

## INVESTIGACIÓN

Revista Mexicana de Investigación Educativa  
enero-junio 1996, vol 1, núm 1, pp. 88-106

### La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio

Patricia Ducoing W.\* y José Antonio Serrano C.\*\*

#### **Resumen:**

*Con la intención de dar cuenta de la naturaleza de la investigación educativa desarrollada por maestros de enseñanza básica, normal y de la UPN, se analiza un grupo de proyectos y reportes de investigación sobre formación docente, trabajos, todos ellos, que fueron recientemente financiados por SEP-Conacyt, a partir de dos convocatorias emitidas por la Dirección General de Investigación Educativa de la misma SEP. El producto de este estudio se conforma por una serie de reflexiones, con base en el reconocimiento de la particularidad en cuanto a la forma de abordar "la formación docente" como objeto de investigación y los supuestos implícitos o explícitos de orden epistemológico y teórico que subyacen. Los aspectos que se abordan, desde una mirada analítica e interpretativa, se encuentran organizados en cuatro rubros: a) los objetos de investigación, b) las metodologías utilizadas, c) las argumentaciones y elementos conceptuales puestos en juego, y d) los productos de investigación.*

#### **Abstract:**

*Aiming to make an account on the nature of the educational research developed by teachers of primary level, normal school and the National Pedagogical University, this paper examines a group of projects and research reports on teaching training. These projects were all recently financed by SEP-Conacyt (Ministry of Education and The National Council for Science and Technology), convocated by the General Office of Educational Research of the Ministry of Education (SEP). A series of reflections make up this study, based on the acknowledgement of singularity regarding the way to approach "teaching training" as an object of research and the assumptions implicit or explicit of epistemological or theoretical order which underly these. The aspects considered, from an analytical and interpretative angle, are organized under four headings: a) the objects of research; b) methodologies used; c) arguments and conceptual elements in play; d) products of research.*

#### **Marco introductorio**

Este trabajo se desprende directamente de dos circunstancias. Por un lado, la elaboración conjunta del Estado de Conocimiento sobre Formación de Docentes y Profesionales de la Educación, cuya última versión ha sido recientemente publicada (*Sujetos de la educación y formación docente*, COMIE, 1996) y, por otro lado, la conjunción de acciones de intervención y las propiamente personales en relación con proyectos de investigación en este campo. Esto nos ha permitido preguntarnos sobre una actividad que tiende a legitimarse de múltiples formas en la actualidad: la investigación educativa en general y la relativa al ámbito de la formación de docentes.

---

\* Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México.  
Correo electrónico: pducoing@servidor.unam.mx

\*\* \*\* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

## *El docente y la práctica de investigación*

En las reformas curriculares realizadas en diversos países existe, en la actualidad, una tendencia a revalorar la acción del maestro y, por consecuencia, a otorgarle la posibilidad de desplegar nuevas actividades que en décadas pasadas no realizaba. En este rubro se inscribe una que generalmente era delegada a diversos grupos especializados: la investigación. Cabe acotar que esta función se extiende como posibilidad en la formación profesional, cuando en la literatura aparecen diversas críticas sobre la noción de profesionalización que utilizamos los educadores para, socialmente, afirmar que nuestra labor es importante y que estamos al día en la producción de conocimientos.

Es una verdad de perogrullo sostener que existe una fuerte relación entre investigación, producción de conocimiento y práctica social que realiza un determinado gremio profesional. Sin embargo, esta afirmación requiere matizarse cuando llegamos al terreno de las disciplinas que tienen como eje la intervención (sociología, política, pedagogía), en virtud de que éstas tienden a movilizar diferentes tipos de reflexión en o sobre un proceso relacional.

Particularmente, la Pedagogía toma como asunto de intervención o materia de reflexión a los procesos de influencia que se realizan en marcos institucionales y en contextos culturales concretos. Vista así, la Pedagogía crearía y pondría a operar según Dilthey un saber ligado a las características de los sistemas educativos de los pueblos y colocaría al gremio magisterial en condiciones de optar por la definición social de lo que puede ser y hacer el maestro.

En México, frente a la creciente pauperización de la actividad docente, se ha ido imponiendo –para hacerla más soportable– un nuevo rol al maestro, con la ganancia subjetiva de que se ocuparía otro estatus social e institucional, pero sin el ingrediente sustancial para la generación de saber en su ámbito disciplinario, como son las tradiciones y grupos consolidados.

Esta situación se visualiza, de manera importante, en el ámbito universitario, pero de forma sumamente sorprendente en el sector de la educación básica y normal, en el que nos situamos para fines de este trabajo. Mientras en décadas anteriores la investigación educativa sobre formación de profesores, generada desde los espacios normalistas y de educación básica, fue prácticamente nula (I Congreso Nacional de Investigación Educativa), en los últimos años se visualiza un despegue considerable, tal como se puede constatar en Estado de Conocimiento: sujetos de la educación y formación docente (COMIE, 1996) y en los *Reportes de investigación educativa* y *Reseñas de investigación educativa* (SEP, 1995). La escasa producción que sobre formación de docentes se desarrollaba estaba prácticamente a cargo de investigadores y especialistas ubicados en centros de investigación y universidades.

Uno de los motivos que desencadenó la práctica de la investigación por parte del sector normalista fue, entre otros, la amplia difusión e incluso institucionalización, en algunos casos, de la relación docencia-investigación, sea como análisis de la práctica docente, como investigación-acción, como investigación participante, etcétera, dentro del marco de la tendencia más amplia de profesionalización de la docencia, asumida por las diferentes instancias formadoras de docentes. Así, se puede constatar que las dos instituciones más importantes del país en materia de formación de docentes –Escuela Normal y Universidad Pedagógica Nacional– formalizaron la investigación, en sus respectivos planes de estudio (1984 y 1985, respectivamente), convirtiéndola en un eje articulador de su propio currículum o en un contenido de enseñanza específico, con la intencionalidad de formar al docente “integralmente”, desde esta doble dimensión: la docencia y la investigación.

Hacer del docente un investigador, fue entonces una, entre otras, de las orientaciones recientes que han venido impactando de manera importante la formación de los profesores que atienden tanto la educación preescolar, primaria y secundaria, como la normal y la propia UPN. Sin embargo, y desde nuestra mirada, la nueva perspectiva asumida por el sistema de formación de profesores no vino acompañada de las estrategias necesarias para garantizar su éxito, de tal manera, que bajo las mismas condiciones de infraestructura, institucionales y de recursos humanos (formación

de formadores) se ha pretendido mantener esta orientación. La ausencia de líderes académicos al interior de las instancias formadoras, así como la falta de una tradición en la producción del saber, constituyen algunos de los obstáculos más relevantes. Hacer comprender que la tarea de formar investigadores no es un asunto que se resuelve *por decreto*, es el reto que actualmente estamos enfrentando.

En síntesis, partimos del reconocimiento de esta situación para poder situar y comprender el objeto de este trabajo: la investigación de los maestros.

### *Precisiones de orden contextual*

En el marco del proceso de federalización de la educación, desarrollado por la actual administración, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Investigación Educativa, decidió impulsar la investigación en la comunidad educativa del país adscrita al sector normalista y a la enseñanza básica: unidades Ajusco y foráneas de la UPN, normales, maestros en ejercicio de preescolar, primaria, secundaria, organismos estatales de educación, maestros jubilados, maestros adscritos a centros de actualización y a la Fundación SNTE.

Con el objeto de contar con un fondo financiero que posibilitase una cobertura nacional, la SEP firmó un convenio con el Conacyt, a partir del cual la Dirección General de Investigación Educativa de la Secretaría, se haría cargo de administrar los recursos y operar el programa. Esta acción, única en la historia reciente del Conacyt, en cuanto al financiamiento de proyectos para maestros de enseñanza básica, amerita un estudio particular y un análisis más puntual, al igual que un tratamiento reflexivo, analítico y crítico sobre los fondos destinados y su distribución, los criterios utilizados para otorgar el financiamiento y los resultados en términos de los productos mismos de investigación.

Con la pretensión, entonces, de fomentar y apoyar la investigación, la Dirección General de Investigación Educativa emitió dos convocatorias de carácter nacional –en 1993 y 1994– con orientaciones puntuales respecto a la temática, dirigidas exclusivamente al sector señalado, quedando intencionalmente excluidos los docentes e investigadores pertenecientes al subsistema universitario y a centros de investigación.

El panorama global de las solicitudes de financiamiento, en términos de las entidades federativas de origen y de la ubicación institucional de los demandantes es el siguiente (DGIE-SEP. Documento interno. 1995):

a) En 1993, se recibió un total de 506 proyectos de todas, salvo dos (Quintana Roo y Tlaxcala) las entidades federativas, aunque con diferente nivel de representación. Las mayormente representadas son: DF con 72 proyectos, Guerrero con 49 y Veracruz con 44. La procedencia institucional de los autores, en orden de representación es: UPN, con 166; organismos estatales de educación de los estados, con 168; normales, con 67; y maestros en servicio en preescolar, primaria y secundaria, con 64. (*Apoyo a proyectos de investigación educativa. Convocatoria 1993*. Documento interno, DGIE-SEP, 1995).

b) En 1994, las solicitudes se incrementaron en un 15%, aproximadamente: 581, representando ahora sí la totalidad de las entidades del país. El DF se mantuvo en primer lugar con 94 proyectos, ocupando, esta vez, el Estado de México, el segundo lugar, con 63 y Jalisco el tercero, con 33. Las instituciones de adscripción de los participantes se modificaron de manera importante en cuanto a los tres primeros lugares: a los organismos estatales de educación, corresponde el primer lugar, con 178 proyectos; a los profesores en servicio, el segundo, con 130; y a las escuelas normales, el tercero, con 108; quedando la UPN en cuarto lugar. (*Apoyo a proyectos de investigación educativa. Convocatoria 1994*. Documento interno, DGIE-SEP, 1995).

El tratamiento de la temática de los proyectos merece una aclaración particular. Ambas convocatorias acotaron puntualmente los temas, motivo de los proyectos: a) ampliación de la

cobertura educativa, retención escolar y eficiencia, particularmente en las zonas marginadas; b) planes y programas de estudio, metodologías de trabajo en campos disciplinares, problemas de enseñanza-aprendizaje; c) formación y actualización de docentes; d) modelos, estrategias y mecanismos para elevar la capacidad y la calidad de la gestión escolar en el marco de la modernización educativa; y e) los contextos regionales y la oferta de educación básica (*Reseñas de investigación educativa. Proyectos apoyados 1994*, DGIE, 1995). Todas las solicitudes quedaron situadas en el espectro planteado por la Dirección de Investigación, condición que nos permite aseverar que tales temáticas no son representativas de los intereses del magisterio nacional o del personal adscrito a la enseñanza básica y normalista.

La distribución temática de los proyectos, en cuanto las frecuencias más importantes, se muestra a continuación. (*Apoyo a proyectos de investigación educativa. Convocatoria 1994*. Documento interno, DGIE-SEP, 1995):

a) En 1993, los temas privilegiados por los participantes fueron: la didáctica, con 189 proyectos; la formación docente, con 114; y otros, con 90.

b) En 1994, la formación y actualización docente ocupó el primer lugar como tema de los proyectos, con 154; la didáctica se mantuvo en segundo lugar, con 142; y el rubro de otros volvió a ocupar el tercero, con 127 proyectos.

En fin, la respuesta a la convocatoria fue amplia y heterogénea en cuanto al origen geográfico e institucional de los participantes y las temáticas privilegiadas fueron la didáctica y la formación y actualización docente.

Sin embargo, según el mismo documento, es preciso también analizar, aun cuando sea globalmente, los proyectos que finalmente fueron financiados:

a) En 1993, de las 506 solicitudes sólo fueron apoyadas 95 (cerca del 20%) entre las que se encuentran representadas casi todas las entidades federativas solicitantes (es decir 30, porque Tlaxcala y Quintana Roo no participaron), excepto Baja California, Campeche y Tabasco. En cuanto a número de proyectos financiados, el DF ocupa el primer lugar, con 11; y Jalisco y el Estado de México el segundo, con 8 cada uno. De los 95 proyectos financiados, 34 corresponden a maestros de la UPN, 26 a personal adscrito a los organismos estatales de educación y 19 a maestros en servicio. Las temáticas abordadas en este grupo son: en primer lugar, la didáctica, con 46 proyectos; en segundo, *la formación docente*, con 19; y en tercero, la eficiencia, con 13 proyectos.

b) Para 1994, se apoyaron 143 proyectos sobre las 581 solicitudes. En orden descendente: 16 del DF; 11 del Estado de México y 8 de Puebla y Veracruz, respectivamente. Las únicas dos entidades federativas que no quedaron representadas en este grupo son Baja California Sur y Quintana Roo. En cuanto al origen institucional de los autores de los proyectos, se reproduce el esquema de las solicitudes: en primer lugar, organismos estatales de educación, con 59 proyectos; el segundo es ocupado por los profesores en servicio, con 35, y el tercero, por la UPN, con 25. Las temáticas privilegiadas reflejan, en general, el comportamiento de las solicitudes: el primer lugar lo ocupa la didáctica, con 51 proyectos; y el segundo, *la formación y actualización docente*, con 44 proyectos.

En síntesis, el objeto de reflexión, motivo de este análisis, se sitúa en este contexto y alude particular y exclusivamente a los *proyectos de investigación financiados y ubicados por la Dirección de Investigación Educativa en el rubro de formación y actualización docente*.

### **Consideraciones de orden metodológico**

Al ser nuestro objeto de análisis, los proyectos de investigación sobre formación docente, que fueron financiados a partir de las dos convocatorias SEP-Conacyt, es de fundamental importancia acotar la intencionalidad, la naturaleza del trabajo emprendido y sus límites así como los referentes

empíricos utilizados.

Cabe señalar, en primer lugar, que si bien la decisión última de los proyectos a financiar estuvo a cargo de la Dirección General de Investigación Educativa, ésta puso en marcha una estrategia de dictaminación de los trabajos para ambas convocatorias con la participación de un grupo amplio de investigadores y especialistas en las temáticas correspondientes. Nuestra participación en este proceso, y en otras actividades vinculadas específicamente con los proyectos sobre formación docente, posibilitaron un acercamiento a los trabajos producidos por los autores.

Este trabajo se desprende, entonces, como se señaló anteriormente, de una triple situación: por haber participado conjuntamente en la elaboración del Estado de Conocimiento: sujetos de la educación y formación docente; por habernos acercado en algunas de las fases, particularmente en la de dictaminación y en la de elaboración de los reportes y reseñas de investigación de los trabajos sobre formación docente, que fueron financiados por la Dirección de Investigación Educativa; y, finalmente, por razones de índole profesional y de interés personal en este campo.

La intención del trabajo, más que dar cuenta puntual y numérica de las temáticas abordadas y de su relevancia, de la representación de este grupo de trabajos sobre formación docente con respecto a la totalidad de los proyectos financiados, de la consistencia y calidad de los trabajos y del valor o posible impacto de los productos, tiene que ver con la posibilidad de generar *algunas reflexiones* que aluden a elementos específicos detectados en los trabajos y que operan, de una u otra forma, como esquemas de pensamiento o lógicas implícitas en las estrategias de investigación desplegadas para el tratamiento sobre la formación docente.

El acercamiento a este objeto de estudio –la investigación de los maestros– lo ubicamos a partir del *reconocimiento* de la *particularidad*: particularidad en cuanto al recorte de la realidad estudiada y al tratamiento analítico efectuado. Dicho en otras palabras, el análisis desarrollado, como una lectura de la realidad, descansa en la búsqueda por comprender la *particularidad de la investigación de los maestros sobre la temática de la formación docente*, con base en el rescate de sus especificidades.

Un acotamiento importante es el que se refiere a la naturaleza del referente empírico utilizado para efectuar el análisis. Se trata, en efecto, de un grupo de proyectos financiados, característica que los condiciona, particularmente desde una doble dimensión. Por un lado, estos proyectos pueden ser visualizados como la capacidad de respuesta del magisterio a una convocatoria lanzada desde la instancia formal que orienta, coordina y controla la educación del país: la SEP. Esta respuesta en materia de investigación puede, a su vez, estar vinculada con los sistemas de estímulos, ahora generalizados en el país, tanto en lo que se refiere a los maestros de básica (Carrera Magisterial) como a los de la UPN (Programa de Productividad Académica). Además, la incorporación a una práctica de investigación financiada, representa una alternativa para acceder a un salario complementario. Por otro lado, la opción para trabajar la formación docente como objeto de investigación, es producto de la Agenda que la misma Dirección de Investigación Educativa estableció, en cuanto a las temáticas susceptibles de financiamiento. De ahí que este doble condicionamiento matice la especificidad de los referentes empíricos que fueron considerados para desarrollar este trabajo.

La población objeto de este trabajo, a la que aludiremos permanentemente, está conformada por 19 informes de investigación y 46 proyectos de investigación, inscritos todos ellos en el rubro de formación docente.

Los primeros –reportes– corresponden a los informes de investigación elaborados por los autores, una vez que concluyó su trabajo de investigación y se inscriben en la primera Convocatoria de SEP-Conacyt, en 1993. En tanto que los segundos aluden a los proyectos (planteamientos y esquemas) que los autores presentaron con base en el formato básico establecido por la Dirección General de Investigación Educativa. Estos proyectos fueron financiados con base en la segunda Convocatoria, en 1994, por lo que al momento de efectuar este trabajo, sus autores se encontraban desarrollando

la investigación propiamente dicha y, por tanto, no habían sido elaborados los informes correspondientes. Es este el motivo que permite entender por qué nuestra población de estudio presenta esta doble modalidad.

Para fines de este trabajo tomamos cuatro aspectos: objetos, metodologías, argumentos y productos de investigación.

### ***Acerca de los objetos de investigación***

Dentro del gran rubro de formación, se pueden distinguir temáticas de investigación diferentes, privilegiadas por los autores. En la población de informes, los objetos de indagación son: en primer lugar, la actualización de los docentes (5 de 19, 26.31%); en segundo, se encuentran las didácticas (3 de 19, 15.78%) y, en tercero, tanto las evaluaciones como el análisis de la práctica docente (2 de 19, 10.52 por ciento).

Por otro lado, en la población de los proyectos se encuentra una variación en los objetos de investigación elegidos. Se destacan los siguientes: en primer lugar, aparecen las didácticas (10 de 46, 21.73%); en segundo, se toma como objeto la evaluación y el análisis de las prácticas educativas (5 de 46, 10.86%); y en tercero, la actualización, la formación y el docente (4 de 46, 8.69 por ciento).

En los grupos indicados se perciben diferencias importantes. Mientras en los informes de 1993, la actualización ocupa el primer lugar, en los proyectos de 1994, este tópico pasa a tercer sitio, quedando, en este último grupo, las didácticas en primer lugar y la evaluación y el análisis de las prácticas en el segundo. Estos elementos dan cuenta de un desplazamiento que puede estar relacionado con la contextualización del campo educativo mexicano.

En este sentido, cabe argumentar que se aprecia una aceptación, implícita, de las políticas que tienden a orientar al sistema educativo. Dos observaciones parecen pertinentes al respecto. Por un lado, la inclusión de la problemática didáctica puede tener que ver con el poco conocimiento de las nuevas orientaciones para la enseñanza de las distintas disciplinas, en el marco de la enseñanza básica, a partir del nuevo plan de estudios y los recién elaborados libros de texto, en donde están presentes los problemas no sólo relativos a los contenidos, sino también a las estrategias de enseñanza-aprendizaje para matemáticas, español, ciencias sociales y naturales. Por otro lado, parecería que las acciones de descentralización de la educación han generado que los nuevos administradores del sistema se preocupen por valorar la práctica que van a dirigir, aspecto que se expresa al tomar como objeto de conocimiento las prácticas de evaluación, entendida ésta como estrategia generadora de información para la toma de decisiones.

Para fines comparativos en cuanto a los objetos de indagación retomados por los autores de estos textos, el único referente consistente que, sobre la temática de formación de maestros, está disponible es el Estado de Conocimiento: sujetos de la educación y formación docente, que fue elaborado previamente a estos trabajos que ahora analizamos. Al respecto, podemos apuntar varias observaciones:

1. Mientras en estos trabajos se privilegia, entre otros temas, a la didáctica; en el Estado de Conocimiento, en donde se recoge la producción nacional de la década que corre de 1981 a 1992 y en el que se reportan investigaciones efectuadas por un conjunto amplio de autores, adscrito a universidades o centros de investigación, aquélla ocupa un lugar muy secundario con respecto a la totalidad. Esta situación puede, posiblemente, comprenderse a partir de las dos diferentes tradiciones existentes en el ámbito normalista y en el subsistema universitario. A lo largo de la historia del normalismo mexicano, y del normalismo en general en todo el mundo, se ha priorizado la formación pedagógica por encima del saber disciplinar. La preocupación por el saber-hacer didáctico se mantiene independientemente del acervo cultural de los estudiantes que ingresan a la escuela normal o, dicho de otra forma, de las ausencias de contenidos básicos sobre las ciencias sociales y naturales y sobre el manejo del español y las matemáticas. Contrariamente, el sector

universitario ha subestimado la preocupación didáctica y revalorado el manejo de las disciplinas objeto de enseñanza.

2. La prioridad concedida al tema de la evaluación y análisis de las prácticas educativas en los trabajos de los maestros tiene relación en cuanto al peso y lugar acordado por el análisis de las investigaciones reportadas en el Estado de Conocimiento. Esta coincidencia se enmarca, como ya se señaló, en las políticas y estrategias que al respecto ha adoptado el Estado mexicano en el campo de la educación. La década de los noventa vio nacer, desde el discurso oficial y desde la operación estratégica, la preocupación por el control y la evaluación: control de los académicos y de los maestros, de los salarios y de la movilidad laboral, de los programas de formación, de la matrícula y de las universidades. La cercanía con esta temática, vivida a partir de las experiencias particulares, tanto de los docentes de básica como de los investigadores universitarios, permite comprender la presencia de este tópico en los trabajos de ambos sectores.

3. El tema de actualización, también priorizado en los trabajos de los normalistas no tiene cabida, como tal, en el Estado de Conocimiento. Más bien, forma parte del debate teórico, aún pendiente sobre la problemática conceptual de la formación y su vinculación con otras nociones, tales como superación, capacitación, etcétera.

4. Un tema escasamente representado en los trabajos de los maestros y que ocupa el cuarto lugar, es el relativo a formación y currículum, el que sí es atendido de manera importante en los trabajos de investigación reportados en el Estado de Conocimiento.

5. Por último, sólo queda por señalar las ausencias en el grupo de trabajos de los normalistas, con respecto al Estado de Conocimiento. Entre las más importantes se pueden destacar las temáticas relativas a procesos institucionales y formación, tendencias en la formación de maestros y política y formación docente, las que ocupan un lugar relevante entre las investigaciones producidas durante la década que abarca el Estado de Conocimiento.

#### *El círculo del diagnóstico*

Desde otra mirada, al interior de cada uno de los objetos señalados –didáctica, evaluación y análisis de las prácticas educativas y actualización– se aprecia una manera especial de tratarlos. El 21% (4 de 19) de la población de informes y el 32% (15 de 46) del grupo de proyectos abordan el objeto elegido en términos de diagnóstico.

El diagnóstico es un elemento central en el campo de la medicina y de ahí se ha extendido a diversos ámbitos de la vida humana. Cabe apreciar que es un tipo de conocimiento, podríamos decir, base para avanzar en la comprensión del fenómeno en cuestión. El diagnóstico implica reconocer, distinguir la naturaleza de un proceso; es el conocimiento que se encuentra en la plataforma de la profundización de un saber, posibilita transitar hacia diferentes caminos y dirigir el saber en determinadas orientaciones previstas. Es decir, la información, producto del diagnóstico, tendrá que pasar por diferentes tamices para que logre una efectividad en el plano en el que se desee utilizarla.

Buena parte del conjunto de investigaciones se particulariza por plantear como finalidad la elaboración de información en este primer nivel. No parte de un diagnóstico para avanzar, sino de uno inicial para llegar a otro un poco más sistematizado. Como se percibe en los porcentajes antes planteados, entre los informes de 1993 y los proyectos de 1994, existe un aumento del 11% en la presentación de diagnósticos.

Para que la información, producto de los diagnósticos, tenga efectivamente utilidad en la toma de decisiones, se requeriría que los sujetos que la elaboran ocupen puestos de mando o que estén relacionados con ellos. En el caso que nos ocupa no se percibe cuál es la utilidad de la información, ya que los profesores responsables de las investigaciones son, en su mayoría, profesores en servicio.

## ***Las metodologías***

Mills (1961) "asevera que la ciencia social es la práctica de un oficio" y sugiere, a los aprendices del mismo, la constante autorreflexión de la actividad indagadora. Asimismo, sostiene que las preocupaciones metodológicas no son independientes del objeto que se está tratando. Con base en ello podemos afirmar que existe, en el proceso indagatorio, una fuerte articulación entre teoría, método y objeto; el "oficio" de investigador implicaría tensar permanentemente esta relación con un alto grado de imaginación y cultura en el campo de estudio, con la finalidad de crear nuevas reflexiones teóricas sobre el campo en cuestión. El punto relativo a la metodología será tratado en dos niveles: posición en el extremo y la noción de totalidad.

### *Posición en el extremo*

En la forma en que se presenta la asunción del oficio de investigar en el campo de la formación de docentes resalta, tanto para la población de informes como para la que presenta proyectos de investigación, un punto que podemos denominar de "posición en el extremo"; es decir, se asume que la investigación sólo es cuantitativa o cualitativa. Por ejemplo, la población que presenta informes, explícitamente se ubica en alguno de estos extremos; cerca de una cuarta parte de la población así lo asume. Sin embargo, resalta el hecho de que las tres cuartas partes restantes no reivindican alguno de los enfoques, pero sí dan cuenta de que la producción de información se realizó tomando como base la utilización de diversas técnicas.

En la población indicada existe una preferencia por la utilización, en primer lugar, de la entrevista y el cuestionario, en segundo, se plantea que la obtención de los datos fue mediante registros de observación. Se percibe, que para los autores de los informes, existe una fuerte tendencia a inscribir sus trabajos a partir de la técnica que utilizaron en el proceso indagatorio. De manera implícita se asume la ideología de que lo técnico define el oficio de investigador en la formación de docentes.

Por otro lado, en la población de proyectos, cerca del 36.95% (17 de 46) no enuncia, explícitamente, cuál es la perspectiva metodológica que asume, pero sí da cuenta del enfoque a partir de la descripción de técnicas de recolección de datos. Las técnicas que se relevan como las más utilizadas son la entrevista y la encuesta, en el mismo lugar se encuentra a la observación participante.

En este agrupamiento, en relación con la perspectiva metodológica asumida, el 10.86% (5 de 46) dice utilizar un enfoque cuantitativo (muestras, tests, grupos control, matrices). En el *hit parade* de los enfoques cualitativos, la etnografía ocupa el primer lugar con el 8.6% (4 de 46) y, en el segundo lugar, el 6.52% (3 de 46) se encuentran las metodologías participativa, hermenéutica, descriptiva y de intervención, siguiendo el enfoque clínico.

Además, resalta como hecho especial que cerca del 30% (13 de 46) plantea que utiliza, en el mismo proyecto, diversas combinaciones de metodologías para la recolección de los datos en el proceso investigativo (comparativo, sociohistórico y hermenéutico; descriptivo e histórico, etnografía y análisis curricular; hermenéutico y análisis curricular; clínico y etnográfico; constructivista y participativo; etnografía y empírico cuantitativo).

### *Noción de totalidad*

Los rasgos anteriormente indicados nos llevan a reflexionar sobre la noción de totalidad que se encuentran en ambas poblaciones. Se percibe un especial interés por anhelar abarcar en su totalidad los múltiples aspectos que recubren al objeto de estudio elegido. La manera especial en la que entienden la explicación nos permite sostener que en los proyectos se encuentra una posición epistemológica ligada a lo que en filosofía de la ciencia se denomina realismo ingenuo: el querer apresar el conjunto de las "cosas existentes" (Geimonart: 1980, 42), como si se quisiera

hacer un inventario de los aspectos que recubren al objeto, sin dejar escapar algún elemento que tenga que ver, perceptible y directamente, con él.

Cabe indicar que la noción de totalidad no necesariamente obedece al patrón indicado. Para dar cuenta de la totalidad del proceso indagatorio es imprescindible alejarse de los elementos perceptuales directos y alcanzarla a través de la forma “más alta de racionalidad” (Geimonart) y no porque se encuentre, metafóricamente, en un piso más alto, sino porque implica alejarse de los datos captados por la realidad. Bajo estas ideas, cabe indicar que la reflexión de la realidad no implica adecuar los datos a la misma, en todo caso construir una serie de reflexiones que se aproximen a la realidad indagada y, de esta manera, aprehenderla comprensivamente.

Una variante que toma la noción de totalidad en ambas poblaciones es la relativa al continente de la metodología. Resulta interesante observar que en los textos se asevera trabajar con diversos enfoques, por ejemplo, etnográfico y hermenéutico. Cuando se encuentra esta combinación, en general se fundamenta en la utilización de uno, para la obtención de datos, y de otro para la comprensión de la bibliografía rastreada en el proceso indagatorio. Sostener así el cruce de diversas metodologías es intentar acercarse a comprender la realidad en términos de sumatoria de elementos, con la consecuente pérdida de la inscripción de la parte en el conjunto.

La bibliografía sobre los asuntos metodológicos en el caso de la etnografía es clara, al señalar que ella se vale de la utilización de diversos aspectos técnicos como estadísticas, observación, entrevistas, documentos diversos, diario de campo o historias de vida. Además, recurre a una noción que implica su constante articulación: la triangulación. Se incluye en esta serie de reflexiones la percepción desarrollada del papel del investigador en el proceso de recolección de datos.

En la generalidad de los proyectos se carece de reflexiones que den cuenta de la implicación del investigador en el proceso total. En este sentido, persiste una posición positivista de la concepción de investigación, pues el sujeto que investiga no se percibe como involucrado y afectado en y por el proceso mismo. Pareciera como si hablar de la experiencia estuviera negado para aquéllos que la tuvieron.

La poca reflexión sobre el papel del investigador en el proceso de recolección de datos y en la afectación a la población objeto de estudio se extiende al análisis de los datos. En su gran mayoría, lo que se presenta como producto son descripciones de procesos, sin el consecuente paso a un segundo nivel. Habrá que indicar que todos los materiales con los que se trabaja en las ciencias sociales sufren diversos tipos de transformaciones hasta dar lugar a teorizaciones sobre procesos: “... hay, a menudo, una enorme distancia entre el material bruto de la información ... y la exposición final y teorizada de los resultados” (Malinowski: 1993, 23).

### ***El desarrollo de argumentaciones y tratamientos conceptuales***

En este apartado damos cuenta de las argumentaciones utilizadas por los maestros en sus proyectos o informes de investigación. Varios elementos comunes nos permiten caracterizar las particularidades de las formulaciones con las que los autores emprendieron la búsqueda de apoyos tendientes a mostrar la pertinencia de sus ideas, razones o proposiciones.

#### *El carácter praxeológico de la argumentación*

La naturaleza utilitaria que se encuentra en el origen de los trabajos de los maestros, como preocupación explícita o latente, trasciende la mera selección del objeto y acompaña el desarrollo argumentativo.

Al plantearse como “problemas de investigación” los de orden práctico –determinados por las demandas y los retos que impone la práctica educativa institucional– las elaboraciones que destacan los docentes están más vinculadas con las tradiciones y saberes desde y con los que despliegan su práctica, que con construcciones conceptuales que aporten elementos

comprehensivos.

De 46 proyectos y 19 informes, en 31 y 7, respectivamente –es decir, el 67.3% y el 36.8%– se excluye toda reflexión o construcción conceptual. En su lugar, se alude a elaboraciones discursivas que reivindican valores, intereses, reglas y normas, todos ellos articulados con la virtual posibilidad de transformación de las prácticas educativas vigentes en la enseñanza básica, normalista y universitaria.

Se exponen visiones, saberes y pensamientos semejantes sobre la formación de profesores con diferentes matices y en distintos niveles, a partir de demandas, por un lado, y de expectativas, por otro, centradas en problemas concretos de la enseñanza básica: trabajo individual *versus* trabajo grupal; métodos “tradicionales” *versus* métodos participativos; debilidades del sistema educativo *versus* calidad de la educación; ineficacia *versus* eficacia; estrategias de aprendizaje tipo “A” *versus* estrategias tipo “B”; modelos “X” *versus* modelos “Y”, etcétera.

Este relativo consenso nos permite constatar que los recursos de razonamiento manejados por los docentes se inscriben, sobre todo, en el ámbito de la práctica educativa y están fuertemente mediados por la tradición del campo normalista, no sólo en cuanto a saberes y prácticas legitimados, creencias, valores e ideales, sino también en cuanto a acuerdos y desacuerdos implícitos en el marco de la política educativa, la función de la escuela y el papel del maestro. En este sentido, la línea de demarcación que separa el discurso normalista del no normalista se refiere, entre otras cosas, a la manera como se constituye, esto es, recuperando las definiciones y funciones clásicas del profesor e incorporando “nuevos elementos técnicos” en la búsqueda de la optimización de la acción.

En cuanto a los 15 proyectos y los 11 informes restantes, podemos señalar que si bien se detecta una cierta intencionalidad por construir el objeto, ésta no logra concretarse sino en tan sólo algunos casos.

Un reducido grupo de trabajos (8 proyectos, 17.39% y 7 informes, 36.84%) se aproxima más al quehacer de investigación de la academia, al evidenciar una preocupación por el tratamiento conceptual con la explícita intención de debatir teóricamente y avanzar en el análisis y comprensión de problemas educativos. Destacan como teorías y/o autores manejados para la formulación de desarrollos, fundamentaciones y categorías, los siguientes: aportaciones teóricas sobre formación como Ferry, Honoré, Díaz Barriga, Gimeno Sacristán o Apple; teorías constructivistas como Coll o Ausubel; teoría piagetiana como Piaget o Emilia Ferreiro; teorías dialécticas sobre aprendizaje como Bleger, Wallon o Vigotsky; escuela nueva como Kerschensteiner o Decroly y desarrollo social del sujeto como Moscovici.

En otro grupo de trabajos (7 proyectos, 15.21%, y 4 informes, 21.05%), si bien los autores se declaran constructivistas, críticos, piagetianos, dialécticos, reconceptualistas, etcétera no logran realmente construir conceptualmente el objeto, o bien sus argumentos se presentan aislados sin ninguna articulación y coherencia. Tal es el caso de trabajos que proveen conceptos, categorías o ideas, sin lograr organizarlos bajo un eje articulador. Los elementos más recurrentes aquí manejados son: formación, actualización, formación permanente, competencias del docente, práctica docente, función del docente y construcción del conocimiento.

#### *El deseo de prescripción al centro del discurso*

Más que el planteamiento o la discusión sobre las condiciones de posibilidad de transformación – entre otros– de los modelos de formación y actualización de profesores, de las relaciones maestro-alumno y escuela-comunidad, de las prácticas instituidas o instituyentes, de las desigualdades culturales y de aprendizaje, de los saberes de los maestros, de las acciones de planeación y evaluación de los docentes, de las relaciones de fuerza al interior de la institución y del sistema, los razonamientos esbozados y las argumentaciones incorporadas develan la presencia de consideraciones del orden del deseo, que poco operan sobre la base de un cuestionamiento o de

una polémica. En cambio, sí descansan en el fondo sobre la manifestación del rechazo de impedimentos, dificultades y obstáculos y la búsqueda de la deslegitimación de x prácticas para legitimar otras.

En efecto, el deseo opera como el núcleo generador de la condición de posibilidad de la transformación y solución de los problemas. Con base en el deseo explícito o latente de cambio, el maestro se confirma como sujeto con poder y voluntad de devenir creador de una nueva y mejor realidad educativa y social, a la vez que se declara, paradójicamente, como sujeto dependiente y determinado –entre otros factores– por una política educativa y un marco institucional y social específico.

Desde la mirada del docente, es en la concurrencia de elementos técnicos y operativos que se sintetiza, en general, la perspectiva del cambio, la viabilidad de la transformación.

### ***Acerca de los productos de investigación***

El análisis de la realidad como situación actual y su comparación con la condición deseable es lo que, a decir de Tyler (1973), suele llamarse necesidad. Así, las necesidades en materia educativa emergen entonces de la distancia existente entre el estado actual de la educación y las aspiraciones o normas deseables.

El reconocimiento de la ausencia de sus ideales, las ambiciones, las normas, los principios y las reglas –que en su conjunto aluden a un “deber ser de la educación”– es uno de los elementos comunes en la población de informes y proyectos, motivo de este análisis. Desde esta lógica, la tarea de investigación consiste en identificar o destacar la distancia existente entre la realidad educativa actual y determinadas normas, modelos, aspiraciones o ideales; es decir, la ubicación de las diferencias entre lo real y lo ideal, como orientación de la actividad investigativa, apunta de antemano hacia una intencionalidad: la adecuación.

En este caso, la adecuación refiere necesariamente al carácter de conformidad y adaptación a ese modelo o ideal prescrito y abre, en este sentido, la posibilidad de la intervención en el ámbito educativo.

De los 46 proyectos revisados, 42, es decir el 91.3%, comparten esta lógica. En general, los esquemas plantean una primera etapa concerniente al reconocimiento de la realidad a partir de un diagnóstico, de la recolección de datos y del análisis de situaciones. Los resultados de estos estudios prevén acentuar la comparación con los niveles deseables o aceptables, pero no rebasan el nivel de diagnóstico con base en el cual acentúan sus preocupaciones.

Los vacíos, ausencias y pautas o rasgos así identificados equivalen a las necesidades a cubrir y constituyen la justificación o fundamentación de propuestas de intervención diversas: modelos de actualización, currículos nuevos, estrategias de formación, de seguimiento, etcétera. De los 42 productos previstos en la población de proyectos que corresponden a propuestas, el 54.76% (23 de 42) se inscribe en el ámbito de la formación docente (currículum, formación permanente, desarrollo de didácticas específicas); el 14.28% (6 de 42) prevé la elaboración de material didáctico; el 11.9% (5 de 42) intenta afectar a la práctica docente; el 9.52% (4 de 42) pretende elaborar estrategias de articulación de la escuela con la comunidad; el 7.14% (3 de 42) formula propuestas de evaluación en diversos ámbitos y el 2% (1 de 42) se preocupa por proponer nuevas estrategias de gestión al interior de la escuela. En los cuatro proyectos que no aluden como producto final a proposiciones, solamente uno prevé un reporte de investigación en relación con el objeto de estudio.

En la población de informes la situación es diferente. El 52.63% (10 de 19) formuló igualmente prescripciones en diferentes ámbitos; el 26.31% (5 de 19) reporta conclusiones de diferente tipo (2 de diagnóstico, 1 de desarrollo conceptual, 1 de resultados de un proceso de intervención y una tipología de la figura del director) y el 21% (4 de 19) presenta resultados que no implican un trabajo analítico de la información, es decir, las conclusiones se podrían elaborar sin un proceso de

indagación.

### **Conclusiones**

1. El hecho de hacer este trabajo nos ha permitido compartir, de alguna manera, el despegue de una actividad loable de ser realizada por el personal que está involucrado, de diferentes formas, en la práctica educativa. No obstante pensamos que debemos ser vigilantes en las consecuencias, caminos y recovecos encontrados en el hacer mismo. Es por ello que hemos querido mostrar, igualmente, tanto los avances como algunos problemas detectados.

2. Los aspectos indicados nos llevan a sostener que la práctica de investigación requiere ser discutida ampliamente en los círculos de maestros y en los de formadores de los mismos. Proponer la realización de una práctica social sin anclarla en tradiciones implica el desconocimiento de la acción social en términos históricos. En el caso que se desee la creación de nuevos emblemas, en relación con la innovación o transformación de una acción, sería conveniente retomar lo que Bachelard afirma acerca de una vigilancia permanente sobre los anhelos, esperanzas y posibilidades de realizarla. Así, estaremos en condiciones de no mitificar el hacer social en el que nos comprometemos.

3. En el orden metodológico, la reflexión de las estrategias indagatorias de información tendrá que subvertir la racionalidad técnica, pues la utilización de algunos enfoques estratégicos no define la perspectiva en uso. En la investigación educativa, el acento en los aspectos técnicos implica poner obstáculos epistemológicos para comprender la acción educativa en términos institucionales. Uno de los obstáculos que más nos llama la atención es el relativo al uso del sentido común para acercarse a los problemas, aun cuando se declare partir desde y a partir de una posición teórica determinada. La polémica absurda entre lo cuantitativo y lo cualitativo, que no lleva a la producción diferenciada de saber, está presente de manera importante en la lógica de aprehensión del objeto de la formación. Podemos afirmar que se ha convertido en una nueva tiranía sobre la producción de conocimiento en el campo.

4. La dispersión que hemos constatado en la forma de realizar la investigación educativa en la institución, debe alertarnos a los formadores de docentes a superar los escollos de comprensión acerca de las complejidades de la realización de las prácticas de investigación. Estar alertas en la forma de transmisión llevaría a superar el obstáculo pedagógico para hacer circular un saber que no tiene una sola vía de ser comunicado. Democratizar el saber no tiene por qué implicar la deserción reflexiva del mismo.

### **Bibliografía y fuentes**

Ducoing, P. y Landesman, M. (comps. y eds.) (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Ambassade de France au Mexique-Universidad Nacional Autónoma de México.

Geimonart, L. (1980). *Ciencia y realismo*. Barcelona: Península.

Hammersley, M., y P. Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós (Básica, 69).

Malinowski, B. (1993) "Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación", 21-42, en Velasco, H., García, F. y Díaz de Roca, A., *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Mills, C.W. (1961). "Sobre la artesanía intelectual", 208-236, en: Mills, C.W., *La imaginación sociológica*. México: FCE.

SEP. Dirección General de Investigación Educativa (1995). *Formación y actualización de*

*maestros. Volumen III. México.*

SEP. Dirección General de Investigación Educativa (1995). *Reseñas de investigación educativa. Proyectos apoyados 1993.* México.

SEP. Dirección General de Investigación Educativa (1995). *Reseñas de investigación educativa. Proyectos apoyados 1994.* México.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires: Troquel.