



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

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

Significados, funciones y estatutos

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

**DANIELA CARDONA ZAPATA
DANIELA RODRÍGUEZ JIMÉNEZ
ELIZABETH LOPERA ECHAVARRÍA**

ASESORA

**SARAH FLÓREZ ATEHORTÚA
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN Y ANTROPOLOGÍA
PEDAGÓGICA - FORMAPH**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN**

2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Índice

Introducción	3
Marco teórico	5
Investigación	5
Pedagogía	11
Metodología	14
Revisión de literatura	17
Resultados	29
Significados atribuidos al acto de investigar	29
Funciones de la formación en investigación	34
Estatutos de la investigación en la formación de pedagogos/as infantiles	38
Enseñar e investigar: ¿una relación problemática?	43
Notas finales	45
Referencias.....	47

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

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.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



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 Nélide 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 enrutaron 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

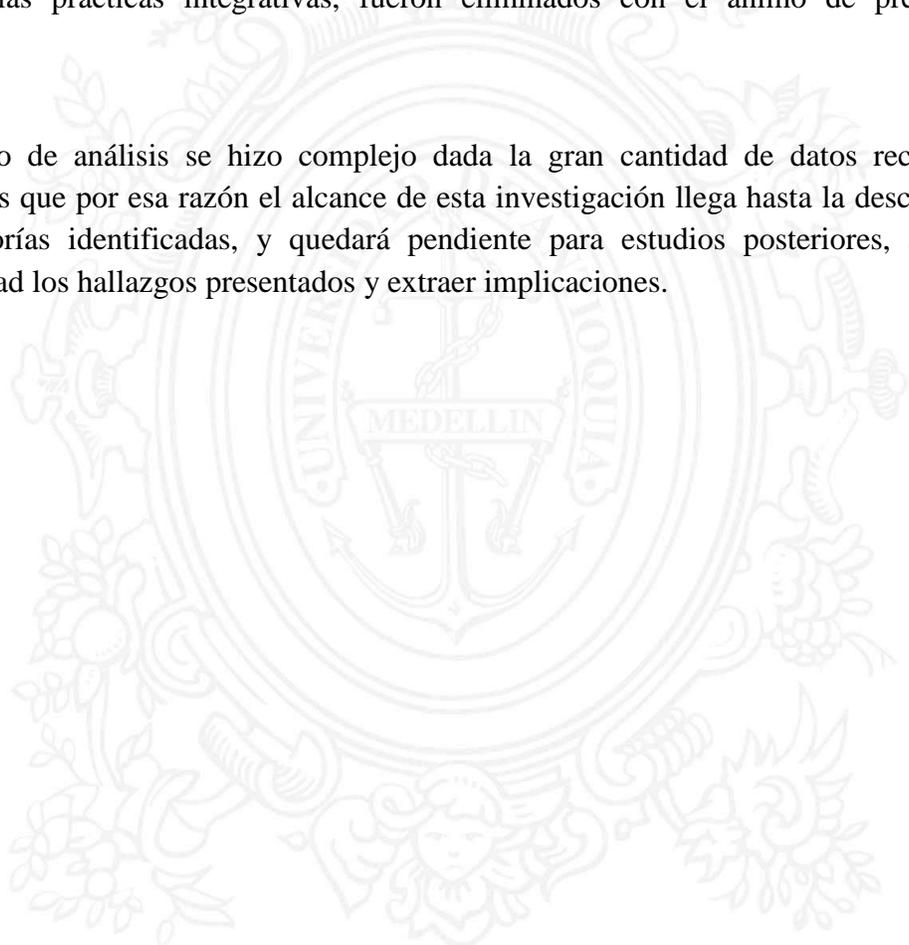


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

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.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

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 sustituirlas (...)” (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

Cuatro categorías organizan el grupo de concepciones de investigación seleccionadas para presentar en este informe; las mismas se construyeron de acuerdo a una lectura sistemática de las dieciséis entrevistas realizadas. La primera categoría se centra en describir los significados atribuidos al acto de investigar, la segunda da cuenta de las funciones asignadas a la formación en investigación en un programa de formación de pedagogos/as infantiles, la tercera presenta una discusión acerca de los estatutos que se le confieren a los procesos de investigación y formación de la licenciatura, y la cuarta, a modo de conclusión, aborda una provocadora tensión entre la enseñanza y la investigación en la formación que ofrece el programa.

Significados atribuidos al acto de investigar

La investigación como actitud

Del discurso de los/as entrevistados surge una concepción de investigación que pone en el centro su definición como actitud. También, tratada como un atributo, característica o posibilidad de la condición humana, los/as entrevistados desarrollan un conjunto de acciones y posicionamientos que esta implica, muchas veces con asociaciones tan extensas que se torna difícil la posibilidad de delimitar aquello que se entiende por investigación.

Como característica de la condición humana, un asesor vincula la investigación a la curiosidad y agrega que “se puede perder por endurecimiento del corazón, por la pérdida de la admiración frente al mundo (...), [y que] se debe cultivar” (Entrevista 9). Otra entrevista también relaciona investigar con curiosear, pero resalta que debe darse de manera organizada, estructurada y flexible, plantea:

es aprender mucho, es aventurarse, pero todo con mucha estructura, (...) que haya una organización en la forma de pensar (...), es una acción dinámica, una aventura que se mueve todo el tiempo, (...) exige de nosotros mucha flexibilidad (...), es un acto creativo (...), es poner en ejercicio un montón de actitudes, de habilidades creativas y todo lo que eso implica, cierto riesgo de articular lo que se sabe con lo que se siente, lo que se intuye (Entrevista 15).

Es difícil poder comentar definiciones como esta última que reúnen tantos elementos importantes sin conexiones explícitas que permitan jerarquizar y hacerse a una idea del

proceder investigativo que se espera. No se trata de pensarlo simplemente como un déficit del discurso de la persona entrevistada ni como un defecto de la entrevista que no ahondó en las implicaciones de cada uno de esos elementos, sino más bien, lo que interesa es reflexionar sobre lo que transmite una definición como esa, en la tarea de atender la necesidad formativa de traducirla en acciones –sea a nivel del pensamiento o de la práctica– concretas.

En conexión con las concepciones anteriores, una asesora describe el acto de investigar bajo un esquema que parte de un cuestionamiento sobre un tema y culmina en lecturas que permiten darle respuesta. Para ella, las respuestas en la investigación se hallan contenidas en los textos del tema que causa el cuestionamiento. Investigar es entonces,

la posibilidad que tenemos todos los seres humanos de cuestionarnos las cosas que hacemos en esta vida y profundizar en ellas, (...) cuestiones que nos permiten profundizar en temas que de pronto no están muy bien definidas y que nos permiten avanzar en este proceso profesional de formación. (...) en la práctica (...), cuestionarse, preguntarse mucho, leer mucho alrededor de eso para poderle dar sentido y darle respuesta a todos esos cuestionamientos que se hacen durante este proceso con la población con la que se está trabajando (Entrevista 12).

Pareciera que, los datos de lo sucedido en las prácticas o en la vida, y la posibilidad de interrogarse las razones que dan lugar a los cuestionamientos que nos hacemos, quedan borrosas como fuentes de conocimiento en este testimonio.

Ahora bien, en las entrevistas que enfatizan en la investigación como una actitud, se desarrollan algunas implicaciones que esta tiene en el campo de las relaciones con el mundo, con el conocimiento y el saber en general, y en el campo educativo en particular. Para una asesora investigar es un trabajo de pregunta y/o pensamiento permanente, que implica apertura a otras miradas, disponibilidad para moverse de lugar y para “preguntarse si puede ser de otra manera; volver atrás, [ver] qué han dicho y cómo lo decimos ahora” (Entrevista 1). Otra entrevistada arma una serie de palabras en las que define la investigación como cuestionar, interrogar, comparar, expandir (Entrevista 5).

A partir de la relación con lo conocido y lo desconocido, dos entrevistas dan forma a las siguientes concepciones de investigación: en una se parte de la importancia desnaturalizar lo que se ve, buscar, conocer algo que a su vez genera la inquietud de acercarse a lo que se desconoce. Para esta entrevistada, la conjunción entre lo conocido y lo desconocido permiten hablar de investigación. Así mismo, menciona que la fuente de la investigación es el deseo propio convertido en la posibilidad de decir: “puede que haya cosas distintas a las cosas que yo vivo, (...) percibo, (...) sueño, (...) puedo lograr” (Entrevista 13). Añade que para investigar, es también necesario decidirse a leer todo el tiempo, a escribir, analizar, “problematizar y volver a empezar”. La segunda entrevista describe la investigación a partir de la siguiente trayectoria:

hay (...) algo que usted desea saber que no conoce o que conoce y que quiere mirar de una manera distinta (...), también cómo puedo mirar algo que ya se ha estudiado, de una manera distinta (...). Parte primero de una pregunta y (...) de asumirse en términos

de Frigerio como "extranjeros" o también (...) como un aventurero, que está en un lugar que tiene que explorar (...), tiene que seguir unas reglas (...) que le impone también la academia, (...) se valida en términos de que un otro te lo apruebe, (...) esa pregunta te lleva a un diálogo con otros, entonces investigar también es dialogar con otros, (...) buscar qué se han pensado otros sobre eso que usted se está preguntando, (...) y en esa medida uno va estableciendo caminos para encontrar su respuesta (Entrevista 7).

Otras dos entrevistas abordan la investigación como una actitud, pero desplegando algunas de sus implicaciones en el trabajo educativo en particular. En una se vincula la investigación con la consulta que realiza un/a maestro/a cuando planea su clase, también con la lectura, el acopio y análisis de la información, la problematización y la búsqueda de comprensiones y soluciones; características que recogen lo que la persona entrevistada nombra como "la investigación como proceso". Sostener la actitud investigativa en el trabajo educativo, implica atención permanente y ver "el currículo como una hipótesis sometida a verificación", tomar posición frente a las situaciones que se presentan, "construir maneras de actuar, (...) evaluar la actuación y seguir caminando" (Entrevista 4); en síntesis, esta entrevistada se refiere al acto de investigar, como el complicado trabajo de pensar por sí mismo. El desafío que esta idea plantea es ¿cómo se conduce a un/a pedagogo/a infantil en formación hacia ese destino?, ¿qué elementos habría que tener en cuenta?, ¿qué estructuras tendrían que dar soporte a esta aspiración?

La segunda entrevista que aporta elementos acerca de la investigación como una actitud frente a la vida que implica el asombro y la creatividad, el deseo de saber y comprender más sobre algunos fenómenos humanos, especifica que en el plano de la formación de maestros/as, remite a la reflexión de la práctica pedagógica, a "un proceso de autoinvestigación". Según esta entrevista, la investigación es actitud porque no es compatible con la amplia apropiación de teorías de la investigación, sino con habilidades para observar, la pasión por conocer, la sensibilidad; "puedes saber mucha teoría de la investigación pero si hay un asunto ahí que está pasando y tu ni te detienes, no observas, no te preguntas, no quieres indagar más, entonces qué sentido tiene" (Entrevista 8).

Lo que parece tejerse en esta subcategoría, es la tensión entre la investigación pensada a partir de la figura de la extranjería y la investigación pensada a partir de lo que pudiéramos llamar la figura de la ciudadanía; en otras palabras, el sostenimiento de la inquietud como posición o a la tranquilidad de las respuestas.

La investigación como relación con "la realidad"

De las entrevistas realizadas surge una concepción de la investigación como un modo de relación con la llamada "realidad", que también aparece representada con términos como el contexto, la práctica, el mercado o las condiciones poblacionales. En los testimonios que se reúnen alrededor de esta subcategoría, se configuran tres perspectivas: la primera se organiza ubicando como horizonte común la transformación de la realidad, la segunda

presenta a la realidad como portadora de un saber a ser investigado, y la tercera describe a la investigación como fundamento las relaciones con la realidad.

La perspectiva que privilegia la relación con la realidad en términos de transformación, se desarrolla en una entrevista bajo la idea de la investigación no como un fin de la formación sino como un eje transversal, una condición necesaria para comprender, contando con la visión de quienes están en los contextos –en un ejercicio dialéctico–, lo que se hace. Dicha comprensión es la base para la intervención y transformación de la realidad (Entrevista 11). Para otra entrevista, la investigación implica trascender un acontecimiento que genera inquietud y sobre el cuál se quiere saber más para hacer transformaciones; según este punto de vista, la ausencia de transformaciones en la educación obedece: a la falta de investigación, es decir, de comprensiones sobre lo que sucede en un grupo, una relación pedagógica, sobre los efectos de lo que se enseña y aprende; también, a la tendencia a aplicar o replicar teorías y métodos. Así, esta asesora explicita que la formación en investigación tiene por función en la vida de los/as pedagogos/as infantiles, provocar la generación de preguntas para que entiendan la realidad que habitan y que las/os habita, el encargo social de la investigación consiste en contextualizar saberes, hacerlos nuestros, “de esos niños, de esa localidad de ese grupo en especial” (Entrevista 5). La última entrevista que aporta elementos para pensar esta perspectiva, plantea desde el marco de la investigación acción –el cual dice que es el que se privilegia en la licenciatura–, que la cuestión es pensar cómo a través de la acción y de procesos de intervención –sin activismos–, pueden cambiarse o movilizarse las “condiciones de una población en particular” (Entrevista 10). Quizás uno de los principales retos que sugieren estas reflexiones, es el de precisar cuál es el lugar de las llamadas “poblaciones” o actores que habitan los contextos donde tienen lugar las prácticas, y de las situaciones mismas que allí acontecen, en la definición de los horizontes de transformación. En algunas visiones es clara la centralidad que tienen los actores y las situaciones, y en otras parece que el protagonismo lo tiene el “investigador”, quien sabe la intervención que requiere una población para el cambio que –se presupone– necesita.

Desde la segunda perspectiva, en la que se concibe la realidad –la práctica en este caso– como fuente o portadora de un saber a ser investigado, se ofrecen las siguientes reflexiones: una entrevista desarrolla diversos argumentos para destacar que el sentido de la investigación en la formación de pedagogos/as infantiles, es alinearlos/as con lo que pasa en los contextos actuales de política educativa, de primera infancia, del mercado laboral actual. Su punto de partida es la brecha entre la investigación y lo que sucede en los contextos reales, de ahí que conciba la investigación como posibilidad de ampliación del campo de acción de los/as profesionales en formación, pero con el fin de generar nuevas prácticas acordes a los contextos, lo que también podría traducirse como la generación de “conversaciones entre lo teórico y lo práctico” (Entrevista 6). Para otra entrevistada, lo que se busca en la propuesta de formación de pedagogos/as infantiles, es hacer de la práctica un contexto para la investigación educativa (Entrevista 11). En este mismo sentido alguien plantea que la realidad del aula son textos humanos a ser leídos, analizados y problematizados, visión que enseña a los/as maestros/as en formación “que hay varias cosas que hoy me puedo preguntar de distintas maneras sobre esas realidades que uno vive” (Entrevista 13). Finalmente, una asesora entiende la investigación como “la oportunidad de indagarse por el propio oficio de maestro y por la interacción que tenemos con la realidad”



(Entrevista 3), concibiendo la realidad no como un objeto estático sino como un objeto con el que interactuamos, relación en la que a partir de la pregunta por el conocimiento, las problemáticas e interacciones sociales, se construyen proyectos de investigación. Por esa razón para la entrevistada investigar es dar sentido a lo que nos rodea. Como puede verse, la investigación vista como una relación con la realidad se dibuja de distintas maneras: en un caso pareciera sugerirse una relación de *adaptación*, de la teoría a la práctica y del maestro una realidad próxima al *mercado*; en otro se entiende como una relación de *lectura y problematización* que permite complejizar la visión que se tiene sobre la realidad; y en otro como una interacción con fines de que el investigador pueda construir proyectos y a partir de ahí dar sentido a lo que sucede, concepción que parece tener un tono utilitarista. Los efectos que en los procesos de formación produce cada una de estas visiones, merecen la pena ser discutidas al interior del programa.

La última perspectiva, se caracteriza por la presencia de dos aportes en los que se reconoce la investigación como fuente de un saber que debe ser llevado a la práctica. El primero significa la investigación como posibilidad de darle profundidad a “los procesos que demanda la práctica (...) de ser maestros” (Entrevista 16) trascendiendo en el análisis de lo que sucede en educación inicial. El segundo define la investigación no solo como la adquisición de un nuevo saber sino fundamentalmente como su “diversificación”, que en palabras de la persona entrevistada parece relacionarse con volverlo operativo y ponerlo en circulación para otros (Entrevista 14). Aunque resulta inquietante la expresión volver operativo, pues puede insinuar un sentido de aplicación acrítica, en esta perspectiva coincide el hecho de que son asesoras/as y egresadas quienes se expresan en ella. Llama nuestra atención la invitación a que los saberes construidos en la investigación puedan complejizar las prácticas y la lectura de las mismas en un contexto muy específico que conviene revisar su lugar como causa de reflexión en las prácticas integrativas, a saber, *el nivel inicial*. A nuestro modo de ver, también vale la pena considerar los modos de nombrar el uso de esos saberes construidos en nuestras prácticas, pues aunque es una referencia muy importante, la idea de operativizar como se dijo tiene un tono más aplicacionista que dialógico, razón por la cual dejamos abierta la propuesta de pensar el asunto en términos de la posibilidad de extraer algunas consecuencias prácticas.

La investigación como producción de conocimiento/saber

Como está expresado en el planteamiento del problema y en concordancia con el tratamiento que le dimos al concepto de pedagogía en el marco teórico, una de las inquietudes centrales de nuestra experiencia directa con las prácticas integrativas, se relaciona con la pregunta por si el carácter investigativo de éstas permite la construcción de nuevos saberes –preguntas, respuestas parciales y/o problematizaciones– vinculados a los problemas que conciernen a la pedagogía infantil. En ese sentido, cuatro entrevistados se aproximan a una concepción de investigación que hace explícita la implicación de un resultado en los procesos investigativos, es decir, el conocimiento o el saber, términos cuyas diferencias no son visibles en los discursos que aquí se recogen. El producto que expresa esos conocimientos o saberes, varía en cada versión aquí compartida: para una



persona puede ser una comprensión o un cuestionamiento (Entrevista 5), otra alude a la generación de nuevas metodologías, estrategias, herramientas, instrumentos y reflexiones (Entrevista 16), la tercera refiere los lugares desde donde estos se producen (Entrevista 7), y la última habla de los niveles posibles de esa producción (Entrevista 10).

La comprensión como producto de la investigación surge “por algún motivo, o una pregunta que mereció buscarse muchas respuestas, generarse muchas hipótesis”, o por la necesidad de “cuestionar algo que de pronto pensamos que está claro pero resulta que no, que hay más para saber de eso” (Entrevista 5). La idea de generación de metodologías, estrategias, herramientas, reflexiones e instrumentos, destaca la posibilidad productiva que en relación con el saber tienen los/as pedagogos/as infantiles, pues a juicio de la asesora a su vez egresada de la licenciatura, muchos producen sobre educación e infancia sin ser pedagogos/as, y estos/as pueden hacerlo a partir de sus vivencias y reflexiones acerca de los sujetos con quienes trabajan, es decir, los niños y las niñas (Entrevista 16). En esta misma vía interviene otra asesora de práctica integrativa y egresada, quien más que hablar del producto mismo, dice que el saber no solo se produce desde la academia o mediante proyectos formales de investigación, sino desde el aula (Entrevista 7). Por último, hay quien expone que la producción de conocimiento se presenta en tres niveles jerárquicos de teoría: sustantiva, formal y gran teoría, no obstante afirma que hay que saber que lo máximo “que podemos hacer en la Facultad de Educación es teoría sustantiva, no teoría formal y menos gran teoría” (Entrevista 10). En este recorrido de concepciones que al hablar del producto de la investigación, marcan la importancia de la comprensión, del posicionamiento intelectual del/a pedagogo/a infantil, de lo que podemos llamar la desmitificación de las fuentes y producción del saber/conocimiento, o de su mitificación también, se observan no solo las distancias o posturas contrarias entre los/as entrevistados, sino que se expresa el sentido que podría tener discutir en el contexto de un programa de formación de maestros/as y en el campo amplio de la pedagogía infantil, qué se entiende por un producto de saber/conocimiento, cómo se llega a él, y qué funciones puede cumplir en el campo práctico y en la formación de maestros/as.

Funciones de la formación en investigación

Un grupo de reflexiones ofrecidas por los/as asesores/as de práctica integrativa, dan forma a esta categoría en la que se exponen aquellos atributos que desde sus *expectativas* o las *experiencias vividas*, tiene la formación en investigación que ofrece la licenciatura. Estas funciones se organizan a su vez en cuatro subcategorías: la primera resalta los efectos subjetivos que moviliza la investigación en el proceso formativo de los/as pedagogos/as, la segunda expresa cómo la investigación potencia la función del/a maestro/a, la tercera muestra algunas equivalencias entre las funciones investigativas y la función magisterial, y la cuarta, recoge aquellas concepciones a partir de las cuales la investigación jerarquiza social y profesionalmente al/a maestro/a.

La *primera función* describe cómo la formación en investigación produce en los/as estudiantes una posición de interrogación permanente. La madurez, la necesaria



intranquilidad intelectual, la desarticulación de prejuicios, el diálogo con otros saberes, el reconocimiento de que siempre se está en formación, el carácter y el apasionamiento por el oficio, son los modos en los que se nombran los resultados formativos de esta función.

Así, en una entrevista se dice que la formación en investigación en la licenciatura apunta a que como maestros/as nunca abandonemos la problematización de nosotros/as mismos/as, a hacernos responsables de nuestros destinos de formación, a fundamentar nuestros cuestionamientos a lo que otros/as hacen o dicen, o a los modos en que lo dicen; es la riqueza de entender que “ninguna persona cambiará nuestro destino sino nosotros mismos” (Entrevista 13). En palabras de otra entrevistada, el trabajo de la investigación en la formación es con las propias representaciones, convoca la receptividad frente a situaciones alejadas de las propias expectativas, quita la tranquilidad y la comodidad porque “no hay esas permanencias eternas”, exige pensar que las cosas pueden ser de otra manera y empuja a interrogar la función de la teoría (Entrevista 1). Desde una visión complementaria a estas, se plantea que la investigación proporciona elementos que permiten establecer observaciones distintas y evitar que en la acción impongan los prejuicios (Entrevista 7). Por lo anterior y quizás por otras razones, una asesora concluye que el legado de los ejercicios de investigación consiste en entender que aun laborando, siempre seguiremos en formación (Entrevista 5). Entender la investigación como “una manera de aprender a ser maestro” conduce a la cuestión de ¿cuáles son esas preguntas que de manera específica ocupan el campo de “autorreflexión” de los/as pedagogos infantiles en formación? Compartimos la siguiente reflexión dado que es la que más avanza en especificar algunas de las preguntas que organizan los procesos de formación en pedagogía infantil:

La investigación (...) es una manera de aprender a ser maestro, de preguntarme por mi propia subjetividad, mi saber, la manera en la que yo me he formado, pero también preguntarme por los saberes que yo quiero portar – que son los saberes de la educación, de la pedagogía, de las infancias –, también tiene que ver con una manera en que yo voy a trabajar. (...) Los estudiantes siempre (...) han tenido espacio de práctica pero ¿cómo lo argumentan?, ¿cómo revisan eso que hacen ahí?, aparecen los ejercicios de investigación (...) un maestro tiene que pensarse siempre, interrogarse por los saberes que conoce, interrogarse por el otro ser humano con el que trabaja, debe poder actualizar su conocimiento, debe entrar en diálogo con los saberes de otros y mirar que fundamenta el saber del otro y esos fundamentos de ese saber cómo entran en diálogo con los de él (Entrevista 2).

Desde otra entrevista, se enfatiza el valor formativo de una investigación bien hecha, por cuanto enriquece entre otros asuntos, la utilidad, el carácter y la pasión por el oficio; otorga constancia, rigor, visión, sensibilidad, horizonte epistemológico, satisfacción, y colabora en integrar asuntos dispersos, a la vez que ayuda a las instituciones en las que nos desempeñamos (Entrevista 9). Finalmente, una de las personas consultadas dice que si la movilización interna de cada estudiante se logra mediante la formación en investigación, esta ha de habilitarlos/as para que construyan un camino que les autorice en la construcción de sus proyectos de práctica y trabajos de grado, en lugar de que estos provengan de los grupos de investigación (Entrevista 4).



En concordancia con lo anterior, la *segunda función* proyecta las expectativas que los/as asesores tienen respecto a la formación en investigación como potenciadora tanto del proceso de los estudiantes como del quehacer de los/as maestros/as. Aparecen así algunas referencias en relación a cómo las prácticas integrativas operan como preparación para el trabajo de grado de los/as estudiantes, pero también para su vida intelectual y profesional futura. En lo que hace referencia a la función del/a maestro/a, en las entrevistas se subraya principalmente la cualificación de su quehacer o de sus prácticas educativas. En este orden, la investigación en las prácticas integrativas es vista como una preparación oportuna, pues el rigor y la exigencia van generando hábitos que facilitarán el proceso cuando se llegue al trabajo de grado (Entrevista 3); también se dice que las prácticas integrativas permiten ir configurando precisiones, motivaciones e intuiciones metodológicas y conceptuales, que aportan elementos para volver pensable en el último ciclo, un trabajo con solidez y rigurosidad. Para esta asesora, las prácticas integrativas permiten hacia el final de la carrera, que los/as estudiantes tengan herramientas para decir:

podemos ya conceptualmente empezar a enfrentarnos o a pertenecer a grupos de investigación, o empezar a hacer una pregunta de investigación (...) y hemos visto, cómo de alguna manera provoca en los estudiantes las especializaciones y las maestrías (...), también creo que (...) van dejando claridades en cómo se quieren ver laboralmente (Entrevista 5).

Cuando se nombra la investigación como posibilidad de cualificación del/a maestro/a, en dos entrevistas se insiste en que no se trata de investigación formal sino de una relación con la práctica cotidiana que apunta a darle sentido, interrogando lo que sucede en el aula y explorando “estrategias” de mejoramiento (Entrevista 3). Un alcance que a juicio de esta última entrevistada tiene la posibilidad de la investigación como sostenimiento de una pregunta sobre la práctica en el aula, es comprender el reflejo de la misma, es decir, que “todo lo que haga allí (...) va a tener una influencia en el entorno”; razón por la que para ella una de las posibilidades que da la investigación es la de conocer los contextos familiares y su relación con lo que pasa en la escuela. Desde otra entrevista se concluye que investigar es “pensar cómo los maestros se construyen, mejoran y sustentan su quehacer” (Entrevista 2). Una tercera y última entrevista en la que se desarrollan aportes para esta función, parte de mencionar que en la licenciatura la investigación busca formar maestros/as que trabajen con distintas poblaciones y en diversos contextos, con un rasgo particular que consiste en ser capaces de interrogar y criticar, pero sobre todo de proponer. Una de los principales propósitos de esta formación es producir la independencia intelectual del/a maestro/a en contraposición al que dice “dígame que hay que hacer”; esto puede alcanzarse si se forma a un/a maestro/a que lee el contexto,

la situación directa con el niño, que sea capaz de identificar problemas, (...) aproximarse a la teoría (...), diseñar un instrumento que sea óptimo para recoger información (...), observar (...), analizar (...), procesar información (...), tomar decisiones (...), revisarse (...), hacer su trabajo y decir: aquí estoy fallando (...), dónde leyerá (Entrevista 4).

La *tercera función*, como se dijo, aborda la investigación como una actividad “naturalmente” ligada al oficio del/a maestro/a. Una de las entrevistas considera que es una estrategia de formación que permite alimentar tareas “de sentido común” del/a maestro/a en dos niveles: cuando “tienes que conocer tu institución y tú contexto de trabajo, y el otro,



como organizas tu materia (...) dándole una dinámica investigativa” (Entrevista 9). El primer nivel se relaciona con la observación participante, la disponibilidad de una mirada etnográfica que permite una lectura aguda del contexto, las arquitecturas, los gestos, la proxémica, entre otros asuntos. También este asesor menciona la formación en entrevistas y en su análisis porque enseñan a escuchar, a dialogar, a generar conocimiento a partir de la codificación por ejemplo. El segundo nivel referido por el entrevistado, caracterizado por darle una dinámica investigativa a la enseñanza, se define por la posibilidad de llevar

temas de la vida cotidiana que hay que resolver (...) entonces qué fue lo que se hizo ahí (...), el objeto se va construyendo, va tomando forma con las miradas de todo el mundo, es como si fuera un holograma pero el holograma no está ahí sino que todo el mundo va proyectando los rayitos y lo van formando (Entrevista 9).

En el mismo sentido en otra entrevista se concibe la investigación no como una tarea adicional del/a maestro/a sino como su modo de estudio. Sin formalización, la cotidianidad del trabajo exige al/a maestro/a un ejercicio de indagación “sobre sus saberes, sobre sus hipótesis” (Entrevista 12). A nuestro modo de ver, esta concepción se vincula a esta tercera función pues para la asesora, sin investigación el ejercicio profesional pierde sentido; dice: “un maestro que no investiga, se pasa dando un conocimiento empírico, sin argumentación y sin profundización en los temas” (Entrevista 12). En consonancia con esta última afirmación, otra asesora expresa que de no investigar, al/a maestro/a se lo lleva la rutina, “es casi que muerto” (Entrevista 14).

El último aporte a esta función, propone que si bien no es obligación de los/as pedagogos/as infantiles ser investigadores/as, sí lo es vincularse a algunos/as de ellos/as y seguir sus aportes conceptuales y metodológicos para desafiar el miedo y avanzar en el entendimiento de “la vida pedagógica” (Entrevista 5).

La *cuarta función*, la última de las enunciadas al comienzo de este apartado, tiene una gran afinidad con lo que varios/as de los/as autores/as considerados/as en la revisión de literatura reconocen como la jerarquización de la tarea docente, o su reivindicación. Dos visiones parecen ser evidentes: una más ligada al posicionamiento social-burocrático del/a maestro, y la otra a su posicionamiento profesional. En parte, la primera postura es reflejada en el discurso de una de las personas entrevistadas, quien habla en nombre de los intereses de la Universidad y declara que la función de la investigación pasa por resolver problemas “pero también para posicionarte, para poner unos créditos (...) de ranking internacional” (Entrevista 10). Este último es un acento que desdibuja la reflexión sobre la función formativa de la investigación al hacer sobresalir acriticamente los intereses de estratificación profesional. Desde otro ángulo, una entrevistada quién a la vez es egresada de la licenciatura, expresa que el beneficio de la presencia de la investigación en la formación de pedagogos/as infantiles, es su reconocimiento social como intelectuales, protagonistas y profesionales del mismo nivel que otros. Ella dice: “nos da casi que el poder de entablar diálogos interdisciplinarios de manera productiva, si usted conoce su campo usted casi que puede enfrentarse a cualquier profesional y hablar con propiedad, es que esto es lo que yo domino, y eso solo nos lo da la investigación”, y agrega “somos los que dominamos el saber y los que debemos decirle a la sociedad que nosotros estamos

capacitados para enfrentar todas las situaciones que cada contexto nos plantea” (Entrevista 14).

La visión desde la cual se acentúa más el posicionamiento profesional del/a maestro/a aparece en un testimonio de una asesora egresada del programa, para quien la investigación amplía el campo de acción del/a pedagogo/a y cualifica y dota de sentido su práctica. Su perspectiva pareciera configurarse más desde sus expectativas que desde la constatación de los efectos que nombra. Ella insiste en la importancia de devolver lo hallado en las investigaciones, a las instituciones y las familias, y comenta que

uno debería salir con un perfil muy cualificado en términos de investigación pudiendo problematizar asuntos, compartir, construir, escribir artículos (...), necesitamos docentes en primera infancia que debatan, que resignifiquen sus prácticas, que se cualifiquen constantemente, que profundicen en las representaciones sociales de infancia (...), eso permite tener un panorama distinto (...), dejar de ser totalmente activistas para ponerle un toque de re-flexibilidad a los procesos (Entrevista 16).

Este conjunto de funciones, enseña cómo las concepciones de investigación ofrecidas por las personas entrevistadas, están en directa relación con los modos en que ellos/as se representan la *formación*. En algunos casos prevalecen concepciones relacionadas con la idea de formación como *construcción de una posición* de trabajo intenso y sostenido sobre aquello que en nosotros/as mismos/as impide que se lleve adelante la tarea educativa. También se hace referencia a la idea de la formación como *provocación* y *apertura* de otros mundos posibles –conocidos o a ser inventados–. A diferencia de esas concepciones de ampliación de lo sabido o de habilitación para maniobrar en el siempre incierto campo de los vínculos educativos, aparecen concepciones un poco más conservadoras –visiones desarrollistas– que articulan la formación a la idea de *preparación* o *cualificación* mediante la *acumulación* de contenidos y/o experiencias. Así mismo, no faltan las ideas que asocian formación con ascenso en la *estratificación* social, *legitimación* del hacer y *jerarquización* profesional, visiones que sin duda pueden tener su importancia pero el hecho de que sean consideradas como la función de la formación en investigación de los/as licenciados/as, resulta inquietante. ¿Cuál es la función de formar pedagogos/as infantiles?, ¿para qué y para quienes trabajamos? Estas preguntas en apariencia obvias, reflejan en este tipo de resultados la diversidad de intereses individuales y colectivos que se ponen en juego en los procesos de profesionalización; perder de vista la función que con respecto a la vida de los niños y niñas cumple la pedagogía infantil y los desafíos éticos que esta plantea, es descuidar que lo que hacemos y pensamos en este campo, tiene consecuencias en la vida de muchos/as otros/as.

Estatutos de la investigación en la formación de pedagogos/as infantiles

Otro de los ejes centrales de discusión acerca del lugar de la investigación en la formación de pedagogos infantiles, concierne a los estatutos que se le atribuyen a la investigación que se realiza en el programa. Este debate se enmarca en un contexto de discusión con cierta tradición, sostenida en la división entre la llamada *investigación en sentido estricto* y la

investigación formativa, u otras formas aparentemente más sofisticadas de clasificación de los productos y productores del conocimiento, la cual se presenta en al interior del programa y se reproduce en la distinción que hacen algunas personas entrevistadas cuando nombran el proceso que se lleva a cabo en las prácticas integrativas como *investigación “académica”* o como *ejercicio de investigación*. Se trata pues de una tensión que en términos generales se plantea entre la idea de que lo que se hace en el programa es investigación, y quienes la discuten sosteniendo que lo que se realiza son ejercicios de investigación o investigación formativa. Para una entrevistada, la expresión formación en investigación, también frecuentemente usada en otras entrevistas, resuelve parte de este litigio.

Según una de las entrevistas, el tema de la investigación formativa y su consecuente distinción con la investigación en sentido estricto, aparece en la licenciatura por dos razones: primero, cuando se buscó fundamentar la propuesta de formación en investigación en el programa, en la cual los referentes más próximos eran un docente de la Facultad y la legislación nacional disponible –en buena parte influenciada por el mismo docente–. Segundo, como un modo de nombrar la necesidad de introducir a lo largo de toda la carrera la formación en investigación –no solo al final–, subsanando las dificultades que en este campo de formación tenían los/as estudiantes, lo que a la vez se constituiría en una mejor preparación para la etapa final; se enfrentaba al mismo tiempo la fragmentación producida por las microprácticas aisladas, proponiéndose la idea de realizar prácticas integrativas. En la entrevista se menciona a la investigación acción educativa como otra posibilidad hallada en ese camino orientado hacia la búsqueda de fundamentación, sin embargo parece que no tuvo mucha fuerza. Se buscó en ese momento también, a identificar aspectos esenciales del proceso de investigación, pero no se trabajaron ni se trabajan aún de manera fundamentada las tradiciones cualitativas (Entrevista 4).

A partir de lo dicho, dos posiciones quedan expresadas en lo que respecta a la investigación en sentido estricto: esta es vista como aquella que es desarrollada por investigadores, inscrita en organismos de financiación y con niveles de formalización que desplazan “la frontera del conocimiento” (Entrevista 10), no obstante, mientras esta última entrevista afirma con certeza la clasificación, la otra parece dudar pues a su juicio el criterio de rigor también puede estar presente en “ejercicios investigativos”. Paradójicamente esta entrevistada más adelante se va a sostener que investigar en el plano académico es otro asunto que implica unas ciertas actitudes y un conocimiento una preparación que al parecer son inaccesibles para lo que se realiza en el programa. Ahora bien, por el carácter formativo de toda investigación y con el propósito de evadir la disputa generada a partir de esta clasificación, la persona entrevistada expresa que en un momento concluyeron: “hablemos de *formación en investigación* y no nos metamos en ese problema” (Entrevista 4).

A pesar de la conclusión anterior, como dijimos en la introducción de este apartado, la clasificación entre esos dos tipos de investigación se reedita en distintos testimonios, por ejemplo, cuando una entrevistada expresa que la investigación formativa se da en los primeros semestres y que se caracteriza por el uso de “una serie de herramientas para recolectar información, intentar registrarla y luego sistematizarla pero con una visión formativa más que de aplicarlo de manera drástica como un investigador” (Entrevista 14). En otra entrevista se dice que la fuerza en la investigación en las prácticas se dio en los últimos tres o cuatro años, en el contexto de la primera acreditación de alta calidad del programa, y que esta obedeció al esclarecimiento de si en el programa se hacía investigación formativa o formación en investigación (Entrevista 12). Pese a que es un enigma cuál fue el esclarecimiento establecido, pues ni la entrevistada lo desarrolló ni nosotras como entrevistadoras solicitamos ampliación al respecto, es claro por los distintos puntos de vista que se han mostrado, que la claridad no parece ser una conquista frente a este debate al interior del programa. Por el contrario, la tensión entre investigación académica y ejercicios investigativos, refleja en un escenario análogo, la misma confusión.

Los argumentos de los/as asesores/as que afirman la idea de *experiencias o ejercicios de investigación* varían: en un caso se considera que el tiempo y la insuficiencia de todos elementos necesarios, son aspectos decisivos para sostener que todavía no hay investigación (Entrevistas 5); si bien otras entrevistas confirman que el tiempo de una práctica es poco, dos ponen en cuestión las dudas sobre la seriedad del “ejercicio” –palabra que para algunos supone una subvaloración– y señalan el carácter confuso del término, y la necesidad de pensarlo y trabajarlo (Entrevista 7). Otro punto de vista desde el cual se afirma la idea de ejercicio, resalta la lógica formativa en juego en la práctica integrativa, la cual apunta a construir una disposición para hacer de la práctica un contexto para la investigación educativa. En esta entrevista se considera un exceso pensar que se puede hacer investigación educativa en el pregrado, dada su complejidad –por ejemplo en lo que se refiere a todo el proceso de construcción de una pregunta– y el distanciamiento entre la mirada de las universidades y de los actores que cotidianamente trabajan en los distintos escenarios. Así mismo, piensa que hubo excesos en lo abrumadores que fueron los informes derivados de guías preestablecidas en momentos anteriores; en síntesis, atribuye a problemas de interpretación y de transmisión un extravío respecto a la función formativa de la investigación en el programa: de interpretación por la manera como se lee la propuesta generada por el programa y de transmisión porque se instrumentalizan los distintos momentos de la investigación haciéndole creer a los estudiantes que por aplicarlos hacen investigación. Concluye que “nuestra misión es realmente formar en un espíritu en y para la investigación (...) tenemos un gran reto (...) construir saber pedagógico y saber didáctico (...) en el campo nuestro que es (...) bien complejo” (Entrevista 11).

Una entrevista en particular sobresale por la defensa que realiza de la práctica como un proceso investigativo y no como un ejercicio. Reunimos a continuación algunos de los fragmentos más importantes:

yo la enseñanza, con solidez completa, (...) desde el principio hasta el fin,...es que investigar no son técnicas de recolección de información, investigar académicamente es diseñar un

proyecto, es la pregunta (...) Es recoger la información, analizarla y derivar un informe, (...) creo que es la manera como se debe hacer, (...) es muy fatigoso, porque se necesitan muchas asesorías y las estudiantes sufren evidentemente mucho porque yo no les voy a ahorrar trabajo (...) los papeles [del programa dicen:] la estudiante debe realizar un proyecto de investigación completo, no le dicen pequeños ejercicios de investigación, (...) y ese ha sido un debate, (...) me parece muy loco porque no ha habido la suficiente fundamentación (...) es muy poquito tiempo para ello, sin embargo como yo vengo de un semillero de investigación donde aprendí a investigar investigando (...). No hay que enseñar investigación con proyectos hipotéticos o con ejercicios, sino que hay que tener una pregunta de investigación y aprender investigando lo que uno ya quiere investigar, entonces a mí no me da miedo digamos afrontar ese reto (...) pero si me doy cuenta que hay muchas falencias (...) el sueño sería que hubiera una mejor planeación en términos de las temáticas para que quien llega (...) tenga un poco más de bagaje teórico y práctico en investigación, para que no sea tan apretujado el proceso (Entrevista 9).

Como es evidente, los riesgos de instrumentalización de la investigación se advierten, o a veces pasan inadvertidos desde las dos perspectivas aquí presentadas. Una visión presentada con lenguajes técnicos esboza un extenso inventario de los déficits de los/as estudiantes, los cuales atribuye al uso de expresiones ejercicios de investigación. Dice entre otras cosas, lo siguiente sobre los/as estudiantes:

tienen claridades de las técnicas e instrumentos, pero no logran ubicar la técnica y el instrumento en el marco epistemológico por un lado y por otro lado en el marco metodológico de la investigación (...) saben hacer muy buenas entrevistas, no saben clasificar, categorizar información, no saben qué es producción de información desde una metodología inductiva, deductiva y abductiva, no se sabe qué es una categoría emergente, una categoría inductiva... y se esperaba que llegaran con una formación mayor, pero como nosotros tenemos ejercicios investigativos, la palabra (...) pareciera que se nos estuviera volviendo como un boomerang (Entrevista 10).

Esta perspectiva que claramente antepone a las posibilidades investigativas la necesidad de disponer de un cúmulo amplio de conocimientos, amplía y profundiza la división entre investigación formativa e investigación en sentido estricto. Partiendo de la investigación en la Facultad asegura:

hacemos otro tipo de división de investigación: investigación básica teórica o investigación aplicada (...) y la mayoría de nuestra investigación aun siendo en sentido estricto, es aplicada, lo cual indica que la producción y el desplazamiento de la frontera del conocimiento está en cuestionamiento (...); hay tres niveles de producción de conocimiento: el nivel de teoría sustantiva, teoría formada y gran teoría (...) La teoría sustantiva es la que uno hace a través de una investigación donde le da la posibilidad de comprender, indagar y explicarse un fenómeno que es muy particular a un contexto (...), pero las explicaciones o las comprensiones que dan este fenómeno no pueden ser generalizadas a otros fenómenos (...), la teoría formal es un nivel mayor de producción de

conocimiento (...) y más generalizable a otros contextos, y la gran teoría es los grandes postulados teóricos (...) ¿Quién produce investigación de gran teoría?, la gente que se dedica a investigar años y años el mismo fenómeno (...) son los que desplazan la frontera del conocimiento (...) investigar es producir conocimiento en tres niveles diferentes, pero saber y tener muy claro en qué nivel de conocimiento es la suya; (...) lo máximo (...) que podemos hacer en la Facultad de Educación es teoría sustantiva, no teoría formal y menos gran teoría. (...) todos dicen ejercicio investigativo (...) por más que no se tenga la rigurosidad sí desarrollan un capital de conocimiento simbólico y cultural mayor que si no se hiciera (Entrevista 10).

Esta postura que juzga de antemano las imposibilidades de investigación de una comunidad académica, y que evalúa el saldo formativo de un programa de licenciatura declarando a sus destinatarios como portadores de un empobrecido capital simbólico y cultural, interrumpe las posibilidades de reflexión que exige la construcción de un horizonte formativo, en tanto no deja salida. Sin embargo, otras posiciones permiten reabrir el camino: en tal sentido hablaremos de un tercer término introducido en una de las entrevistas a saber, *la problematización*. Según un testimonio, dicha palabra designa de manera más precisa lo que acontece en las prácticas integrativas. El criterio que distingue problematización de investigación es básicamente el tiempo. Para la entrevistada la problematización provee unas herramientas que dan piso para la investigación, y supone que estén “problematizándose ellas mismas y problematizando ciertas realidades” (Entrevista 13). Problematizar e investigar comparten una misma lógica, pero sus alcances son distintos. Aunque en apariencia la problematización aquí toma un lugar análogo al de la llamada investigación formativa o los ejercicios investigativos, la persona entrevistada insiste en la importancia de evitar efectos de visiones dicotómicas en estos esfuerzos de distinción.

Aunque las visiones en disputa parecieran organizarse a partir de la tensión entre investigación formativa e investigación en sentido estricto, o entre investigación y ejercicios investigativos, nos interesa hacer notar que son otras. De acuerdo con nuestra lectura, la disputa se sostiene entre la confianza –y la responsabilidad que para un/a asesor/a implica sostenerla– en la posibilidad de que se construya saber pedagógico desde los procesos que tienen lugar en las prácticas y el menosprecio por lo que allí se sucede; entre la preocupación por la complejidad que implica comprometerse a formar en investigación y la ligereza con la que a veces esta se instrumentaliza en el transcurso de las prácticas; entre la comprensión de que investigar se aprende haciéndolo y que se renueva y amplía con cada experiencia, y la idea de que es condición la acumulación de unos contenidos teóricos para investigar.

Con el propósito de dejar planteados algunos ejes para la discusión de estos resultados en el programa, compartimos a continuación algunos elementos de una conversación sostenida con la profesora Elida Giraldo, docente e investigadora de nuestra Facultad e integrante del grupo de investigación que avala el desarrollo de este trabajo de grado, a quien decidimos consultar por su formación en el campo de la investigación cualitativa. Del encuentro con ella extraemos las siguientes reflexiones: el asunto central que define si hay investigación o no, no es la clasificación entre investigación formativa o en sentido estricto, o entre

investigación y ejercicios de investigación, sino el trabajo que hace el investigador con los datos que obtiene, cuál es la seriedad y el rigor con la que los maneja, qué asuntos le permiten problematizar y discutir. El potencial de la práctica para investigar depende de lo que se haga con lo que allí acontece; el conocimiento de los paradigmas, enfoques y métodos ofrece ciertas claridades pero por sí mismos no tienen implicaciones en los modos como investigamos y como aprendemos investigación. A investigar se aprende investigando y no puede ser una exigencia la decisión de indagar y hacerse preguntas para producir conocimiento.

Enseñar e investigar: ¿una relación problemática?

Como ha sido dicho, una de las tensiones que problematiza el efecto del lugar que ocupa la investigación en la formación de pedagogos/as infantiles, es una escisión que pareciera producirse entre el rol del/a maestro/a y del/a investigador/a. Aunque no pudimos registrar de manera amplia esta discusión, de distintos modos se hizo presente en algunas entrevistas, y allí aparecen reflejadas dos posiciones: la afirmación de la posibilidad de enseñar e investigar de manera simultánea, y algunos distanciamientos frente a dicha postura.

Para un grupo de entrevistados/as, la aspiración del programa con la presencia de la investigación en las prácticas integrativas, tiene que ver con que los estudiantes puedan ser maestros/as investigadores, es decir, que combinen su labor docente con la actividad investigativa. Una persona dice que “no hay por qué separar” el oficio de investigar y el de enseñar (Entrevista 1). Otra asesora desde su trabajo promueve esa combinación de modo que pueda volverse operativo lo que ahí se construya, pues a su modo de ver

no es lo mismo que una persona investigue y te hable a vos acerca de lo que investigó –y a veces parece totalmente descontextualizado de las realidades de las escuelas–, a que una persona que vive la situación educativa te lleve a vos ese ejercicio de investigar (Entrevista 14).

Para dos personas entrevistadas, la investigación en la formación de maestros/as permite complejizar el perfil del/a maestro/a, pues aporta elementos que enriquecen y fortalecen la reflexión de sus prácticas. En esta perspectiva, aparece la figura de maestro investigador, en la que –según una entrevistada– desconfían algunos investigadores/as: hay quienes consideran que el maestro o está en el aula o está investigando. Para ella es pensable un maestro “rebelde con causa” que no admite la planeación hecha ni que otro le diga lo que debe hacer, ese es un nivel de investigación alcanzable (Entrevista 4). Otro caso en el que también se menciona la figura del maestro investigador de sus prácticas, comparte las siguientes reflexiones:

en la clase retomamos a un autor que (...) habla mucho de la práctica reflexiva del maestro (...), documentar el diario de campo, hacer una lectura sincrónica y diacrónica del diario de campo de ciertos períodos pero también transversalmente, imagínate un diario que lleves

tres años haciéndolo y luego lo leas y ahí podés establecer qué cambios ha habido en tu práctica pedagógica (Entrevista 8).

Por último, entre quienes comparten la visión acerca de la posibilidad de investigar y enseñar al mismo tiempo, una persona indica que todo depende del sujeto formado, de su capacidad crítica y de innovación, aunque a su modo de ver el sistema educativo no está hecho para hacer investigaciones sino docencia (Entrevista 10).

En contraste con las posturas hasta aquí expresadas, aparecen en dos entrevistas inquietudes en relación con lo que parece ser un efecto de los modos en los que se realiza la formación en investigación al interior de la licenciatura. Quien asesora uno de los primeros niveles de práctica dice:

he visto que a los estudiantes a veces se les olvida que su primera función es ser maestros. (...) que apliquen la investigación en el aula y que con esa investigación sean capaces de optimizar, de mejorar sus prácticas pedagógicas, para eso es que (...) desarrollamos habilidades investigativas (Entrevista 15).

En otra entrevista se hace un señalamiento cercano al anterior, pero la responsabilidad recae no sobre los estudiantes sino sobre los procesos de formación que están recibiendo. Esta persona declara que ha escuchado que los/as estudiantes “no se quieren untar de niños”, hecho que se manifiesta en la preferencia por los trabajos teóricos cuando eligen práctica pedagógica y trabajo de grado, y que a su vez atribuye a fallas en la formación investigativa y pedagógica.

En concordancia con lo anterior, y a raíz de la entrevista con una asesora que presenció la sustentación de nuestro proyecto en práctica pedagógica I, apareció la siguiente reflexión:

he estado pensando (...) a partir de la investigación que empezaron ustedes, (...) ¿uno se forma como maestro, o uno se forma como investigador? (...) lo que estamos formando son maestros (...) licenciados en pedagogía infantil (...), lo que pienso yo es que la investigación aporta elementos al maestro (Entrevista 7).

Aunque nadie niega las bondades de la presencia de la investigación en la formación de pedagogos/a infantiles, sus efectos –teniendo en cuenta los datos que se han ido presentando en este proyecto de investigación– no parecen estar en correspondencia con los propósitos de base, hecho que reclama distintas elaboraciones. Una de las entrevistas nos anticipa algunos elementos en ese sentido:

es fundamental que las estudiantes entiendan que una cosa es la enseñanza, otra cosa la investigación y que esas dos cosas no pueden confundirse; tienen unos nexos muy poderosos pero yo tengo que saber separar y juntar. (...) Una maestra debe tener planeación, (...) diarios pedagógicos (...) en función de su tarea docente; debe tener la asistencia (...), [...] hacer aplicaciones conceptuales también (...). Esa estudiante que va al sitio de práctica no me puede decir que (...) va a dedicar esas cuatro horas a observar para su investigación, yo le digo “no, usted es docente, usted debe cumplir sus cuatro horas de práctica y ser investigadora en contra jornada” (...). La práctica se vuelve un ejercicio de investigación y para mí es muy importante que se fundan todo lo que sea pero que la persona sea también capaz de separar qué es lo que hace un maestro, que aprenda el oficio

(...). Sé lo que significa ser maestro y aprender el oficio es muy duro, (...) complicado (...), yo no puedo enseñar e investigar al mismo tiempo (...), la enseñanza requiere atención absoluta e investigar requiere atención absoluta (...). Lo que nos dicen teóricos como Peter Woods es, “tome distancia si va a investigar en su propio lugar de trabajo” (...). Son tareas demasiado arduas todas, solo la práctica pedagógica requeriría un espacio de seminario, porque la gente llega y dice “vea, me pasó esto, me pasó aquello” (...). Ya el solo hecho de aprender el oficio de maestros es una cosa muy puntual, tú tienes que aprender un montón de gestos pedagógicos (Entrevista 9).

A pesar del tono de esta reflexión que puede dar lugar a interpretaciones en las que queda sugerida una dicotomía entre enseñanza e investigación, contrario a eso la persona entrevistada es citada en apartados anteriores por los aportes para pensar las posibilidades de presencia de la investigación en el trabajo educativo escolar y por defender la formación en investigación no a partir de ejercicios sino de proyectos; nos interesa más bien resaltar la importancia que le da a la formación pedagógica, o en sus palabras, la formación para el oficio de enseñar, que no parece disponer de un protagonismo equivalente en este debate.

En las entrevistas realizadas y en los documentos revisados, con frecuencia da la impresión de que educar y/o enseñar e investigar son registros que se confunden. Las visiones en las que se entiende la investigación como un modo de jerarquizar la función del/a maestro/a parecen confirmar el prejuicio que buscan desarticular, pues transmiten que para que un/a maestro exista necesita ser investigador/a. Una cosa es reconocer la indiscutible potencia de la investigación en cualquier proceso formativo, y otra es pensar la investigación como destino obligado para todo maestro/a; que haga parte de la oferta formativa enriquece muy posiblemente los modos de construirse en el oficio, pero reconocerla como fuente de ascenso en una escala burocrática o de reconocimiento social, empobrece y debilita la relación con el trabajo educativo como tal. La complejidad del oficio de educar y el escaso reconocimiento social del que goza, no pueden convertir la investigación en una coartada para evadir la dificultad del oficio o para afirmar –privilegiando el “perfil investigativo”– la minoridad que se le atribuye.

Notas finales

Aunque en cada categoría se establecieron algunos apuntes a modo de conclusión, los cuales a su vez representan la provocación a algunas discusiones necesarias y pertinentes para licenciatura, a continuación presentamos algunas viñetas finales.



- Resulta evidente que en las concepciones sobre investigación ofrecidas por las personas entrevistadas, prevalecen sus propias representaciones sobre las del programa.
- La preocupación por el posicionamiento social del/a pedagogo/a infantil mediante su incursión en el campo investigativo es legítima, no obstante es inquietante que sea vista como un fin de la formación en investigación y no como un resultado irrefutable de un proceso formativo llevado adelante con seriedad.
- La investigación acción se ofrece como una posibilidad de desarticular la relación problemática entre investigar y enseñar, su exploración a profundidad es un desafío para el programa.
- Si la presencia de la investigación favorece una desconexión con la relación al oficio de enseñar en los procesos de formación de la licenciatura, no es sustrayendo la formación investigativa que ello se resuelve sino revisando en el conjunto del programa, en su estructura y en particular en el discurso de sus docentes y asesores/as, qué representaciones implícitas y explícitas circulan respecto a la tarea de educar y al oficio de enseñar.

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>.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

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.mineduacion.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>

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3