



ISBN: 970-32-0368-X

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

César Carrizales Retamoza (2011)

“Rasgos de un programa de investigación educativa
para docentes”

en *Docencia e investigación en el aula. Una relación
imprescindible*,

Porfirio Morán Oviedo (compilador),

IISUE-UNAM, México, pp. 93-99.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

Rasgos de un programa de investigación educativa para docentes

César Carrizales Retamoza*

Al describir las actividades que realizan los profesores y los investigadores nos encontramos con identidades distintas, sus expectativas, relaciones, normatividad, tiempos, reconocimientos son, entre otras, cualidades desiguales. El profesor está inmerso en normatividades institucionales que delimitan sus funciones, horas de entrar y salir, programas y actividades de enseñanza y aprendizaje, criterios y formas de evaluación. El profesor trabaja con alumnos, con expectativas, limitaciones y posibilidades distintas. Por su parte, el investigador también está inserto en dichas normatividades, pero distintas de las del docente, pues sus horarios son flexibles, no está delimitado por programas, no está frente a alumnos, no evalúa aprendizajes. Su cotidianidad es otra, definir problemas, ensayar metodologías, construir objetos teóricos, interpretar información, etc. Estas especificidades, si las tomamos literal y apresuradamente, nos llevan a concluir que el investigador debe decidirse a investigar y el profesor a enseñar, por ende, formar profesores es diferente que formar investigadores y, en consecuencia, la arti-

Distinguir especificidades

* Profesor-investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

culación es distinta. En esta lógica es pertinente preguntarnos, ¿cómo articular la investigación con la docencia?

El vínculo

La relación de exterioridad entre lo desigual, en este caso la investigación y la enseñanza, es viable desde un orden institucional en el que los atributos de identidad estén fragmentados. Se trata de que los productos de la investigación se integren a la docencia, pero, ¿será posible desvincular el vínculo? Esto supone otra racionalidad, otra manera de caracterizar la docencia y la investigación, no sustitutiva de la anterior, sino distinta; a veces complementaria, a veces contradictoria.

Desvincular el vínculo implica reconceptuar la enseñanza y la investigación, revalorizar y desacralizar la investigación, porque ésas son precisamente las imágenes que las racionalizaciones institucionales nos presentan: docentes hay muchos, investigadores son pocos; el profesor transmite saber, el investigador produce saber. Cuando se nos pregunta en qué trabajamos y respondemos que en la docencia, el rostro del interlocutor se manifiesta indiferente, mientras que si la respuesta es “investigador”, el rostro refleja reconocimiento.

Desvincular el vínculo no implica fusionar por decreto dos actividades distintas, ni que la investigación y la docencia se integren en cada uno de los profesores; de lo que se trata es de preguntarnos: ¿para qué deseamos que el profesor investigue?, ¿qué implica investigar para la docencia?, ¿todos los profesores están en condiciones de investigar igual y lo mismo?, ¿qué rasgos son propios de la investigación pertinente a los profesores?, ¿qué efectos genera la investigación en los profesores?

Formación universitaria de los profesores

¿Para qué queremos que el profesor investigue? Mi respuesta me orienta hacia la formación universitaria de los profesores, ya que si lo que deseamos son profesores con pensamientos propios, capaces de interpretar saberes, analizar y resolver problemas, lo que deseamos son profesores con formación intelectual, no consumidores y repetidores del saber, ni transmisores eficientes del mismo. Pues bien, ¿el hecho de que el profesor investigue garantiza su formación intelectual? Pienso que no, pues

es probable que también existan investigadores repetidores de información, comprobadores de paradigmas, temerosos de disentir de las hegemonías de su tiempo. La formación intelectual del docente implica, entre otras cualidades, las siguientes:

a) *Cultivar la interrogante*. El consumo de evidencias, según Ventós¹ es una necesidad más vital que intelectual, pues necesitamos tener las cosas claras, pues ello nos proporciona tranquilidad, sobre todo tener claro para dónde vamos aun cuando en la elección del camino nos equivoquemos; teniendo claro el dónde, es posible corregir el cómo.

Poner interrogantes a las evidencias mayúsculas, las que residen en la zona impensada, es un ejercicio intelectual perturbador que nos genera inseguridad y confusión; pero la formación intelectual implica desarrollar el sentido crítico de este tipo de evidencia. No sólo se trata de cuestionarnos *por qué* no hemos llegado, sino también a *dónde* queremos llegar. Nuestras interrogantes en estado de uniformidad y de consumo irreflexivo se enfocan al *cómo* llegar, *cómo* vencer, *cómo* triunfar, pero la interrogante propia del sentido crítico se orienta hacia *¿qué* significa vencer, triunfar, llegar? Y nos genera interrogantes paradójicas como *¿no será el mejor alumno nuestra mejor víctima?*, *¿quién* es el mejor?

b) *Contra el consumo irreflexivo de información*. Hoy sabemos que este consumo ha ampliado su dominio, que ha desbordado la esfera de lo económico, que ha invadido el campo de lo privado sin respetar la individualidad.

Consumimos irreflexivamente información, emociones, valores, formas de pensar o de ser; pero, sobre todo, consumimos formas de perseguir los moldes ideales que con frecuencia los especialistas, los técnicos, los políticos –entre otros– diseñan. Tengo la impresión de que el sastre que hacía los trajes a la medida es hoy anticuado, hoy nos forman para los trajes; pero el sastre es cada vez más diestro, pues nos hace creer que la medida es la nuestra.

¹ Rubert de Ventós, *Filosofía y política*, Barcelona, Península, 1984.

El consumo irreflexivo provoca, precisamente, que asumamos tales modelos como propios. Desde la perspectiva de la formación intelectual, es necesario transformar el consumo irreflexivo en interpretación propia, hacer de los trajes objeto de reflexión crítica y hacer de nuestras propias creencias un ejercicio intelectual semejante.

c) *Indagar en la zona del silencio.* La lógica para juzgar la información cada vez se simplifica más, para hacerlo se cuenta con el concepto útil y su inversión, lo inútil; así, los saberes se hipervaloran y, a la vez, se seleccionan, marginan o expulsan. Para que la información útil se consuma mejor, se necesita eliminar la información juzgada como inútil. Así, la formación profesional, la del estudiante, la del docente y la del investigador está constituida tanto por la información útil como por la inútil; la diferencia radica en que la primera está presente como evidencia y la segunda está en la zona del silencio institucional. Indagar en la zona del silencio parece absurdo, cómo indagar en lo que no está, lo que ha sido expulsado por no ser útil. Sin embargo, si analizamos desmitificando lo útil y lo inútil, quizá nos demos cuenta qué informaciones expulsadas merecen estar y qué informaciones apologizadas son evidencias simuladoras o disimuladoras que merecen no estar. En cualquier caso, la zona del silencio es un campo para la reflexión intelectual del docente.

d) *Hacia la autenticidad.* El consumo irreflexivo de información, valores y formas de sentir y valorar permite la uniformidad despersonalizadora. Ciertamente que las diferencias individuales existen pero cada vez más subordinadas a los modelos ideales e impensados, llenos de orden y simplicidad. La uniformidad hace que cada vez más nos identifiquemos o sintonicemos con hegemonías, que, extasiados, nos inscribamos en efímeras modas, que nos sintamos protegidos por las evidencias dominantes. El estudiante, el maestro, la institución, el Estado, nadie está exento de esta tendencia, la de pensar, creer y hacer cada vez mayor consenso.

La autenticidad implica estilo, ser un docente distinto, ser el autor de su propia representación; implica expresarse con sello

propio. Ser Yo mismo. La autenticidad no se define con atributos rígidos, se recrea, se reinventa. Implica la pérdida del miedo a reconocernos tal como somos; implica discrepar del narciso y mentiroso espejo que nos acompaña, implica también pulir, afinar, valorar nuestros atributos, hacer de ellos nuestro mejor rostro posible.

Así como es posible y necesario pensar en perfilar una docencia propia para investigadores, es posible y necesario también perfilar los propósitos propios de la investigación viable para los profesores. Para intentarlo, ¿es necesario que el docente investigue? Pienso que sí, pero es pertinente precisar el concepto de investigación y distinguirlo del concepto hasta hoy más hegemónico, así como delimitarlo a programas de formación.

Por último, haré algunas delimitaciones respecto a qué pienso que es viable que el docente investigue.

Por lo general, el profesor sobrevalora su experiencia, considera que a mayor experiencia mejor es su docencia; sin embargo, la experiencia es también residencia de modelos estereotipados de larga continuidad, zona impensada que orienta comportamientos sustentados en valoraciones irreflexivas.² Pensar en la experiencia, en sus valores, creencias, emociones y formas de razonar en un campo de indagación y, por ende, de investigación docente.

Sabemos que la cotidianidad en que está inmersa la docencia está caracterizada por prejuicios, espontaneidad, pragmatismo, ultrageneralización, economicismo y continuidad;³ que en ella domina el hábito, la norma, la razón, la tradición, es decir, la duración.⁴ Precisamente en la cotidianidad se desarrollan y fortalecen las cualidades antes descritas, aún más, en la medida en que se vuelven impensadas; de ahí que éste sea otro campo pertinente para ser indagado por el docente. Así, es posible que se realice la relación crítica de la experiencia propia.

Hacia un investigar propio para los profesores

² John Dewey, *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1967.

³ Agnes Heller, *Historia y vida cotidiana*, México, Grijalbo, 1970.

⁴ Gaston Bachelard, *La dialéctica de la formación*, Madrid, Villar, 1967.

La docencia, el aprendizaje y la formación son productos de diversos ámbitos de formación personal y escolar; de ahí que la indagación de la formación no se limite sólo al aula y la escuela, sino que se incorporan otros ámbitos de formación, como la familia, los medios de comunicación, la iglesia, etc. Los ámbitos de formación docente están inmersos en estructuras económicas, políticas y culturales que integran una formación sociohistórica.

Un programa de investigación para docentes debe articular la indagación de la experiencia, de la cotidianidad de la enseñanza y el aprendizaje con los ámbitos de formación, y éstos con las estructuras económicas y políticas en que están inmersos. Reitero, no se trata de reivindicar la investigación desde sus cualidades específicas, sino de elaborar un programa de investigación para docentes desde la especificidad de la docencia y, sobre todo, desde el propósito que radica en la formación intelectual de los profesores. Se trata de que el docente analice y cuestione el consumo irreflexivo, la uniformidad despersonalizada, que cuestione las evidencias hipostaciadas, que incurriera en la reflexión de lo que no está, en lo que ha sido expulsado, en la información y saberes calificados de inútiles. En fin, de lo que se trata es de dar un punto de vista respecto a la interrogante sobre para qué queremos que el docente investigue y, desde la respuesta, contribuir para diseñar un programa de investigación educativa para docentes.

Pues bien, una vez expuestas algunas ideas que pretenden responder a las interrogantes ¿para qué deseamos que el docente investigue?, y ¿qué es viable que el docente investigue?, surgen otras preguntas: ¿pueden hacerse compatibles los quehaceres intelectuales con la creciente burocratización de la docencia?, ¿serán tolerantes las instituciones y, en particular, las instancias de autoridad respecto a las investigaciones que realizan los docentes?

La interrogante ¿pueden hacerse compatibles los quehaceres intelectuales propios de la investigación formativa con la creciente burocratización de la docencia? nos baja la intensidad del idilio que nos genera la ilusión. Efectivamente, la do-

cencia es, cada vez más, controlada por las instancias administrativas, generalmente las horas de clase, las formas de evaluar, la planeación y organización del conocimiento y la misma enseñanza se piensa y hace desde criterios más administrativos que formativos.

Ante esta tendencia, ¿qué espacios institucionales le permiten desarrollar al profesor su pensamiento crítico y actividades de investigación educativa? Son pocas las instituciones que poseen tales espacios, y lo más frecuente es que al docente se le cierren. Es el caso de los profesores de preescolar, primaria, secundaria y también de educación superior que, con estilos propios, hacen que el docente se dedique a la enseñanza en la muy peculiar forma de entender la docencia por las instituciones. Es posible señalar que las instituciones hasta hoy están constituidas en su estructura, normatividad y relaciones para que la docencia sea más transmisora, administradora, orientadora y eficiente; pero que no incursione por el pensamiento intelectual, así, la formación intelectual se margina y, en muchos casos, se silencia.

Señalaba que otra interrogante importante para polemizar es ¿serán tolerantes las instituciones y, en particular, las instancias de autoridad respecto a aquellas investigaciones que expresen reflexiones críticas? Lo tolerante tiene que ver con lo legítimo y no tanto con lo deseable. Si se califica como legítimas ciertas investigaciones, se juzgarán otras como ilegítimas, sea por su tema, metodología, sustentos teóricos o posiciones ideológicas; aquí hay que considerar que lo legítimo tiene que ver con el consenso, que es lo que dictó lo que es legítimo y lo que no lo es. La respuesta a esta pregunta no la tengo, la tiene cada institución, sus instancias de autoridad, sus docentes y, en algunas instituciones, raras por cierto, también sus estudiantes.