

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Una aproximación a la importancia de la investigación educativa en la formación docente universitaria.

Anahi Guelman, Angélica De Sena, María Ana González, Silvina A. Sturniolo y María Dolores Abal Medina.

Cita:

Anahi Guelman, Angélica De Sena, María Ana González, Silvina A. Sturniolo y María Dolores Abal Medina (2009). *Una aproximación a la importancia de la investigación educativa en la formación docente universitaria. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1191>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Una aproximación a la importancia de la investigación educativa en la formación docente universitaria

Anahi Guelman

FFyL y FCS- UBA
aguelman@ciudad.com.ar

Angélica De Sena

FCS- GEMIS-IIGG – UBA
adesena@sion.com

María Ana González

FFyL y FCS- UBA
mariaanagonzalez@hotmail.com.ar

Silvina A. Sturniolo

FFyL y FCS- UBA
silvinasturniolo@hotmail.com

María Dolores Abal Medina

CTERA-SUTEBA y FCS- UBA
mdabalm@gmail.com

1. Introducción.

¿Por qué aproximarnos a la investigación educativa en la formación docente en la universidad? Esta pregunta que nos realizamos tiene una serie de respuestas que dan cuenta de la importancia que adquiere la investigación en este ámbito de formación superior. Si la aproximación a la formación en investigación es compleja, la formación en investigación para futuros docentes y profesores de las ciencias sociales agrega el cuestionamiento acerca del valor de dicha formación en la medida en que investigación y docencia son prácticas sociales y profesionales específicas con lógicas diferentes. Entonces, ¿qué importancia tiene la investigación en la formación docente en la universidad?. ¿Cómo enseñar a investigar a quienes no buscan ser investigadores?

El presente trabajo intenta reflexionar en torno a las potencialidades, tensiones, desafíos y los obstáculos que se presentan a lo largo de un proceso de aprendizaje, en un seminario de investigación educativa dirigido a profesionales de las Ciencias Sociales, que realizan un profesorado universitario que les otorga un título docente, observando homogeneidades y heterogeneidades, sobre todo en relación con la formación en investigación recibida en el grado.

La propuesta de trabajo que se hace en este seminario consiste en acompañar procesos de elaboración de un diseño de investigación al que consideramos un proceso necesario y complejo. La reflexión que realizamos aquí gira en torno del mismo, a partir de dos convicciones que asumimos y desde las cuales trabajamos respecto del aprendizaje de los procesos de investigación:

- la necesidad de implementación de prácticas que no disocien entre epistemología, teoría, método e investigación científica, recuperando además los conocimientos y experiencias de los alumnos, y,
- la necesidad de una praxis que permita hacer síntesis e integrar las dimensiones mencionadas a través de prácticas fundamentadas.

La investigación y la docencia son prácticas de carácter diferente con lógicas específicas. Sin embargo, tienen en común el trabajo con el conocimiento, por tanto este es el elemento articulador que debe ser considerado. Desde esta mira surge el interrogante: ¿es posible plantear a la práctica de la investigación como ámbito de articulación entre formaciones de profesionales de las ciencias sociales y la docencia?

La docencia en las áreas de las ciencias sociales enseña y opera, esencialmente, con conocimientos construidos como producto de investigaciones realizadas; que se insertan en saberes situados e históricos necesarios de transmitir como tales. Una producción de conocimiento que también es una reproducción.

En la otra vertiente, es menester considerar el espacio de producción de los estudiantes que portan estudios de grado concluidos, que se suman a sus conocimientos y saberes acumulados; que en esta instancia se conectan con el valor de su construcción y con el registro de la enseñanza “total” del conocimiento.

Cabe destacar que la posibilidad de problematizar la realidad educativa, sistematizando modos de abordar su conocimiento constituye uno de los desafíos más importantes para pensar en una formación docente que permita abordar la práctica críticamente. Es decir la posibilidad de tomar posiciones frente a la realidad educativa en su conjunto y a diversos aspectos de la misma como fuentes de preocupación; de modo de activar una formación docente con miradas no conformistas con las cuestiones educativas.

2. La definición de la investigación social.

Al hacer referencia a la investigación social, se evidencian como parte del conocimiento científico, dos características claves: una forma de saber de carácter provisorio y la importancia de dar cuenta de cómo se procedió para obtener los resultados alcanzados. Es decir se trata de, un proceso destinado a lograr un avance en el conocimiento existente, orientado por la reflexión epistemológica¹ a partir de sus desarrollos teóricos y de la práctica de la investigación científica. Dicha reflexión está presente en la actividad cotidiana de investigación, de modo más o menos explícito: en la construcción y determinación del objeto o fenómeno a analizar, en la decisión acerca de los métodos con que se accederá al objeto o fenómeno, en la determinación de las teorías para comprenderlos o de las que será necesario crear para dar cuenta de determinados aspectos de la realidad que parecen rebelarse ante cualquier interpretación posible otorgada por las teorías existentes (Vasilachis de Gialdino, 1992).

Asimismo, es posible considerar que las cuestiones metodológicas en Ciencias Sociales adquieren una dimensión e importancia particular debido a las características distintivas de su objeto de estudio, que impiden replicar en forma acrítica los procedimientos utilizados en las Ciencias Naturales. Esto lleva a Beltrán (1992) a hablar de “un pluralismo cognitivo” al cual le corresponde un “pluralismo metodológico que diversifica los modos de aproximación, descubrimiento y justificación en atención a la faceta o dimensión de la realidad social que se estudia”

Siguiendo a Rojas Soriano, “iniciar la aventura del conocimiento en Ciencias Sociales es recorrer un camino con diferentes niveles de abstracción, en el que se cumplen determinados principios metodológicos y se cubre diversas etapas en el proceso de investigación de los fenómenos” (Rojas Soriano 1995:11).

Entonces, la investigación es una empresa racional orientada, que interroga la realidad en tanto objeto de conocimiento. Para ello es necesario tener presente que la construcción de un objeto supone adquirir una postura activa y sistemática frente a los para romper con la pasividad empirista

¹ Desde la mirada de Klimovsky, podemos considerar a “la epistemología como el estudio de las condiciones de producción y de validación del conocimiento científico y, en especial, de las teorías científicas” y a la metodología de la investigación científica como una “disciplina en la que se intenta desarrollar estrategias y tácticas para hacer progresar la producción de conocimiento científico, pero sin plantear de manera esencial la cuestión de su legitimidad” Klimovsky, G., Hidalgo, C. (1998: 16): “La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales”. Editorial A-Z, Buenos Aires.

que, ratifica las preconstrucciones del sentido común (Bourdieu, 1998). Zemelman (2000) considera que la realidad socio-histórica no es un agregado de objetos, deviene, en un conjunto de ámbitos de sentido que es mucho más complejo de entender, se vincula con acciones, con intencionalidades sociales, en una palabra, de los sujetos.

En esta aventura de conocer, lo preconstruido está en todos lados, se intercepta y el investigador conoce el mundo social como objeto del que forma parte, se mueve entre estructuras objetivas y subjetivas. Por ello, la recomendación de cuestionarse y dudar de las evidencias presentadas, como modo de no resultar preso por el objeto.

No hay observación que no tenga por detrás una serie de supuestos. La realidad social no responde si no es interpelada desde un posicionamiento. Por ello la investigación social y el conocimiento que de ella deriva no es neutral, Tampoco sus técnicas, sus prácticas, sus preguntas, sus decisiones metodológicas. Si se pierde de vista esto se corre el riesgo de perder de vista el problema.

Desde este lugar es desde donde la investigación social pretende desnaturalizar, romper y de mistificar el sentido común y asumir compromisos con su contexto de desarrollo.

3. ¿Quiénes investigan?

La basta bibliografía respecto al “ser” investigador, recuerda que el buen investigador es aquel que tiene una aproximación artesanal a su trabajo. Es una persona que, además de dominar ciertas herramientas, *le gusta hacer investigación y le gusta hacerla bien.*

Barriga y Henríquez (2003: 2) se preguntan *¿Cuál es el objetivo pedagógico de una formación metodológica? Y se responden: por un lado, existe la perspectiva enciclopédica que ve en el proceso de enseñanza el traspaso de conocimientos, a menudo estériles, desde profesor a alumno. El otro lado de esta distinción se centra en entregarle al alumno una suerte de orientación básica que le facilite una forma de trabajo, una forma de enfrentarse al trabajo investigativo, que le permita hacerse las preguntas necesarias para asegurar la rigurosidad necesaria para "hacer buena ciencia". Debería quedar más que claro que esta distinción no establece modalidades mutuamente excluyentes, sino orientaciones de fondo. Es obvio que los elementos de una formación enciclopédica son importantes en el momento de entregar las herramientas para enfrentarse a la investigación. Por otro lado, la postura artesanal preparada para enfrentar imprevistos es esencial en el momento que nuestros objetivos científicos no son fácilmente alcanzados con recetas extraídas de "los clásicos".*

Es decir, también parece obvio que la práctica artesanal no es suficiente para tomar decisiones en un proceso de investigación. Tal como lo denominan estos autores denominan “lo enciclopédico” es tal, sólo si se trabaja a medias, sin apelar a las prácticas de la investigación y su diseño. En tanto estas prácticas pasan a formar parte de los procesos de enseñanza de la investigación, lo enciclopédico deja de ser tal para pasar a ser teoría, concepto, transmisión fundamentada, historizada acerca de la construcción de conocimiento social. Entre estos dos polos dialécticos se construye aprendizaje sobre investigación y su enseñanza. En este sentido, la enseñanza de la investigación –entonces- opera del mismo modo que otras prácticas profesionales fundamentadas. Sin embargo, la especificidad de la enseñanza metodológica estriba en su capacidad y necesidad de replicar la relación entre teoría y empírica del propio objeto que está enseñando.

Al direccionar la mirada sobre la bibliografía específica para la enseñanza de la metodología² y la práctica pedagógica, resulta relevante observar la aparición constante del supuesto organizador del alumno “investigador”, es decir un sujeto que se dedicará a la investigación académica. Y, por otro lado la falta de textos que aborden el momento inicial del proceso de investigación, el momento fundacional de construcción del objeto de estudio.

Si, tal como aludimos más arriba, la ciencia social y la investigación social no son neutrales, y agregamos aquí, tienen una responsabilidad ético-política³, este momento de construcción del objeto de investigación, de fundación del problema, de confección del diseño, resultan nodales para la formación, no sólo de futuros investigadores sino también de profesionales de las Ciencias Sociales y de docentes que transmitan y reproduzcan saberes historizados, contextualizados, posicionados, sabiendo y transparentando la historización, la contextualización y las posiciones de los mismos, críticamente.

4. El docente de escuela Media y la investigación

Pero ¿por qué y para qué debería un docente de escuela media recibir formación sobre el proceso de investigación y de metodología?, ¿qué elementos se suman al resto de desafíos y dificultades de su tarea?. ¿Qué justifica la importancia de aprender y aprehender a investigar?

² Textos o manuales

³ Zemelman H. (2000) Las ciencias sociales tienen una responsabilidad ético – política, en la medida que el conocimiento que construyen tendría que servir de soporte a decisiones de políticas. En consecuencia, la naturaleza de los problemas que se planteen, o son expresión de decisiones previamente definidas, o, por el contrario, implican decisiones vinculadas con opciones diferentes de construcción social.

Tres tópicos articulan la necesidad y oportunidad de que los docentes de Ciencias Sociales transiten procesos de aprendizaje de la investigación.

En primer lugar, los docentes transmiten conocimiento social, necesitan actualizar conocimientos, trabajar con investigaciones hechas por otros colegas de las ciencias sociales y ello implica la lectura de investigaciones y, particularmente, la capacidad de lectura crítica de las mismas. Esta capacidad hace referencia a la posibilidad de evaluar la coherencia entre lo epistemológico, lo metodológico y lo técnico y, en especial, la posibilidad de lograr un juicio sintético (Borsotti C., Clavero S. y Palermo A, 1989).

En segundo lugar, la importancia de *comprender* el proceso de investigación debe vincularse con la afirmación de un hecho científico capaz de elaborar un texto –construir un tejido– con proposiciones teóricas y empíricas; que permitan explicar, predecir, esclarecer, iluminar los hechos empíricos e ilustrar, ejemplificar los hechos también particulares, necesarios para comprender el mundo que nos rodea y del que también formamos parte. “El conocimiento no emerge por generación espontánea de los datos de la realidad; éstos deben ser conceptualizados, contextualizados e interpretados en términos de explicaciones teóricas. Y el mero discurso teórico, sin corroboración empírica, es un juego imaginario sobre la realidad, y no un análisis científico de ella” (Errandonea 2003: 104). Podemos ir más a fondo aún y sostener con Bourdieu (1998) que la propia información tampoco son datos de la realidad sino construcciones que los investigadores realizan respecto de la misma a partir de sus percepciones posicionadas teóricamente.

Parece deseable que esta reflexión propuesta para el investigador, esté presente en la docencia.

La transmisión y reproducción de conocimiento social debe dar cuenta de sus procesos de construcción y generación; debe dar cuenta de los constructos históricos, generados a partir de posicionamientos. Sin embargo, estas afirmaciones, que puede transformarse en *slogan*, puede no serlo si los docentes se enfrentan a transitar procesos de producción de conocimiento, procesos de investigación científica fundamentados. De este modo se puede suponer la posibilidad de que la transmisión de conocimiento de lugar al mismo tiempo a la consideración de su generación como parte de un proceso social y que no sea sólo mero acto de repetición de contenidos.

En tercer lugar, la escuela constituye un espacio social donde y respecto del cual los actores producen significaciones. Siguiendo a Bourdieu (1998), definimos al espacio social como conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y también por relaciones

de orden como debajo, encima y entre. El espacio social nos remite a posiciones sociales, a rasgos distribuidos socialmente, el espacio social es construido a partir de esa distribución de los agentes o grupos.

La escuela como *espacio y campo social* es un terreno donde se juegan expectativas, conocimientos, percepciones, asignaciones, significaciones, esto es, el terreno del juego de los *habitus*, donde los sujetos arriban con cierto *capital cultural*.

Este espacio social no funciona ya como la institución formadora, cobijadora y homogeneizadora que supo o quiso ser, y se encuentra atravesada por el afuera del que históricamente quiso preservarse. y por sus condiciones. La escuela es un ámbito en el donde se viven intercambios, posibilidades, construcciones de sentido y subjetividades, de socialización y construcción de lazos (Duschaztky, 2003). En este espacio y “campo” desarrollaran las tareas profesionales quienes hoy pasan por nuestras aulas.

Uno de los aprendizajes más significativos del proceso de investigación es el de la problematización de la realidad. Creemos que esta escuela corrida de su lugar originario necesita de docentes que puedan ingresar a ella desde una mirada que no asuma ingenuamente a la escuela sino de una mirada problematizadora respecto de la institución, de su contexto y de sus actores.

En síntesis, docentes de Ciencias Sociales que hayan transcurrido procesos de aprendizaje de la investigación social, podrán contar con algunos instrumentos para mirar este espacio social construyendo significaciones con sentido, con contexto, con historia, recuperando la posibilidad de problematizar. Podrán también contribuir a que la escuela sea un espacio de construcción crítica, de disputa de significados, en lo que respecta al conocimiento social, donde los alumnos que se encuentran en ese espacio social puedan construir capital cultural, problematizar, comprender conocimiento crítico y no solo repetir conocimiento hegemónico.

5. ¿Cómo enseñar a investigar a quienes no buscan ser investigadores?

Parece ya un lugar común sostener que se enseña a investigar a través de la práctica de la investigación, que se aprende a investigar investigando. Sin embargo, en ocasiones las instancias de practica de investigación, suele tener como problema la reducción de los procesos de enseñanza al protagonismo del método y las técnicas, creándose casi un altar de éstas, atendiendo poco las

cuestiones teóricas, metodológicas⁴ y epistemológicas. Ello significa que si bien para llevar adelante este proceso de confrontación, se debe recurrir a formas de proceder aceptadas por la comunidad científica, preferimos dejar de lado el monismo metodológico y otorgar plena presencia al objeto de estudio y su construcción. Esto nos lleva a pensar que, al referirnos a la construcción y análisis de evidencia empírica, debemos inexorablemente hacer referencia, al procedimiento utilizado, no con la objetividad del método sino con la reflexividad crítica en el proceso y la construcción de cada momento.

Frente al interrogante de cómo encarar una asignatura que de cuenta del proceso de investigación, resulta conveniente considerar que nuestros alumnos son profesionales que no se dedican a la investigación científica y que la formación para investigar requiere pasar de una visión del investigador como técnico a una visión del investigador como artesano cultivar el amor al quehacer investigativo, la pasión por conocer e indagar y la curiosidad (Barriga y Henríquez 2004)

Es en este mismo sentido que interesa desarrollar en los procesos de formación la posibilidad de articular a través de la investigación abordajes que puedan problematizar lo educativo en tanto que social y político, colaborar con la desnaturalización de lo dado, con el conocimiento de mediaciones, con la capacidad de desarrollar estrategias para valorar o interpretar.

La inquietud que subyace en nuestro trabajo es como formar docentes profesionales reflexivos, críticos. Por ello nos permitimos un doble juego: Intentamos abordar, por un lado, el análisis y discusión de investigaciones que aborden problemáticas educativas, (centradas en ejes que si bien, no son representativos de la totalidad de la problemática educativa, responden a inquietudes de estudiantes que pasaron por nuestro seminario y a los ámbitos posibles de futura práctica docente), y, por otro lado, abordamos las herramientas conceptuales metodológicas para la elaboración de un diseño de investigación, como modo de vincular la practica investigativa. Con el objeto de considerar un quehacer docente que se acerque al quehacer del investigador, capaz de dudar, romper con conocimientos cristalizados, de interpretar y cuestionar la “objetividad” y neutralidad de los contenidos y teorías y de la realidad.

⁴ Distinguimos el método, metodología e instrumentos de recolección de la información, el primero como una forma sistemática, planificada y controlada de aprehender el mundo social que dispone en un momento determinado la comunidad científica. Y metodología Estudio y evaluación de las relaciones entre cuerpo teórico, fenómenos estudiados y las actividades que involucra el método (Scribano, 2002)

6. Conclusiones

En la tarea de enseñar y aprender surge aprehender también como modo de la enseñanza, compromiso que se incrementa si la formación es a futuros docentes, por ello consideramos necesario y conveniente tomar posturas respecto a hacer-investigar-interpretar. Despojándose de posible “neutralidades”, las Ciencias Sociales deben generar conocimientos rigurosos con metodologías propias, pero con la capacidad de ser socializado e interpretado por las diversas disciplinas. Por ello, el acceso a la investigación, sus técnicas y herramientas debe ser posible no solo para los investigadores, en este caso también para los docentes en tanto actores sociales con capacidad de intervención hacia una sociedad más justa.

Bibliografía

- **Achilli, E.** (1994). "Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples". Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas sobre Etnografía y Métodos cualitativos*. Buenos Aires.
- **Barriga, O y Henríquez G.** (2004) "Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social". En *Cinta de Moebio Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* N° 20 - Septiembre <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/20/barriga.htm>
- **Barriga, O y Henríquez G.** (2003) "La Presentación del Objeto de Estudio. Reflexiones desde la práctica docente". En *Cinta de Moebio Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* N° 17 - Septiembre <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/20/barriga.htm>
- **Beltrán, M.** (1992), "Cinco vías de acceso a la realidad social" en *El análisis de la realidad social* (comp.) Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira, Madrid: Alianza Editorial.
- **Borsotti C., Clavero S. y Palermo A.** (1998) "El aprendizaje de la investigación en el currículo universitario de grado". En *Revista Argentina de Educación*, Año VII, N°12, Buenos Aires.
- **Bourdieu P., Chamboredon J. y Passeron J.** (1998) "El Oficio de Sociólogo", Siglo Veintiuno Editores, Mexico.
- **Brusilovsky, S.** (1992) ¿Criticar la educación o Formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia. Quirquincho, Buenos Aires.
- **De Sena A., Malegarie, J, Montera, C. y Vázquez N.** (2007) "El proceso de producción de la evidencia empírica". Ponencia presentada en *VII Jornadas de Sociología*. Carrera de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- **De Sena A., y Vázquez N.** (2002) "Epistemología y metodología en la enseñanza de la materia metodología de la investigación". Ponencia presentada en *V Jornadas de Sociología*. Carrera de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- **De Soza, S.** (2006)
- **Duschatzky, S.** (2003). "¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?" En *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Novedades Educativas-CEM
- **Errandonea, E.** (2003) "En defensa de la construcción empírica del conocimiento sociológico". En *Entorno de las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos*. (Comp) Lago Martínez, S. y otras. Ed. Proa XXI. Buenos Aires.
- **Klimovsky, G. e Hidalgo, C.:** (1998) "La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales", Editorial A – Z, Buenos Aires.
- **Scribano, A.** (2002). "Introducción al Proceso de Investigación en Ciencias Sociales". Edit. Copiar. Córdoba.
- **Vasilachis de Gialdino, I.:** (1992) "Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos", Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1992.
- **Zemelman H.** (2000). Conocimiento social y conflicto en América latina. Notas para una discusión. Revista OSAL. Junio 2000