

La formación de docentes investigadores: *el estatuto científico de la investigación pedagógica*

Training Teachers for Research: the Scientific Statute of Educational Research

La formation des enseignants-chercheurs: le statut scientifique de la recherche pédagogique

A formação de docentes pesquisadores: o estatuto científico da pesquisa pedagógica

Fecha de recepción: 5 DE MARZO DE 2010 / Fecha de aceptación: 18 DE AGOSTO DE 2010
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Escrito por JOSÉ DARÍO HERRERA-GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD DE LA SALLE,
BOGOTÁ, COLOMBIA
josedarioh@yahoo.com

Resumen

Este artículo examina la cuestión de la cientificidad de la investigación pedagógica en el marco de los enfoques epistemológicos hermenéutico y crítico. Se plantea, en este horizonte, que las miradas hermenéutica y crítica, al permitirles a las ciencias sociales tomar distancia del modelo positivista de ciencia, han abierto un espacio fecundo para pensar la pedagogía como un campo de producción de conocimiento que puede ser agenciado por los docentes mismos. Es decir, que la investigación pedagógica —a diferencia de la investigación que toma como objeto a la educación para producir conocimiento sobre este campo y que se realiza desde miradas teóricas que no están ancladas en el trabajo educativo mismo— tiene consistencia y legitimidad en la medida en que construye su objeto en una vinculación profunda con la propia práctica. En este contexto, el artículo aborda, en primer lugar, los enfoques hermenéutico y crítico como marcos epistemológicos de la investigación pedagógica y, en segundo lugar, busca establecer la diferencia existente entre investigación educativa e investigación pedagógica.

Palabras clave autor

Investigación pedagógica, hermenéutica, maestros investigadores.

Palabras clave descriptor

Investigación pedagógica, formación de maestros, teoría del conocimiento.

Transferencia a la práctica

Al aceptar que el ámbito de la práctica pedagógica implica un tipo de saber irreductible a teorías construidas por fuera del quehacer educativo, se asume que los modelos de formación de docentes-investigadores deben cambiar. No se trataría, entonces, de tomar la práctica pedagógica como un objeto de investigación que se encuentra aislado del trabajo educativo del docente, sino como un objeto que solo se evidencia en todos sus alcances, precisamente a partir de la implicación que posee el agente educativo con su propio discurso pedagógico. Esto obliga a revisar críticamente los esquemas de formación de docentes investigadores que se apuntalan en metodologías que presuponen la separación tajante entre las teorías que buscan explicar los fenómenos educativos y las prácticas pedagógicas.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 53-62.

Key words author

Teacher Research, Hermeneutics, Research, Teachers.

Key words plus

Educational research, Teacher education, Theory of Knowledge.

Abstract

This article examines the issue of scientific research within the framework of the hermeneutic and critical epistemological approaches. These two approaches, by allowing social sciences to take distance from the positivist model, have opened a fertile new space to reconsider education as a knowledge production field that can be determined by the teachers themselves. Unlike research which focuses on education to produce knowledge on this field and that is constructed from theoretical perspectives that are not anchored in teaching, teacher research can reach the same consistency and legitimacy by developing its object of study in its deep relation with the practice itself. In this context, the article discusses hermeneutic and critical approaches as epistemological frameworks for teacher research and seeks to establish the difference between research in education and teacher research.

Transfer to practice

By accepting that the scope of educational practice implies a type of knowledge that cannot be reduced to theories developed outside everyday teaching, it is assumed that teacher-researcher models must change. This implies that educational practice should not be studied as a research subject isolated from teaching but as an object that is only evident in the relation between research as an education agent and teaching within a particular pedagogical discourse. This requires a critical revision of current teacher training schemes that are sustained by methodologies which assume a categorical separation between theories that seek to explain education phenomena and educational practices.

Mots clés auteur

Recherche pédagogique, herméneutique, enseignants-chercheurs.

Résumé

Cet article analyse la question de la scientificité des la recherche pédagogique dans le cadres des approches épistémologiques herméneutique et critique. On propose, dans ce cadre, que les regards herméneutique et critique, puisqu'elles ont permis aux sciences sociales de prendre une certaine distance du modèle positiviste de la science, ont ouvert un nouvel espace pour penser la pédagogie comme un domaine de production de connaissances qui peut être géré par les enseignants eux-mêmes. C'est-à-dire, que la recherche pédagogique –à différence de la recherche qui prend comme objet d'étude l'éducation pour produire les connaissances dans ce domaine et qui se fait dans des perspectives théoriques qui ne sont pas attachées au travail éducatif en soi même– est cohérente et légitime dans la mesure où elle construit son objet en relation avec sa propre pratique. Dans ce contexte, l'article fait un parcours, tout d'abord, des approches herméneutique et critique comme des cadres épistémologiques de la recherche pédagogique et, aussi, vise à établir la différence existante entre la recherche éducative et la recherche pédagogique.

Transfert à la pratique

Si l'on accepte le fait que la pratique pédagogique entraîne un type de savoir irréductible à des théories construites en dehors du contexte éducatif, on peut assumer que les modèles de formation des enseignants-chercheurs doivent changer. Il ne s'agirait pas, donc, de comprendre la pratique pédagogique comme un objet de recherche qui se trouve isolé du travail éducatif de l'enseignant, mais comme un objet qui se montre dans toutes ses perspectives, justement à partir de l'implication que possède l'agent éducatif avec son propre discours pédagogique. Ceci nous oblige à faire une révision critique des schémas de formation des enseignants-chercheurs qui s'inscrivent dans des méthodologies qui séparent nettement les théories qui visent à expliquer les phénomènes éducatifs et les pratiques pédagogiques.

Palavras-chave autor

Pesquisa pedagógica, hermenêutica, docentes pesquisadores.

Resumo

Este artigo examina a questão da cientificidade da pesquisa pedagógica no contexto dos enfoques epistemológicos hermenêutico e crítico. Propõe, neste horizonte, que as visões hermenêutica e crítica, ao permitirem às ciências sociais tomar distância do modelo positivista de ciência, abriram um espaço fecundo para pensar a pedagogia como um campo de produção de conhecimento que pode ser agenciado pelos próprios docentes. Isto é, que a pesquisa pedagógica, diferentemente da pesquisa que toma como objeto a educação para produzir conhecimento sobre este campo e que se realiza a partir de visões teóricas que não estão ancoradas no trabalho educativo, tem consistência e legitimidade na medida em que constrói seu objeto numa vinculação profunda com a própria prática. Neste contexto, o artigo aborda em primeiro lugar os enfoques hermenêutico e crítico como contextos epistemológicos da pesquisa pedagógica e, em segundo lugar, procura estabelecer a diferença existente entre pesquisa educativa e pesquisa pedagógica.

Transferência à prática

Ao aceitar que o âmbito da prática pedagógica envolve um tipo de saber irredutível a teorias construídas por fora do agir educativo, assume-se que os modelos de formação de docentes-pesquisadores devem mudar. Não se trata de tomar a prática pedagógica como um objeto de pesquisa que se encontra isolado do trabalho educativo do docente, mas como um objeto que só se evidencia em todo seu alcance, precisamente a partir da implicação que possui o agente educativo com seu próprio discurso pedagógico. Isto obriga a revisar criticamente os esquemas de formação de docentes pesquisadores indicados em metodologias que pressupõem a separação entre as teorias que procuram explicar os fenômenos educativos e as práticas pedagógicas.

*He llegado a convencerme de que las universidades,
en general, no se dedican a la producción y
distribución del conocimiento fundamental.
Son instituciones comprometidas con una
epistemología particular, en una perspectiva
de conocimiento que favorece una desatención
selectiva, respecto a la competencia práctica y la
maestría profesional.
Donald Schön, 1998, p. 9.*

Introducción

La formación en investigación y para la investigación no se concibe en los tiempos actuales de manera uniforme; por el contrario, ella parte de una reflexión sobre el tipo de conocimiento y saber que se espera producir en un campo determinado, así como sobre el tipo de problemáticas o preguntas que lo constituyen. Así, por ejemplo, no es lo mismo formar a un investigador o investigadora en ciencias administrativas que hacerlo en ciencias exactas. Y esto principalmente, porque los tipos de saber y conocimiento que definen cada uno de los campos científicos no son equiparables entre sí ni se circunscriben a un único modelo de ciencia.

En la medida en que hoy se ha hecho cuestionable la idea de un único modelo de ciencia o de una unidad metodológica subyacente a las diferentes prácticas científicas, también se hace cuestionable la presunción de la investigación como una serie de procesos genéricos que pueden ser aplicados, de manera indistinta, sobre cualquier objeto de indagación en cualquier campo de producción de conocimiento científico.

En contraste con esta idea, se puede decir que, en la medida en que la investigación presupone la creación de sus propios objetos de indagación, se ve en la necesidad de generar, así mismo, las formas y procedimientos propios de aproximación y los recursos de comprensión e interpretación que los dotan de sentido, de lo cual se sigue la existencia de una multiplicidad de esquemas de comprensión y de metodologías.

Ahora bien, si se plantea que la pedagogía y la educación son campos de producción de conocimiento de una índole distinta a la botánica, a la física o a los estudios de la mente, de ello se desprende que las estrategias de investigación y, en consecuencia, los dispositivos de formación en investigación deben reconocer y respetar su especificidad en tanto objetos de investigación. Pero, además, si se propone formar docentes en investigación, no se puede esquivar la pregunta por el tipo de investigación pertinente para el ejercicio de la profesión docente, es decir, que es prioritario despejar la cuestión de qué tipo de investigación científica puede dinamizar a la pedagogía como un campo profesional en constante producción, transformación y mejoramiento. Dicho de otra manera, formar en investigación a docentes debe partir de una concepción clara sobre el tipo de investigación pertinente para su campo profesional y el saber que lo constituye.

Para aclarar el sentido de la investigación en educación y pedagogía y sus implicaciones para la formación de docentes, a continuación se desarrollan tres apartados. El primer apartado da cuenta de algunos referentes epistemológicos que permiten situar el escenario de la investigación educativa y pedagógica. El segundo apartado precisa la diferencia que puede establecerse entre investigación educativa y pedagógica. Y el tercer apartado apunta a comprender el saber constitutivo de la docencia, la relación que se puede establecer entre este saber y la investigación y sus consecuencias para la formación del profesorado.

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo Descrição

En este artículo de reflexión, a partir de su recorrido como investigador, el autor aborda, en primer lugar, los enfoques hermenéutico y crítico como marcos epistemológicos de la investigación pedagógica y, en segundo lugar, busca establecer la diferencia existente entre investigación educativa e investigación pedagógica.

Referentes epistemológicos para la comprensión de la pedagogía y la educación como objetos de estudio científico

El campo del conocimiento moderno, que parecía homogéneo bajo el predominio del positivismo y su pretensión de establecer una unidad metodológica entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, se fractura en el siglo XX y abre nuevas posibilidades de autocomprensión metodológica para las ciencias sociales desde los enfoques hermenéutico y crítico.

Desde el enfoque hermenéutico se asume que lo propio de los fenómenos sociales es una dimensión del significado, del sentido, a la cual no se accede empíricamente, sino que implica la reconstrucción histórica del modo en que un fenómeno social ha llegado a convertirse en un enunciado propicio para la indagación. La historicidad del significado de un fenómeno social —la pedagogía, por caso— implica entonces que éste no se aborda como un dato puntual completamente constituido, sino en una especie de ejercicio de memoria y de reconstrucción histórica de las capas de sentido que se encuentran tras ese significado que se reconoce como contemporáneo. Desde esta mirada, el significado se encuentra siempre en constante construcción, es decir, está en un proceso de elaboración permanente lo que conlleva la imposibilidad de reducir el fenómeno social a una esencia o estructura que se reivindique como su núcleo inherente.

Para entender esto, podemos comparar la comprensión de un fenómeno social con la comprensión de un libro. Su significado sólo se comprende si se asume, en calidad de lector y de intérprete, que el significado nunca se entrega de forma completa sino que aguarda siempre en un proceso de reconstitución progresiva. Del mismo modo, la comprensión de un fenómeno social no se da de una vez y para siempre: éste se encuentra abierto siempre a nuevas posibles comprensiones, de manera tal que el fenómeno, en tanto objeto de indagación, se hace indisoluble de la historia de las interpretaciones mediante las cuales ha sido abordado.

Por otro lado, desde el enfoque crítico, se plantea que la ciencia social debe unir los procedimientos empírico-analíticos con una comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los actores sociales que lo construyen o lo habitan, de modo que la teoría se haga relevante para los contextos sociales estudiados (Habermas, 1988). La teoría crítica pone entonces en relación los procesos de indagación empírica con una intención política de transformación de las condiciones sociales vigentes. En este sentido, la teoría crítica toma distancia del positivismo, que asumía que el investigador se encuentra en una posición neutral frente a la realidad que investiga. Para la teoría crítica, el estudio de las condiciones sociales debe tener como contrapartida una intención explícita del investigador dirigida a transformarlas. Y a esta intención subyace una teoría del mundo social. Así, mientras que para el positivismo las teorías deben dar cuenta de regularidades en los fenómenos y expresarlas términos de leyes invariantes, la teoría crítica busca “articular la particularidad del mundo histórico social con una teoría que permita acceder a la totalidad histórico social, en la cual el fenómeno estudiado cobra sentido” (Garzón, 2005, p. 55).

La relación entre la teoría y su objeto no es pues sólo explicativa, sino que tiene una connotación política explícita. Se puede hablar entonces de “una capacidad metateórica en el proceder de la teoría crítica, al intentar tener claridad en los intereses que representa y al instaurar la reflexión crítica en el desarrollo histórico de tales intereses y sus limitaciones en ciertos contextos histórico-sociales” (Habermas, 1988, p. 38).

Ahora bien, la diferencia de enfoque entre el positivismo y la hermenéutica y la crítica implica unos modos distintos de entender la construc-

ción de conocimiento sobre la realidad social. Mientras el positivismo adscribe a una imagen de ciencia que postula a las ciencias de la naturaleza como modelo de las ciencias sociales y que, por ende, plantea la extensión de la lógica de la investigación científica propia de los fenómenos empíricos a los fenómenos sociales, la hermenéutica defiende la especificidad histórica de lo social, que conlleva la aproximación a la realidad social por medio del conocimiento que ya se encuentra dispuesto en las prácticas sociales. Así mismo, frente al positivismo, que afirma la neutralidad valorativa del investigador como factor de objetividad del conocimiento que se produce, el enfoque crítico plantea la necesidad de modelos teóricos que asuman, de manera explícita, que lo social no es un todo homogéneo sino un plexo de prácticas sociales que se tensionan entre sí.

Ahora bien, estos tres enfoques derivan en tres lógicas de investigación distintas. El positivismo busca la regularidad existente detrás de lo que considera es una aparente multiplicidad de fenómenos, por lo cual la investigación se orienta hacia el establecimiento de leyes o invariantes que permitan subsumir la particularidad de los casos en unas formas explicativas generales. En este sentido, lo particular es sólo la expresión de una universalidad que se deja aprehender en forma matemática. Entre tanto, la investigación hermenéutica, como ya lo planteaba Wilhelm Dilthey (1980), busca reconocer el fenómeno estudiado en su particularidad, es decir, en lo que lo hace pertenecer a un momento histórico dado. La particularidad aquí no es algo que se deba superar, sino que es la esencia misma de lo social. Si algo caracteriza lo social desde la perspectiva hermenéutica es el carácter irreplicable del acontecer histórico. La particularidad, entonces, no se supera hacia una generalidad que se supondría más esencial, sino que la particularidad misma resguarda su propia riqueza constitutiva. Por su parte, la investigación que se realiza desde una perspectiva crítica apunta a la construcción de teoría que incluya como un aspecto constitutivo de los procesos sociales el conflicto, las relaciones de poder y la diversidad de intereses y posiciones sociales que se tensionan entre sí. En este sentido, la investigación crítica busca alimentar una teoría que haga visibles las asimetrías sociales y las lógicas de poder que les subyacen.

No obstante la existencia de estas diferencias, se ha creído desde hace mucho tiempo que la investigación responde, fundamentalmente, al modelo de ciencia positivista y, por ello, se ha hecho énfasis en la investigación como un proceso que va siguiendo unos pasos genéricos en dirección al estudio de su objeto. Si bien no se puede negar el carácter procedimental y sistemático de la investigación, éste constituye un aspecto y no la totalidad del proceso investigativo, sobre

todo si se asume que las ciencias sociales responden a un modelo de ciencia más próximo a la hermenéutica y a la crítica que a la ciencia positiva. Así, desde la perspectiva hermenéutica, el "método" se asemeja más a un diálogo que al aislamiento de unas variables de experimentación; desde la perspectiva crítica, la explicitación teórica del horizonte político del investigador cobra importancia en el desarrollo del proceso metodológico, pero también la selección de preguntas y problemas con un potencial de visibilización de actores o prácticas sociales que históricamente han sido acalladas por las formas dominantes de la cultura y las lógicas de poder existentes. Como parte de la dinámica metodológica de la investigación crítica, aparece entonces todo un proceso de vigilancia epistemológica dirigido a que el estudioso de lo social evidencie en su aproximación al objeto, la forma en que ese mismo objeto, en su formulación, se encuentra atravesado por relaciones de dominación.

Como se ve, no se trata, en las diferencias existentes entre estos enfoques de producción de conocimiento, de que respondan simplemente a intereses distintos pero que su base metodológica sea la misma. Creer que la diferencia entre estos enfoques radica sólo en el interés ha conducido a muchos errores en la formación de investigadores. Uno de ellos y tal vez uno de los más importantes ha sido considerar que la misma lógica de investigación hipotético-deductiva de las ciencias naturales puede usarse desde un enfoque crítico por el solo hecho de explicitar un interés emancipatorio o de transformación en el proyecto de investigación. Es evidente que la investigación positivista busca alterar el mundo, pero esta alteración no constituye *per se* la transformación política y social que orienta la producción científica de la teoría crítica. En la práctica, esta confusión se traduce en que a muchos investigadores en formación se los invita a adherir a un enfoque investigativo sin asumir las consecuencias de ello para la misma lógica de la investigación. Es decir, por ejemplo, que quien asume un enfoque crítico no debe buscar explicaciones de tipo causa-efecto en sus investigaciones; o que una investigación hermenéutica no puede contemplar el lenguaje como "dato", sino reconstruir, dialógicamente, el universo de sentido a partir del cual un acto de enunciación tiene lugar. La cuestión se puede explicar por el hecho de permanecer aún en la comprensión de la metodología de la investigación que se emplea en el modelo explicativo causal. Esto se deja ver en el hecho de que para quienes forman investigadores, el método de investigación y, con frecuencia, el proceso de análisis de información son los mismos para cualquier tipo de investigación.

Se puede decir así que parte del desarrollo investigativo de la educación y de la pedagogía tiene que ver, precisamente, con generar nuevas formas de

comprensión de la investigación y de la metodología. En este sentido, un aspecto un tanto ingenuo de la formación de docentes para la investigación es creer que ésta sólo tiene qué ver con la adquisición de herramientas técnicas de procesamiento y análisis de datos. La cuestión aquí es más esencial y tiene qué ver, precisamente, con construir una mirada propia de la investigación en el campo de la educación y de las prácticas pedagógicas. En este sentido, es evidente que no existe “un” método para investigar en pedagogía y educación (lo que no quiere decir que no haya recursos metodológicos que deban ser apropiados por los docentes), sino que parte de la formación debe apuntar a reconocer lo crucial que es construir el sentido mismo de la investigación educativa y pedagógica.

En este contexto, la entrada en juego de los enfoques hermenéutico y crítico en las ciencias sociales tiene consecuencias cruciales para la investigación educativa y pedagógica. En efecto, durante gran parte del siglo XX, la investigación sobre los fenómenos educativos estuvo delimitada por el enfoque explicativo causal de las ciencias de la educación. Este enfoque se propone la construcción de un conocimiento teórico de validez universal. Por ello, apunta a identificar las regularidades que se encuentran en la base de los fenómenos educativos y a formularlas en términos de modelos explicativos que encuentran su validez en la evidencia empírica.

La investigación educativa, en este contexto, fue dinamizada por los avances de las ciencias de la educación, consideradas como ciencias madre de la pedagogía: la antropología cultural, la sociología, la psicología genética, la psicología social, entre otras (Landsheere, 1996). Así, la pedagogía y las acciones educativas se convirtieron en objeto de estudio a partir de la preeminencia del método hipotético-deductivo, que consiste en formular hipótesis desde un cuerpo de conceptos ya constituido y en contrastar esas hipótesis con la realidad, por medio de experimentos. Implícitamente, esto llevó a suponer la educación sólo como un campo de aplicación de teorías que se centran en objetos sustanciales como el sujeto (psicología), la sociedad (sociología) o la cultura (antropología). En este sentido, la explicación de los fenómenos educativos se da en términos de los conceptos propios de estas ciencias, con lo cual se pierde la especificidad de las prácticas pedagógicas.

Sin entrar a discutir su vigencia para tratar algún tipo de problemas, la hegemonía de este modelo hace carrera en muchos formadores de maestros-investigadores al punto de sólo considerar como válidos aquellos resultados de investigación que tienen qué ver con un análisis de las situaciones del aula de clases en términos de variables que sistemáticamente dejan por fuera el contexto del discurso pedagógico, para

centrarse, por ejemplo, en regularidades comportamentales o en procesos cognitivos de cómputo de informaciones.

Ahora bien, en la medida en que los enfoques hermenéutico y crítico en las ciencias sociales abren la posibilidad de una ciencia descentrada del modelo positivista, la educación y la pedagogía encuentran unos referentes distintos a los experimentales para definir su objeto de conocimiento. En efecto, la hermenéutica y la crítica permiten pensar en la construcción de conocimiento científico desde la práctica, lo cual constituye uno de los problemas centrales para pensar la pedagogía como un campo de producción de conocimiento en las ciencias sociales. Al asumir que la ciencia no sólo tiene qué ver con el aislamiento de un fenómeno en términos de variables experimentales dirigidas a la contrastación de teorías, sino que la ciencia social tiene qué ver, fundamentalmente, con una relación de comprensión entre el investigador y la realidad social que estudia, queda abierto el campo para pensar en una práctica social que es, al mismo tiempo, una práctica de construcción sistemática de conocimiento. Precisando, los modelos hermenéutico y crítico permiten pensar en una praxis social que se encuentra en capacidad de producir conocimiento sobre sí misma, de manera que la objetivación de la práctica por medio de la investigación no se lleva a cabo en las coordenadas de una separación entre la práctica y la teoría.

De este modo, el escenario de producción de conocimiento sobre la educación se hace complejo, en varios sentidos. En primer lugar, no se produce conocimiento sólo desde la perspectiva de ciencias positivas como la psicología o la sociología (que miran los fenómenos educativos desde categorías que no se anclan en la experiencia misma de los actos educativos), sino que ahora se apunta a producir conocimiento desde la perspectiva misma de los profesores y profesoras como agentes sociales y del saber pedagógico desde el cual toman forma las prácticas educativas.

Esto trae al menos dos consecuencias para la investigación y para la formación en investigación de los maestros. Por un lado, la enseñanza de otras lógicas de investigación y la consecuente fundamentación epistemológica que las hace “científicas”. Aquí la ciencia no se reduce ya al predominio del método científico propio de las ciencias hipotético-deductivas, sino que se entiende como un proceso sistemático de producción de conocimiento que explicita sus propias condiciones de elaboración y que guarda sus propios criterios de rigurosidad. En este sentido, la hermenéutica y la crítica contienen sus propios cánones de rigurosidad científica.

Así, es de esperar que los resultados de una investigación hermenéutica en pedagogía no simplemente se reduzcan a describir una práctica educativa,

sino que desentrañen el conocimiento pedagógico implícito que orienta las decisiones que toman los agentes educativos en el espacio de su práctica. Desde la perspectiva hermenéutica, la investigación en educación deviene, entonces, en una reflexión desde y sobre la pedagogía que intenta recuperar su historicidad “tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1987, p. 22). Esto significa evidentemente asumir la práctica educativa, no como una práctica mecánica o instrumental, sino como un evento pleno de significados que se conforman en la interacción (Carr, 1996) y a la pedagogía, en sentido más general, como un texto abierto a múltiples lecturas que intentan captar su sentido histórico (Ricoeur, 1985).

De la misma manera, es de esperar que una investigación crítica no simplemente esboce sus resultados en términos de un discurso puramente contestatario, sino que evidencie las lógicas de lo social a partir de teorías que son, a su vez, objeto de debate y de crítica académica. Así mismo, la explicitación de la intención política de una investigación no es óbice para realizar un proceso decantado y sistemático de recolección, procesamiento y análisis de datos. En este contexto, la relación entre teoría y práctica cambia. Ya no se trata de llevar a cabo una aplicación instrumental de la teoría en el contexto de la práctica, sino que la teoría permita vislumbrar caminos de cambio social. De ello se deriva que las prácticas pedagógicas no corresponden con eventos mecánicos que puedan ser descritos a partir de sus regularidades. En este sentido, la teoría crítica restituye el espacio de la práctica como fuente de conocimiento y como punto de retorno de la teoría para transformarla. Esto significa que de la primacía explicativa de la teoría (modelo positivista) se pasa a considerar a ésta última como el resultado de múltiples y fecundos análisis de la práctica articulados a una crítica de la educación en tanto reproduce el sistema social vigente, pero también en tanto se constituye en instancia de emancipación para los sujetos y las sociedades.

La diferencia entre investigación educativa e investigación pedagógica

La diferencia entre investigación educativa y pedagógica puede entenderse si se asume que en la ciencia tienen cabida, tanto un conocimiento con pretensiones de universalidad como un conocimiento que busca dar cuenta del carácter irreplicable de lo particular. La investigación educativa, en este sentido, apunta a comprender de manera global los fenómenos educativos, por ejemplo, las relaciones existentes entre educación y economía o entre educación y procesos sociales macro, o la historia de la educación en las diferentes épocas. Por otro lado, la pedagogía constituye un tipo de saber que se ancla profundamente en la práctica. Es decir, la pedagogía como saber no se reduce a una teoría y, por ello, el sentido de la investigación pedagógica no es tanto una elaboración teórica dirigida a comprender de forma global la educación, sino el proceso dirigido a la explicitación de un saber pedagógico situado en unas condiciones sociohistóricas dadas. Puede decirse, entonces, que la investigación educativa apunta a hacer lectura de la educación como un proceso social a escala macro, mientras que la investigación pedagógica hace lectura de los procesos educativos a un nivel micro.

La investigación educativa

¿Cuál es el punto de retorno del conocimiento que se produce desde la investigación educativa? La teoría educativa tiene la pretensión de circunscribir diversos fenómenos sociales en tanto fenómenos educativos. En este sentido, la teoría educativa apunta a identificar cuál es la especificidad de eso que llamamos educación y, por tanto, tiene la intención de comprender la dinámica de los procesos educativos que se encuentran impregnados de una historicidad y de unas condiciones sociales dadas.

De esta forma, podemos considerar como investigación educativa las elaboraciones de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron sobre el carácter reproductor de la escuela, los trabajos de Basil Bernstein sobre el discurso pedagógico como instancia de transmisión cultural y de modelación de la conciencia de los sujetos, la mirada de José Joaquín Brunner en torno a la educación como práctica cultural o la perspectiva de Dietrich Benner sobre las posibilidades de construcción de conocimiento sobre la pedagogía y la educación. Si bien hay muchas más aproximaciones a la educación, podría decirse que un rasgo de la investigación educativa es que busca comprender la educación a partir de una interpretación amplia de la cultura y de la sociedad. Así, podría decirse que un análisis de las políticas educativas del último cuarto de siglo en Colombia podría ser una investigación educativa, así como también podría serlo una investigación sobre las transformaciones recientes de la escuela. Igualmente, podría pensarse que un estudio sobre el desarrollo de las teorías educativas y los modelos pedagógicos en la modernidad tenga el carácter de una investigación educativa.

Podría decirse también que un rasgo característico de la investigación educativa es que se realiza a partir de categorías propias de disciplinas sociales como la economía, la sociología, la antropología o la filosofía, en la medida en que la comprensión de la educación se hace indisoluble de la comprensión de la sociedad, la cultura y el conocimiento. Así, la sociología de la educación ha abordado la escuela como parte de un sistema social más amplio y ofrece explicaciones del rendimiento escolar, del desempeño de los profesores o de las variaciones del currículo en términos que correlacionan el micromundo de la escuela con los contextos sociales más amplios que rodean la acción educativa.

La investigación pedagógica

Mientras se afirma que la finalidad de la investigación educativa es la construcción de conocimiento dirigida a la comprensión global de los fenómenos educativos, puede sostenerse que la investigación pedagógica tiene por objeto la explicitación del saber

pedagógico presente en las prácticas educativas. De este modo, entendemos por investigación pedagógica aquella que es realizada por los agentes educativos, esto es, los docentes en ejercicio, en procura de comprender y transformar sus propias prácticas pedagógicas.

La investigación pedagógica se apunala en la redefinición del estatuto disciplinar de la pedagogía. Esta redefinición se ha venido realizando en dos niveles. En el primer nivel, la pedagogía se ha planteado la posibilidad de constituirse en una disciplina reconstructiva, hermenéutica, crítica sobre la educación y las prácticas educativas. La pedagogía, en estas coordenadas, puede dar cuenta de una tradición reflexiva sobre la educación que se convierte en la fuente de sus preguntas y de su conocimiento. En el segundo nivel, la pedagogía toma distancia de las aproximaciones científicas a la educación que la conciben como una realidad que puede ser explicada en términos de un modelo mecanicista de los fenómenos sociales, acogiendo así como su objeto el campo de las prácticas pedagógicas, en su calidad de prácticas históricas y políticas.

Con estos dos niveles articulados, puede decirse que la pedagogía zanja la tradicional oposición entre teoría y práctica que hacía irrelevantes los hallazgos de la investigación y las teorías provenientes de modelos mecanicistas de la realidad social. Ahora, la pedagogía busca desentrañar el sentido de su propio discurso para iluminar, precisamente, las prácticas a las cuales ese discurso ha dado lugar. Y a la vez, en las prácticas pedagógicas, la pedagogía encuentra el ámbito de contextualización y reconfiguración del discurso pedagógico. Esto quiere decir que las prácticas pedagógicas son asumidas como prácticas cuyo sentido y significado se obtiene al menos teniendo en mente cuatro dimensiones: la intención de quien la realiza, el significado que tiene para quienes participan de ella, la historicidad de sentido de la que la práctica hace parte y la relación de la práctica con las estructuras sociales y políticas que se expresan en ella (Stephen Kemmis, en Carr, 1996). Vistas así, las prácticas pedagógicas son la fuente de la que brota el discurso sobre la pedagogía. Al mismo tiempo, el discurso pedagógico cobra sentido en la medida en que apunta a una transformación de las prácticas.

En este sentido, es clave tener en perspectiva que entre las prácticas pedagógicas y el discurso pedagógico no se presenta la distancia que existe entre el objeto de estudio de una ciencia positiva y la teoría que lo explica. Las prácticas pedagógicas son fundamentalmente eventos de lenguaje y de comunicación que se convierten, para el investigador, en textos pedagógicos. En este sentido, la investigación pedagógica puede ser comprendida como el ejercicio de interpretación de esos textos pedagógicos, que no son exteriores al lector que busca interpretarlos sino que, por el contrario, lo constituyen como tal.

Ahora bien, como el objeto de las prácticas pedagógicas es la construcción de los sujetos y la transformación de las condiciones sociales, entonces puede decirse que la intención de la investigación pedagógica es la de propiciar —como algo consustancial a la práctica pedagógica— un momento crítico-reflexivo sobre sí misma. De hecho, la investigación pedagógica tiene una intención formadora: que los sujetos puedan reconstruir, en medio de una relación pedagógica, sus formas de pensar, de sentir y de actuar (Gimeno-Sacristán & Pérez-Gómez, 1993). En relación con esta finalidad, la investigación pedagógica aparece directamente vinculada a la práctica, en la medida en que se constituye en un dispositivo para la explicitación de la propia práctica, para la construcción de un saber pedagógico sistemático por parte del profesor y, por esta vía, para la transformación de su práctica docente. En el fondo, esto significa que la investigación pedagógica es un dispositivo que permite que la práctica pedagógica pueda ser conceptualizada y sistematizada desde el punto de vista de los agentes que participan directamente en ella, y no desde la perspectiva de teorías no surgidas de las prácticas de enseñanza. La investigación pedagógica, entonces, articula la teoría y la práctica, no como dos campos distanciados entre los cuales se tienden puentes, sino como dos aspectos constitutivos de la misma realidad: el discurso pedagógico que se produce gracias a la investigación pedagógica tiene por fuente la práctica misma frente a la cual se espera que ese discurso provea orientaciones.

Investigación educativa, investigación pedagógica y docencia

La diferencia entre la investigación educativa y la investigación pedagógica puede ser comprendida como la dialéctica que se reconoce, tanto desde el enfoque crítico como desde el enfoque hermenéutico de ciencia, entre lo universal y lo particular. Lo particular no es simplemente un caso de lo universal, y lo universal no es simplemente una generalidad abstracta que diluye lo particular. Lo universal y lo particular interactúan entre sí, de manera que lo universal se encuentra atravesado por lo concreto de las prácticas histórico-sociales, y lo particular no es simplemente un elemento aislado y plenamente localizado o un micromundo sin conexiones.

De acuerdo con esto, tanto la investigación educativa como la investigación pedagógica realizan, a su nivel, aproximaciones hermenéuticas y críticas. En este sentido, la teoría del dispositivo pedagógico de Basil Bernstein (1994) tiene una clara connotación crítica reconocida por su autor, así como una investigación realizada por una profesora de ciencias sociales sobre cartografía social en un colegio de Bogotá, dirigida a comprender la dinámica del conflicto en los jóvenes y la forma de convertirlo en una forma de aproximación de los jóvenes a las ciencias sociales. Del mismo modo, las investigaciones de Thomas Popkewitz (1998) sobre la historia del currículum o de Mario Díaz (1993) sobre el campo de la educación en Colombia tienen una clara intencionalidad hermenéutica, así como el estudio que realiza un profesor de un colegio distrital sobre su práctica pedagógica como espacio de negociación cultural.

Esto implica que no se puede establecer una separación tajante entre la investigación educativa y pedagógica, pues entre ellas hay vasos comunicantes. No se puede pensar en la interpretación de la propia práctica pedagógica sin apelar al conocimiento decantado por la investigación educativa y, al mismo tiempo, es difícil concebir una teoría educativa divorciada de las formas que adopta lo educativo en lo local.

Ahora bien, hemos dicho al comienzo de este escrito, que quien se propone formar docentes en investigación no puede esquivar la pregunta por el tipo de investigación en el que deben ser formados para que ella tenga relevancia y pertinencia para el mejoramiento y la transformación de las prácticas pedagógicas. Es evidente, entonces, que la docencia implica una formación investigativa dirigida a la explicitación del saber pedagógico. Es decir, que es más plausible afirmar que los docentes deben indagar científicamente, esto es, críticamente, su práctica pedagógica antes que convertirse en “científicos” que emulan el trabajo de aquellos investigadores que desde las ciencias de la educación (sociología, antropología, lingüística) abordan los fenómenos educativos.

En este sentido, parece sensato sostener que, en la formación investigativa de los maestros y maestras, se debe apuntar a que los recursos teóricos, la reflexión epistemológica y metodológica, los procedimientos y las técnicas se enfoquen hacia la explicitación del saber pedagógico y no hacia la producción de conocimientos con una pretensión de generalidad de los procesos educativos. Esto no quiere decir que los maestros no puedan hacer investigación educativa. De hecho, maestros como Henry A. Giroux realizan investigación educativa. Lo que se trata de plantear aquí es que, siempre que la intención de la investigación sea la comprensión de la propia práctica como recurso para su transformación, como finalidad primordial de dicha investigación, se debe situar la explicitación del saber pedagógico implícito en el trabajo docente.

En síntesis, lo que debe fortalecerse y lo que debe formarse —cuando de formar docentes investigadores se trata— es la actitud crítica (científica) que toma la práctica pedagógica como objeto de estudio. Esto supone comprender la docencia como una actividad profesional que se constituye a partir de unas prácticas y unos discursos que le dan legitimidad. Es decir, se precisa comprender el tipo de saber que está en juego en el ejercicio de la docencia, para que la investigación que se hace sobre ella tenga validez epistemológica.

Referencias

- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garzón, J. C. (2005). *Epistemología de la pedagogía*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD.
- Gimeno-Sacristán, J. & Pérez-Gómez, Á. I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. Disponible en: http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Jose%20Gimeno%20Sacristan.pdf.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Landsheere, G. (1996). *La investigación educativa en el mundo: con un capítulo especial sobre México*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Sobre el autor

José Darío Herrera-González es doctor en filosofía, Universidad Nacional de Colombia. Investigador en ciencias sociales y de la educación. Profesor asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Colombia. Profesor invitado del doctorado en ciencias sociales Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE y la Universidad de Manizales, Colombia.