



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Eje Temático IV: La investigación educativa. Desafíos y perspectivas.

PANEL de Invitados Especiales

“La Investigación Educativa en la Formación Docente”

Dr. Pablo Vaín. Secretario de la Red Universitaria de Educación Especial - Universidad Nacional de Misiones

Ponencia: “La Investigación Educativa en la Formación Docente: Desafíos actuales de la Investigación Educativa”

Los organizadores de estas jornadas me pidieron algunas reflexiones acerca de los “Desafíos actuales de la Investigación Educativa”. Y particularmente en relación con el tema convocante de estas jornadas, que gira en torno a la Formación Docente.

A mi modo de ver, los desafíos ante los cuales se encuentra la investigación educativa, son múltiples y diversos. Y supone recorrer un amplio espectro que se extiende desde cuestiones filosóficas y epistemológicas, hasta cuestiones técnicas. Creo que estos desafíos podríamos pensarlos en torno a tres dimensiones. Una dimensión epistemológica, una dimensión ético-política y una dimensión metodológica y técnica.

La dimensión epistemológica está referida, tanto a la delimitación del objeto de investigación como a los modos de construir el conocimiento acerca de dicho objeto. Esto nos permitiría responder interrogantes como: ¿Qué investigamos? ¿Qué queremos conocer? ¿Cómo se recorta nuestro objeto de conocimiento, cuando hacemos investigación educativa?

La dimensión ético-política, que remite al significado social que tiene investigar sobre un determinado tema y problema, a cuáles son las implicancias que puede tener la producción de determinados conocimientos para el funcionamiento de la sociedad. Ello nos posibilitaría contestar a preguntas como: ¿Para qué investigamos? ¿Cuál es el sentido de la investigación educativa? Pero también nos orienta a reflexionar sobre las relaciones entre investigación y formación docente.

Mientras que la dimensión metodológica y técnica, está relacionada con los procedimientos que se realizan para producir conocimiento mediante la investigación. Esto es, cuales son los métodos, las técnicas y los instrumentos que validan la producción de conocimiento, a través de la investigación educativa.

En esta presentación, me limitaré a considerar las dos primeras dimensiones, que por otro lado, son fundantes de las decisiones metodológicas y técnicas.

La dimensión epistemológica

La primera de las reflexiones que propongo a este respecto, gira alrededor del interrogante sobre el objeto de investigación.

Soltis planteaba, hace tiempo atrás: “Es difícil ver alguna relación entre, por ejemplo, estudios descriptivo correlacionales sobre variables educativas relevantes, la investigación sobre metacognición, el análisis interactivo entre aptitudes y métodos de enseñanza, la historia educativa revisionista, la teoría del desarrollo, la investigación reconceptualizadora, los estudios etnográficos de las



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

aulas, las críticas neomarxistas sobre la escuela, los enfoques conductistas, las descripciones fenomenológicas, la experimentación sobre los efectos de la educación, y muchas otras áreas más (...)”¹.

En efecto, cualquiera que se tome el trabajo de realizar un recorrido sobre los reportes de investigaciones clasificadas como educativas, se encontrará con un panorama tan amplio y disperso, como el planteado por el autor citado precedentemente.

Ante esta multiplicidad de temas y problemas, me parece interesante plantear algunas cuestiones.

En primer lugar, parto de entender que el conocimiento científico es construido, y que su construcción implica una práctica social. En este sentido, considero, siguiendo a Maresca que “(...) jamás los objetos de una ciencia están desde siempre allí al alcance de la mano como si bastara prestar un poco de atención para verlos; las ciencias los han construido a través de una historia azarosa jalonada por múltiples acontecimientos, que es también la de su propia producción como saber (...)”².

Y esto me conduce a plantear que, en la medida que el conocimiento científico es una construcción social, es una producción relativa a un contexto social, cultural e histórico determinado; y por ello, estará sujeto a las mismas condiciones y dinámicas que el resto de las producciones sociales.

En la medida que entiendo el conocimiento científico como construcción social, puedo considerar que aquello que se presenta como un conjunto amplio y disperso de problemas, obedece a aquellos imperativos socio-políticos, que en cada contexto histórico-social han definido los intereses de la sociedad, en relación con la educación. La cuestión es que, aquello que se enuncia como intereses de la sociedad, no son un todo homogéneo, sino producto de luchas, imposiciones, negociaciones y estrategias de diversos grupos, que logran imponer –aunque sea parcialmente- sus propios significados.

A modo de ejemplo se puede analizar como el contexto sociopolítico que permite pensar la génesis de la escuela, en tanto dispositivo masivo de educación³ se originó en un contexto caracterizado por tres dimensiones. Una dimensión económico-social (la expansión del capitalismo), una dimensión política (la emergencia de los estados-nación), y una dimensión ideológica (el discurso de la modernidad). Y así es posible observar como las categorías centrales que orientaron la investigación educativa, en ese contexto, han tenido relación con el propósito de hacer más eficiente ese dispositivo. Por eso, la tradición de la

¹ SOLTIS, J.F. (1984) citado en ESCUDERO MUÑOZ, J. M. TENDENCIAS ACTUALES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: LOS DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN CRÍTICA. Revista *Curriculum*. Universidad de La Laguna. Número 2. Tenerife, 1990.

² MARESCA, S. SOBRE LA ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LAS CIENCIAS. Ediciones Librería Resio. Buenos Aires. Pag. 46.

³ FRIGERIO et al. (1999) sostienen que cada institución se construye a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional, donde quedan establecidos los derechos y obligaciones de cada una de las partes sociales que intervienen en él. (Ver FRIGERIO, G.; POGGI, M. y G. TIRAMONTI. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. CARA Y CECA. Buenos Aires. Troquel Educación. Serie FLACSO. 1999.)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

investigación educativa enraizada en la perspectiva racionalista o positivista, fue la que generaba un mejor sustento epistemológico, partiendo de su intento de conceptualizar la educación como algo externo y observable. “La investigación positivista –al decir de Escudero- ha dirigido sus focos de atención a la descripción, análisis y formulación de relaciones explicativas de las conductas que ocurren en situaciones educativas. Persigue confirmar la existencia de ciertas concomitancias o relaciones de causalidad entre factores y variables educativas, de modo que puedan formularse proposiciones y conclusiones que muestren qué variables influyen sobre cuáles otras, y cuáles son los principios o leyes que rigen el devenir de los acontecimientos educativos”.⁴

Pero también, y como consecuencia de estos procesos mediante los cuales los diferentes sectores de la sociedad intentan imponer sus contenidos culturales, surgieron en ese contexto, perspectivas de investigación que cuestionan profundamente la escuela y su carácter como dispositivo masivo de educación.

En este marco, resulta posible entender la heterogeneidad de las temáticas que han contribuido a construir el objeto de investigación educativa, como un objeto complejo.

Estas consideraciones sobre la construcción del objeto de investigación, conducen a reflexionar acerca de otro de los problemas epistemológicos, esto es a pensar sobre los modos de entender cómo se produce el conocimiento científico.

En este sentido, quiero presentar la diferencia entre las epistemologías continuistas y discontinuistas, como visiones diferentes acerca de la construcción del conocimiento científico. Llobera, escribía al respecto que: “La posición continuista sostiene que el progreso y el cambio histórico se producen paso a paso, gradualmente, y que los científicos tienen una deuda evidente con sus predecesores. La posición discontinuista percibe el conocimiento como subvertido y modificado de uno a otro período. Para el continuista, la ciencia ha existido siempre, si bien al principio en forma rudimentaria. El discontinuista ve idealmente la ciencia (y a veces cada una de las ciencias en particular) como una irrupción epistemológica aparecida en un período determinado (...) Los discontinuistas creen que el progreso científico se produce en súbitos y abruptos saltos hacia adelante, es decir, revoluciones cuyos efectos dislocan el orden establecido...”.

En esta dirección, mediante un gráfico que elaboré a partir del trabajo Amy (Amy; 1990), expondré las principales diferencias que se encuentran, entre estos dos tipos de epistemologías,

⁴ ESCUDERO MUÑOZ, J. M. Op. Cit. Sin número de página.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



XVII Jornadas Nacionales de RUEDES
XI Encuentro de Estudiantes



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Gráfico 1. Diferencias entre las Epistemologías Continuistas y Discontinuistas.

EPISTEMOLOGÍAS CONTINUISTAS	EPISTEMOLOGÍAS DISCONTINUISTAS
La Verdad como un absoluto.	La verdad como aspecto que se desarrolla históricamente.
Búsqueda de Leyes Universales.	Aceptación del relativismo de ciertas hipótesis, a las que considera formulaciones provisorias.
La ciencia avanza en forma lenta, gradual y acumulativa. (Continuidad)	La ciencia se desarrolla lentamente, hasta que se detiene y se produce un “corte” o “ruptura” que relanza el conocimiento. (Discontinuidad)
Los modos de conocimiento son comparables.	Hay modelos de conocimiento que son incomparecibles.
La comparabilidad permite el avance del conocimiento, mediante la corrección.	La incomparecibilidad produce los cortes, las rupturas y eso genera los cambios (discontinuidades)
Énfasis en lo Observable.	Énfasis en la interpretación.
Modelo: reúne la Observación, Experimentación, el Cálculo y la medición como criterios de validación.	El criterio de validación es la interpretación. (No excluye la observación, experimentación, etc. pero les otorga un rango distinto).
Acento en los aspectos sincrónicos. (coherencia lógica).	Acento en lo diacrónico (lo histórico).

Ref. AMY, A. INTRODUCCIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA PARA PSICÓLOGOS.

Edit. Roca Viva. Montevideo, 199



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Estas dos orientaciones epistemológicas han generado, en la investigación educativa, dos paradigmas, enfoques y tradiciones, que han recibido diversas denominaciones:

- El enfoque empírico-analítico, objetivista, realista y predominantemente cuantitativo.
- El enfoque interpretativo, humanista, naturalista, hermenéutico y predominantemente cualitativo.

Pero fuertemente asociada a la cuestión de las tradiciones, paradigmas o enfoques de la investigación educativa, aparece la discusión en torno a la relación sujeto-objeto en la investigación educativa. Y esto puede permitirnos pensar respecto a: ¿cuál es la relación entre investigación educativa y formación docente?

Cuando intento justificar, ante mis alumnos de la facultad, el sentido de la inclusión de un Seminario de Investigación Educativa como parte de su formación como docentes de Educación Especial, expongo ciertos argumentos, que implican tres modos de pensar la relación entre investigación y formación docente:

1. Un primer tipo de relación, parte de la idea de que un docente, en tanto profesional, debería ser capaz de sustentar su trabajo en el conocimiento científico, y para ello necesita poder interpretarlo. Esto nos conduce a pensar una relación del docente con la producción científica, que no lo convierta en un mero “consumidor” de teorías y enfoques, sino en un analista crítico. Y ello requiere que el docente comprenda la lógica de la producción científica, sus reglas y modalidades de legitimación.

2. Otro tipo de relación, estaría vinculada a considerar al docente como investigador. Es decir, situar al docente entre los profesionales que pueden producir conocimiento acerca de la educación. Esto es, un profesional de la educación que se forma específicamente para producir conocimiento científico, y que por tanto, debe asumir y aprender el “oficio” de investigador.

3. Y un tercer tipo de vínculo, que nos permite situar al docente como investigador de su propia práctica. Esto es, apuntando al desarrollo de la indagación como un modo de construcción de conocimientos orientados a transformar la propia práctica profesional.

Estas tres aproximaciones revelan formas diferentes de considerar la relación sujeto-objeto en la investigación. En el primer caso, el docente queda colocado en el lugar de objeto de investigación, en la medida en que es actor de ciertas prácticas sociales, que se constituyen en objeto de análisis de otros, es decir de los investigadores.

En el segundo caso, la relación se construye situando al docente-investigador como sujeto que problematiza las prácticas de otros, y que –según la tradición de la investigación en la que se inscriba– tenderá explicar o comprender los procesos educativos en los que participan otros sujetos, convertidos de este modo en objetos de la investigación.



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Y en el tercer caso, el investigador es a la vez un actor de las prácticas que se propone estudiar. Y ello lo posiciona en el rol de sujeto que construye conocimiento acerca de las prácticas educativas en las cuales el mismo participa. Esta diferencia, ha conducido a algunos autores como Elliott (1978)⁵ a distinguir entre investigación sobre la educación e investigación en educación. Entendiendo que en el primer caso, “(...) el proceso de construcción de conocimiento es un proceso separado y distinto de la realidad educativa, de la práctica educativa y sus agentes.” como afirma Escudero.⁶ Mientras que en los proyectos en los cuales los investigadores que se posicionan a sí mismos como sujetos y objetos de la investigación, se estaría hablando de investigación en educación.

Esta consideración respecto a la relación sujeto-objeto, también ha tenido una implicancia en la clasificación de los enfoques o paradigmas. Así muchos autores, como el caso de Tójar Hurtado, proponen la existencia de tres paradigmas

Gráfico 2. Paradigmas en Investigación Educativa.

Paradigmas	Empírico-analítico, objetivista, realista o cuantitativo
	Interpretativo, humanista, naturalista, hermenéutico o cualitativo.
	Crítico, sociocrítico, investigación-acción, orientado al cambio.

Ref. TÓJAR HURTADO, J. PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INTEGRADA. Ediciones FUNDEC. Buenos Aires, 2001.

Y precisamente, enunciando la existencia de un paradigma crítico o socio-crítico se destaca la impronta de un enfoque orientado a la investigación como herramienta para la transformación. Un enfoque mediante el cual los sujetos involucrados se constituyen en sujetos capaces de construir conocimiento acerca de sus propias prácticas, con la finalidad de transformarlas. Es aquí donde se encarna el sentido de hablar de investigación en educación.

La dimensión ético-política

⁵ ELLIOTT, J. (1985) citado en ESCUDERO MUÑOZ, J. M. Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. Revista Currículum. Universidad de La Laguna. Número 2. Tenerife, 1990. Sin número de página.

⁶ ESCUDERO MUÑOZ, J. M. Op. Cit. Sin número de página.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Por otro lado, sugiero algunas reflexiones sobre la otra dimensión que me proponía abordar en esta ponencia: la dimensión ético-política. Analizar esta dimensión conlleva interpelarnos sobre el sentido de investigar en educación.

¿Cuál es el propósito o la finalidad de la investigación educativa? ¿A quienes está dirigida su producción? ¿Quiénes podrán aprovechar el conocimiento que surge como consecuencia de las investigaciones?

Barry Mc Donald sugiere, en relación con la investigación evaluativa, algo que me pareció interesante reformular, con referencia a la investigación educativa. Este autor, plantea que los valores que generan el marco de la evaluación educativa, pueden estar:

- impuestos por la burocracia (cuando se trata de estudios requeridos por la administración educativa).
- formulados por el evaluador, a partir de su percepción sobre el deber ser.
- negociados participativamente por la comunidad educativa.

Extrapolando esta proposición al tema que nos ocupa, se podría considerar que el abordaje de la dimensión ético-política de la investigación educativa, se relaciona con la decisión de establecer cómo y quiénes definen los temas elegidos que deben ser investigados. Y que esta selección de las temáticas, podría generarse a partir de:

- las necesidades explícitas de las administraciones educativas, que serían los principales destinatarios del conocimiento a producir.
- los intereses y las prioridades de problemas que, ante el complejo objeto de conocimiento de la investigación educativa, formulen los grupos de investigación.
- la selección de temáticas y relevancias negociados con las comunidades educativas.

Podría parecer, que tanto al abordar la cuestión de la relación sujeto-objeto, como al referirme a la dimensión ético-política, estaría ponderando el abordaje socio-crítico en detrimento de las investigaciones planteadas desde un enfoque interpretativo. Pero no es así, solo he tratado de presentar las diferencias entre ambas, para mostrar como obedecen a lógicas distintas.

Creo que puede ser tan relevante para la educación, una investigación que partiendo de los intereses de los académicos, se dirija a indagar sobre problemas que afectan los procesos educativos. Como indagaciones negociadas entre investigadores y actores sociales, en las cuales los primeros estén implicados también como actores. Solo que, entiendo necesario plantear que: se generan de un modo diferente y que el aprovechamiento del conocimiento producido, sigue otros procesos.

En el caso de la investigación interpretativa, y en relación con la legitimidad de la elección de los problemas, será condición necesaria que los investigadores estén suficientemente sensibilizados y familiarizados con los problemas que intentan investigar. Mientras que respecto al uso social del conocimiento producido, la clave estará en las diversas acciones de transferencia de estos conocimientos que se diseñen -luego de realizar las investigaciones- como modo de evitar que esa



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

producción quede encerrada entre las paredes de los centros de investigación y las universidades.

En cambio, en las investigaciones planteadas desde la perspectiva socio-crítica, creo necesario señalar que aunque la elección de los problemas surja de una negociación participativa, ello solo no conduce “per se” a una selección apropiada y socialmente relevante de problemas de investigación. Mientras que, en relación con el uso social del conocimiento producido, será central que –siguiendo los principios de la investigación crítica- los diseños prevean etapas importantes en las cuales, los hallazgos generen propuestas transformadoras.

Bibliografía.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. TENDENCIAS ACTUALES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: LOS DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN CRÍTICA. Revista Currículum. Universidad de La Laguna. Número 2. Tenerife, 1990.

MAC DONALD, B. LA EVALUACIÓN Y EL CONTROL DE LA EDUCACIÓN. en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. LA ENSEÑANZA. SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA. Ed. Akal-Universitaria. Madrid, 1989.

MARESCA, S. SOBRE LA ARTICULACIÓN TEORÍA -PRÁCTICA EN LAS CIENCIAS. Ediciones Librería Resio. Buenos Aires.

TÓJAR HURTADO, J. PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INTEGRADA. Ediciones FUNDEC. Buenos Aires, 2001.

VAIN, P. LA ETNOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. REVISTA PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN. Revista El Siglo XII desde México y América Latina. Año 11. Nº 0. México, 2005.