utilizar los distintos tipos de triangulación, incluyendo distintas perspectivas y métodos. Por último, proponen que la investigación docente transite el camino de la *validez dialógica*, que sería equivalente al proceso de evaluación de pares de la investigación académica. En este nuevo camino a recorrer no existen pautas establecidas, sin embargo, el objetivo sería reflexionar con otros docentes acerca de los resultados alcanzados. Además, si bien la variedad de criterios de validez pareciera ser la norma a aplicarse en el futuro, los autores dejan en claro que cada investigador podrá aplicar aquellos que mejor se ajusten a su situación particular.

La mayoría de los testimonios recabados señalan que la formación en investigación contribuye, principalmente, a transformar al docente en un profesional reflexivo, con capacidad de pensamiento crítico para problematizar y mejorar la propia práctica:

"...si uno busca, además, que sea un profesional reflexivo, que el docente sea un profesional reflexivo, me parece que la metodología de la investigación y epistemología tienen mucho fundamento y muchas herramientas como para permitirte lograr la formación de un profesional reflexivo. Se me ocurre que es como lo más fuerte que tiene la investigación. Porque hay un montón de cuestiones que si no se las piensa, si no se las aborda con una metodología no hay forma de poder reflexionar y de poder inclusive intervenir sobre eso y accionar. Así que a mí me parece súper útil".

"Los ámbitos en los que uno actúa deben ser puestos en cuestión cada tanto, interrogarlos, develarlos, darlos vuelta. Investigar en educación creo que es eso mismo: interrogar, cuestionar, no sólo sobre aquello que uno no sabe, sino, y sobre todo, interrogarse sobre lo 'obvio', siempre me admira cuántas cosas oculta lo obvio. (...) Esto lo pude constatar en el proceso de armado del proyecto de investigación en la universidad y me impactó mucho. Algunas cosas que para mí eran casi con seguridad de determinada manera, resultaron ser algo totalmente diferente. Es imprescindible interrogar los hechos. (...) investigar en educación para mí es interrogar constantemente lo obvio, lo naturalizado, que es el peligro más grande que tenemos los docentes. Tal vez sea no sólo una obligación intelectual, sino también ética, porque de ello depende, en gran parte, el destino de muchos sujetos".

Según los testimonios analizados, la formación de posgrado en investigación facilitaría el desarrollo de una "actitud investigativa" (Ferreiro, 1999), que incluye procesos de indagación reflexiva sobre la propia práctica, pero que no implica la integración de los roles de docente e investigador. El desarrollo de un pensamiento indagador y problematizador de la realidad educativa contribuye a la construcción de un saber pedagógico, o sea un saber profesional práctico elaborado por cada individuo en un contexto institucional determinado.

"El saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar. Es más individual, más personal, y relacionado profundamente con las competencias que llevan a una práctica efectiva" (Restrepo Gómez, 2004: 47).

Al respecto, resulta interesante analizar la distinción que realiza Achilli (op.cit.) entre práctica pedagógica y práctica docente. La práctica pedagógica es la que tiene lugar en el contexto del aula y se caracteriza por la relación entre el docente, el alumno y el contenido. Por su parte, la práctica docente se basa en la primera, aunque la trasciende al configurarse a partir del conjunto de relaciones que se dan en un contexto institucional y sociohistórico determinado, que son propias del campo laboral del docente. La diferenciación entre ambos tipos de prácticas pone de manifiesto el proceso de disociación y enajenación que sufre la práctica docente con respecto a la especificidad de su quehacer. Se produce un distanciamiento del trabajo reflexivo y crítico del docente con el conocimiento que lo transforma en un mero transmisor de lo que otros generan y le impide analizar críticamente su propuesta de enseñanza. Una propuesta de enseñanza conlleva siempre una concepción de aprendizaje que tiene que ser analizada críticamente y sometida a constante revisión, si se desea modificar la práctica.

Conocimientos y procedimientos metodológicos que favorecen la reflexión sobre la práctica docente

En este apartado se indagó acerca de aquellos conocimientos y procedimientos metodológicos específicos que, según los docentes, favorecen la reflexión sobre el propio desempeño profesional. En ese sentido, la mayoría de los testimonios concuerdan en resaltar la importancia de los dispositivos metodológicos que permiten indagar e interpretar, tanto las situaciones cotidianas como la información estadística que producen las mismas instituciones educativas:

“...hay algunas cuestiones más puntuales que creo que ayudan mucho. La operacionalización de variables, por ejemplo, ayuda a pensar en distintos niveles de análisis de una situación, y la identificación de indicadores creo que puede ser muy útil a la hora de planificar una evaluación, por ejemplo. La lectura e interpretación de datos estadísticos creo que también es muy útil”.

“...el desagregado de variables para llegar a indicadores observables concretos me sirvió hasta para la construcción de instrumentos de recolección de datos con mis alumnas de secundario, con los cuales ellas mismas realizaban observaciones y evaluábamos juntas el desempeño. En nuestro ámbito la observación directa es la principal herramienta para

obtener datos de la realidad. Al compartir la responsabilidad con los alumnos siento que los involucro y que construyo paulatinamente una gestión participativa de los proyectos que desarrollamos”.

Los testimonios de los docentes son convergentes a la hora de señalar los conocimientos metodológicos que les resultaron de mayor utilidad para poder reflexionar sobre la propia práctica. Los sujetos entrevistados mencionan aquellas categorías analíticas (dimensiones, variables, indicadores) que permiten analizar la realidad utilizando distintos niveles de abstracción. Estas categorías son absolutamente necesarias para “desmontar” las situaciones sociales que se producen en las instituciones escolares y que se le presentan intuitivamente al investigador (Lahire, 2006). La construcción de determinados analizadores, como pueden ser las variables e indicadores favorece la identificación del objeto de estudio, permite la abstracción de los aspectos o rasgos principales y de sus propiedades subyacentes, su vinculación con otros constructos y su posterior observación y medición. La tarea de separar el entramado de relaciones sociales

“contribuye a hacer posible la construcción de relaciones nuevas, capaces, por su carácter insólito, de imponer la búsqueda de relaciones de un orden superior que den razón de éste. Así, el descubrimiento no se reduce nunca a una simple lectura de lo real, aun del más desconcertante, puesto que supone siempre la ruptura con lo real y las configuraciones que éste propone a la percepción” (Bourdieu et al., 1975: 29).

Por su parte, la lógica que subyace al proceso de investigación, mediante la que se accede al conocimiento del objeto de estudio, implica una constante confrontación entre teoría y empiria que se puede graficar como un movimiento en espiral. Este modo de operar, que permite sucesivas reconstrucciones del objeto de estudio a partir de la información empírica, es visualizado también como un aporte importante a la tarea docente, en tanto implica revisar la linealidad con la que muchas veces se la encara:

“Personalmente, algo que me impactó es cómo se va desplegando la tarea, no en forma lineal, sino en una especie de espiral que siempre vuelve al principio, a reformular lo primero constantemente. Tal vez uno tiene el concepto teórico de que esto es así, pero haberlo experimentado concretamente es algo muy distinto. Los docentes tenemos esa especie de desarrollo lineal (objetivos-expectativas de logro-actividades-evaluación) y todos podemos decir desde lo teórico que estos momentos se resignifican

unos a otros constantemente, pero en la práctica el desarrollo suele ser bastante lineal”.

Como se refleja en el testimonio precedente, la práctica docente tiende a desarrollarse de una manera bastante lineal, lo que también se visualiza en una planificación didáctica relegada a ser la expresión de los aspectos normativos y prescriptivos del currículo. En ese sentido, la investigación, al trabajar a partir de ciclos constantes de planificación, recolección de información y reflexión que se dan en forma de espiral (donde cada ciclo implica la contrastación entre teoría y empiria y se constituye en el punto de partida del siguiente), permitiría recuperar la problematización de la práctica docente y la apropiación en forma activa de este espacio de toma de decisiones.

Principales dificultades que enfrentaron los docentes al transitar su formación en investigación

Cuando los investigadores se proponen abordar un nuevo tema puede suceder que lo desconozcan totalmente o que se encuentren muy familiarizados con él. La cercanía con el objeto de estudio, lejos de representar una ventaja, puede constituirse en un obstáculo adicional. Bourdieu, et al. (op.cit.) se refieren expresamente a esta cuestión que adquiere relevancia en el ámbito de las ciencias sociales, donde “la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos” (p.27). Los autores mencionados afirman que

“la familiaridad con el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia para el sociólogo, porque produce continuamente concepciones o sistematizaciones ficticias, al mismo tiempo que sus condiciones de credibilidad” (p.27).

En la investigación son centrales dos tipos de preguntas: preguntas sobre lo que queremos conocer, que se realizan a un objeto de estudio particular y que se relacionan con una determinada teoría sustantiva y preguntas sobre cómo indagar para la construcción del conocimiento, entendiendo que estas últimas deben estar siempre subordinadas a las primeras. El conocimiento y no la experiencia es lo que da sustento a la problematización del objeto de estudio, ya

que permite interrogarlo con preguntas que puedan ir más allá del sentido común. De esta manera, se construye una mejor representación del problema de investigación y se reconocen las preguntas que son legítimas o sea cuando no se saben las respuestas. Los docentes entrevistados afirman que una de las principales dificultades durante la formación metodológica, tuvo que ver con la construcción del problema de investigación. "*No se me ocurren preguntas*", suele ser una frase recurrente entre los docentes, ya que la proximidad con el objeto de estudio no se traduce automáticamente en una ventaja a la hora de problematizarlo. Así aluden a esta dificultad los testimonios siguientes:

"Desde la metodología nos llevó mucho tiempo hacer un recorte, construir el problema. Las preguntas que formulábamos muchas veces nos dispersaban la búsqueda en lugar de ayudarnos a focalizarla".

"Una de las grandes dificultades que tuve fue poder determinar si lo que nos proponíamos investigar era relevante o no. Quiero decir, si no era algo ya demasiado investigado, y si lo era, desde qué punto de vista nuevo se lo podía interrogar".

"Acotar 'el qué interrogar' sobre el objeto de estudio, ya que es muy fácil elaborar preguntas que no hacen al objetivo propuesto inicialmente. Estar todo el tiempo con el objetivo escrito arriba de la mesa de trabajo, es una buena solución. Otra, el control permanente de esto, por parte de todos los miembros del equipo de estudio".

En el caso particular de los docentes, las experiencias personales y culturales que llevan consigo pueden sesgar o limitar sus posibilidades de abordaje de la realidad educativa. El saber que tiene el docente es producto de la experiencia y del sentido común, un saber hacer tácito que, la mayoría de las veces, no puede describir. En ese sentido, es importante considerar que la experiencia no remite automáticamente al conocimiento. Para que se transforme en conocimiento es necesario que se produzca un proceso intelectual de objetivación que la haga consciente y desde el que se la pueda interrogar, analizar y someter a juicio (Lahire, op.cit.). La *vigilancia y ruptura epistemológica* deben ejercerse de manera constante para examinar las condiciones y los límites de la validez del conocimiento. La ruptura epistemológica propone *el principio de la no-consciencia*, que consiste en romper con la noción del saber producto del sentido común que conlleva ciertos presupuestos inconscientes. Consiste, nada más y

nada menos, que en ser conscientes de lo obvio (Bourdieu et al, op.cit-). En ese sentido, el

“sujeto de investigación no es sinónimo de sujeto de sentido común. El primero incluye al segundo, pero no a la inversa. El sujeto de sentido común es un sujeto *dóxico*, es decir afirma lo que cree y cree lo que ve, sin preguntarse cómo ha llegado a creer lo que cree. El sujeto de investigación, por el contrario, se pregunta por lo que conoce, parte de supuestos para plantear preguntas y hallar respuestas, reflexiona en torno a su modo de construir conocimiento. Es, antes que nada, un sujeto reflexivo” (Rizo García, 2006: 24).

Por otra parte, los esquemas conceptuales y disciplinarios en el campo educativo, tienen un componente importante de contenido normativo, de “deber ser”:

“La educación, me parece, es un campo muy difícil para la investigación. Hay que separar cuidadosamente lo que ‘es’ de lo que ‘debería ser’, y no siempre es fácil. Los educadores estamos muy marcados por lo que ‘debería ser’ y no siempre lo distinguimos de lo que realmente ‘es’. Casi toda la formación docente apunta a lo que ‘debería ser’ y creo que eso es un gran obstáculo a la hora de interrogarse sobre cómo son realmente las cosas. De lo que no nos damos cuenta es que muchas veces el fracaso en conseguir lo que ‘debería ser’ se basa en nuestra ignorancia de lo que <es>”.

Milstein (op.cit.), señala que el saber pedagógico es un saber prescriptivo, cuyo objetivo consiste en proveer una solución práctica a los problemas de enseñanza. Ese saber permite hacer recomendaciones sobre qué hacer, sobre cómo diseñar los contenidos y los métodos de enseñanza, contribuyendo a “normalizar” los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La investigación educativa conlleva entonces una complejidad epistemológica adicional del objeto educativo, si bien no implica la existencia de formas metodológicas particulares para abordarlo. Así, cuando se investiga en el campo educativo, algunos autores observan que con demasiada frecuencia

“lo que pasa por investigaciones, por conocimiento fáctico o evidencias empíricas provenientes de hipótesis supuestamente sometidas a contrastación, son afirmaciones normativo-prescriptivas, con fuerte carga ideológica que ilustran lo que el supuesto investigador ya sabe o pretende saber, o lo que quiere que sea la realidad” (Wainerman y Di Virgilio, 2010: 17).

En ese sentido, los enfoques cualitativos, al alimentarse de la tarea cotidiana del docente, que tiene un carácter más local y contextualizado, pueden constituir un

atajo metodológico para evitar este sesgo prescriptivo. Estos enfoques permiten expresar las condiciones reales en que se producen los procesos de enseñanza y de aprendizaje y comprender el contexto cotidiano del docente al desnaturalizar y resignificar el entramado de relaciones sociales y de sentidos presentes en el ámbito de la escuela (Rockwell, 1980; Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Algunas consideraciones finales

En este trabajo se analizó la formación de posgrado en investigación educativa por parte de los docentes preuniversitarios, focalizando en la compleja relación entre docencia e investigación. Los aspectos considerados fueron las motivaciones para demandar este tipo de formación, las representaciones sociales acerca de la investigación educativa, los conocimientos y procedimientos metodológicos que favorecen la reflexión sobre la tarea docente y las principales dificultades con que se enfrentan los docentes al atravesar por esta formación metodológica.

Entre las motivaciones que llevaron a demandar la formación en investigación prevalecen los motivos personales. Sin embargo, el hecho de que se esgriman motivos personales mientras la elección se inclina por la formación en investigación educativa, expone claramente la centralidad que ocupa esta temática, tanto en la formación de grado como en el desarrollo profesional del docente.

Esta centralidad también se encuentra presente en el prestigio que las representaciones sociales que circulan en las escuelas le otorgan a la tarea de investigación. Es probable que este prestigio se vea acrecentado en un contexto en que la propia tarea docente se encuentra expuesta a algunos cuestionamientos.

Los sentidos que prevalecen en las instituciones educativas alrededor de la investigación se caracterizan por la banalización y desnaturalización de la actividad investigativa. Es interesante observar cómo se modifican estas representaciones sociales en aquellos docentes que han transitado por una formación de posgrado en investigación. Los sujetos entrevistados son

contendientes al señalar que para llevar a cabo una investigación se requiere de una formación diferente que tiene su especificidad. Además, si bien un docente (con la preparación adecuada) se puede convertir en un investigador, se discute la posibilidad de desempeñar ambos roles en forma simultánea, en tanto se trata de oficios diferentes que requieren distintas condiciones de trabajo. En cuanto a las principales restricciones para realizar una investigación en el propio ámbito de trabajo profesional, se señalan las limitaciones relacionadas con la validez de un conocimiento que no trasciende la realidad cotidiana de las instituciones educativas y con los condicionamientos que surgen del andamiaje de relaciones personales e institucionales que sostienen la práctica docente.

Según los testimonios recabados, una de las principales contribuciones de la formación en investigación es aportar las herramientas metodológicas para indagar y reflexionar sobre la propia práctica. Estos dispositivos, aunque no son los únicos que se encuentran a disposición de los docentes, son muy valorados al contribuir a la formación de un profesional reflexivo. De manera coincidente, entre los conocimientos y procedimientos metodológicos específicos que favorecen la reflexión sobre el desempeño profesional, figuran aquellas categorías analíticas (como las dimensiones, variables e indicadores) que, utilizando distintos niveles de abstracción, se constituyen en analizadores de las relaciones subyacentes a las situaciones cotidianas que se dan en las instituciones educativas. Los docentes valoran también la posibilidad de transferir a la propia tarea la lógica del proceso de investigación que opera a través de la confrontación teoría y empiria. El hecho de someter a la tarea docente a una revisión constante a partir de la información empírica, permitiría romper con la linealidad que la caracteriza.

En los testimonios de los docentes queda de manifiesto que la proximidad que tienen con el objeto de estudio no se traduce automáticamente en una ventaja a la hora de transformarlo en un problema de investigación. Es necesario que la experiencia que trae el docente, basada en el sentido común, se transforme en un conocimiento que sustente la problematización del objeto de

estudio. A esto se suma la complejidad epistemológica adicional del objeto educativo que reside en su componente normativo.

Finalmente, somos conscientes de que en este trabajo dejamos afuera el análisis de las características que adquiere la oferta de los posgrados en investigación educativa. Sin adentrarnos en esta temática (que podrá ser abordada en otra oportunidad) podemos señalar que un riesgo siempre presente es que esta formación quede reducida a una mera transmisión teórica del conocimiento metodológico. En ese sentido, se impone entre los docentes de metodología de la investigación una vigilancia epistemológica constante sobre la tarea de enseñanza.

Recibido: 11/02/2014

Aceptado: 06/03/2014

Notas

¹ Proyecto 33A129: "Cómo se construye el conocimiento pedagógico de los profesores. La importancia de las representaciones sociales", dirigido por la Dra. Liliana Pascual. Subsidio otorgado por la Universidad Nacional de Lanús, Resolución Rectoral N° 2857/2011.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2006) *Investigación y Formación Docente*. Laborde, Rosario, Santa Fe.
- ANDERSON, G. y HERR, K. (2007) "El docente-investigador: Investigación – Acción como una forma válida de generación de conocimientos". En: SVERDLICK, I. (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J.; y PASSERON, J. (1975) *El Oficio de Sociólogo*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- CASTORINA, J. (Coord.) y col. (2005) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1995) *Teachers´ professional knowledge landscapes*. New York, Teachers College Press.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.
- ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Madrid.
- FERREIRO, E. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica, México.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar, Buenos Aires.

- JODELET, D. (1984) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: MOSCOVICI, S. *Psicología social. Vol. II*, pp. 469-494. Paidós, Buenos Aires.
- LAHIRE, B. (2006) *El espíritu sociológico*. Manantial, Buenos Aires.
- MILSTEIN, D. (2004) "La investigación educativa en la formación docente de la Provincia de Buenos Aires". En *RE-VISTA*, Año 1, N° 1, Red de Investigación Acción Participativa Aplicada a la Renovación Curricular, Dirección de Educación Superior, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- MOSCOVICI, S. (1984) *Psicología social. Vol. II*. Paidós, Buenos Aires.
- _____ (1986) *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós, Barcelona.
- RESTREPO GÓMEZ, B. (2004) "La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico". En: *Educación y Educadores*, (Vol. 007) Universidad de la Sabana, Colombia, pp. 45-55.
- RIZO GARCÍA, M. (2006) *Enseñar a Investigar Investigando. Experiencias de Investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México. Consultado el 14 de octubre del 2012 en:
<http://www.pucp.edu.pe/departamento/comunicaciones/images/documentos/cap01-mrizo.pdf>
- ROCKWELL, E. (1980) "Etnografía y teoría en la investigación educativa". En: *Revista Dialogando*, Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar, Santiago de Chile, pp. 29-45.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TERIGI, F. (2012) "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación". En: *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*, Documento Básico, Fundación Santillana. Consultado el 27 de noviembre de 2012 en:
http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201205/docum ento_bsico_2012.pdf
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta, Madrid.
- WAINERMAN, C. y SAUTÚ, R. (2001) *La trastienda de la Investigación*. Lumiere, Buenos Aires.
- WAINERMAN, C. y DI VIRGILIO, M. (comp.) (2010) *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial-Universidad de San Andrés, Buenos Aires.