

CONCEPCIONES SOBRE INVESTIGACIÓN EN LOS/AS ASESORES/AS DE LAS
PRÁCTICAS INTEGRATIVAS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN
PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Integración entre práctica pedagógica y formación en investigación

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA INFANTIL

MARÍA KATHERINE CARDONA TOBÓN
SARA ALEJANDRA SALDARRIAGA ALVAREZ
LAURA RODRIGUEZ GRISALES

ASESORA
SARAH FLÓREZ ATEHORTÚA
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

GRUPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN Y ANTROPOLOGÍA
PEDAGÓGICA - FORMAPH

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN

2016

ÍNDICE

Introducción.....	3
Marco teórico.....	5
Investigación	5
Pedagogía	10
Metodología.....	14
Revisión de literatura.....	17
Resultados.....	29
Antecedentes de la propuesta de integración.....	29
Aprender a investigar investigando	31
Usos de la teoría en la investigación.....	34
Implicaciones en la integración	34
El registro de las prácticas	36
Pregunta de investigación	37
Notas finales	41
Referencias	42

Introducción

Desde sus inicios, la Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia, asumió como rasgo diferencial de su propuesta formativa, la articulación de una estructura curricular en torno a la integración de la práctica pedagógica y la formación en investigación (García, Posada y Sandoval, 2006, 43). La relevancia de esta propuesta, condujo –en el contexto del primer documento presentado al CNA– a la instauración de un

quinto núcleo del saber pedagógico denominado práctica pedagógica e investigación formativa; sin embargo, la importancia que dicho núcleo ha cobrado dentro del programa y su carácter de transversalidad del mismo ha llevado a asumirlo como el criterio fundamental para la estructuración del plan de estudios o de formación tanto en sentido vertical (en cada nivel o semestre) como horizontal” (Posada y García, 2006, 34).

Tras más de una década de implementación de la propuesta, la cual ha sido objeto de críticas, reconocimientos y transformaciones, se evidencian distintas tensiones que problematizan los efectos de dicha apuesta en los siguientes términos: pese a los intereses de integración y articulación entre investigación y práctica, pareciera haber una escisión entre el rol del/a maestro/a y del/a investigador/a en la formación de pedagogos/as infantiles. Algunas de las manifestaciones de estas tensiones son: la queja por parte de algunos/as docentes del programa por la identificación de los y las estudiantes al rol de investigadores/as en detrimento de su papel como maestros/as; múltiples declaraciones que denuncian tanto por parte de los docentes -como podrá apreciarse en los resultados de este informe- como de los estudiantes, el fracaso de los esfuerzos de integración; a su vez, docentes que acompañan el desarrollo de los proyectos pedagógicos investigativos en la fase de profundización, interrogan la formación en investigación que reciben los/as estudiantes en las prácticas precedentes, en la medida en que no se encuentran en condiciones de construir propuestas investigativas, pues dicha formación pareciera estar reducida a aspectos técnicos tales como el uso de instrumentos de recolección de la información.

Desde la perspectiva anterior, este proyecto de investigación busca contribuir en la comprensión de las tensiones señaladas, particularmente en lo que concierne a las concepciones de investigación en la formación de pedagogos infantiles que se despliegan en las prácticas integrativas del programa, desde la perspectiva de los/as docentes asesores/as. El rol de los/as docentes que asesoran las prácticas integrativas de la licenciatura en pedagogía infantil, dada su complejidad por la exigencia de integración entre saberes específicos, práctica pedagógica y formación en investigación, admite diversos tipos de aproximación. Nuestra experiencia directa en las prácticas ha dado lugar a distintos cuestionamientos, no obstante, en este caso nos interesa interrogar si el carácter investigativo de las prácticas integrativas, permite la construcción de nuevos saberes –preguntas, respuestas parciales y problematizaciones– enmarcados en los problemas que conciernen a la pedagogía infantil. Si se entiende que son los/as

docentes asesores/as los responsables de provocar o incitar dicha integración, es de advertir que los alcances y límites de esa posibilidad, se articulan en relación con sus concepciones de investigación, y en su puesta en operación.

Qué es investigar, qué nos han enseñado de investigación, cómo se enseña la investigación, por qué y para qué un pedagogo infantil debe investigar y/o de qué forma se relaciona la práctica con la investigación; son interrogantes que recogen nuestro deseo de conocer cuáles son las implicaciones que tiene la investigación en la formación de pedagogos infantiles. Los resultados de esta propuesta de investigación eventualmente podrían contribuir a la reflexión sobre los/as pedagogos/as infantiles como sujetos que entienden la educación como un desafío práctico pero sobre todo como un acto epistémico y político (Frigerio y Diker, 2005).

A partir de lo expuesto, uno de los aspectos que da sentido a esta investigación se refiere a si es posible concebir a los/as pedagogos/as infantiles como sujetos que construyen saber pedagógico a partir de sus prácticas puestas en diálogo con las discusiones teóricas disponibles, o si solo pueden ser vistos como reproductores de los conocimientos que se producen en el seno de otros campos profesionales y disciplinares. ¿Qué tipo de prácticas y de enseñanza subyacen a cada una de estas concepciones? ¿De qué manera circula la noción de investigación en los procesos de formación implicados?

Dos propósitos orientan esta investigación: examinar las concepciones implícitas y explícitas sobre investigación en los/as docentes asesores de las prácticas integrativas de la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia y ampliar la comprensión acerca de la incidencia de dichas concepciones en la escisión de la formación del/a pedagogo/a infantil entre el rol de maestro/a y el de investigador/a.

Para efectos del cumplimiento del reglamento de práctica, este proyecto fue asumido por dos subgrupos y proyecta dos informes que comparten el marco teórico, la metodología y la revisión de literatura.

Marco teórico

Dos conceptos sostienen el contexto teórico en el cual se desarrolla este estudio: el concepto de investigación y el de pedagogía.

Investigación

Para dar cuenta de este concepto, seguiremos el camino ofrecido por Nélica Archenti en el marco del curso *Seminario de Tesis* del programa de Maestría en Desarrollo Humano de la FLACSO Argentina. Allí la autora presenta un amplio recorrido por las concepciones de *conocimiento, teoría y método* en el debate contemporáneo, desde una perspectiva histórica. Precisa algunos elementos relacionados con el proceso de conocer, el proceso y los criterios del conocer científico, las miradas y concepciones de la ciencia, y enfatiza en las propuestas epistemológicas y sus consecuencias para los métodos en ciencia.

La autora toma como punto de partida algunos movimientos filosóficos entre el siglo XIX y el siglo XX, tales como el positivismo, el positivismo lógico, el neopositivismo; examina los aportes de Popper y del historicismo alemán. Así mismo explora los conceptos de *deducción e inducción*, los cuales han sido discutidos como formas de acceso al conocimiento, destacando algunos hechos y problemas filosóficos que implica dicho proceso.

Con el propósito de mostrar el proceso de delimitación de las ciencias sociales con respecto a las ciencias naturales, la autora hace referencia al filósofo positivista Augusto Comte, quien adelanta este esfuerzo haciendo visibles las diferencias de objeto entre ambos campos, pero sin precisar distinciones metodológicas. Archenti nos muestra cómo por la fascinación derivada del llamado *método científico* –perteneciente al campo de las ciencias de la naturaleza–, éste fue transplantado de manera acrítica a las ciencias humanas. Los historicistas alemanes y el marxismo, principales críticos del positivismo, son quienes buscan redefinir las ciencias sociales en función de la particularidad de su *objeto*. Queda así planteado el problema de las formas de conocer y de la búsqueda de la verdad, y se exponen según la autora, preguntas del estilo “¿cómo conocemos?” y “¿en qué consiste el proceso de conocimiento?” (Archenti, 2012, pág. 3) A partir de aquí se instala una polémica entre deductivistas e inductivistas, orientada al establecimiento de los criterios y reglas para definir la verdad o falsedad de los enunciados. Por una parte, la *deducción* supone unas premisas que no requieren ser justificadas; de ellas se infieren conclusiones de menor nivel de generalidad, cuya verdad depende de la verdad de las premisas. Por otra parte, la *inducción* va de lo particular a lo general y se da mediante la observación y experimentación de hechos particulares. Por medio de la inferencia inductiva se establecen proposiciones universales al generalizar la experiencia.

Ambos métodos –el deductivismo y el inductivismo– son criticados: a la deducción se le atribuye que la verdad ya está contenida en las premisas, por lo cual no genera nuevos

conocimientos. Popper sostiene que en la teoría inductiva “no hay ninguna justificación lógica que permita inferir enunciados generales de enunciados particulares” (Archenti, 2012, pág. 5). Este debate a juicio de la autora, persiste en la lógica moderna; los defensores del método deductivo entienden la ciencia como un “sistema hipotético deductivo” (4), por lo cual importantes estudiosos del tema definen la teoría científica de este modo. En particular, Reichenbach sostiene que la inferencia inductiva es de carácter probable; “si bien no permite afirmar con certeza la verdad de los enunciados generales, permite afirmar la mayor o la menor probabilidad de su verdad o falsedad, y en consecuencia, los enunciados científicos son probabilísticos.” (Archenti, 2012, pág. 5). Otros autores como Eli de Gortari sostienen que ambos tipos de razonamiento hacen parte del método científico. Éste concluye que “la deducción y la inducción son fases del método científico que coexisten en toda operación cognoscitiva que se practique” (Archenti, 2012, pág. 5, 6).

Este debate es desarrollado a profundidad por la autora cuando introduce cómo el problema de conocer conduce a la pregunta por la relación entre el conocimiento –en tanto acto de pensamiento– y la realidad –en tanto objeto real–, hecho que remite a su vez a la cuestión de la verdad y falsedad de las proposiciones, a su verificación, en suma, a cuáles son los criterios de demarcación de lo científico, y a las concepciones relativas a la “evolución del desarrollo de la ciencia” (Archenti, 2012, pág. 6). Para tal fin, la autora recorre los distintos movimientos filosóficos antes enunciados, precisando los supuestos en los que se basan para definir aquello que tiene el estatuto de científico.

En primer lugar, hace referencia al *positivismo*, movimiento iniciado por Augusto Comte en el siglo XIX, según el cual todo enunciado científico debe ser reductible a enunciados que se refieren a hechos observables. Los elementos primordiales de éste método son la observación, la medición, la experimentación y la comparación. Comte se basa en los hechos comprobados a través de la observación, los cuales le permiten definir generalidades que posteriormente devienen en leyes generales. Por su parte, el llamado *círculo de Viena* se propone “la comprensión científica del mundo

” (Archenti, 2012, pág. 6), buscando establecer los criterios para la demarcación de la ciencia. En tal sentido definen un conjunto de reglas de científicidad basadas en el análisis lógico del lenguaje y en una actitud filosófico-empírica; esto se conocerá luego como el *positivismo lógico*. Desde este movimiento solo se reconocen como enunciados científicos aquellos de los que se puede predicar su verdad o su falsedad, en otras palabras, si son formales o fácticos: formales cuando los enunciados son verdaderos “en virtud de su forma” (Archenti, 2012, pág. 8), y fácticos cuando pueden ser verificables –o falseados– empíricamente. Según esta perspectiva, la resolución de un problema se da mediante la observación, por la vivencia inmediata.

Para el *neopositivismo* “los conceptos y las hipótesis de una teoría deben hacer siempre referencia a entidades directamente observables” (Archenti, 2012, 9). Las teorías científicas hacen referencia a tres aspectos: la *base empírica*, la estructura interna y la

confrontación empírica. La base empírica se refiere al conocimiento como “una relación especular entre el sujeto y el objeto” (Archenti, 2012, 9) donde el sujeto extrae la verdad del objeto a través de la observación; la verdad está contenida en los hechos y la tarea del investigador es descubrirla; el acto de conocer está basado en lo observado. Por su parte *la estructura interna* de la teoría científica parte de que un conjunto de hipótesis aisladas no forman una teoría, para que exista una teoría es necesario que las proposiciones se relacionen entre sí. Así, la inclusión de una teoría en el campo de la ciencia se realiza a partir de la llamada “confrontación empírica” (Archenti, 2012, pág. 10), procedimiento que provee unas reglas formales que se encargan de la corrección lógica –relacionando conceptos y proposiciones– y de la objetividad del conocimiento adquirido –a través de la verificación intersubjetiva–.

Como se dijo, uno de los principales críticos del positivismo es Karl Popper, quien concluye que “las teorías no son nunca verificables empíricamente” (pág. 13) y, propone un método alternativo basado en la deducción que llamó *método deductivo de la puesta a prueba*; éste se basa en que los enunciados universales pueden ser falseados al no poder ser verificables. Surge entonces la *falsabilidad* como criterio de demarcación, que consiste básicamente en que las proposiciones son científicas si son susceptibles de poner a prueba y falseadas por la experiencia. Según Popper, la verdad es inalcanzable y propone reemplazar este concepto por el de verosimilitud, para, no obstante, llegar a definir las ciencias como el “procedimiento racional de aproximación a la verdad” (pág. 14). *Feyerabend* critica el modelo Popperiano y expresa que éste se viene abajo cuando al asumir las teorías como conmensurables niega la existencia de las teorías inconmensurables. Feyerabend introduce que las teorías deben ser criticadas desde cada una, mostrando sus contradicciones.

El historicismo –fundado por Wilhelm Dilthey– apunta a diferenciar las ciencias sociales de las ciencias de la naturaleza basándose en “la relación entre el objeto de estudio y el sujeto que conoce”. De tal esfuerzo se concluye cómo “mientras que en las ciencias de la naturaleza el objeto de estudio es exterior al sujeto cognoscente, en las ciencias del espíritu el sujeto es parte constitutiva del objeto estudiado” (pág. 15). Marx Weber –uno de los exponentes de este movimiento–, subraya la importancia de la objetividad en el proceso de investigación y desarrolla métodos cualitativos en oposición a los métodos cuantitativos derivados del positivismo. Para Weber “las ciencias naturales fundamentan sus explicaciones en la referencia a un sistema de leyes generales, mientras que las ciencias sociales las basan en la comprensión de la especificidad individual de cada fenómeno y, en lugar de leyes, formulan tipos ideales” (pág. 16); éstos se refieren a aquellas regularidades típicas o uniformidades de la conducta humana empíricamente comprobables, que son comprendidas a partir de la elaboración analítica que hace el investigador de las características esenciales del fenómeno estudiado.

Siguiendo los postulados de Popper –sobre el falsacionismo– *Imre Lakatos* distingue otro tipo de falsacionismo, el *metodológico*. Éste hace referencia a que la verdad está establecida por consenso; “la base empírica está constituida por ciertas proposiciones

singulares "declaradas aceptables por quienes han aprendido una técnica relevante" (pág. 20). Desde este punto de vista una teoría es científica "si es rechazable, es decir, si posee una base empírica definida convencionalmente" (pág. 20) El rechazo de una teoría se da en la medida en la que haya otra que la comprenda y la supere en poder explicativo. En consecuencia, "la historia de la ciencia ya no se interpreta como la acumulación de teorías ni como el abandono de ellas con ayuda de los hechos, sino que es la historia de la competencia entre programas de investigación" (pág. 21).

Luego aparece Kuhn proponiendo una nueva teoría sobre la evolución de la ciencia, distinguiendo dos momentos: la ciencia normal y la extraordinaria. La primera se refiere a aquellas investigaciones científicas reconocidas por una comunidad científica; la segunda tiene existencia cuando el paradigma dominante –establecido por la ciencia normal– es incapaz de resolver ciertos problemas siendo necesaria una transformación. Bajo esta perspectiva

una teoría científica es generalmente percibida como mejor que su predecesora, no sólo en el sentido de que es un mejor instrumento para descubrir y resolver enigmas, sino también porque es, de un modo u otro, una mejor representación de lo que la naturaleza realmente semeja (Archenti, 2012, 22).

Para Kuhn

el científico es alguien diestro en resolver acertijos, los desafíos son naturales para la habilidad del investigador: no es la teoría, sino la destreza del investigador la que está en juego en los períodos de ciencia normal; los errores se aíslan y se corrigen, dejando intacto el núcleo de la teoría cuya legitimidad se basa en el consenso paradigmático (Archenti, 2012, 23).

Este recorrido por algunas concepciones de ciencia –o del conocer científico– en movimientos filosóficos, concluye con el acercamiento a los aportes de *Louis Althusser* a partir del llamado *Marxismo Estructuralista*, el cual representa un esfuerzo por dar cuenta del carácter científico de la teoría marxista. Althusser entiende el conocimiento como un *acto de producción* y define la *teoría* como "una práctica específica que se ejerce sobre un objeto propio y desemboca en un producto propio: un conocimiento" (citado por Archenti, 2012, 24). Esta práctica teórica supone una materia dada –los conceptos de la *teoría*– y los medios de producción –o el modo de empleo de la teoría, es decir, el *método*–. Althusser describe la trayectoria que permite la producción del conocimiento a partir de la práctica teórica. Para este autor, el materialismo:

supone la existencia de un mundo real que se rige por leyes propias, independientes de la conciencia. Las leyes que se formulan gracias a la investigación científica representan los procesos objetivos que se desarrollan en la naturaleza y en la sociedad. Por un lado, existe un proceso real, concreto e independiente del pensamiento y, por otro, un proceso del pensamiento que se desarrolla entero en el conocimiento, cuyo resultado es un concreto de pensamiento (Archenti, 2012, 25).

Interesa destacar que para Althusser el punto de partida de la ciencia son las abstracciones o generalidades que proporcionan la comprensión del objeto y no una

base empírica. Lo concreto se apropia a través del *concepto*, entendido como una forma de la conciencia que refleja las leyes objetivas de los fenómenos. Así, la práctica teórica se desarrolla sobre conceptos anteriores y no sobre hechos, transformándolos en nuevos conocimientos. A diferencia del empirismo y su confianza en la independencia del sujeto y el objeto, para Althusser no hay objeto puro sino que hay objeto del conocimiento, esto es, una materia prima transformada. Por lo tanto, la demarcación de la ciencia sucede en un campo teórico y no real:

la ciencia en su propia práctica crea las normas de su validez, los criterios de verdad del conocimiento científico no surgen ni son establecidos fuera de la ciencia -desde el campo extra-científico- sino que son función de la práctica teórica misma (Archenti, 2012, 25).

Bajo estos parámetros, para Althusser la ciencia y su desarrollo no son lineales, sino fundamentalmente discontinuas por cuanto su evolución se da por efecto de la destitución de conocimientos anteriores.

Una vez presentado este recorrido histórico, la autora se ocupa de desplegar el conjunto de ideas de mayor interés para nuestro proyecto; se trata ahora de adentrarnos en el proceso mismo de investigar. Para tal fin, comienza por sostener que todo proceso de investigación está enmarcado en *supuestos ontológicos y epistemológicos*

esto significa que se parte de alguna concepción de la realidad (o lo real), la cual constituye los supuestos ontológicos y estos, a su vez, condicionan la comprensión de la relación entre el investigador y lo investigado, entre quien conoce y el objeto a ser conocido (supuestos epistemológicos), es decir, al acto mismo del conocer (Archenti, 2012, 26).

Sin embargo estos supuestos no son explícitos en las investigaciones sino que aparecen expresados en la teoría y el método.

La teoría contiene y provee el aparato conceptual a través del cual la realidad es mirada, leída e interpretada. Ofrece la orientación general para el estudio y, muchas veces, el sistema de hipótesis de mayor nivel de abstracción del cual parte. (...) El método define los procedimientos, los caminos, las técnicas y las herramientas para alcanzar los objetivos propuestos. En consecuencia, debe existir una relación de adecuación entre método y teoría. Es decir, no basta seleccionar un método, es necesario seleccionar un método adecuado a los objetivos. (Archenti, 2012, 26)

La autora hace referencia a los significados atribuidos a la teoría y al método como parte del proceso de investigación, la relación entre estos y el horizonte dado por los supuestos ontológicos y epistemológicos. La teoría y el método crean una unidad en el quehacer científico, donde la primera define el marco conceptual y el segundo lo desarrolla, los pasos a seguir no están totalmente preestablecidos.

El método no es una receta estática, ni único; son los procedimientos y herramientas en proceso de adecuación a los objetivos de la investigación, resultado de un diseño a partir

de los conceptos teóricos en que se basa la investigación, y busca obtener datos y permitir su interpretación (Archenti, 2012, 28).

La teoría tiene tres elementos fundamentales: las *categorías* (términos o conceptos claves que le dan sentido a lo que se reconoce en la investigación, como datos, problemas, etc.), los *criterios de relevancia* (a qué problemas se debe atender o no) y los *límites* del conocimiento adquirido (que fijan el punto de partida y el horizonte cognitivo para la producción de nuevas teorías).

Los científicos observan los hechos y los interpretan a través de conceptos y categorías que están insertos, de uno u otro modo, en alguna teoría. Por su parte, las teorías sociales contienen, implícita o explícitamente, modelos de sociedad derivados de supuestos valorativos y conocimientos previos (Archenti, 2012, 30).

Dado que los científicos se acercan a conocer la realidad desde una teoría, la realidad no es tal cual ella misma es, la realidad como lo expresa la autora, es más rica que cualquier teoría. De Popper a Kuhn se ha cuestionado la *teoría como reflejo de la verdad*; y se la ha entendido como algo que se establece por convención, basada en su credibilidad. En consecuencia, la teoría no compite por su valor de verdad sino por la legitimidad de sus conclusiones, consecuencias, resultados y estrategias de acción. Pensar la relación existente entre la ciencia y la verdad puede hacerse desde dos posturas: considerar la ciencia como un camino hacia la certeza o concebirla “delineando senderos orientadores entre la incertidumbre” (Archenti, 2012, 30). Desde supuestos ontológicos en el primer caso la verdad es alcanzable, y en el segundo “el mundo sólo es aprehensible a través de aproximaciones o constituye una realidad múltiple construida socialmente” (30)

En el caso de los supuestos epistemológicos, es decir, la relación entre el investigador y el objeto a ser conocido, esta puede ser pensada como un *descubrir* o como un *construir*. “En un caso se trata de una relación de independencia basada en la objetividad y en el otro conforma una relación que se construye en la interacción investigativa que da lugar a los resultados” (Archenti, 2012, 31). Como es evidente, el recorrido de esta autora nos muestra que las funciones asignadas a la teoría varían;

dentro del modelo hipotético deductivo, se trata de una guía estructurada, donde las categorías, conceptos y criterios de pertinencia son establecidos a priori. En cambio, dentro del modelo inductivo cualitativo, su función es más elusiva, se trata básicamente de orientar en la incertidumbre (Archenti, 2012, 32).

Pedagogía

Una vez presentados algunos antecedentes, fundamentos y alcances del concepto de investigación, nos ocuparemos de revisar el de pedagogía, entendido como el espacio de producción del conocimiento referido a la educación. Para esta construcción hemos considerado adecuada la perspectiva expuesta por Andrés Klaus Runge en el texto “Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la pedagogía”, dado su

carácter introductorio y esclarecedor de tres nociones: *la pedagogía campo profesional y disciplinar, la praxis educativa* y el *saber pedagógico*.

El autor parte de la existencia de unos usos y abusos que se le han dado a la terminología asociada a la pedagogía en Colombia desde distintos ámbitos, y subraya la confusión que reina cuando se hace referencia a esta palabra. Para el autor, hablar de pedagogía como *campo profesional y disciplinar* exige distinguir el concepto de pedagogía del de *educación*, diferencia sostenida en tradiciones históricas y epistemológicas que ven a la pedagogía como un campo autónomo, disciplinar y como un espacio académico. Así, la pedagogía es entendida como aquello que estudia la educación, siendo ésta última su asunto fundamental de indagación. En palabras del autor “la pedagogía es el campo disciplinar y profesional en el que se estudia, investiga, reflexiona, experimenta e influye sobre la educación en sus múltiples configuraciones y modalidades” (Runge, 2008, 6).

La pedagogía como campo profesional y disciplinar hace referencia al “conjunto de pensamientos, reflexiones, discusiones y escritos independientes sobre la educación en su sentido amplio y en sus múltiples formas” (Runge, 2008, 6); así mismo, su objeto son los fenómenos educativos que buscan ser entendidos e interpretados. Se privilegia la noción de *campo* más que la de disciplina, dado el carácter de espacio multidisciplinar donde se produce saber pedagógico y profesional; la pedagogía no puede ser pensada sin sus campos prácticos, es decir, las diferentes formas de existencia de la praxis educativa.

El autor representa la estructura de este campo profesional y disciplinar a partir de subcampos y áreas que se organizan bajo tres criterios: *organizativos, académico – institucionales e históricos*. Desde el criterio *organizativo* los subcampos tienen una existencia disciplinar, institucional y social que cuenta con áreas de saber propias, conceptualizaciones, especializaciones y desarrollos, y además cuenta con institutos y ámbitos para la formación profesional como sucede con la pedagogía infantil. El criterio *académico-institucional*, hace referencia al reconocimiento universitario y a su desarrollo como campo disciplinar especializado; es el caso de la historia de la pedagogía y de la didáctica. Por último aparece el criterio *histórico*, éste obedece a un proceso en el tiempo de mayor consolidación y duración disciplinar como es el caso de la pedagogía general (Runge, 2008, p. 11). Esta división no constituye una lógica homogénea ni aplica igual para todos los contextos, la misma es modificable según las demandas socio- culturales, que podrían hacer aparecer por ejemplo, nuevas profesiones en el campo de la pedagogía.

El campo profesional y disciplinar también tiene en cuenta concepciones disciplinares de la pedagogía y doctrinas pedagógicas, donde se distinguen al menos tres concepciones principales: pedagogía hermenéutico-interpretativa, pedagogía positivista-experimental y pedagogía crítica. Toda pretensión de supremacía por parte de alguna de estas concepciones resulta inaceptable a juicio del autor, pues “no puede haber un sistema pedagógico que dé cuenta de toda la educación, ni puede haber un sistema

conceptual y teórico universalmente válido” (Runge, 2008, 21). De ahí que exista la propuesta de un campo profesional y disciplinar resulta pertinente como respuesta frente a “la necesidad de un modelo descriptivo de mayor alcance y abierto que reúna en su entorno saberes, conocimientos y prácticas de diferente tipo” (Runge, 2008, 21).

Así, nuestra idea es que la pedagogía, después de los intentos fallidos de las distintas corrientes por establecer su superioridad y una vez consciente de su lucha permanente contra la complejidad y contra los avatares de la praxis, debe tratar de superar el trauma de la “no-cientificidad” y pasar por alto el reproche de “caos” que se le adjudica por parte de los teóricos de las ciencias tradicionales. La pedagogía tiene que aprender a convivir con la multiplicidad y pluralidad de aspectos (conocimientos, saberes y experiencias) que le son inherentes (Runge, 2008; 21).

Tres historias coexisten al momento de considerar la pedagogía desde la perspectiva propuesta por el autor: una historia de los procesos de disciplinarización de la pedagogía, de sus subcampos y áreas; una historia de los procesos de profesionalización ligada a una historia de las instituciones y una historia de la práctica educativa; hecho que le permite afirmar que “en la actualidad sólo se puede hablar de la práctica educativa y el saber pedagógico como denominadores comunes y como puntos de referencia de la pedagogía” (Runge, 2008, 22).

En lo que se refiera a *la praxis educativa* el autor plantea que ésta se entiende como educación, la cual no se restringe solo a los ámbitos de la educación institucionalizada. La praxis educativa es un hacer y “en su sentido amplio, se puede caracterizar como un sector identificable y relativamente autónomo dentro de toda la praxis social en su conjunto” (Runge, 2008, 23). Es esta praxis la que dio lugar al surgimiento de la pedagogía como campo profesional y disciplinar, pues la educación existe mucho antes de que hubiera reflexión sobre ella.

Toda práctica educativa pensada pedagógicamente cuenta con una estructura básica a partir de aspectos básicos como: un quién, un a quién, un qué, un cómo, un para qué y un dónde; la forma como ésta se desarrolle no está determinada, cambia según la manera en que se configuren y adquieran sentido esos aspectos básicos y, por ende, la praxis misma. Por esto, la enseñanza representa tan solo una forma -moderna- de existencia de la praxis educativa. De modo que la pedagogía y las instituciones relacionadas con la educación no ven reducida su existencia a la formación de maestros y su campo al aula y la enseñanza; “de allí la importancia de consolidar ámbitos especializados para la investigación y producción de saberes pedagógicos y para la formación profesional en pedagogía en su sentido amplio” (Runge, 2008, 32). En el campo disciplinar y profesional de la pedagogía la *educación* cumple la función de “principio de reagrupamiento” donde se indaga, reflexiona e investiga sobre: la instancia que educa, la instancia sobre la que se educa, los contenidos educativos, el cómo se educa, el para qué se educa y las condiciones de la educación.

Para concluir, en lo que respecta a la noción de *saber pedagógico*, Runge se refiere a cómo diferentes tipos de saberes colaboran para comprender las posibilidades de

indagación y comprensión de lo educativo, y así mismo diferencia entre *saberes teóricos* entendidos como conocimientos especulativos sobre la educación y *saberes prácticos* que propician reflexiones, conocimientos y experiencias acerca de la praxis buscando justificarla. Para el autor *el saber* es más amplio que el conocimiento al implicar las dimensiones, no solo cognoscitiva, sino también ética, estética y técnica. Lo pedagógico visto así hace referencia a “todos aquellos asuntos que por sus características o atributos se encuentran referidos de un modo implícito o explícito a la problemática educativa” (Runge, 2008, 34).

Teniendo en cuenta que el *saber pedagógico* se encuentra en todos los lugares donde la educación y la pedagogía tienen un lugar, éste sirve para abarcar tanto los saberes disciplinares como profesionales. Inspirado en Mialaret, Durkheim, Compayre y Marrou el autor explicita las cuatro fuentes de saber pedagógico: la práctica educativa, la reflexión, la documentación y la investigación. Respecto a la práctica educativa se dice que esta es su fuente misma de indagación y reflexión y se vuelve fuente del saber pedagógico si se observa y se trabaja de un modo cooperado y compartido.

Metodología

El camino elegido para abordar la situación problema que enmarca nuestra investigación es el paradigma cualitativo. Esta manera de hacer investigación “busca comprender -desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas del pensamiento que guían las acciones sociales” (Galeano, 2004, pág. 18), en este caso, acciones de carácter formativo. Este paradigma rescata lo particular y diverso de los sujetos, poniendo la mirada sobre las experiencias y relaciones entre todos los que hacen parte de la investigación.

Como estrategia de investigación cualitativa adoptamos el *estudio de caso*, pues como menciona Galeano (2004), este posibilita la comprensión del tema tratado desde la recolección, el análisis y una presentación detallada y estructurada de la información sobre un individuo, un grupo o una institución. Nuestro caso se configura a partir de un grupo de docentes que asesoran las prácticas integrativas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, en cuyos testimonios se busca rastrear las concepciones que tienen sobre investigación, dada su responsabilidad en articular la tríada saber pedagógico, saber disciplinar e investigación; papel en el que se expresa el lugar que en términos concretos toma la investigación en la formación de pedagogos infantiles.

Un caso no puede representar el mundo, pero sí puede representar un mundo en el cual muchos casos se sientan reflejados. Un caso y la narración que lo sostiene, no constituyen una voz individual encapsulada en sí misma, sino que, antes al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar los anhelos y las tensiones de unas voces silenciadas (Stake citado por Galeano 2004, pág. 63).

Habiendo definido el paradigma y la estrategia de investigación que enrutaban este proceso, pusimos en marcha las siguientes acciones: en un primer momento realizamos una búsqueda en bibliotecas y bases de datos digitales, de documentos cuyos contenidos se vincularan con la pregunta por el lugar de la investigación en la formación de pedagogos infantiles. Dado que solo fue posible hallar un texto que abordara de manera específica esa cuestión, optamos por realizar un recorrido más amplio y definir como antecedentes, aquellas reflexiones con desarrollos disponibles sobre el lugar de la investigación en la formación de maestros. Los resultados de dicho recorrido son presentados en este informe.

De manera paralela, fuimos avanzando en la consolidación del diseño teórico y metodológico del proyecto, lo que nos permitió concretar un protocolo de entrevista semiestructurada para recolectar la información correspondiente a los testimonios de los

asesores de práctica integrativa, y a su vez, realizamos una revisión general de los documentos del programa de la Licenciatura, focalizando las referencias relativas al lugar de la investigación en el programa. De los documentos proporcionados por la coordinadora del programa, se seleccionaron para la lectura los siguientes: capítulos II y III del número 25 de la serie “Cuadernos Pedagógicos”, publicado en 2006; el documento Maestro de la Licenciatura (2009); el Proyecto Educativo del Programa (2011); un documento de trabajo del Comité de Carrera de la Licenciatura en el que se reúnen algunos elementos relacionados con la Formación en la investigación en la Licenciatura en Pedagogía Infantil (2013). Se reseñó cada uno y se estableció una línea de tiempo que permitiera ver diferencias, similitudes y permanencias de las concepciones de investigación a lo largo del programa.

Las características de los participantes de las entrevistas son las siguientes: una persona que durante un corto período actuó como coordinadora de prácticas –sin experiencia como asesora de prácticas integrativas– y quince docentes asesores/as, algunos/as de los cuales si bien han ocupado cargos de coordinación a su vez han tenido bajo su responsabilidad el acompañamiento a algunas prácticas integrativas. Un hombre y quince mujeres –cuatro de ellas egresadas de la licenciatura–, caracterizan el grupo de personas entrevistadas. Los encuentros fueron individuales y tuvieron lugar en espacios elegidos por ellos. La duración de cada entrevista fue de una hora aproximadamente, salvo en dos casos que duraron cerca de dos horas. Los niveles de formación de las personas entrevistadas son los siguientes: una con pregrado, una con especialización, nueve con maestría y cuatro con doctorado.

Las experiencias de los/as participantes en procesos de investigación varían: algunos/as cuentan con la formación y experiencia obtenida en el pregrado, otros en maestría, uno hace referencia a su participación en un semillero de investigación y otras personas citan procesos de sistematización y proyectos de extensión; hay quienes también refieren que su papel como asesores de práctica constituye una experiencia en investigación, una persona expresa haber hecho parte de un curso de capacitación en investigación, otra de haberse desempeñado como auxiliar de investigación y por último, una entrevistada expone que su formación se ha dado a partir de lecturas e indagaciones autónomas.

Concretar los encuentros con las personas definidas como entrevistables en este proyecto no fue un proceso sencillo. Aunque algunos se dispusieron ampliamente, además de las conocidas ocupaciones, varias personas se resistieron de distintos modos a ofrecer su testimonio y en nosotras también operó la resistencia para insistir en las entrevistas que nos fueron canceladas.

Las dieciséis entrevistas realizadas fueron transcritas, posteriormente leídas focalizando asuntos referidos a las concepciones de investigación que expresaban los/as docentes asesores. En este momento del proceso se hicieron evidentes nuestras fallas durante las

entrevistas, particularmente cuando era necesario solicitar ampliaciones en los temas relevantes para el estudio, por lo que sin lugar a dudas, algunos de los desarrollos de los que carecen los testimonios, son también nuestra responsabilidad. Una vez adelantada la lectura de cada entrevista, y focalizados los aspectos vinculados con las concepciones de investigación de los/as asesores, se realizó una lectura comparada que dio lugar a una serie de categorías que se presentan en los dos informes que se desprenden del proyecto. Las referencias de los/as entrevistados/as a los niveles o temas específicos en los cuales asesoran las prácticas integrativas, fueron eliminados con el ánimo de preservar su identidad.

El proceso de análisis se hizo complejo dada la gran cantidad de datos recolectados. Estimamos que por esa razón el alcance de esta investigación llega hasta la descripción de las categorías identificadas, y quedará pendiente para estudios posteriores, analizar a profundidad los hallazgos presentados y extraer implicaciones.

Revisión de literatura

Teniendo presente la pregunta que orienta el camino de esta investigación, se realizó una revisión de literatura cuyo momento inicial estuvo marcado por la búsqueda de textos que abordaran discusiones relacionadas con la investigación en la formación de pedagogos infantiles. Quizás por el carácter tan específico de dicha inquietud, solo fue encontrado un documento, por lo que decidimos ampliar la búsqueda a aquellos textos en los que se desarrollara alguna reflexión sobre el lugar de la investigación en la formación de maestros/as en general. Con este criterio, fueron seleccionados nueve textos con las siguientes características: cinco son artículos de revista, dos son documentos, uno es capítulo de un libro y el otro es una ponencia. Estos fueron publicados entre los años 1997 y 2013, cinco de estos en Colombia -cuatro en Bogotá, uno en Tunja-, dos en España -uno de ellos escrito por autores Colombianos-, uno en Argentina y otro en Chile. En estos textos se abordan, entre otros asuntos, las figuras del maestro y/o profesor investigador y del maestro reflexivo; la formación de docentes/maestros/profesorado y la formación de maestros investigadores; la investigación acción; la investigación en maestros y educadores; la investigación educativa y pedagógica; y las prácticas docentes y la investigación formativa. En lo que sigue, reseñaremos los aspectos centrales aportados por estos materiales a la reflexión acerca del lugar de la investigación en la formación de maestros/as; con ello pretendemos dejar una base que permita en un futuro discutir algunos de los resultados que se presentan en este informe.

En el texto de Terigi & Diker (1997), se sostiene que la formación de maestros transita por un importante proceso de reforma de sus objetivos, estructura, contenidos, instrucciones, sistemas de evaluación, entre otros aspectos; en dicho proceso se le ha otorgado un lugar central a la investigación educativa. En el caso de Argentina, las autoras presentan que las propuestas derivadas de esos procesos de reforma, incluyen la creación de departamentos de investigación al interior de los institutos formadores. También, en las definiciones curriculares, se ha planteado la inclusión de contenidos básicos comunes en el grado, tales como "la investigación en el aula y en la escuela", así como los procedimientos vinculados a "procesos de investigación en la acción":

esta necesidad de articular la formación y la práctica de maestros y profesores con la investigación educativa es una idea que se ha impuesto especialmente a partir de la difusión de los modelos hermenéutico-reflexivos, que han sostenido la definición del docente como investigador, en especial de su propia práctica. [...] probablemente con la intención de jerarquizar la tarea docente, *la idea de investigación de la propia práctica* ha ido reemplazando progresivamente a la noción de *análisis de la práctica*" (p. 125).

En el texto se denuncia como un problema la tendencia a confundir la investigación de la praxis con la investigación académica o científica, lo que conduce a la necesidad de proveer a los educadores una formación en investigación adicional: "[...] una formación teórica y metodológica que los habilite para producir bajo cánones científicos o académicos" (p. 125). Apoyadas en Zeichner y Liston (1992) reconocen que un componente de investigación se presenta como una ayuda tanto para alumnos como para maestros fortaleciendo entre otros aspectos su capacidad de investigar; no obstante, exponen el surgimiento de una discusión -organizada en torno a tres ejes- ante la idea de que la investigación científica deba formar parte del perfil profesional docente. El primer eje aborda la relación entre *investigación pedagógica y práctica docente*, articulación que a juicio de las autoras tradicionalmente ha sido entendida como la

aplicación en la praxis de conocimiento producido en ámbitos académicos, efecto de una limitada interpretación de la investigación científica. Para ellas, esta articulación exige más bien:

una formación específica, de mediano y largo plazo, en ámbitos institucionales destinados a tal efecto (como por ejemplo las universidades, aunque no sólo en ellas), y su objetivo no radica en la prescripción de cursos de acción ni solamente en la descripción, el análisis y la explicación de problemas educacionales, sino que se propone la construcción de conocimiento nuevo, definido como tal en el seno de las disciplinas de referencia (p. 126).

En lo que se refiere a la perspectiva aplicacionista, presentan algunas de las principales críticas, en primer lugar, por la disociación que supone entre el conocimiento pedagógico producido en ámbitos de investigación y la realidad escolar.

Zeichner afirma que “muchos siguen considerando que la ‘teoría’ reside de modo exclusivo en las universidades, y la ‘práctica’ en las escuelas primarias y secundarias. Muchos siguen planteando mal el problema, como mera traducción o aplicación de las teorías de las universidades a la práctica en las aulas” (p. 126).

Otras críticas se focalizan sobre los objetivos de la investigación pedagógica o educativa y lo que llaman inutilidad de la investigación: por una parte, citando a Fernández (1995) señalan que la investigación “no puede ni debe tener otro objetivo que el de la mejora de la calidad de la educación (a través de cuanta teorización o experimentación se quiera, [...] por elementales razones técnicas y ética)” (p.27), y por otra, subrayan con Gimeno Sacristán (1997) que la inutilidad de la investigación ha estado asociada a “su insuficiencia y alejamiento de los problemas reales” (p. 127). Esta “inutilidad” reposa en un problema de aplicabilidad y otro de relevancia con relación a los problemas cotidianos de este contexto, pues, la investigación educativa “jamás mejorará la calidad de la educación real, hasta que sus conclusiones y/o recomendaciones no entren en las aulas ni lleguen a informar/fundamentar lo que se hace o deja de hacer en ellas” (Fernández Pérez, 1995: 123 citado por Terigi & Diker, 1997, p.126-127). Estas críticas dan lugar al surgimiento de la perspectiva de la *investigación sobre la propia práctica*, entendida como:

medio de producción de conocimientos aplicables y relevantes en relación con los problemas que deben enfrentar maestros y profesores. Si bien no se afirma taxativamente que estos conocimientos reemplazan el conocimiento producido en los ámbitos académicos y científicos sobre la realidad educativa, sí se destaca su mayor utilidad en términos diagnósticos o prescriptivos (p. 127).

La noción de investigación sobre la propia práctica puede observarse en la obra de Elliot “La investigación – acción en educación” cuando define la *investigación educativa* como aquella que se relaciona con:

problemas cotidianos enfrentados por los profesores, y que tiene por objeto “mejorar las concepciones de sentido común en vez de sustituir las (...)” (Elliot, 1990:35). La investigación – acción se acercaría más a los problemas de la práctica dado que, a diferencia de la investigación sobre la educación, aquella explica “lo que sucede”, interpreta “lo que ocurre”, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema (profesores, alumnos, directores)” (p. 127).

En consonancia con la inadecuada interpretación aplicacionista de la articulación entre investigación pedagógica y práctica docente, y el distanciamiento del conocimiento pedagógico producido en ámbitos de investigación y la realidad de las escuelas, las

autoras evalúan dos riesgos que se presentan al acercar la producción investigativa a los problemas cotidianos de la práctica docente:

1) reducir la relevancia o utilidad de la investigación pedagógica sólo a los contextos del 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 perspectiva de la *investigación sobre la propia práctica* en lo que se refiere a la producción del conocimiento, conlleva una dificultad debido al alejamiento de condiciones de validez ofrecidas por el ámbito académico. Una consecuencia de la pretensión de transferir el conocimiento resultante es enunciado por las autoras en los siguientes términos:

Pretender superar estos límites supone sobrecargar la cotidianidad laboral de maestros y profesores con una actividad que exige el dominio de un conjunto de herramientas metodológicas muchas veces complejas o que requieren una lenta formación y condiciones de trabajo (institucionales e individuales) específicas (p. 128).

Aunque es posible encontrar docentes que realicen investigaciones bajo condiciones científicas, lo que no se pretende dar por sentado es pensar que deban y puedan estar en condiciones de hacerlo con la formación recibida en el pregrado y con la experiencia de la práctica. Que se trate de las mismas personas es deseable, pero de los mismos roles y formación, es discutible:

Si no se conservan estos recaudos, se puede caer en una paradoja: la reivindicación de la investigación como una actividad inherente a la docencia, más que jerarquizar la profesión terminaría operando como un devaluador más de la misma, ya que sumaría otro saber a la larga lista de los que el docente debería tener y no posee (p. 128).

Con el ánimo de evitar los reduccionismos, las autoras afirman la utilidad que representa en la cotidianidad del oficio del maestro, diferenciar entre lo que implica el análisis cotidiano de la propia práctica y los conocimientos y procedimientos propios de la investigación educativa en los ámbitos académicos. Cuando estos últimos se dan articulados a los problemas de la realidad educativa, tienen una utilidad innegable en el mejoramiento de la investigación pedagógica y la práctica docente, pero precisan unas condiciones:

que los docentes participen de distintas maneras en el recorrido investigativo, y que dispongan de las herramientas necesarias para comprender “el camino lógico y pragmático que conduce de las razones a los porqués (de la investigación, de la teoría) a las recomendaciones didácticas y pedagógicas (aplicaciones, práctica). [...] Investigar cómo introducir en mi aula, con el profesor que yo soy, con los alumnos que yo tengo, con el centro en que estoy y con la materia que enseño (cruce de variables imprevisible y único, si alguno lo es) los brillantes resultados de las brillantes investigaciones realizadas por los brillantes especialistas (Fernández Pérez 1995: 123 citado por Terigi y Diker, 1997, p. 129).

El segundo eje derivado de la discusión acerca de la presencia de la investigación científica en la formación docente es *la investigación en el currículum de formación de maestros y profesores*. Allí se plantea que si se acepta que el contacto de los maestros desde el pregrado con procedimientos y resultados de investigación educativa de tipo científico contribuye a mejorar la práctica de la enseñanza, pueden pensarse dos

alternativas de aproximación: una a los resultados de investigaciones y la otra a los procedimientos de la investigación educativa. La primera permite formar una mirada crítica y consciente sobre los procesos de producción de conocimiento, apropiando y evaluando críticamente lo efectuado, a la vez que posibilita el reconocimiento de lo que no ha sido investigado. La segunda se da mediante el diseño y puesta en marcha de algunas experiencias concretas de investigación cuyo objetivo no es el de formar investigadores sino desarrollar competencias relacionadas con la delimitación de problemas, formulación de hipótesis, recopilación de información sobre un problema, entre otras. El propósito es sacar provecho de la investigación en la formación de maestros, “para el desarrollo de una mirada sistemática y posiblemente diferente de sus prácticas formativas y laborales” (p. 130).

El tercer eje, designado *la investigación educativa como función de los institutos de formación docente*, se refiere a la necesidad de no reducir el alcance de los institutos a la formación de pregrado -o grado como se dice en el contexto argentino-, sino de especializarse en la transmisión pero sobre todo en la producción de conocimiento sobre los problemas de la práctica docente, con impactos directos en pregrado y posgrado. Por lo anterior, las autoras visualizan la relación docencia-investigación-capacitación como:

un modo de garantizar un circuito permanente de revisión y ajuste de las prácticas de formación en torno a los problemas del ejercicio docente tanto para el nivel en el cual se forma como en el mismo instituto formador: el contacto con docentes en servicio a través de instancias de capacitación permite visualizar y recortar algunos de los problemas de la práctica que no han sido atendidos en la formación inicial; tales problemas, a su vez, pueden ser convertidos en objetos de investigación en los institutos; los resultados de estas investigaciones serían incorporados a las instancias curriculares de la formación de grado (p. 131).

Ahora bien, siguiendo a Ferry (1990) en este texto se sostiene que no es posible una formación que responda a todos los interrogantes, desórdenes y angustias, pero puede aspirarse a la generación de una dinámica de trabajo institucional que no reproduzca esquemas anteriores sino que se oriente hacia el “fortalecimiento y ajuste permanente de las mismas prácticas de formación” (p.131).

En el texto de Forner (2000), se comparten algunas opiniones acerca de la formación de los maestros, basado en su experiencia como formador de formadores. Resalta la importancia de confiar en los programas que ofrecen las universidades y que la investigación debe convertirse en un recurso y potenciador de la formación inicial y permanente del maestro, con el fin de movilizar y transformar la educación. Por lo anterior, propone inspirado en Guinovart (2000), que el profesorado y sus escuelas incorporen “la investigación entre sus tareas” (p.33), pues sin ésta la Universidad se limita a una transmisión acrítica del saber e impide que los estudiantes reconozcan los procesos de generación del conocimiento.

El autor afirma la importancia de las actividades investigativas de maestros y maestras en relación con su labor docente, y reivindica su función reconociéndolos como profesionales críticos y autónomos cuyas tareas de investigación les permite acrecentar el conocimiento sobre lo que hacen y sobre sí mismos (p. 34). En esta línea de reivindicación de lo que el autor llama la *emancipación profesional del docente*, hace mención a unas corrientes de trabajo que han promovido la idea del maestro reflexivo,

maestro investigador y la investigación acción, cuyo objetivo y aporte a la formación del profesorado ha sido:

situar a los docentes en el eje de la producción –la generación del conocimiento educativo procedente del nexo regulador entre sus prácticas y las construcciones intelectuales y teóricas sobre la enseñanza, y por lo tanto sobre ellos mismos y sobre las consecuencias de sus intervenciones (p. 39).

Sugiere en consecuencia, ubicar la investigación educativa en un lugar más destacado en la formación del profesorado y en la función profesional, hecho que posibilita la transformación del status profesional de los maestros. Visto de este modo, gracias al conocimiento generado mediante la investigación, los/as maestros/as se liberan de la dependencia de prescripciones y juicios externos sobre los aceptable o no.

La transformación social y educativa de la que habla el autor, precisa de la presencia de la investigación como un recurso formativo mediante el cual los maestros habrían de actuar como nexo entre la teoría y la práctica. En ese sentido, desmiente aquellas posturas que sitúan en contraposición la práctica y la teoría, pues ambas se fundamentan de manera “biunívoca: de la teoría a la aplicación y de la aplicación a la teoría” (p. 48). Así, la legitimación del uso de la investigación en los profesores para la producción de conocimientos avalados por la práctica y la posibilidad de construir modelos teóricos, constituye fundamentalmente una operación de reivindicación del lugar del maestro; razón por la que la inclusión de la investigación educativa y aplicada a la formación docente no debe entenderse como una carga más sino como una renovación de la mirada.

Por otra parte, Munévar y Quintero (2000) se ocupan de la relación entre *investigación* y *docencia*. Sin muchos desarrollos, refieren algunos puntos de discusión sobre el distanciamiento o la relación entre estos dos oficios, enuncian los paradigmas que dieron lugar a la investigación educativa, mencionan algunas diferencias entre la investigación pedagógica e investigación educativa y realizan un recuento acerca de la pedagogía experimental, génesis de la investigación pedagógica. Subrayan que la investigación acción educativa pretende crear teoría a partir del trabajo cotidiano de los maestros, mediante la comprensión, la reflexión y la acción. Teoría y práctica se unen a partir de la acción participativa para generar cambios (p. 3).

Basándose en Stenhouse y sus alumnos, Elliott y Ebutt, muestran la importancia de la *investigación acción* en educación como instrumento para el desarrollo profesional de los docentes, pues este les permite reflexionar a profundidad sobre la práctica “a partir de la comprensión de los problemas que los rodean donde los alumnos también son participantes activos” (p.3). Los cambios de la enseñanza en la actualidad y su cruce con las innovaciones tecnológicas reclaman el desarrollo de teorías en acción que pueden construirse a través de este paradigma. Para los autores, el concepto de investigación educativa ha evolucionado y hace parte ahora del oficio del maestro, por cuanto “ninguna otra disciplina tiene la capacidad de abordar y explicar los acontecimientos presentes en el acto de enseñar y de formar” (p. 4). Sirviéndose del testimonio de la Universidad de Berlín, dirigida y enriquecida por Humboldt y otros pensadores para la comprensión de la investigación pedagógica, afirman que:

La tarea de la universidad no es meramente docente, es decir, la transmisión de los conocimientos científicos por medio de textos y currículos preestablecidos, sino investigativa: la comunicación de los resultados de la investigación, en la cual

participan los alumnos que a su vez se educan en el proceso, o sea que la investigación en sí es un proceso pedagógico. La reforma de la educación tanto básica (Ley 115) como superior (Ley 30) pretende que en el ámbito escolar se reproduzca el ambiente de las comunidades científicas (p. 3).

En el caso de Labra y otros (2005), se parte de mencionar la necesidad de una transformación en la educación, puntualmente del concepto de enseñanza, de modo que le permita al maestro estimular la creatividad y desarrollar la capacidad de iniciar el cambio y enfrentarse a él. Los autores critican la actual influencia de la racionalidad técnica en la formación inicial de maestros, la cual ha resultado incapaz de colaborar en la resolución de los problemas de su quehacer cotidiano, por lo que sugieren una nueva epistemología que tenga su acento en la reflexión de los profesionales que ejercen trabajos prácticos. Se trata de lo que Schön (1983) y Giroux (1990) llaman el “profesional reflexivo” y el “profesional crítico” respectivamente.

En este texto se afirma que en las prácticas pedagógicas de las universidades no se tienen en cuenta los saberes de los maestros colaboradores, y que, maestros asesores y estudiantes parecen tener una pugna entre el deber ser y el ser, entre teoría y práctica. Encuentran que la reflexión suele estar basada en la racionalidad técnica y proponen la investigación acción como una metodología para promover el desarrollo profesional. Para ellos, resultaría interesante reunir ambas propuestas, de modo que desde la práctica se construyan conocimientos que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues a su juicio, la práctica ha de concebirse como un eje articulador de las actividades curriculares y cuyo objetivo es “permitir la aproximación gradual de los futuros profesores al trabajo profesional” (p.139). La dicotomía entre teoría y práctica puede superarse mediante la investigación acción, pues en ella confluyen los conocimientos técnicos y teóricos “que deben manejar los profesores para enseñar a sus aprendices y el conocimiento tácito que nace de su propia experiencia en el aula” (p.141).

En lo que respecta a los aportes de Tamayo (1999), éste comienza por mencionar que a pesar de que en nuestro país las instituciones de educación superior tienen como precepto la inclusión de la investigación científica, los estudios comprueban la existencia de una desigualdad con respecto a su desarrollo. Poca producción, centralización en ciudades principales, ausencia de debates sobre su calidad y pertinencia, y escasa difusión en reconocidas revistas demuestran que estas instituciones han privilegiado “la transmisión de conocimientos [más] que en la generación de los mismos” (40). No obstante, para el autor no pueden desconocerse los esfuerzos realizados por investigadores e instituciones desde la década de los 60 hasta la actualidad para configurar una comunidad científica que impacte en las políticas del estado. Concibe “la investigación científica como un proceso complejo que se orienta a la construcción de conocimiento sobre un objeto en específico en el campo del saber y que pretende explicar o comprender algún fenómeno social o natural” (p. 41). Pese a que en Colombia no prima una comunidad científica en educación que impacte sobre las políticas del Estado se evidencia una capacidad nacional para hacer investigación educativa cuyos antecedentes permiten entrever que:

uno de los problemas centrales que impiden el desarrollo de la investigación es el perfil del profesor que sigue siendo considerado un transmisor de conocimientos, un entrenador antes que un científico. La investigación, aunque valorada por los

académicos, viene de una tradición histórica y ensayista aproximándose más a lo filosófico que a lo científico (p. 42).

A partir de un recorrido histórico por a investigación en educación, señala entre otros asuntos, que solo a partir de los años ochenta empezaron a aparecer estudios más relacionados a los interrogantes resultantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, momento desde el cual se puede hablar de la conformación de lo que el Mario Díaz menciona como “el campo intelectual de la educación”. El trayecto para la consolidación de la investigación educativa y pedagógica llevó a la creación de un “movimiento pedagógico” organizado por la Federación Colombiana de Educadores en el año 1982, el cual reunió a intelectuales y maestros para este proyecto que no solo se presentaba como una lucha por la democracia frente al Estado sino que también dirigió su mirada sobre el quehacer del maestro y la escuela, recuperando la pedagogía como saber del maestro, su historicidad y legitimidad epistemológica, poniendo en lo público lo mejor de la investigación pedagógica (p. 44-45).

Para el autor la calidad de la educación en las universidades sigue siendo débil: los planes de estudio están saturados de asignaturas basadas en la transmisión de contenidos desactualizados que dejan poco espacio para las actividades investigativas, es decir, para el “desarrollo de actitudes y aptitudes para producir, modificar y/o ampliar las fronteras del saber específico, pedagógico, didáctico” (p.49).

El documento elaborado por Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores – ENS (2000) se construye con base en el resultado de los análisis de las propuestas de formación de educadores que buscan acreditación. Tres apartados lo configuran, entre ellos uno acerca de la "Investigación Educativa y Pedagógica"; allí se proponen estudiar y reflexionar entre otros asuntos, la posición de la investigación como aspecto transversal de la formación de maestros, la significación de la investigación formativa y los retos que se le presentan a las escuelas normales en su evolución hacia una institución en la que la investigación educativa y pedagógica se conviertan en el punto central de su acción y reflexión.

En el discurso de introducción el Ministro de Educación de la época extrae algunas conclusiones entre las que se destaca el señalamiento según el cual las Escuelas Normales deben ser comunidades que investigan y que producen conocimiento pedagógico, y así mismo, atribuye al maestro la responsabilidad de considerarse en otras cosas, investigador en función de la resignificación de su tarea cotidiana.

Las ENS, basadas en el análisis de las condiciones reales del sistema educativo, de sus reflexiones, de los principios que orientan la elección de sus propuestas y de las necesidades del contexto, se proponen adelantar acciones precisas que favorezcan su naturaleza y su proyecto específico para la formación de los maestros. En dicho proyecto la pedagogía es asumida como el saber que funda y fundamenta el ejercicio profesional del maestro, y en consecuencia “sienta la urgencia de consolidar el trabajo de grupos y líneas de investigación” (p.4). El documento rescata la importancia de una tradición crítica, cuya ausencia en nuestro país obedece a la falta de un referente propio que al modo de un tamiz permita leer y entender la pluralidad de discursos. Apoyados en la noción de saber pedagógico desarrollada por Olga Lucía Zuluaga, los/as autores/as señalan también la escasez de procesos investigativos que permitan validar las experiencias, innovaciones y teorías, y construir *saber pedagógico*. Este último reúne diversidad de discursos acerca de la educación y la enseñanza, y cobra existencia en una

práctica que a través de procesos de investigación en contextos reales del quehacer cotidiano de los maestros, le permite reconstituirse.

El documento destaca el hecho de que *la realidad* –situaciones sociales, políticas y culturales de la escuela– ha sido tema de debate teórico y político dentro de la pedagogía. Así mismo lo ha sido *el maestro* en tanto sujeto que define, interpreta y asigna derechos y deberes a partir de las concepciones que tenga sobre educación, pedagogía y escuela; lugares en los que se definen sus perfiles y se enjuicia su actuación. Por lo anterior, para los autores “la dimensión intelectual, ética, cultural y política de la profesión educativa” (p.16) es un tema de la investigación pedagógica, de reflexión en las instituciones formadoras y fuente de generación de políticas y regulaciones por parte del Estado.

Los/as autores/as manifiestan que ante la complejidad de los contextos educativos surgen diversos métodos y enfoques que permiten comprender el acto pedagógico y la profesión docente, los cuales derivan en modelos que definen y orientan la formación de formadores. Se refieren a la tradición práctico-artesanal, la técnico-eficientista y la hermenéutico-reflexiva; ésta última tradición, que además de estar próxima a nuestra búsqueda, soporta las tendencias actuales a nivel nacional e internacional, debido a que su modo de concebir la formación del maestro se orienta hacia la investigación y enfatiza en la autoformación del maestro, de su afectividad y actitudes, reconociendo el carácter cambiante de la práctica.

Dado el carácter cambiante de la investigación en educación, gracias a la aparición de nuevas teorías y enfoques, para los/as autores/as resulta difícil definir investigación educativa, puesto que según su finalidad adquiere múltiples significados. No obstante, plantean que aborda “cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo” (p.21). En el documento se ubican tres corrientes de investigación educativa, desde las cuales se busca la construcción de propuestas de formación de maestros: la empírico-analítica, la interpretativa y la socio-crítica; ésta última sobresale por rechazar la neutralidad del investigador y por la aspiración de transformar con los resultados, la realidad con los actores que intervienen en ella. Esta corriente opera develando las creencias, valores y supuestos que subyacen a la práctica educativa (p. 36).

Dos decretos dirigidos a los programas de formación de maestros/as –el 3012 de 1997 y 272 de 1998–, buscan ser analizados en el documento. En ellos, se hace visible el interés por trascender la adquisición de técnicas para emplearlas en lo que llaman el reducido contexto del salón de clases (22), y aspiran a hacer realidad la articulación entre la investigación y el ejercicio docente. En vista de que en dichos decretos la pedagogía es reconocida como el saber fundante del maestro y la investigación educativa se asume como fuente del conocimiento pedagógico y didáctico, para los/as autores/as se redimensiona la identidad del docente “como investigador de su propio saber y práctica” (p.22), y del mismo modo, se empieza a atribuir a las instituciones de formación una capacidad para producir conocimiento pedagógico. No obstante, se indica y desarrolla la necesidad de precisar los alcances y límites de lo establecido por los decretos, pues la pretensión no es “convertir a todo maestro en investigador profesional” (p.22), sino generar una cultura de la investigación articulando en la vía de lo que plantea Mario Díaz, tres componentes: una formación fundamentada en la investigación educativa y la investigación crítica, la integración de dicha formación a la

práctica –sea escolar o no– y el uso de esta fundamentación en la lectura, interpretación y análisis de los contextos escolares y culturales primarios.

Este necesario establecimiento de límites y alcances es desarrollado por el Concejo a partir de la diferencia entre investigación formativa y científica. Esta última, asociada a la expresión investigación en sentido estricto, se le atribuye a los niveles de maestría y doctorado, mientras que la investigación formativa sería la propia del normalista superior, las licenciaturas y especializaciones. Para decantar el rol de la investigación en las propuestas de formación, los/as autores/as ofrecen como referencia los siguientes planteamientos: la *investigación científica* es vista como un estadio próximo a la búsqueda de hechos o causas de los fenómenos educativos, “la elaboración de teorías o leyes replicables y generalizables que orienten la acción educativa” (p.30). Este tipo de investigación a su vez compromete la producción de nuevos conocimientos y campos de investigación. Por su parte, la *investigación formativa* vinculada a un principio de acuerdo según el cual el contacto de quienes se desempeñarán como educadores, con los procesos de investigación pedagógica y educativa mediante el análisis de contextos y el reconocimiento de la indagación sistemática, favorece la apropiación de los llamados valores de la investigación; es decir, “conocimiento del campo de trabajo, continuidad, crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente” (p.30). Una particularidad de la investigación formativa es que la reflexión sistemática sobre la educación que en ella se realiza, se sostiene en la *articulación entre la teoría y la práctica* “alrededor de las condiciones de la relación pedagógica y del contexto” (p.23).

A juicio de los integrantes del Concejo que redactan este documento, el deber ser de las ENS es desarrollar las bases para el espíritu científico de los futuros docentes, fomentando la curiosidad y el deseo de conocer la realidad educativa de forma “racional y objetiva”. Se busca por lo tanto, transformar el currículo pero también reformular el sentido mismo de la formación, del escenario institucional y de la institucionalización de la investigación en y para la docencia. Dos dimensiones configuran de esta manera el horizonte de la investigación formativa: una relacionada con la formación inicial de los/as maestros/as en formación, orientada a la creación de condiciones para la reflexión crítica sobre el “propio ser y quehacer; para que aprendan a ver u observar, a entender y analizar lo que hacen, viven y aprenden, para que se inicien en la investigación” (p.24). La otra dimensión se sitúa en la posibilidad de adelantar proyectos que permitan comprender la “situación educativa de la institución, de sus actores, problematizar su propuesta de formación y desarrollar alternativas pedagógicas” (p.24). Se concluye entonces que:

La investigación formativa en las instituciones formadoras, por tanto, no se centra en identificar los problemas de los otros, sino que debe asumirse (educandos, formadores, institución y contexto) en la situación problemática de la educación y como colectivo en permanente proceso de aprendizaje (p. 24).

Los/as autores/as remarcan la necesidad de convertir a la investigación en un elemento transversal de la formación que se ofrece en las instituciones, buscando que todos sus actores la asuman “como fuente de información, formación y conocimiento” (p.24). Para tal fin no alcanza con incorporar un conjunto de asignaturas en los planes de estudio, o de enunciarla como competencia en el modelo pedagógico, o diseñar un departamento de investigación en la institución; se requiere asumir “la organización y el desarrollo de la experiencia investigativa como esfuerzo colectivo que asegure su coherencia, congruencia y pertinencia y, por ende, la calidad de su acción educativa” (p.

24). Se espera que los impactos de la investigación educativa y pedagógica y de la investigación formativa actúen no solo sobre la formación o la generación de innovaciones, sino que se proyecten e involucre “con las necesidades de desarrollo educativo local y regional” (p. 25).

Gutiérrez y Cubillos (2011) presentan algunos resultados de un trabajo de investigación, realizado en el marco de un programa de maestría. Su investigación lleva por título “Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia”, la cual consistió en indagar en los/as maestros/as los significados que tienen para ellos/as la experiencia de formarse como maestros/as investigadores. El texto desarrolla asuntos relacionados con: las motivaciones, expectativas, incertidumbres, dificultades y logros de la experiencia de los/as maestros/as entrevistados/as. Reseñan a modo de introducción, aspectos que hacen parte de la historia del reconocimiento de los maestros como productores de conocimiento; mencionan cómo con el surgimiento de nuevos paradigmas surge la *investigación educativa* desarrollada de forma privilegiada por profesionales de las ciencias sociales, quienes argumentaban que los/as maestros/as no poseían la formación académica necesaria para producir saber pedagógico, reduciendo su campo de acción al aula de clase. No obstante, de acuerdo con los autores, esas concepciones se han ido transformando y hoy parece existir un acuerdo sobre el carácter indispensable de la formación de *maestros investigadores*, hecho que les ha permitido el tránsito del lugar de consumidores y reproductores de saberes ajenos, al de profesionales “con capacidad de producir conocimiento propio de manera reflexiva” (p. 56).

Según el estudio, las *motivaciones* descritas por los/as maestros/as, en algunos casos son comunes y en otros se definen según los intereses y formación de cada entrevistado; se destacan aquellas que están relacionadas con la formación que reciben durante el pregrado, “en algunos casos, fue favorable, pero en otros fue deficiente e incluso nula” (p. 62). Las *expectativas* para formarse como maestros/as investigadores/as se relacionan con el interés por aprender cuestiones ignoradas sobre pedagogía y especialmente sobre investigación, buscan desarrollar un “espíritu investigativo basado en necesidades reales del aula y la escuela” (p. 64).

En lo que respecta a la *relación entre docencia e investigación*, el texto expone que los/as entrevistados/as se pronunciaron destacando las implicaciones de dicha relación en tres asuntos: la formación en investigación, la formación profesional y el desarrollo personal. La *formación en investigación* es significada por ellos/as como:

un proceso esencial y necesario en su praxis diaria, no solo por las exigencias del sistema educativo, sino también porque la realidad de los nuevos escenarios educativos y de su quehacer diario así lo ameritan (...) dicha formación en investigación, va más allá de las intenciones metodológicas, porque busca trascender, mediante dichos métodos, técnicas y dimensiones epistemológicas, a una realidad eminentemente social, es decir, generar un impacto académico y sociopolítico que vaya más allá de la escuela (p. 67).

En lo que se refiere a la relación entre *docencia e investigación* vista desde la formación profesional, los autores advierten en los/as entrevistados/as intereses en la posibilidad de acceder a un título de posgrado para la cualificación académica y la profesional con el fin de “asumir su función con mayor preparación y eficiencia” (p.67). Esta formación también tiene efectos en el compromiso ético y moral de los/as maestros/as, asociadas al cumplimiento de su función social.

De otro lado, como parte de las memorias de un congreso sobre Investigación y Pedagogía, una ponencia aborda la práctica y la investigación como dinamizadores del plan de estudios de los programas de formación docente para la educación infantil. Desde su introducción, Tobos (2011) ubica la formación investigativa como una condición mínima para atender los requerimientos de la legislación colombiana en materia de formación de maestros. Las reflexiones expuestas se inscriben en el marco de un estudio en el que se seleccionó una muestra de seis de sesenta programas de formación profesional para la educación infantil vigentes de Universidades en el territorio Nacional, para analizar cómo en sus distintos aspectos aparece reflejada la relación entre investigación y práctica, y su conexión con la organización general de la malla curricular. En la presentación de hallazgos la autora expone que en la organización del “plan curricular” cuatro programas articulan la investigación y la práctica con el saber de la pedagogía y los saberes disciplinares, desde dos perspectivas: una, integrándolos y otra conservando la práctica y la investigación en espacios diferentes. Los demás casos no hacen explícita ninguna estrategia de integración. La ponencia muestra que la articulación de investigación y práctica configura nexos horizontales y verticales en las mallas curriculares, hecho que a juicio de la autora refleja congruencia con la política, cuando señala que “el carácter teórico práctico connatural a la formación de educadores y el desarrollo de actitudes y competencias investigativas estará presente de manera continua durante todo el programa” (p. 130).

La ponencia denuncia cómo en un caso en el que la práctica pedagógica investigativa se asigna en el último semestre, evidencia una contradicción en el uso del término investigación formativa, en tanto que este precisa formación teórica, metodológica y en técnicas de investigación pero articuladas Al aprendizaje del proceso. A juicio de la autora, el caso al cual hace referencia puede tener como resultado “diluir el rol docente en un perfil de técnico en metodologías y técnicas de investigación educativa” (Tobos, 2011, p. 135).

Por último, Martínez y Ramírez (2013) sitúan algunas tensiones en el ámbito académico sobre la validez y el alcance de las producciones de los “maestros como investigadores”, una de ellas es la tensión existente entre las prácticas educativas - pedagógicas y las prácticas investigativas ya que para algunos estas deben ser desligadas, pero para otras tradiciones estas deben ser una acción inherente y necesaria en el quehacer del maestro. Frente a la consideración si los maestros realizan dichas prácticas se desarrollan tres posiciones: “La primera plantea que las investigaciones que realizan los y las maestras aluden a simples ejercicios de indagación en los que se hace uso de ciertas herramientas propias de la investigación pero sus hallazgos no comportan un estatuto de “cientificidad”” (2). Para los autores dicha visión obedece a una mirada unívoca sobre la investigación que cuestiona el sentido y el alcance de la investigación educativa y pedagógica. Se preguntan si se esperan resultados homogeneizados o más bien se puede hablar de niveles de investigación.

Frente a la pregunta por la investigación educativa en la práctica del maestro, los autores manifiestan que es frecuente encontrar posturas que exponen que cumplir con el doble ejercicio de desempeñarse como maestro e incorporar a su rol una capacidad y práctica investigativa “conduce a la deserción del maestro del aula, algo así como perder un buen maestro y ganar un aprendiz de investigación” (2). Juzgan de egoísta esta postura en tanto le niega al maestro su posibilidad de sujeto productor de saber y

conocimiento pedagógico, y “lo condena a actuar como subordinado -reproductor- del conocimiento producido” (2). Por el contrario celebran el incremento de maestros productores de saber pedagógico, posición en la que implican la actitud y la acción investigativa en su quehacer, y que está en directa relación con la transformación de las prácticas educativas y pedagógicas. Así, docencia e investigación constituyen una relación de complementariedad que enriquece los efectos del trabajo educativo, instalando la interrogación permanente de todo lo acontece en los escenarios educativos y de los contenidos que se disponen en ellos.

La actitud peyorativa y los argumentos según los cuales se subvalora y descalifica la acción investigativa de los maestros por parte de algunos académicos, amparada “en reglas de la investigación formal y en criterios institucionales” (3), pueden ser descartados si considera la investigación como acción y condición necesaria para cualificar y transformar los procesos educativos y pedagógicos y si se reconoce a los educadores como sujetos protagónicos de dicha transformación. Para dar cuenta de la confiabilidad de la investigación educativa y pedagógica, los autores citan a Todorov cuando plantea que: el imperio del cientificismo y de razón única, no da lugar a múltiples concepciones sobre lo cierto y desecha cualquier postura falsa; antes de juzgar la validez y legitimidad del conocimiento producido por los maestros, se precisa aclarar las condiciones en las que acontece la investigación educativa y pedagógica.

El conocimiento pedagógico es discurso y acción, por tanto comporta una dimensión política, ética y metodológica. La construcción de conocimiento pedagógico hace al maestro sujeto político en tanto actúa como intelectual transformativo y como sujeto de acción pública y política (p. 6).

Resultados

Antecedentes de la propuesta de integración

De la información suministrada por los asesores fueron extraídos los planteamientos que nutren la discusión de la integración entre la práctica pedagógica y la formación en investigación asumida por el programa, esta integración es permeada por diversos factores como las posiciones y concepciones de los asesores, las propuestas metodológicas y los usos de la teoría que afectan de alguna manera su puesta en marcha como apuesta formativa, incidiendo directamente en los límites y alcances de la formación en investigación de los estudiantes.

Antes de profundizar en cada uno de los factores que inciden en dicha formación, es preciso visualizar algunos antecedentes narrados por los asesores que muestran el recorrido para la estructuración de la propuesta de integración y cuáles han sido las críticas y posibles transformaciones planteadas por los asesores de las prácticas integrativas.

Mencionan que en el primer plan de estudios propuesto por el programa, se ofrecían tres espacios de formación en investigación: Cuatro niveles de práctica, métodos I y métodos II, como cursos de introducción a la investigación, los cuales pretendían unas aproximaciones a las técnicas de investigación, los diseños metodológicos y los seminarios de investigación. Con la propuesta curricular de 1999, que devino del cambio de Licenciatura en preescolar a Licenciatura en Pedagogía infantil, los maestros asesores pasaron a acompañar espacios de proyecto y práctica unidos, propuesta curricular que implicaba además de hacer un trabajo directo con los niños, la comunidad, las instituciones y las familias, introducir el componente investigativo durante todo el proceso de formación de los pedagogos infantiles, se propuso:

La investigación formativa como un espacio que antecedió el proyecto pedagógico y la práctica profesional. De manera que un poco se subsanaran los elementos de formación en investigación, que los estudiantes no llegarán a proyecto pedagógico [...] sin tener idea de eso [...] y que eso facilitara el desarrollo de un proyecto tan pretencioso.... que no hubiera que seguir vinculando investigación formativa o [...] formación en investigación... al final de la carrera sino desde el comienzo, y no pensar en micro prácticas aisladas [...] sino en prácticas integrativas (Entrevista 4)

Estas prácticas según los testimonios son entendidas como un solo ejercicio de carácter integrativo que se realiza cada semestre y pone en conversación los distintos espacios que cada estudiante estuviera cursando. Estos procesos de integración han tenido también algunas transformaciones, la primera cohorte lo hacía de la siguiente manera: En el primer semestre identificaban el problema y lo formulaban; en el segundo construían un marco de referencia, diseñaban instrumentos y los aplicaban y en el tercero recogían la información, la procesaban y cerraban con un informe. Luego esa propuesta cambió, ya no se identificaba el problema sino que se definieron unos ejes articuladores sobre asuntos relacionados con la pedagogía infantil y se propuso la práctica de manera que el estudiante tuviera más contacto con la población a la que alude su perfil; más tarde en el octavo noveno y décimo semestre el estudiante elige a qué proyecto -ofrecido por los grupos de investigación- quiere vincularse, ofreciéndole

también la posibilidad de que piense y proponga su pregunta de investigación. (Entrevista 4)

El asesor deja ver un poco el proceso que tuvo el diseño del trabajo de integración al interior del seminario, espacio que se define como una asignatura con las siguientes tres dimensiones:

“[...] la dimensión personal, la dimensión investigativa y la dimensión de la práctica pedagógica” ¿cómo diseñamos ese trabajo de integración? [...] se sacaron unas guías que por un tiempo funcionaron pero [...] se salió [...] para no seguir [...] incurriendo en [...] un ejercicio repetitivo [...] facilitaban también que los estudiantes copiaran...” (Entrevista 4)

Este diseño se ha transformado con el tiempo, ahora la práctica es el espacio de la integración, entendida como un “[...] escenario donde entraban los otros profesores de todos los espacios que se estaban cursando en el nivel [...]” (Entrevista 4), allí reconoce la interdisciplinariedad como un elemento que ha enriquecido la formación de los profesionales, los cuales muchas veces gracias a esos elementos, han vinculado a su proceso formativo la pertenencia a semilleros y grupos de investigación.

Aunque el docente manifiesta que la pretensión ha sido integrar y reconoce los aportes de esto en la formación en investigación de los pedagogos infantiles, advierte un forzamiento en la integración, aspecto que implica revisar las propuestas que han surgido con el propósito de articular la práctica pedagógica y la formación en investigación, el asesor opina al respecto que:

[...]ha sido muy difícil que las micro-prácticas se extingan, [...] volvieron a aparecer y [...] pensar en una práctica integrativa con lo compleja que es [...] y con otras micro-prácticas eso es matador... pensar la integración forzada [...] tampoco [...] son cosas que hay que revisar.” (Entrevista 4)

Dentro de este recorrido histórico, se hacen evidentes las acciones realizadas desde la coordinación del programa encaminadas a articular la investigación formativa al quehacer pedagógico en la formación profesional de los/as pedagogos/as infantiles desde sus inicios. Ofreciendo enriquecedores aportes al oficio docente; sin embargo, la experiencia ha mostrado que debe repensarse la estructura de esta apuesta formativa por las voces de alerta que con respecto al tema se dejan escuchar en los fragmentos de las entrevistas que conforman las categorías de análisis de este capítulo, donde se describen situaciones en las cuales parece existir más un distanciamiento que una articulación.

Aprender a investigar investigando

A partir de las prácticas se generan algunas reflexiones de los asesores sobre cómo se aprende a investigar, las posiciones son pocas, no obstante en su totalidad apuntan a que a investigar se aprende investigando, pero estos casos se convierten en planteamientos marginales porque la mayoría de los entrevistados como fue presentado anteriormente consideran que lo importante es que sus estudiantes tengan sólidos conocimientos sobre la epistemología de la investigación.

En uno de los testimonios se expone como posibles, dos formas de aprender a investigar haciéndolo; en una de esas formas el entrevistado incluye también el aspecto teórico de la investigación pero no con la fuerza que le daban en los discursos anteriores sino como elemento que le ayuda a desplazar a la idea que tiene sus estudiantes de que la investigación es desarrollada por un grupo selecto

[...] investigar se aprende de múltiples maneras una de ellas me parece que leyendo investigación, [...] les digo mucho eso a los estudiantes, [...] “miren como lo hacen las personas y que sean temas de su interés”, otra forma es haciéndola, por ejemplo ¿cómo lo hago yo? trabajamos algunos asuntos de teoría de la investigación [...] es un poco dignificándoles a los estudiantes la idea de que no solo son [...] ciertas personas, [...] el ser humano aprende investigando. (Entrevista 8)

Para uno de los asesores la investigación -desde el reconocimiento del problema hasta la materialización- es un proceso dialéctico donde un elemento va llevando al otro, lo que le permite asegurar que a investigar se aprende investigando:

[...] Unas cosas van llevando a otras, porque las cosas son dialécticas [...] puedes quedarte diciendo: ya tengo el problema, [...] y pensando en hacer los objetivos te salen todas las razones de la importancia de hacer esa investigación, no, estás haciendo los objetivos, estas justificando, [...] miras que eso tenga coherencia [...] que se encarga de darle sostén o soporte a eso que estás haciendo como un ejercicio de investigación. La otra lógica es... de la escritura... una cosa es cómo pensamos, cómo vamos y venimos, pero otra es para los fines de comunicar [...] Ahí si vamos a procurar seguro una estructura... con unos parámetros que no solamente obedezcan a la claridad y a la coherencia, sino también a la pertinencia de lo que se está diciendo [...] eso para mí tiene como nombre: “aprender haciendo”. (Entrevista 13)

La concepción de otro de los maestros de aprender haciendo se expresa en cómo la posibilidad de acceder a una formación metodológica de manera procesuada mediante breves ejercicios permite entender ese proceso formativo:

[...] Ustedes tienen la oportunidad de que se los vayan dando procesuadamente en cada espacio y entenderlo metodológicamente con unos breves ejercicios, [...] el alcance [...] es darle sentido a ese ejercicio [...] que es real, porque ustedes van a una práctica donde están haciendo una interacción, donde están sintiendo con todo su cuerpo, con todo su intelecto están sintiendo algo [...] (Entrevista 5)

En una última afirmación se expresa la distinción entre hablar de investigación y hacerla pues de lo que se trata es de debatir la teoría existente con relación a las realidades dentro de las cuales se pretende producir conocimiento nuevo:

[...] luego de recolectar la información obviamente se analiza y se interpreta para ver qué elementos pueden ponerse en evidencia como para debatir [...] lo que vimos inicialmente sobre investigación [...] Hablar de investigación es distinto a hacer investigación, [...] también un poco [...] debatir la teoría que existe [...] interpellarla y generar nuevos conocimientos a partir de eso, conocimientos de las realidades que viven. (Entrevista 16)

Una frase que ha sido escuchada en repetidas ocasiones “La práctica hace al maestro” cobra mucho sentido en este contexto, teniendo en cuenta que concebimos a un “buen maestro” (debería sobrar el calificativo) como un sujeto investigador de su realidad, un sujeto con inquietud por comprender asuntos de su cotidianidad; por lo tanto, la formación pedagógica que es ofrecida a un maestro en formación al igual que su formación en investigación cobran existencia en la práctica, porque la teoría se hace insuficiente si se reconoce que alberga solamente fragmentos de la realidad. Para conocer las realidades del contexto educativo se hace necesario el acercamiento a la realidad sin dejar de lado esa destreza del maestro que se ha agudizado debido a su contacto directo con procesos investigativos.

Déficit del aspecto metodológico y alternativas

Sobre el asunto de la formación metodológica se pueden hallar discursos que apuntan al señalamiento de un déficit dentro de esta formación que es ofrecida en las prácticas integrativas. Allí se pueden ubicar dos elementos centrales donde algunos testimonios manifiestan por una parte las causas del debilitamiento de la formación metodológica, concretamente de la formación en investigación y por otra parte testimonios donde varios asesores le atribuyen la responsabilidad del déficit a la sobrecarga de contenidos con la que actualmente se encuentra comprometida la práctica integrativa, por lo que estas personas reclaman como necesaria la apertura de espacios alternativos para la formación en investigación que subsanen los vacíos de esa formación.

El debilitamiento de la formación en investigación producto de la falta de articulación para los asesores de las prácticas se traduce en distintas causas, primero en la falta de una linealidad, de una vía generalizada que permita formar a los estudiantes, lo que conduce a la repetición de los contenidos epistemológicos precisando una articulación de discursos y cualificación docente; segundo el forzamiento en los contenidos por motivo de insuficiencia de la formación:

[...] investigación cualitativa [...] es una de las apuestas [...], no la única de la facultad pero sí la más importante, entonces [...] cómo llegan a tercer semestre sin claridad sobre los paradigmas, tengo que empezar hablando de la epistemología de la investigación cualitativa” (Entrevista 9).

En tercer lugar en los argumentos de uno de los entrevistados también se encuentra la queja por la disimilitud en el aspecto metodológico con el que se llevan a cabo las prácticas y propone brindar un panorama global para el primer semestre de formación antes de atender contenidos instrumentales “[...] los profesores deberían aun desde el

primer semestre ubicar a los muchachos en lo que es el contexto de la investigación, entender qué es investigar, los paradigmas de investigación, tipos de investigación [...]” (Entrevista 10).

Una cuarta causa es propuesta desde tres falencias metodológicas tales como la ausencia de continuidad debido al poco tiempo con el que se cuenta en cada práctica, impidiendo dar profundidad al proceso; la descontextualización de la práctica por la lejanía de las experiencias investigativas que allí tienen lugar y también la diversidad de enfoques de las prácticas, de los asesores y sus propias concepciones producen efectos que se reducen en una limitada formación en investigación:

[...] Considera que es necesario que se entienda la investigación “en un plano mucho más cercano a los estudiantes”, esta suele verse “como un asunto sólo para grupos de investigación” “no se cautiva a los estudiantes para que realmente generen procesos de investigación más allá de presentar un trabajo (Entrevista 6).

Una quinta causa encontrada en estos discursos se refiere al tema de que los estudiantes no entienden cuál es el sentido de la aplicación de los instrumentos; Al hablar del programa manifiesta lo siguiente:

Veo la investigación un poquito desordenada, un poquito reactiva [...] hay momentos en los que falta estructura y creo que el ejercicio de investigación tiene que ver mucho con la estructura [...] hay mucho idealismo y se le sobre exige al estudiante pero más físicamente. Se les carga de trabajo, pero no encuentran todo el sentido que debe tener un ejercicio de investigación [...] (Entrevista 15).

Un último punto que presenta una postura diferente ante el debilitamiento de la formación metodológica, en términos no de queja por los vacíos formativos con los que sus estudiantes llegan al espacio de la práctica que tiene a su cargo sino que se enfoca más en narrar como es afrontado este déficit:

[La propuesta de formación en investigación] [...] cada vez ha sido más rigurosa, pues ahora hablamos más de un enfoque de paradigmas, tratamos de ... por lo menos tener un mapa de lo que ha sido la investigación y los paradigmas de la investigación. [...] se ha avanzado en el sentido de que por lo menos [...] acercarse al asunto metodológico...desde qué lugar nos vamos a parar para poder leer algunas realidades... irnos acompañados como de unas herramientas básicas que nos permitan mirar qué es lo que queremos mirar,... qué pretendemos comprender [...] (Entrevista 5)

Ante este panorama surge el interrogante ¿Qué implica para los asesores formar en investigación, una investigación de la cual se sirva la educación?, puesto que pareciera reducirse en gran medida a la formación metodológica, según lo expresan en sus discursos, dejando de lado asuntos relevantes para este proceso como el fortalecimiento de actitudes críticas, propositivas y transformadoras que conduzcan a la producción de conocimientos partiendo del adecuado uso de los datos y de la organización de la información; no significa esto que se desconozca la importancia de la formación metodológica, sino que además de ello se propicie tanto el contacto de los maestros en formación a procedimientos investigativos y a resultados de investigación educativa con el objetivo de contribuir al mejoramiento de su praxis.

Usos de la teoría en la investigación

Implicaciones en la integración

En éste apartado se expone la reflexión acerca de los usos de la teoría en la investigación particularmente en el programa, cómo la integración se ve afectada por las formas en las que los maestros asesores conciben la teoría y las implicaciones que tienen estas concepciones en términos investigativos.

Para empezar, uno de los docentes asesores de la prácticas integrativas expone su apuesta por la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, donde haya una fundamentación recíproca entre las mismas con el propósito de cualificar los encuentros con los niños y las niñas. Expresa que:

[...] el **seminario** es precisamente el momento en el que se conceptualiza, [...] la práctica no es ir a hacer las cosas, la **práctica es la fundamentación**, ganar los momentos de discusión, [...] así sea para decir: lo que vi en el salón no me sirve para acá; pero que yo sepa en qué me estoy parando realmente [...] hay unos fundamentos que son necesarios para la práctica [...] Que los contenidos de los documentos con que íbamos a fundamentar los aspectos que son los que trazaban la práctica, fueran abordados desde el encuentro seminario con alternativas aplicables al trabajo con los niños. (Entrevista 13)

Se expone que uno de los resultados de incluir la investigación al interior del proceso de formación, ha sido el de identificar cómo se evidencia la teoría en la práctica, ya sea como aquella que se aplica, guía o es cuestionada con relación a la práctica o la realidad: “[...] a veces **la teoría** es vista como aplicar,... y la que guía la práctica, pero ahí hay una relación también dialéctica, de la práctica...se cuestiona la teoría [...]”. Sin embargo opina que la propuesta de integración para la realización del trabajo integrativo busca la transdisciplinariedad y concluye afirmando que [...] “Se trata de una relación dialéctica entre teoría y práctica, no de aplicación de teoría”. (Entrevista 4)

Otro de los planteamientos que aportan a la reflexión sobre los lugares que ocupa la teoría en el trabajo integrativo, consiste en que la práctica evoca la teoría a partir de lo que se encuentra en esa realidad, reconociendo que la relación entre teoría y práctica es:

“[...] una relación de diálogo donde ninguna de las dos está subordinada [...] a partir de la categorización uno va descubriendo que hay elementos o referentes teóricos que le pueden servir a uno para ampliar esa mirada que se tiene, entonces las teorías [...] aparecen a partir de lo que encontramos no antes, la dificultad va a ser esa, que los profesores empiezan a decir: aplique la teoría que yo doy en mi curso y a veces esa teoría no puede entrar ahí [...]” (Entrevista 7)

A pesar de que el programa tiene claro lo que se pretende con la inclusión de la investigación en el programa, “[...] hay diversas concepciones de investigación. Si uno se pone a leer el documento maestro... se pretende que sean maestros más no investigadores [...]” (Entrevista 7) Se reconoce que hay en los asesores diversas concepciones acerca de la misma. Estas concepciones traen consigo implicaciones que dejan ver el lugar que se le otorga a la teoría dentro de los ejercicios de investigación. Desde algunas concepciones los ejercicios de

investigación se limitan al aprendizaje de las diferentes metodologías de la investigación y otras donde dichos ejercicios buscan la aplicación de las teorías ofrecidas en cada uno de los espacios de formación, en ésta última:

[...] se entiende la investigación como una aplicación de la teoría [...] los docentes lo que quieren es que se apliquen teorías que ellos tienen preestablecidas [...] a veces las estudiantes [...] ven la investigación como algo imposible, o sea investigación si tiene una rigurosidad pero también es el hecho que no solamente se limita aplicar unas teorías, y eso es en lo que en muchas ocasiones se ve en algunos discursos y por lo que en las reuniones ha pasado. (Entrevista 7)

En esta misma línea uno de los maestros asesores sugiere como alternativa a ese trabajo forzado de integración, que cada maestro proponga un trabajo o ensayo final en lugar del informe investigativo o integrativo, en sus palabras:

“[...] creo que en el seminario debería hacerse el informe de investigación para cada maestro, que cada maestro lo resuelva con un ensayo, un trabajo final que no tiene porqué ser el mismo [...] [puesto que] eso está [...] forzando a muchas estudiantes a que tiene que aparecer los documentos que fulanito de tal nos dio a leer [...]” (Entrevista 9)

Las recomendaciones para hacer de la integración un proceso sin sometimientos ni forzamientos, es cambiar el rol que cumple el maestro asesor como aquel encargado fomentar la integración al interior del programa y acentuar la idea de que el estudiante debe hacerse cargo de su proceso formativo permitiéndoles construir su perfil, de manera que:

[...] institucionalizáramos la libertad, la creatividad, que nos dejáramos llevar un poquito de las [...] preguntas de los muchachos [...] inventarnos la manera de que los chicos [...] vayan desarrollando una misma temática en investigación desde temprano...que ellos se vayan perfilando, que [...] se deje al profesor ser libre, decidir si involucrarse o no en la práctica, más que eso es fomentar, fortalecer esa idea de que es el estudiante el que se está formando, el que integra, es el cerebro de él el que establece nuevas conexiones. (Entrevista 15)

Así mismo otro asesor propone realizar transformaciones sobre cómo se concibe la integración curricular, puesto que es considerada como una propuesta alejada de la realidad del estudiante, contrario a este alejamiento propone contribuir a la autonomía del estudiante para que se haga cargo de su proceso formativo “[...] el estudiante es el que está formándose en investigación, entonces el estudiante es el que tiene que integrar [...]” (Entrevista 15)

En términos potenciales hacer investigación es una de las formas ideales de integrar muchos aspectos como (teorías, contenidos, conceptos, experiencias, entre otros) y estos espacios de investigación propiamente podrían dar toda la posibilidad de hacer trabajos interdisciplinarios, es decir, tomar las perspectivas de los distintos campos y hacer que funcione en términos de una formulación de preguntas o de una forma de resolver eso que se encuentra en los escenarios de investigación. De esta manera es posible pensar que los ejercicios investigativos serán procesos vivos que generan impactos en la

realidad y no prácticas inmóviles que arrojan siempre los resultados esperados cada semestre.

La inutilidad de la investigación ha estado asociada a “su insuficiencia y alejamiento de los problemas reales” (1997: 12). (Terigi & Diker, 1997, p. 127). Esta “inutilidad” reposa en un problema de aplicabilidad y otro de relevancia con relación a los problemas cotidianos de este contexto, pues, la investigación educativa “jamás mejorará la calidad de la educación real, hasta que sus conclusiones y/o recomendaciones no entren en las aulas ni lleguen a informar/fundamentar lo que se hace o deja de hacer en ellas”. (Fernández Pérez, 1995: 123 citado por Terigi & Diker, 1997, p.126-127)

La dicotomía entre teoría y práctica puede superarse mediante la investigación acción, pues en ella confluyen los conocimientos técnicos y teóricos “que deben manejar los profesores para enseñar a sus aprendices y el conocimiento tácito que nace de su propia experiencia en el aula”. (Labra, 2005, p.141)

El registro de las prácticas

En referencia al registro de aquello que acontece en el desarrollo de las prácticas integrativas, es posible dar cuenta de algunos aspectos que interesa hacer visibles y disponerlos para abrir la discusión. Por una parte, se advierte en las personas entrevistadas, múltiples formas de designar estos registros, tales como: diario pedagógico, diario de campo y notas de campo. Hay quienes los mencionan de manera indiferenciada y otros que sostienen que se trata de instrumentos con funciones diversas. Aunque desde el comienzo este era un tema de enorme interés para esta exploración y durante el desarrollo de la mayor parte de entrevistas descuidamos la posibilidad de profundizar en este aspecto, intentaremos avanzar en una discusión con los testimonios disponibles. Conviene subrayar que la importancia atribuida al proceso de registro de lo que sucede en las prácticas y su uso posterior para dar cuenta de las concepciones de investigación que sustentan los procesos de formación en la licenciatura, se fundamenta en la siguiente preocupación: a lo largo de nuestro recorrido por las prácticas integrativas en calidad de estudiantes, con frecuencia nos enfrentamos a la solicitud de realizar estos registros bajo la regla de escribir, no lo que había sucedido, nos había conmovido o no habíamos comprendido, sino aquello que fuese susceptible de ser explicado con la teoría vista en los cursos o la que eligiésemos consultar. Este modo de proceder, en no pocas ocasiones nos condujo a desechar aquella información que no viésemos posible pasar por las teorías a nuestro alcance, y así mismo, con frecuencia sentimos avanzar en la realización de algunas relaciones forzadas entre “teoría y práctica” con el fin de poder cumplir con el requerimiento.

Nos interesa en este apartado promover una reflexión acerca del uso que tienen la *experiencia* y la *teoría* en los modos en que se solicita el registro de las prácticas en el programa, pues entendemos que el lugar de cada uno de esos elementos refleja una posición frente a lo que se entiende por investigación, esto es, una posición frente a los datos que proporcionan las experiencias de práctica en su relación con la formación de los/as estudiantes. Así pues, mientras una entrevista testimonia del modo clásico de realizar el registro sosteniendo el nombre de diarios, otras señalan la importancia de entender las diferencias entre un diario pedagógico y unas notas y/o diario de campo. Veamos: una entrevistada al describir todo el proceso de práctica expone que “los

diarios se trabajan siempre alrededor de lo que se hizo, de lo que fue muy significativo, siempre con una confrontación teórica y siempre con una pregunta que surge al final de cada intervención”. (Entrevista 12).

Por otra parte, un grupo de personas entrevistadas insiste en la importancia de distinguir lo que son unas notas de campo y lo que es un diario de campo. Al respecto en una entrevista se plantea “si yo voy a hacer diarios es porque es cada día... si lo que yo estoy haciendo no es cada día... son unas notas de campo ...para seguir alimentando lo que estoy haciendo” (Entrevista 13). Dos testimonios nos ayudan a dar cuenta de la función que cumplen las notas de campo y de una sutil pero importante diferencia entre lo que podríamos llamar confrontación teórica y diálogo con algunos autores. La entrevista 7 nos dice:

...no hacemos *diario de campo*, hacemos notas de campo... En las notas de campo se hace... una transcripción inicial de la entrevista, después lo que hacemos es leer la información,... eso que logré obtener es analizado, ...y posteriormente es categorizado, ... dialogar con el discurso de ese otro que entrevistó, qué observó, qué escuchó... en la nota de campo no te pedimos *teoría*, ...es un poco que exprese apreciaciones y comentarios,... lleve lo relevante, asuntos a profundizar, porque en ocasiones en la primera entrevista o en observaciones usted no alcanzó a profundizar, ... ya después la teoría es muy importante porque uno dialoga con otras cosas que te amplían la mirada pero es posterior.

En la entrevista 1 encontramos lo siguiente:

la clase del seminario siempre empieza ... diciendo lo que pasó y también lo que les pasó a ellas, ... haciendo una actividad en la misma práctica pero ... sienten cosas distintas, por eso [el registro] es individual, ... si las estudiantes logran hacer una descripción de lo que pasó ahí, pero también logran ponerse ahí ... eso es de un valor formativo impresionante... de las notas de campo salen preguntas, salen categorías, cosas que se repiten... y no pensamos ... El diario no tiene teoría escrita estrictamente, ... pero ... cuando uno está escribiendo va poniendo lo que se va sabiendo, ... incluso a veces se hacen citas ... pero no es como que yo diga: “mira una nota de campo no me sirve si no argumenta con autor” me parece que es lo que logre pensar.

Pregunta de investigación

Desde que el programa determinó una estructura curricular en donde se estableció el vínculo entre investigación y práctica, “terminaron siendo centrales la formulación de preguntas, la mirada problematizadora, la aplicación de técnicas de recolección de información, la escritura argumentativa, la contrastación de supuestos y marcos teóricos”. (Comité de carrera, 2013; 7). Siendo la pregunta parte esencial de todo proceso investigativo, es pertinente para este apartado mostrar las diferentes posiciones que tienen los/as asesores de práctica al respecto.

Una de las posiciones en torno al tema de la formulación de la pregunta, al interior del proceso de formación en investigación es que:

Hay que formar a los estudiantes para que se hagan preguntas, para que traten de darle respuestas. No quiere decir que para resolver esta **pregunta** entonces hago una entrevista, no [...] yo me estoy preguntando esto, yo qué debería hacer, de qué manera voy a responder a eso, [...] que sea como un reto, son problemas constantes, no que el profesor te diga por dónde es que tienes que meterte [...] (Entrevista 8)

Son pocos de los asesores que resaltan en sus discursos la importancia de permitirle a los estudiantes generar preguntas que nazcan de sus propios intereses, en este caso citamos a uno de los asesores que defiende esta posición:

[...] un proyecto de investigación es algo [...] socialmente viviente, [...] si yo le pongo tanta cortapisas, [...] no le doy libertad al estudiante, entonces ahí es donde se empiezan a complicar las cosas... *la pregunta* puede ser sobre lo que sea y el qué puede ser sobre lo que sea. [...] [De la pregunta elaborada de manera previa por el programa] no me entero siquiera, [...] trabajamos con el tema [...], aplicaciones conceptuales y demás sí, pero no estoy de acuerdo con que una pregunta problematizadora determine la dirección que van a tomar todos los proyectos, porque investigar es un *ejercicio* muy arduo y solo se puede investigar lo que apasionadamente quiero hacer [...] (Entrevista 9)

Este planteamiento evidencia de alguna manera la relevancia que se le otorga a la pregunta dentro de dicha formación, lo que nos permite hacer un paralelo entre aquello y las concepciones de los docentes asesores, en las que se identificó –en la gran mayoría– una ausencia de la reflexión sobre la misma o por el contrario, un reconocimiento como parte del proceso metodológico pero que muchas veces hace parte sólo de la propuesta inicial del “informe investigativo”. La impresión que nos dejan tales concepciones es de una incertidumbre que corresponde a nuestra propia experiencia como estudiantes de la Licenciatura, experiencia en la que lamentablemente la pregunta problematizadora no tuvo un lugar de relevancia tal y como lo plantean los asesores citados anteriormente.

Surge entonces la pregunta por ¿Qué sucede con la ausencia de profundidad en los discursos sobre las preguntas de los estudiantes? y de esta cuestión las siguientes preguntas: ¿Son aquellas preguntas que surgen de los intereses de los estudiantes realmente importantes dentro del proceso de formación en investigación llevado a cabo en el seminario? ¿De qué manera son permeadas o influenciadas esas preguntas por aquella pregunta propuesta desde el eje articulador? ¿Qué implicaciones en términos investigativos tendría este hecho?

A continuación presentaremos los discursos en los que se halla una un nombramiento de la pregunta problematizadora, en este contexto, algunos de los docentes mencionan que la pregunta emerge de las inquietudes de la práctica, de acuerdo con un núcleo temático propuesto por el programa cada semestre; de esta manera se expresa que después de la elaboración de la pregunta y los instrumentos, los resultados se triangulan con teorías y la interpretación del estudiante.(Entrevista 16) Por su parte otros entrevistados señalan que si bien, la pregunta surge de temáticas particulares hay que verificar si ésta se sostiene o no, para posteriormente aplicar técnicas y hacer relación teoría - práctica; dentro de este proceso de investigación se alude a que se hace un recorrido conceptual para elegir el paradigma, el enfoque y las técnicas a utilizar.

En cuanto al proceso para dar respuesta a las preguntas que se plantean en la práctica, los docentes aluden a que los “interrogantes” buscan ser resueltos a partir de la

aplicación de estrategias y mediante las planeaciones y los diarios pedagógicos. (Entrevista 14)

Por su parte, uno de los maestros precisa que si bien hay una pregunta inicial que se singulariza y se transforma a partir de lo que las estudiantes quieren saber, aparecen multiplicidad de respuestas “la pregunta puede ser igual pero las miradas son múltiples, lo que el estudiante oiga, lo que pueda preguntar es distinto y eso incide” (entrevista 1)

Dentro de este marco de referencia aparece el desacuerdo de algunos maestros con la pregunta problematizadora que le da el perfil a la práctica, pues enfatizan que la pregunta puede ser sobre lo que sea ya que no debe forzarse la naturalidad que debe tener la investigación, “si yo le pongo tanta cortapisas, no le doy libertad al estudiante, entonces ahí es donde se empiezan a complicar las cosas” (Entrevista 9). La pregunta parte de una confrontación propia sobre por qué no estamos comprendiendo algo y se relaciona también con algo que se desconoce o no se comprende. A modo de un reto, hay que formar a los estudiantes para que se hagan preguntas y piensen cómo van a responderlas. (Entrevista 8).

Finalmente uno de los asesores opina al respecto, que hacer buenas preguntas que conduzcan a la construcción de saber pedagógico y didáctico toma mucho tiempo, por eso lo que se está haciendo no es investigación sino formación.(Entrevista 11).

Respecto a la recolección de los datos, se evidencian ausencias que se notan desde las lecturas hechas a las entrevistas de los asesores, datos que permitirían ver la posición que tienen los mismos frente a la pregunta de investigación siendo esta parte fundamental de dicho proceso, al respecto habría que preguntarse ¿Cómo nombrar aquello que no está implícito en los datos? Invitándonos a pensar que en esa ausencia también se dice algo.

En cuanto a lo que se nombra en sus discursos podemos identificar que la ruta a seguir para el ejercicio de investigación, parte de una pregunta problematizadora, luego se hace la recolección de los datos y finalmente el análisis. Éste último asunto se convierte en una aplicación de teoría vista en todos los espacios de formación, lo que provoca una interrupción en la posibilidad de hacer una investigación en términos de pensar que la pregunta se deje hablar de los datos.

En esta perspectiva epistemológica muchos trabajan desde un paradigma o un enfoque cualitativo positivista en la aproximación a la indagación, un ejemplo de esto es el trabajo con categorías previas ¿Podríamos pensar la pregunta problematizadora como una categoría previa que nos lleva a este tipo de aproximaciones?

Podría pensarse que un problema de investigación es un constructo epistemológico, este permite la posibilidad de armar un estudio de lo que se desee, es decir es un fundamento que se arma, una construcción teórica y académica y no un asunto naturalizado. Esta construcción se da a través de las propias perspectivas éticas, políticas y epistemológicas y arroja qué tipo de preguntas y qué tipo de investigación se quiere hacer.

Cabe también preguntarnos ¿Cuánto se avanza en la investigación si se continúa partiendo de las mismas categorías o las mismas preguntas? Quizás no es necesario formular una nueva pregunta cada semestre, se piensa más bien en identificar los problemas centrales que en el desarrollo del campo específico del conocimiento se deban plantear.

Notas finales

Si bien en cada categoría se establecieron algunos apuntes a modo de conclusión, a continuación presentamos algunas viñetas finales.

- Se ha mencionado que la investigación es un escenario de integración o trabajo interdisciplinar por excelencia, pero en algunas situaciones se demanda la articulación entre ciertos contenidos y es aquí donde se genera un gran problema de los currículos integradores.
- En el programa de pedagogía infantil propiamente, la investigación permite estar al margen de las preguntas que se hacen desde otras disciplinas indistintamente de la relación de poder que tengan entre ellas, bajo esta línea se presenta una perspectiva interdisciplinar unida desde una organización jerárquica para resolver un asunto que no se haya resuelto propiamente
- El maestro tiene que ser ante todo maestro, la investigación es una actitud si se investiga se tendrá otra forma de asumir el mundo, una manera de andar distinta. Ser buen investigador no es un crédito para ser un buen maestro y un buen maestro no necesita investigación para existir.

Referencias

- Documentos del programa

García, G.E. & Posada, D. M. (2006, Junio) La formación de pedagogos y pedagogas infantiles en nuestra apuesta. *Cuadernos pedagógicos (Medellín)* (N°25), p. 29 – 42.

García, G. E., Posada, D. M. & Sandoval, C. A (2006, Junio) La investigación en nuestra propuesta. *Cuadernos pedagógicos (Medellín)* (N°25), p. 43 – 62.

Licenciatura en Pedagogía Infantil (2009) Documento Maestro.

Comité de Carrera (2011) Proyecto educativo de la licenciatura en pedagogía infantil.

Comité de Carrera (2013) Formación en la investigación en la Licenciatura de Pedagogía Infantil (documento de trabajo para la discusión).

- Marco teórico

Archenti, N. (2012) Clase 1: Conocimiento, teoría y método en el debate contemporáneo. *Seminario de tesis maestría en desarrollo humano*. FLACSO Argentina.

Archenti, N. (2012) Clase 2: Conocimiento, teoría y método en el debate contemporáneo (segunda parte). *Seminario de tesis maestría en desarrollo humano*. FLACSO Argentina.

Runge, A. (2008) Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico (Documento de trabajo).

- Revisión de literatura

Forner, A. (2000) Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. N° 39. pp. 33-50. España.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118086>.

Gutiérrez, A & Cubillos, R. (2011). Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia. *Actualidades Pedagógicas* N° 57. pp. 55-70. Universidad de la Salle.
<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/547/467>

Labra, P. Montenegro, G. Iturra, C. Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XXXI*, N° 2. pp. 137-143.
<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v31n2/art09.pdf>.

Martínez, M. & Ramírez, J. (2013). Interrogaciones y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores. *Pedagogía y Saberes* N° 28. pp. 53-60. Universidad pedagógica Nacional.
<http://www.colectivoeducadores.org.ar/paginas/documentos/149.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional. (2000) Formación de Maestros - Elementos para el debate. *Consejo nacional de acreditación de escuelas normales Superiores*. Página Oficial. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85742.html>

Múnevar, R & Quintero, J. (2000) Investigación Pedagógica y Formación del Profesorado. *Revista iberoamericana de educación*. pp. 1 – 8. Universidad de Caldas. En: España. Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Recuperado de: www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF.

Tamayo, A. (1999). La investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes* . pp. 40 – 47. Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/numeros/pedysab13final.pdf>

Terigi, F., & Diker, G. (1997). Capítulo 5. La investigación en la formación de docentes. En la formación de maestros y profesores: hoja de ruta pp. 124 – 132. Buenos Aires, Paidós Ibérica.

Tobos, M. (2011). La práctica y la investigación como dinamizadores del plan de estudios de los programas de formación docente para la educación infantil. *Memorias Congreso de Investigación y Pedagogía, II Nacional I Internacional*. pp. 129. Recuperado de: <http://www.uptc.edu.co/eventos/2011/educacion/documentos/memorias.pdf>