

01070

5
2EJ



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRIA EN PEDAGOGIA

"LA NOCION DE INVESTIGACION EDUCATIVA
EN LOS FORMADORES DE DOCENTES"
UN ESTUDIO DE CASO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
LAURA MERCADO MARIN

ASESORA: DRA. TERESITA GARDUÑO RUBIO

MEXICO, D. F.

JUNIO DE 1995

FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres, Carlos y Evangelina.

A mis hermanos, Rosa María, Carlos,
Evangelina, Reyna, Gerardo y Silvia.

A mi esposo, Adolfo.

A la Dra. Teresita Garduño Rubio,
excelente maestra y asesora.

A los profesores e investigadores de la Facultad de
Filosofía y Letras, especialmente al Dr. Angel Díaz
Barriga, Dr. Ricardo Sánchez Puentes, Mtra. Patricia
Ducoing Watty y Mtra. Martha Corenstein Zaslav.

A todos los maestros
que se esfuerzan día
a día por mejorar y
comprender el sentido
de su trabajo.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION.....	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
DEBATE EN TORNO A LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN EL AULA.	
2. MARCO TEORICO.....	14
A) Antecedentes.....	14
B) Posturas y técnicas respecto a investigación y docencia.....	16
a) Investigación etnográfica.....	16
b) Investigación participativa.....	23
c) Investigación-acción.....	25
d) Observación participante.....	33
e) Investigación en el aula.....	37
f) Análisis comparativo de las posturas de investigación señaladas.....	42
C) Problemáticas relativas a la formación de docentes en investigación.....	52
D) Investigación y docencia.....	60
E) Consideraciones y alternativas.....	71

3. METODOLOGIA.....	77
A) Antecedentes.....	77
B) Una segunda etapa de acercamiento.....	78
C) Búsqueda de elementos para un análisis preliminar.....	79
D) Entrevista con alumnos de la BENM.....	80
E) Entrevista con docentes de la BENM.....	84
4. ANALISIS DE ENTREVISTAS.....	87
A) Investigación formal vs. investigación en el aula.....	87
B) Investigación vinculada a la docencia.....	91
C) Expectativas del formador de docentes.....	93
D) Problemática en el aula.....	103
E) Limitantes para realizar investigación en el aula.....	110
CONSIDERACIONES FINALES.....	113
BIBLIOGRAFIA.....	121

INTRODUCCION.

La política educativa durante el sexenio 1982-1988 tuvo repercusión directa en la educación normal en nuestro país, un hecho fehaciente de ello es el decreto de marzo de 1984, en el que la carrera de profesor de educación primaria se eleva al nivel licenciatura⁽¹⁾. Este hecho provocó una serie de cambios no sólo en la organización y administración del subsistema de educación normal, sino también en las diferentes estructuras interdependientes del mismo, como lo es la educación básica, provocando en la planta docente diversas reacciones y expectativas respecto a su labor en el aula y en la institución educativa.

Debido a lo anterior las escuelas formadoras de docentes en educación primaria tuvieron que comenzar una ardua labor, entre otras actividades, la de vincularse con esquemas de educación superior, en donde la docencia, la investigación y difusión son actividades determinantes⁽²⁾.

En relación a la docencia, es conocida la experiencia de los profesores para enfrentar el cambio curricular y sus exigencias, no así en cuanto a la investigación y a la difusión.

En particular, la investigación es una actividad en la que se tenía mínima o nula experiencia, por lo que hasta el momento un problema no resuelto en la mayoría de escuelas normales es el de asumir la actividad investigativa a la par que la docencia. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) no es la excepción en este sentido.

(1) Acuerdo publicado en el Diario Oficial del 22 de marzo de 1984. Cd. México.

(2) Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la Secretaría de Educación Pública. Art. 3o Funciones del personal académico de las escuelas normales. 26 de noviembre de 1982.

La falta de precisión de lo que significa ser docente o ser investigador en el ámbito de la educación normal, ha propiciado la discusión sobre la relación que debe existir entre ambas actividades. Por ello la problemática docente y su relación con la investigación educativa ha sido motivo de debate durante las últimas décadas.

Describir este fenómeno es complejo, en la medida en que existen aspectos que lo determinan: el docente en sí mismo, su propia historia como sujeto, su formación académica, sus estrategias particulares para aprender y enseñar, así como el marco histórico y social en el que vive.

En el discurso oficial se precisa que la formación de docentes es función primordial de una escuela normal, formación de profesionales bien preparados en la práctica docente y en la construcción y generación de aprendizajes. Esto significa que el compromiso con la sociedad consiste en preparar personas competentes para educar, y que al mismo tiempo sean individuos críticos, capaces de introducir cambios en su ejercicio profesional.

Agregándose que la situación actual del país requiere un quehacer docente transformado: enseñar para el cambio, para lo novedoso, para descubrir y construir conocimiento.

Es entonces una vía discursiva el que para lograrlo se requiere transformar la figura del profesor, para que sea capaz de producir conocimientos, a través de la investigación de la tarea docente, como un objeto de estudio.

Efectivamente se requiere profesionalización docente en los diferentes niveles educativos y se hace necesaria la presencia de la investigación en el propio espacio de trabajo cotidiano: el aula escolar.

Es necesario analizar la actividad que se desarrolla en el aula y considerar si efectivamente existe cuestionamiento respecto a los fenómenos observados en la práctica, que permitan estructurar nuevos esquemas conceptuales, y si las condiciones de trabajo en las que se realiza esta labor permitirían un acercamiento con la investigación.

En este trabajo se busca conocer la noción que tiene el docente sobre investigación en el aula y en qué medida la relaciona con su propia práctica. Igualmente, exponer las posturas que han tenido mayor difusión en el medio normalista sobre el vínculo docencia-investigación; permitiéndoles un acercamiento para ser consideradas en el proceso de formación de docentes.

Encontramos reflexiones sobre la temática anterior desde concepciones epistemológicas y/o sociológicas. En este sentido se trata de producciones teóricas que se traducen en propuestas de acción y que conforman escuelas de pensamiento centradas en torno a una visión que resuelve pedagógicamente la relación entre teoría y práctica, así como entre docencia e investigación.

Existen, básicamente las ideas de incorporar y articular docencia e investigación. Dado que la temática ha tenido diversos niveles de

tratamiento, en la exposición seguiremos esa lógica, sin pretender agotar el problema.

Un objetivo será encontrar líneas de discusión que surjan al problematizar las condiciones en que el docente realiza su trabajo, y las concepciones y estrategias que pone en marcha desprendiendo de ello su acción investigativa y construcción conceptual.

El marco teórico toma nota de las principales investigaciones que se han realizado en las últimas décadas en México y en otros países, en torno al docente como investigador de su propia práctica.

La hipótesis de trabajo, gira en torno al docente, considerándolo como un investigador en aula, en la medida en que problematiza y construye elementos para su práctica docente, enfrentándose a problemáticas diferentes. Igualmente se consideran sus niveles de conceptualización sobre investigación y la vinculación de ésta con su quehacer cotidiano.

El referente empírico elegido para este estudio fue una escuela formadora de docentes, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), considerándola como un espacio, si no suficientemente representativo de todo el subsistema de educación normal, si un espacio donde confluyen diversos elementos de la docencia, formación de docentes e investigación educativa.

El enfoque metodológico es cualitativo con apoyo etnográfico, pues se considera que éste permite un mayor acercamiento con los sujetos y por lo

tanto una mayor posibilidad de evidenciar el fenómeno como proceso, que articula al sujeto con su quehacer cotidiano.

Se ha pretendido en este estudio de caso descubrir las nociones implícitas en la acción, aquello que a veces no se dice, pero que se actúa en el aula.

Ser maestro es ser constructor de la vida en el aula, es ir tejiendo redes conceptuales en conjunto con el grupo de alumnos. Es aprender de ellos y con ellos, a la vez que se guía el proceso de enseñanza.

La noción de investigación que el docente posea, es sin duda el impulsor de actitudes investigativas propias y de sus alumnos.

La transmisión crítica de los saberes prácticos, en donde el formador de docentes enseña lo que practica y propicia la creación de criterios y procedimientos para transformar su ejercicio profesional facilitaría la construcción de una actitud que favorezca la investigación en el aula.

La mejor intención de este trabajo es que sea de utilidad no sólo para quien lo elabora sino a la institución que constituyó la unidad de observación, sin esa finalidad se perdería el sentido constructor y transformador de la práctica docente aquí analizada.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A raíz de las disposiciones gubernamentales respecto a los requisitos para el ingreso a las escuelas normales (principalmente el tener antecedente de bachillerato), la reducción en la matrícula en estas escuelas ha sido notoria, por ejemplo, en el caso de la BENM de 1983 (4200 alumnos) a 1993 (1400 alumnos) el descenso de estudiantes fue del 70% aproximadamente, debido quizá a las modificaciones en el perfil esperado de los futuros docentes, así como a las condiciones en que éstos realizan su labor.

El subsistema de educación normal cuenta con una larga experiencia en enseñanza y es formador del mayor número de maestros en ejercicio en el país, pero afronta particulares problemas de integración y eficiencia externa.

En la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) se han registrado desde 1989 a la fecha numerosas jubilaciones de docentes ; en la actualidad (1993) existen 273 docentes con grupo. La matrícula ha pasado de 1341 alumnos egresados en 1983 a 314 en 1992 (3).

Ante esta pérdida de alumnos, es necesario preguntarse por las causas que la han motivado, dentro de lo que se puede argumentar que:

(3) Datos proporcionados por el Depto. de Control Escolar de la BENM, 1993.

a) Un cálculo del Estado (1979) de una oferta (egresados de normales) inferior a la tasa de crecimiento de la escuela primaria (que supuestamente ya tenía cobertura completa de la población de 6 a 12 años) (cfr. Informe de José López Portillo).

b) La corporativización sindical, convirtiéndose el docente en el único profesional al que se le otorga plaza al egresar.

Siendo una estrategia elevar la carrera de profesor de educación primaria a nivel licenciatura, teniendo el objetivo explícito de mejorar la formación y profesionalizar al docente; y al mismo tiempo un objetivo implícito: desalentar la profesión y disminuir la corporativización sindical.

c) Los salarios del profesor de educación primaria que no cubren las necesidades mínimas para sobrevivir y ello desestimula a los aspirantes a ingresar a las escuelas normales.

En general, hoy día existe la preocupación de mejorar la educación y este proceso debe basarse en la figura que gula el proceso de enseñanza y de aprendizaje: el maestro. Asimismo, se piensa que el desarrollo de las habilidades creativas y la competencia para investigar son requisitos indispensables para afrontar el presente. Es necesario que el maestro reciba primero una adecuada formación profesional como estudiante, y así tendrá después la posibilidad de recrear y generar conocimientos.

En una época caracterizada por la innovación, se requiere que en el periodo de formación se recojan los avances y conocimientos más recientes de las diversas disciplinas. También es necesario que los maestros puedan

contribuir a la creación de conocimientos pedagógicos, aspecto que puede lograrse a través de la investigación, en todos sus niveles y modalidades.

De allí que en el futuro la figura del maestro deberá ser la de un docente con capacidad de investigación, un docente que problematice su realidad, reflexione sobre su entorno próximo y lejano, así como manejar metodologías de investigación.

Evidentemente que no puede pretenderse que todos los docentes utilicen la investigación sin una formación en ese sentido.

Frente a situaciones de este tipo, algunas autoridades educativas sostienen la necesidad de diferenciar a las instituciones de educación superior, de manera que no todas realicen en forma espontánea y arbitraria las funciones de docencia, investigación ni difusión (4).

Lo anterior condujo a una mayor preocupación de las normales por cumplir las funciones básicas de las instituciones de enseñanza superior, en especial una de ellas, en la que se contaba con escasa experiencia: la investigación.

"... la investigación, a pesar de su prestigio mágico, no

(4) Gago Huguet, Antonio. "20 telegramas para la educación superior y una petición desesperada" en Universidad Futura, Vol I, No. 1 nov. 1988 feb 1989 pp.20

ocupa un lugar predominante en nuestra cultura y en nuestras universidades, por lo general es una actividad reservada a un grupo selecto y reducido de profesionales y científicos con estudios de posgrado, especialmente doctorado" (5).

En la mayoría de las Instituciones educativas y en especial las normales, no existe una idea clara sobre qué es la investigación y qué se espera de ella, ni qué condiciones institucionales se necesitan para promoverla, lo cual hace que esta actividad resulte poco atractiva para muchos docentes acostumbrados a su rol exclusivo como docentes. No hay tradición ni continuidad en la labor de investigación, y existen cargas burocráticas y emotivas que la dificultan (6).

Lo anterior repercute en la calidad de las pocas investigaciones realizadas en la enseñanza y en el escaso desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para preparar los informes recepcionales o trabajos profesionales.

La actividad a la que se le da prioridad en la BENM, escuela formadora de docentes, es justamente a la docencia, debido fundamentalmente a sus 107 años de tradición en ella. Hay que recordar que sólo se tienen 9 años de aproximación a la investigación.

(5) Soría, Oscar. "La docencia de la investigación en la Universidad" en la Educación Rev. Latinoamericana de Desarrollo Educativo, Washington, D.C. No. 98 año XXX- II, 1985, p. 59

(6) Maggi, R. "Formación de maestros investigadores en el subsistema de educación normal" en Rev. Mexicana de Pedagogía. Año 1 nov. 1989. México. pp. 47-56.

En la escuela de referencia, se encuentra hasta la fecha, un escaso número de trabajos de investigación (64 proyectos), cuyos resultados en general se traducen en antologías o trabajos de recopilación documental (7).

En aras de legitimar un espacio constructivo, la investigación se convierte hoy en día, en un simulacro dentro del quehacer institucional. Si la institución no asume a la investigación como necesidad, como parte de su proyecto global, con mira a la imagen que se desea a futuro, cualquier expectativa del profesor investigador queda al margen y está encaminada al fracaso y desaliento.

Es necesario confrontar, discutir la pertinencia de la investigación dentro del proyecto académico de la institución, estudiar su factibilidad, sus objetivos y pertinencia, así como estrategias para operarla desde dentro.

Ante esta situación, se considera necesario partir de la pregunta ¿cuál es la noción que tiene el docente de una escuela normal sobre investigación educativa y en qué medida la relaciona con su práctica docente y/o profesional?

Se considera necesario para esta investigación, conocer la conceptualización del docente en relación a su trabajo, si ahí encuentra posibilidades de problematizar sus acciones y si existen en ellas vías de acceso a la actividad investigativa.

(7) Banco de datos del Área de Investigación. BENM., México, 1993.

El objetivo es evidenciar si el maestro se vive como un sujeto interactuante con los grupos de aprendizaje y de ello deviene en él una actitud reflexiva. En el caso de que la respuesta sea afirmativa se busca conocer la manera como construye cotidianamente dicha actitud.

La docencia es un quehacer intelectual que puede generar, en quien la ejerce, la capacidad de reestructurar conceptos o generar otros, es decir, de aprender. Sin embargo en esta actividad que se pretende sea estructurante, existen vías de acceso o estrategias muy diversas, que a partir de esta aproximación empírica hemos pretendido descubrir y analizar.

La vertiente constructivista nos plantea a un sujeto activo que permanentemente influye y es influido por diversos objetos de conocimiento. Por lo cual, la actividad que el docente ejerce en el aula permite un campo fértil de intercambio de ideas que pueden ser los móviles de constructos teóricos.

Distinguiendo una fase previa, de elaboración, en la que el docente se plantea preguntas sobre su quehacer en aula, resuelve acercarse mediante el estudio, la indagación y comienza lo que posiblemente sea el planteamiento de un problema de investigación dentro de un proceso formal del mismo.

Posteriormente, una vez que ha resuelto tentativamente la problemática inmediata que le presenta su tarea en el aula, puede incorporar sus elaboraciones vinculadas a la intervención pedagógica a

un proceso más profundo de búsqueda explicativa, es decir conceptual, con apoyos de mayor rigor metodológico.

Muchos docentes, al salir de una sesión de trabajo en el aula, se preguntan sobre el aprendizaje propiciado en los alumnos, o bien se quedan pensando en alguna pregunta para la que no tuvieron respuesta...Quizá sea éste uno de los muchos momentos en que el docente se pregunta ¿cómo resolver tal o cual problemática?, e inicie un proceso de investigación. Si lo iniciara, tal vez se podría hablar de un docente que asume actitudes de investigación y entonces referirnos a un docente que puede realizar investigación educativa.

La necesidad de profundizar en la investigación en el aula se remite, principalmente a la necesidad de recuperar lo hecho en el aula, por el maestro, por los alumnos, por el entorno escolar y en sí analizar de que manera se enriquece el conocimiento cuando se realiza el acto de aprender y de enseñar. Los avances del conocimiento y de la ciencia no pueden ser transmitidos por el docente en toda su magnitud, ya que éstos rebasan su posibilidad de formación inicial.

Sin embargo en el momento en que se enfrenta con sus alumnos en la búsqueda de respuestas a las preguntas que surgen en el trabajo diario, seguramente generará en el aula diferentes estrategias de acceder a la información, así como estrategias didácticas que permitan confrontación y redescubrimiento de conceptos y en sí de recreación del conocimiento científico. Esto nos permite afirmar que el maestro es capaz de asumir actitudes y procesos de investigación desde el nivel en que él mismo

decida, ya sea cerca de la intervención pedagógica o tomando distancia de la misma.

La actitud de investigación es uno de los elementos que podría favorecer el desempeño del docente en su ejercicio profesional, entendiendo que sólo mediante la autorreflexión y conciencia crítica de lo que se actúa puede modificarse paulatinamente la práctica en el aula.

DEBATE EN TORNO A LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN EL AULA.

2. MARCO TEORICO

A) Antecedentes.

Varios acontecimientos educativos en los inicios de los ochenta reabrieron en México, el tema de la formación docente. Se dió un renovado interés en este ámbito por la creación de unidades de investigación educativa vinculadas a universidades públicas. En estos proyectos se observó la necesidad de incorporar a la formación de maestros la reflexión sobre la práctica docente cotidiana, así como la necesidad de crear vínculos entre la investigación y la docencia en las instituciones de formación docente⁽⁸⁾.

En esos años cobró importancia en México, el interés en procesos de construcción del conocimiento en el aula y sus relaciones con la docencia, buscando soluciones a la formación de maestros vinculadas a estas concepciones desde la perspectiva psicogenética. La que considera al sujeto como constructor de conocimientos y autor de la práctica cotidiana en la escuela ⁽⁹⁾.

El nuevo currículo para las normales (1984) otorga un papel importante a la investigación educativa en la formación de los futuros docentes y con ello se han generado problemas, ya

(8) Los trabajos de Barabtarlo (1989), Maggi (1987), Quiroz (1988) y Gerson (1979), entre otros, nos permiten denotar esta corriente.

(9) Este enfoque aparece en Coll (1990), Perret-Clermónt(1981), Gimeno S y A. Pérez(1992).

que, al interior de las escuelas normales no existe una tradición de investigación que permita sustentar en la práctica lo propuesto en dicho proyecto curricular.

Si bien, la idea de articular la formación de maestros con la investigación educativa era una intención planteada por profesores de escuelas normales, en años anteriores, no es sino con la reforma curricular de 1984 que se convierte en una exigencia institucional⁽¹⁰⁾.

Independientemente de la importancia de plantear el uso de los resultados de la investigación en la formación de los alumnos, conviene establecer la relación de las tareas de docencia con algún proyecto de investigación que permita la revisión del quehacer docente. Sin embargo la investigación educativa es apreciada por los maestros más como una imposición de las autoridades, que no consideran las expectativas de los maestros, ni la infraestructura necesaria (personal académico formado en la tarea, y definición de las necesidades de investigación en las normales) que como una necesidad real de la tarea educativa⁽¹¹⁾.

(10) S.E.P. Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. México, sept. 1984. 85 pp.

(11) Maggi. R. "Magisterio, práctica docente y formación de investigadores" en Rev. Latinoamericana de estudios educativos. Vol XVII. 2° Trimestre. No. 2 CEE, México, 1987. pp.15-45.

B) Posturas y técnicas respecto a investigación y docencia:

Presentaremos algunas de las posturas y técnicas sobre investigación cualitativa que consideramos tienen mayor relación con la problemática de investigar la práctica docente.

a) Investigación Etnográfica.

"El etnógrafo es a un tiempo su propio cronista e historiador" (12).

Los antecedentes de la investigación de corte etnográfico aplicados al campo educativo proceden de la antropología social y la sociología. Su interés radicó en indagar diferentes situaciones presentes en las relaciones que se establecían en la escuela, ejemplos de ello son estudios realizados por J. Withall (1949), H. Becker (1952), A. Davis (1960) J. Henry (1963) (13). Estos estudios pusieron especial atención en detectar el ambiente al interior del salón de clases, las relaciones de clase social entre maestros y alumnos y la forma en que éstas intervenían en el intercambio de experiencias culturales.

(12) Malinowsky, B. "Introducción: objetivo, método y finalidad de esta investigación" en Los argonautas del pacífico occidental. Península, Barcelona, 1975. p.14

(13) Cfr. Inclán, Catalina. Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988. Cuadernos del CESU No.28 UNAM, México, 1992 p.40

Las reflexiones acerca de la organización social y la cultura de las escuelas llegan a México alrededor de la década de los setentas como repercusión del movimiento que surgió entre los antropólogos y sociólogos americanos e ingleses; siendo una forma de recuperación de las perspectivas cualitativas o interpretativas (Corenstein y Bertely;1994).

Antes de los setentas algunos antropólogos interesados en estudiar la escuela como espacio cultural habían realizado en México estudios educativos etnográficos. Un ejemplo se encuentra en de Olivera Vázquez (cfr. Inclán, 1992), así como en Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Julio de la Fuente, desde la década de los treinta. También existe evidencia de que el pensamiento etnográfico vinculado a la educación se encuentra en México en algunas investigaciones del Centro de Estudios Educativos en 1972, año en el que se registra el proyecto "La asignación de roles sociales que realiza el sistema escolar: estudio microsocial de una comunidad rural mexicana (Tlayacapan, Morelos)" a cargo de Guillermo de la Peña. Posteriormente Patricia Scanlon publica en el mismo Centro una guía para clasificar datos sobre la organización social de la escuelas en América Latina (1975) (14).

Inclán, establece la diferencia entre los estudios antropológico educativos y los trabajos etnográfico educativos, basándose en que los primeros tienen como referente central teórico y metodológico a la antropología, cuestión que le imprime al uso metodológico de la etnografía

(14) Inclán, Catalina. op. cit. p.42

una perspectiva propia; en el caso de los estudios etnográfico educativos, se refiere a aquellos que utilizan a la etnografía como una herramienta o enfoque (15).

En México los principales estudios realizados con enfoque antropológico educativo se han elaborado en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), del Centro de Investigación y Estudio sobre Antropología Social (CIESAS) y la Universidad Iberoamericana en el Departamento de Antropología (16).

Respecto al enfoque etnográfico educativo, ha realizado trabajos el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Facultad de Filosofía y Letras, así como en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como en ISCEEM, CISE y UAEM (17).

Desde el ámbito de la educación el uso de la etnografía se ha justificado como el medio que permite distinguir la compleja interacción y apropiación del conocimiento, así como los contenidos implícitos de los procesos más generales de socialización y de relación del conocimiento que se dan en la escuela (18).

(15) Ibidem p.43-44.

(16) Idem.

(17) Cfr. Corenstein y Bertely. "Panorama de la inv. etnográfica en México: una mirada a la problemática educ." en Rueda Beltrán, et. al. La etnografía en educación. UNAM, México, 1994 p.174

(18) Idem

Los estudios dirigidos por este enfoque proponen la posibilidad de acercarse a la problemática de los procesos de construcción cotidiana de la realidad escolar .

La etnografía como rama de la antropología,"acumula conocimientos sobre realidades sociales, culturales y particulares, delimitadas en el tiempo y en el espacio". De acuerdo a Rockwell,"la etnografía no es un método, un enfoque o una perspectiva, es algo que empalma método y teoría, pero que no agota los problemas ni de uno ni de otro" (19).

Para algunos, la etnografía es una mera "descripción", para otros "es el proceso de construir una teoría de la operación de una cultura particular, en términos lo más cercano posible a las formas en que los miembros de esta cultura perciben el universo" (20)

"La descripción también da cuenta de una conceptualización del objeto de estudio, y es necesario adoptar la etnografía en el campo de la investigación educativa, no como una simple metodología, sino en el entendido de que todo método implica teoría" (21).

(19) Rockwell, E. Etnografía y teoría en la investigación educativa. DIE CINVESTAV IPN., México, 1985 p.2

(20) Ibidem p.4

(21) Ibidem p.5

"La etnografía tiene como tarea básica, documentar lo no documentado: atiende ahora a los fenómenos propios, demasiado familiares y por lo tanto igualmente desconocidos" (22).

Esta postura metodológica "parte de un retorno a la observación de la interacción social en situaciones naturales, un acceso a fenómenos no documentados y difíciles de incorporar a la encuesta y el laboratorio" (23).

Partidarios de la etnografía, detentan que tiene valor científico, siempre y cuando se pueda hacer una clara distinción entre lo que son los resultados de la observación directa y las exposiciones e interpretaciones de los sujetos y por otra parte las deducciones del autor basadas en su sentido común y capacidad de penetración psicológica.

Advirtiendo además que de primera instancia, el etnógrafo no entiende fácilmente los procesos observados, sino hasta que guarda cierta distancia y los puede asimilar (24).

Le Compte, menciona siete factores que han contribuido para hacer investigación etnográfica:

1. Escepticismo hacia el positivismo.
2. Flexibilidad de límites entre disciplinas.
3. Cuestionamiento de los teóricos del conflicto y de los críticos sobre tradiciones en investigación social.

(22) Ibidem p.10

(23) Idem

(24) Malinowsky, op.cit. p.23

4. Apertura para estudiar las minorías.
5. La forma en que se han presentado los resultados de las investigaciones, que adquiere significación política.
6. Posibilidad de que los educadores valoren la construcción social de la realidad, uniendo causalmente temas de macro-nivel con esquemas de micro-nivel.
7. Existencia de vínculo entre psicología y sociología (25).

De acuerdo al estudio realizado el trabajo etnográfico brinda la posibilidad de analizar el fenómeno educativo, principalmente la escuela, como un espacio real, que permite revelar la interacción de los sujetos que allí trabajan. Se pueden construir categorías que expliquen los fenómenos en relación con el contexto social que los determina. Es una búsqueda de relacionar la escuela con un contexto social más amplio en función de sus relaciones internas.

Un estudio etnográfico puede ser realizado por distintos especialistas, entre ellos el antropólogo, etnólogo, psicólogo social, el sociólogo, el pedagogo. En el mayor número de casos, a diferencia de otras posturas de investigación, el investigador proviene del exterior.

En el trabajo etnográfico existe la posibilidad de interpretar subjetivamente los fenómenos observados, entendiendo que toda lectura es una interpretación de un texto, así como toda mirada pasa por el filtro de la

(25) Le Compte, M. "La etnografía educativa..." en Rueda Beltrán (coord) Investigación Etnográfica en educación. CISE UNAM, México, 1992. p.32-36

"formación e inquietudes del que mira". Este proceso de implicación consiste en involucrarse con el grupo observado en diferentes niveles de acercamiento, uno de ellos sería el acercarse a los sujetos para intercambiar opiniones, esto forzosamente genera en el etnógrafo una implicación en el hecho, en la toma de decisión o de participación. Otro nivel puede darse en el momento en el que el etnógrafo reflexiona sobre sus registros o notas que contienen información recabada y vuelve a verse en el escenario con los otros sujetos y queda implicado en la medida de que fue un actor en esa situación.

La implicación es una fase necesaria para comprender el contexto etnográfico de los sujetos en el estudio. Como es obvio, no es posible dejar de asumir una posición conceptual desde la cual pensar el fenómeno estudiado. Entonces, las concepciones que el etnógrafo tiene del objeto le permiten un primer acercamiento, una primer lectura de la realidad, y en la medida en que observa, escucha a otros sujetos, va construyendo otras concepciones.

Esas nuevas concepciones serán explicitadas, ya sea mediante un diario personal, historial, o informe de investigación, que permita un análisis en un segundo nivel, que vea confrontado con explicaciones más elaboradas (26).

(26) Medina Melgarejo, P. "Muestra del análisis de una entrevista en un primer nivel y en un segundo nivel de análisis, en un proceso de investigación etnográfico". Antología UPN, México, 1986. pp.36-54.

b) Investigación Participativa.

"...la investigación y la explicación de los procesos sociales debe incorporar a sujetos que son parte esencial de estos procesos..." (27).

Con el desarrollo, en América Latina, de una pedagogía del adulto basada en la participación, surge una redefinición del rol asignado al maestro, enfatizando la participación comprometida de los sujetos implicados en el proceso educativo.

En el momento en que surge esta concepción participativa se presenta una crítica a las teorías desarrollistas, de la modernización y a las ciencias sociales tradicionales, a la vez como resultado de la politización que irrumpió en todos los sectores sociales a partir de los años sesentas.

Es dentro de la problemática de la educación de adultos, donde surge la investigación participativa en las décadas de los sesenta y de los setenta.

El énfasis de la educación popular considera la formación de una conciencia crítica que parta de los intereses, necesidades y expectativas del adulto (28).

(27) Bosco Pinto, J. Metodología de la Investigación-acción, momentos y fases. Doc. de trabajo. Brasil, 1976. pp.38

(28) De Schutter, Anton. Investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos. Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, México, 1981. p. 104

Este enfoque se basa primordialmente en el principio de la participación, donde el adulto ya no sea sólo el objeto, sino el sujeto que asume un compromiso con su proceso educativo.

Se pretende que el estudio de una población, sea realizado por los propios integrantes de la misma, constituyendo así la investigación participativa como un proceso de estudio, investigación y análisis, donde los investigadores e investigados son parte del proceso que modifica a la realidad social (29).

En México, el CREFAL, en Pátzcuaro Michoacán abrió un espacio donde se elaboraron programas de estudio y se ejecutaron actividades con miras a la transformación del medio laboral y de la vida de los adultos (30).

Joao Bosco Pinto, considera a "la investigación como práctica social de conocimientos, que debe originarse y comprobarse en la acción; para conocer es necesario actuar...la investigación y la explicación de los procesos sociales debe incorporar a los sujetos que son parte esencial de estos procesos, es decir, los hombres concretos, actores y productores de ese proceso" (31).

(29) *Ibidem* p.68

(30) *Ibidem* p.70

(31) Bosco Pinto, J. "Investigación en comunicación y la organización campesina para el desarrollo rural" en Reunión de Consulta sobre Investigación en Internacional de Investigadores para el desarrollo, nov. 1976. mimeo.

Las experiencias de investigación participativa han tenido lugar en el desarrollo rural y de comunidad. El rol principal ha correspondido a los campesinos, mientras que el investigador ha permanecido junto a ellos, estimulándolos y orientándolos en las etapas del proceso. En esta concepción de investigación, la organización es condición importante y necesaria. Se trata de que la comunidad tenga las vivencias de un proceso de aprendizaje en asuntos comunales y que sea capacitada para relacionarse con las instituciones y recursos de zona a partir de la obtención de datos concretos.

c) Investigación-Acción.

"...lo que hace que una acción sea educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción" (32).

(32) Elliott, J. La investigación-acción en educación. Morata, Madrid, 1990. p.11

La investigación-acción se ha desarrollado en el seno de un movimiento internacional: Redes cooperativas de profesores, formadores de profesores e investigadores educativos se han establecido en el Reino Unido, Australia, Canadá, Alemania, Austria, Islandia, España y Estados Unidos.

De igual manera se creó la CARN Classroom Action-Research Network (Red de investigación-acción en clase) basada en el Cambridge Institute of Education en 1976 para difundir las ideas resultantes de la investigación acción (33).

Una de las principales influencias que favorecieron el desarrollo del movimiento fue la noción de "profesores como investigadores" propugnada por Lawrence Stenhouse (1926-1982) en sus últimos años de vida , quien desde 1970 genera el proyecto denominado "Humanities Curriculum Project" y posteriormente en manos de John Elliott bajo esta misma óptica el "Ford Teaching Project" (1975) (34) (35).

(33) Ibídem p.82

(34) Cfr.Elliott,J. "Cómo facilitar la investigación-acción en la escuela: algunos dilemas" en Elliott, J. op. cit. pp.56-81.

(35) Estos proyectos son ejemplos de Investigaciones cooperativas sobre problemas docentes prácticos en el Centro para la investigación aplicada en educación, de la Universidad de East Anglia. El primero se diseñó sobre el modelo de proceso de desarrollo del curriculum, buscando la comprensión de los actos humanos, las situaciones sociales y las contradicciones que surgen en ese contexto. Cfr. Elliott."La investigación-acción educativa" pp.82-83 op.cit.

La expresión "investigación-acción" fue creada por Kurt Lewin en 1947, para describir una forma de investigación que se caracteriza por:

1. Ser una actividad generada por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción de los valores humanos compartida por sus miembros. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir "el bien común" por encima del individual.
2. Ser una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como "actos de investigación", como "teorías en la acción" o "pruebas hipotéticas", que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados.
3. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación sobre la enseñanza, otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción (36).

El Ford Teaching Project es otro ejemplo de modelo de proceso, que contó con 40 profesores de diferentes áreas temáticas y de diversos niveles educativos de East Anglia, empleando la investigación-acción para tratar problemas de la enseñanza de investigación-descubrimiento.

Como se puede apreciar en las consideraciones anteriores, para Kurt Lewin la enseñanza es una práctica social, es una actividad reflexiva, y las diferencias entre prácticos e investigadores parece desvanecerse.

(36) Elliott, J. op.cit. p.94

La idea de investigación-acción de Lewin tiene sus raíces históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos (37).

Lewin bosqueja un proceso disciplinado de investigación-acción que se sitúa en paralelo con la aplicación del método científico en otras disciplinas. Su modelo especifica una espiral de actividades en esta secuencia:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica;
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema;
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción, y
4. Aclaración y diagnóstico posteriores a la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción) (38).

En relación con la investigación-acción educativa, la primera etapa supondrá el desarrollo de teorías explicativas que se centren en las influencias restrictivas de los factores institucionales, sistémicos y sociales sobre la libertad de los profesores para promover los valores educativos en las clases. La segunda etapa del proceso de investigación-acción equivale a la formulación de las hipótesis. En ella se requiere una nueva "teoría-práctica" para comprender la situación, y así poder transformarla de acuerdo a los valores del investigador. Esa teoría especificará las hipótesis de acción, es decir, las estrategias que el investigador crea que debe comprobar. La tercera etapa es una forma de comprobación de hipótesis, en ella se desarrollan y evalúan las estrategias de acción. El resultado puede indicar

(37) *Ibidem* p. 95

(38) *Ibidem* p. 97

la necesidad de aclarar más el problema y de modificar y desarrollar las hipótesis de acción. A través de espirales de investigación-acción se desarrollan teorías prácticas mediante un método semejante al empleado por los científicos naturales y comportamentales.

Elliott afirma que mientras el científico natural y el del comportamiento comienzan con un problema teórico definido en su propia disciplina, el investigador en la acción comienza con un problema práctico. Pero en determinado sentido, el problema de este último es teórico también. Surge en la experiencia de la inadecuación entre sus teorías prácticas y la situación a la que se enfrenta (39).

El proceso de investigación acción puede poner de manifiesto que ciertas distancias existentes entre teoría y práctica no pueden superarse mientras no se modifiquen los factores contextuales. En este caso la investigación-acción puede llevar de la reflexión sobre las estrategias pedagógicas a la reflexión sobre las estrategias políticas que conduzcan a la modificación del "sistema" de modo que sea posible la acción educativa (40).

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de abordar los "problemas teóricos" definidos por los investigadores "puros" en el entorno de una disciplina del saber.

(39) Idem

(40) Cfr. Carr y Kemmis, en Elliott, J.op.cit.

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión que el profesor tenga acerca de su problema, por medio de una actitud exploratoria.

La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción para cambiar la situación depende de obtener una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.

Al explicar lo que sucede, la investigación-acción construye un guión sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias interdependientes, o sea, hechos que se agrupan (el guión puede ser estudio de casos). La forma de explicación es naturalista.

Puede ayudarse de la descripción concreta a través de enunciados de leyes causales y de correlaciones estadísticas.

Los estudios de caso proporcionan una teoría de la situación pero se trata de una teoría naturalista presentada de forma narrativa, en lugar de una teoría formal enunciada en forma proposicional.

La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo profesores y alumnos, profesores y director.

Las acciones y transacciones se interpretan como expresión de lo que el sujeto comprende, de sus intenciones y sus objetivos, de sus elecciones y decisiones y del reconocimiento de determinadas normas.

"Lo que ocurre" se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes le adscriben.

De ahí el hecho de que las entrevistas y la observación participante sean importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción.

En la investigación-acción se describe y explica lo que sucede con el lenguaje cotidiano que la gente utiliza para describir y explicar las situaciones de la vida diaria.

La investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre.

La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte del informe de investigación-acción.

Los participantes deben tener libre acceso a los datos del investigador, a sus interpretaciones, relatos, etc., así como el investigador tiene libre acceso a lo que sucede.

Las objeciones que suelen oponerse a la reconstrucción de la investigación educativa como una forma de investigación-acción se agrupan en torno a la cuestión de la objetividad.

El proceso de investigación debe quedar al margen de las prácticas sobre las que se centra para evitar los sesgos derivados de los valores de los prácticos. Sin embargo, diversos teóricos sociales y filósofos de la ciencia han demostrado de manera convincente la invalidez de esta perspectiva que defiende que los investigadores pueden dejar de lado sus propios valores morales y sociales. Han demostrado que los valores están presentes en el modo de abordar el tema en cuestión, en los tipos de pruebas que el investigador cree dignas de tener en cuenta y de los métodos de análisis de las pruebas recogidas (41).

Según Gadamer, no existe interpretación imparcial. El peligro está en la vigencia de sesgos inconscientes, pues impiden la apertura del sujeto a las pruebas que puedan aparecer. El desarrollo de la comprensión de acuerdo a este autor consiste en poner de manifiesto los propios prejuicios, y su extensión, ante la evidencia de las comprensiones de los demás (42).

La investigación-acción que requiere la participación de grupos, integrando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores es, para Elliott, un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes: al requerir un proceso de reflexión cooperativa más que privada, al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica, al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; al plantear como

(41) Carr W y Kemis S. Teoría crítica de la enseñanza. p.58

(42) Gadamer, H.G. Verdad y Método, 1975.

imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional no sólo como marco de actuación sino como importante factor inductor de comportamientos e ideas, al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión y orientado a facilitar la comprensión.

La experiencia en México sobre investigación-acción se remite al Centro de investigaciones y servicios educativos de la UNAM, por las investigadoras Barabtarlo y Theesz (1989), quienes consideraron la formación de profesores universitarios latinoamericanos, dentro del contexto de la educación de adultos y su vinculación a los principios participativos (43).

d) Observación Participante.

"El observador participante pasa a formar parte de la vida de la gente bajo observación ... reflejando el proceso social de la vida en sociedad" (44).

(43) Barabtarlo A y Theesz "Propuesta metodológica para la formación de profesores investigadores en América Latina. Ruptura con un modelo dependiente" en Serie sobre la universidad, no. 6, México, 1989, pp.57-76.

(44) Gerson, B. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente" en Perfiles Educativos No. 5 jul-sept. 1979. CISE UNAM, México, 1979 p.3

Boris Gerson (1979), al referirse a la observación participante y diario de campo en el trabajo docente, deja muy clara su posición al respecto de examinar lo que está detrás de la práctica educativa y enfatiza que los estudios de caso, observaciones y técnicas etnometodológicas podrían llevar a resultados provechosos (45).

Afirma que el investigador puede conjugar intereses, por ejemplo:

- a) identificar simetrías entre distribuciones de características de una población estudiantil, así como
- b) penetrar en esa red fenomenológica, revisando el origen de la participación de la escuela en esas distribuciones.

Contempla al profesor-investigador como aquél que posee una condición de privilegio para representarse la práctica educativa, siendo el mejor crítico interno del proceso de enseñanza y aprendizaje, aduciendo que el objeto de su estudio es su propia profesión (46).

La investigación de la práctica educativa, por parte del propio docente, es un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de aquello que sucede en el aula.

(45) Ibidem p. 4

(46) Ibidem p. 5

En este enfoque, se sugiere vincular estrechamente el trabajo de investigación con la práctica educativa, "subestimar las actividades de investigación en el trabajo docente equivale a ignorar los obstáculos y las barreras que intervienen en el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos" (47).

Menciona Boris Gerson, que en el estado actual de la investigación educativa, existen muy pocos trabajos que se centren en el aula, en tanto predominan los trabajos que analizan los productos de la educación en el sistema social. Sin duda pueden ser útiles como indicadores del sentido que va cobrando la educación en un sistema social, para la solución de los problemas educativos; sin embargo los investigadores concluyen en la necesidad de alejarse del tipo de investigación macrosocial que realiza cortes transversales sobre relaciones nacionales, pero que frecuentemente fracasan en reflejar el efecto de establecimientos particulares.

Gerson, propone el uso de una técnica y un instrumento de registro clásicos de la etnología: la observación participante y el diario de campo.

La observación participante pretende que existe un sujeto cognoscente, consciente de su inserción en la práctica social, sin embargo su análisis de la realidad puede ser considerado subjetivo y parcial. Ya que la subjetividad es inevitable, debe manifestarse abiertamente, es decir, debe ser claramente formulado el razonamiento subyacente a la observación, deben ser expuestas sus premisas explícitamente y sus operaciones deben revisarse paso a paso.

(47) Idem

Los principios de la observación participante, establecidos por Gerson Boris son:

- a) El observador comparte las actividades y sentimientos de la gente mediante una relación franca.
- b) El observador participante pasa a formar parte de la cultura y de la vida de la gente bajo observación.
- c) El papel del observador participante refleja el proceso social de la vida en sociedad (48).

Este último inciso refleja el concepto básico de la interacción simbólica, que consiste en "tomar el papel del otro". Desde este punto de vista, la interacción entre el investigador y el grupo es una especie de juego de información en el que cada individuo trata de manejar sus impresiones.

El diario de campo es un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo, que implica la descripción detallada de acontecimientos, y se basa en la observación directa de la realidad, por eso se denomina "de campo". Este instrumento surge en el laboratorio del etnólogo en el estudio de grupos asiáticos, africanos y americanos y se desarrolló conjuntamente con otros instrumentos utilizados por los etnólogos, como el levantamiento de planos ecológicos, construcción de genealogías y guías de clasificación de datos culturales.

(48) *Ibidem* p.8

El diario de campo se sistematizó a finales del siglo XIX, cuando la etnología se establece como ciencia (49).

En el caso del trabajo docente, el diario de campo es un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula, por lo mismo, un trabajo de descripción, valoración y explicación de los niveles de significación de la práctica educativa.

e) Investigación en aula.

"...Aquello que no es raro,
encontradlo extraño" (50).

Una de las fuentes que fincó la propuesta de que el docente puede ser investigador de su propia práctica, es la elaborada por Stenhouse, quien percibió al docente como investigador (51).

Dicha función aparece orgánicamente articulada a una concepción y propuesta de funcionamiento curricular, y además ligada a un proyecto de formación y profesionalización de los maestros.

Este autor comparte la perspectiva de modificar la práctica docente.

(49) Ibidem p.4

(50) Heller, A. citando a Bretch en Sociología de la vida cotidiana. Península, Barcelona, 1979. p.15

(51) Cfr. Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del currículum. 2 ed. Morata, Madrid, 1987, 319 pp.

Se ubica del lado de la prescripción del hacer, que tiene la intención de educar a otros que realizarán a futuro una acción semejante "el profesor como investigador".

Stenhouse(1987), pionero de una línea de trabajo curricular, percibe al maestro en continua formación. Propone articular la investigación con la actividad de enseñanza, con el fin de que el docente la perfeccione.

Stenhouse señala que "El ideal es que la especificación del currículum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza...No basta con que haya de estudiar la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos" (52).

Además propone que los agentes que desarrollan esta perspectiva estarán basados en el estudio realizado en aulas escolares.

Este enfoque permite al docente de cualquier nivel educativo asumir actitudes investigativas, sin que necesariamente haya alcanzado un grado de estudios universitario.

El sentido de la investigación propuesto se emparenta con el estudio de los mecanismos que favorezcan la intervención de manera exitosa para el docente y el alumno.

(52) Stenhouse, op.cit. p.32

Stenhouse percibe al docente caracterizado por una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en aula.

Se observa que Stenhouse no plantea una renuncia a la docencia, en aras de convertirla en investigación, sino que define claramente los roles: cuando el profesor enseña actúa en tanto profesor, cuando observa, está en condiciones de adquirir cierta actitud de investigación en la que requiere formación.

Propone el desarrollo de experiencias que promuevan el ideal que plantea:

- a) Busca perfeccionar al docente por la vía de la actualización permanente;
- b) busca profesionalizar al docente por la vía de la adopción de una actitud investigadora;
- c) es una propuesta articulada a su concepción de currículo, centrada en el proceso más que en la planeación;
- d) focaliza el objeto de la investigación y señala en qué puntos se incorpora a la docencia;
- e) reconoce la especificidad de los roles de profesor e investigador;
- f) diferencia los papeles de observador y observado;
- g) promueve una actitud investigadora para superar la rutina en la enseñanza (53).

(53) *Ibidem* p. 58

Cabe señalar que para Stenhouse esta es una opción que requiere ser experimentada, porque si bien se reconoce que el docente actúa como tal en el aula, también se supone un momento de reflexión fuera de este rol para reflexionar en lo acontecido.

La investigación en aula, supone un trabajo en equipo, una búsqueda de nuevas aportaciones, un debate continuo de las hipótesis propuestas por alumnos y docentes en el espacio de construcción que es el aula escolar.

En nuestra actividad cotidiana, nos enfrentamos tanto a situaciones conocidas en las que actuamos de manera "automática" como a situaciones que por su novedad, requieren una respuesta mucho más elaborada. En este segundo tipo de situaciones aparece un problema y entonces predomina la incertidumbre respecto a como debemos actuar, de tal forma que nos vemos obligados a utilizar un tratamiento distinto a la mera aplicación de un procedimiento rutinario.

Hay implícita una concepción de aprendizaje, que afirma que aprendemos en cuanto que resolvemos los problemas que se originan en un entorno diverso y cambiante. La curiosidad, las conductas exploratorias, la indagación de lo desconocido, están presentes en la acción humana, conformando una actitud activa que nos sitúa continuamente ante situaciones problema.

El cuestionamiento surge cuando reconocemos esta situación como problema. Así, hay muchas situaciones que por su cotidianeidad no ponen

en juego nuestras ideas sobre la naturaleza de las cosas y sin embargo a partir de ellas podrían plantearse problemas.

Por lo tanto no sólo es importante la resolución del problema, sino los aspectos relativos a la búsqueda y reconocimiento del mismo. Se trata de no dar tanta importancia al producto del proceso, sino al proceso mismo, pues interesa más la generación de las ideas referidas a la temática del problema que el llegar a una determinada solución.

La investigación surge de manera natural durante el proceso, en donde se elabora una estrategia de formulación y tratamiento de problemas, una estrategia de conocimiento y actuación en la realidad, con valor adaptativo para el individuo ⁽⁵⁴⁾.

Desde esta perspectiva estaría presente la investigación, tanto en la actividad científica, como en la práctica cotidiana, variando, en cada caso, el tipo de problemas planteados y los procedimientos utilizados en su resolución.

De acuerdo a lo anterior, la investigación en el aula, parte de reconocer que existe una situación-problema, ante la que se ponen en marcha concepciones preexistentes y permite la formación de concepciones acordes a las circunstancias planteadas.

(54) García, E y F. García. Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Diada, Sevilla, 1989. p.15

El trabajo en el aula, es un proceso complejo, que comprende distintos momentos: la exploración de nuestro entorno, el reconocimiento de una situación como problema, la formulación precisa del mismo, la puesta en marcha de un conjunto de actividades para su resolución, la frecuente reestructuración de las concepciones implicadas, la posible consecución de una respuesta al problema, etc.

Se reconoce que la investigación es una característica fundamental del modo en que los profesores abordan y analizan su tarea, sobre todo cuando se enfrentan a los problemas complejos que se generan en el medio escolar.

Este es un tipo de investigación que, partiendo del conocimiento cotidiano y de la resolución de problemas prácticos, propicia que el maestro vaya aproximando sus concepciones al saber científico. Siendo esto último un marco de referencia, que orienta el aprendizaje del alumno y que permite diferenciar a la investigación como estrategia de actuación de la persona, de la investigación científica propiamente dicha.

f) Análisis comparativo de las posturas de investigación señaladas.

Las posiciones teóricas que han dado lugar a nuevas formas de investigar en educación han orientado hacia enfoques más comprensivos del fenómeno educativo, tratando de explicitar los procesos y las manifestaciones humanas dentro de un contexto, para advertir su sentido y significado. Así han surgido metodologías de corte cualitativo, como las que

hemos abordado, que sostienen el hacer del investigador en función de la implicación, más que en el sentido de la explicación (55).

Al comparar las diversas posturas sobre investigación y docencia encontramos que difieren en la manera de acercarse al objeto de estudio, puesto que en algunos casos se habla de método, en otro de técnicas y procedimientos.

Es importante advertir que el análisis de la investigación-intervención, es un concepto puesto en debate, que precisa distinguir entre la postura del "investigador, del experto y del consultor" (Ardoino), en la medida en que un mismo sujeto puede ocupar simultáneamente diferentes posiciones y niveles de intervención en las prácticas (56).

Siguiendo la exposición de Ardoino, se evidencia la dificultad para distinguir, en estas posturas, la intencionalidad praxiológica de la producción de conocimientos, pues de acuerdo con el autor, la intencionalidad praxiológica es la optimización de la acción y ayuda a las decisiones. Para diferenciar dicha intención de la perspectiva axiológica, metodológica y epistemológica propone el estudio del nivel de intervención del investigador en el proceso de investigación.

(55) Ardoino hace una diferenciación entre explicación y la implicación, afirmando que la primera "busca la simplificación y transparencia del objeto, y la segunda que se inscribe en la complejidad y el reconocimiento de la opacidad de las prácticas sociales". en Ducoing, P. y Landesmann, M. (comp). Las nuevas formas de investigación en educación. AFIRSE, México, 1993, p.19

(56) Ardoino, J. "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor" en Ducoing, P. y Landesman, M. (comp). Las nuevas formas de investigación en educación. AFIRSE, México, 1993, pp.20-35.

Se agrega de manera interesante, la importancia de tomar en cuenta los datos que devienen del juego de las implicaciones, del imaginario, y del inconsciente (57).

Las posturas de investigación relativas a la docencia surgen, en nuestro concepto, a partir de una situación o contexto específico, en el que el investigador decide emprender una actividad intencionada para recrear conceptual y prácticamente algunas ideas. Al poner en práctica éstas mediante una suerte de estrategias metodológicas, que va diseñando y construyendo, conforme se enfrenta a la complejidad que caracteriza al objeto de estudio - la práctica educativa-. Esto está traspasado por múltiples factores, entre los que se cuenta: la historia personal del que desea conocer y descubrir, los propios supuestos ante la vida, el hombre, la sociedad y lo educativo, la ideología que predomine y sobre la cual teja su quehacer cotidiano, así como el modelo o modelos de acceder al conocimiento que posea y ante los cuales trate de hacer compatible su búsqueda, organizar sus ideas y producirlas. A partir quizá, de la confrontación entre varias posiciones teóricas previas, así como la construcción de la experiencia, mediante la cual pretenda concretizar sus ideas, así como los procesos de análisis a los que se sujetan esas evidencias aprehendidas de lo real, en un claro espacio, tiempo, que indican un cohorte específico y un ángulo concreto de lo investigado.

(57) Ibidem pp.22-23

De esta forma creemos que los iniciadores de las diversas posturas que inciden en la investigación y la docencia, antes señaladas, han vivido condiciones contextuales diferentes, ante las que han puesto en marcha sus creencias y saberes teóricos y prácticos. Se justifica en cierta forma por qué la vertiente de investigación acción surgida en Latinoamérica no puede ser idéntica a la generada en Inglaterra, aunque existen puntos de coincidencia en el análisis posterior a la vivencia concreta. Sin embargo cada una de ellas es útil para explicar a los que participan en dicha experiencia una situación dada o tomar decisiones en su momento.

No es sencillo entonces, encontrar el hilo conductor hacia las creencias que dieron lugar a cada postura. Tomaremos aquí a las posturas como referentes teórico-metodológicos, propositivos y susceptibles de ser discutidos a la luz de diversas opiniones y tendencias.

Nos circunscribimos para el análisis en dos aspectos: el abordaje de la práctica docente y el nivel de intervención del investigador en dicha práctica.

La etnografía educativa se considera una manera de formular problemas en la práctica, con la intención de encontrar puntos de significación compartida, tratando mediante la interacción, conocer el mundo tal y como lo conocen los sujetos que lo experimentan cotidianamente; aquí se han encontrado diversas investigaciones que inciden directamente en el quehacer docente en el aula, que permiten describir situaciones que parecen demasiado familiares para quienes las viven y sin embargo no han creado un espacio específico para su reflexión. El etnógrafo surge entonces, con

una serie de elementos, logrados mediante la observación y descripción de los hechos, en el lugar donde se originan, para con ello, evidenciar categorías de análisis sobre lo observado, que pueden problematizarse y generar en lo posible, posterior a la observación, elementos teóricos que permitan explicar, y en su caso comprender, la situación educativa y en particular la escolar. Ejemplos de ello se han mencionado en el apartado respectivo en este trabajo, es innegable la trascendencia que han tenido estos trabajos para valorar la docencia de manera local, como actividad multicausada, y en vías de explicación para quienes la practican, tanto en la educación básica como en la educación superior (58).

El nivel de intervención del investigador, en este caso el etnógrafo, puede pasar de ser un agente externo o ser un observador participante, esto en la medida en que existan vías de comunicación y apertura de parte de la comunidad escolar estudiada y principalmente por las actitudes generadas al interior del trabajo del etnógrafo, y su nivel de participación en los intereses colectivos del grupo estudiado. En un primer momento se hablaría de un deseo descriptivo, sin embargo el etnógrafo existe como persona dentro del espacio sociocultural en el que investiga, por lo que no podría negarse su participación y quizá hasta el nivel de interacción con los sujetos involucrados en la toma de decisiones, se puede decir que el producto de su investigación podría ser un elemento determinante para las futuras decisiones en ese escenario.

(58) Cfr. Bertely y Corenstein. "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa" en Rueda Beltrán et.al.(coords) La etnografía en educación, UNAM, CISE, México, 1994. pp.173-208.

En la investigación participativa se habla de una postura que nace con la intención de transformar las condiciones particulares, principalmente en la educación de adultos en comunidades; aquí el nivel de intervención es directo, desde el primer momento en que el investigador se encuentra inmerso en la problemática que se decide investigar en la colectividad, sin embargo aunque es innegable su intervención no olvidemos que puede o no actuar en el papel pedagógico de intervención, es más un consultor y un observador participante.

La investigación participativa es pertinente porque permitiría aplicar metodologías de trabajo social y comunitario, ampliando el marco de referencia, y con ello valorar la incidencia de los procesos y relaciones entre grupos o espacios de problematización.

La investigación-acción se acerca al ideal de construcción simultánea de docencia e investigación en un mismo sujeto: el docente, con el objetivo de modificar su práctica.

En la postura de investigación acción, se presenta la noción del maestro investigador, entendiéndolo éste, como la unión en una misma persona, de actividades relativas al ejercicio de la docencia y de la investigación educativa.

Este enfoque tiene como antecedente las metodologías participativas, que enfatizan la inserción del sujeto dentro del grupo de trabajo social. A raíz de esta noción de docente-investigador, se generan algunas de las

funciones que podrían propiciarse en la formación de docentes. Una de ellas sería el desarrollo de la capacidad de análisis conceptual, sobre todo en relación a ser maestro. Otra, la posibilidad de resignificar la autonomía del maestro, permitir ampliar la concepción sobre la función docente y fomentar una disciplina de observación de los procesos cotidianos escolares y la posibilidad de que mediante la investigación se logre una aproximación a otras perspectivas de conocimiento.

Sin embargo la principal discusión en torno a este enfoque la ha constituido la relación teoría-práctica en un vínculo indiferenciado en un mismo sujeto, con dos funciones: la docencia e investigación de manera simultánea, sin marcar ritmos diferenciales entre una y otra, ignorando la difícil tarea del docente al tratar de asumir dos tareas al mismo tiempo.

"No puede darse la articulación docencia e investigación sin una especificación clara de cada ámbito y sin señalar cuáles serían los obstáculos de la relación y formas posibles de solución" (59).

Ante esto, varios estudiosos de la problemática la han considerado como un mito, algo deseable pero inalcanzable en las condiciones de trabajo docente (60).

(59) Stenhouse, op. cit. p. 56

(60) Pasillas y J.A. Serrano. "Docencia e investigación propuestas y dificultades de integración" en Re. Colecc. Pedagógica Universitaria, no. 16 jul-dic, 1987. Univ. Veracruzana, México, p.48

Otra dificultad, que a menudo se presenta a los profesores, es establecer una distancia mínima frente al objeto a investigar, es decir, frente a las propias prácticas y a las prácticas institucionales en que se encuentran inmersos.

Una posición que con frecuencia se adopta respecto a la relación docencia e investigación ha sido la de Dendaluze, quien afirma:

"...ha habido un sano esfuerzo por acercar la investigación educativa a los distintos niveles de la acción educativa, plasmados en tipos de investigación como la investigación-acción, investigación participante, investigación evaluativa, investigación en el aula...Cuanto más cerca se está de la acción concreta en un contexto concreto, con unos condicionantes concretos, más ajenas pueden parecer las búsquedas de leyes y teorías generales, y los formalismos de las metodologías de investigación más tradicionales" (61).

Entonces, bajo esta óptica estas posturas son un obstáculo para reconocer que en la educación acontecen muchas cosas reiteradas, participan sujetos con condiciones iguales en instituciones que comparten finalidades y condiciones semejantes. Volver absolutas las diferencias obstaculiza el reconocimiento de lo común en educación (62).

(61) Dendaluze, Iñaki. Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Narcea, Madrid, 1988 p.17

(62) Pasillas, M.A. y J.A. Serrano, op. cit. p. 47

Aún cuando la investigación-acción y la investigación en aula coinciden en la intención de mejorar la práctica del docente, la primera ha sido utilizada para un nivel de formación de docentes; en cambio la investigación en el aula el docente es el que parte de la situación real, en donde el coordinador de un grupo, sea docente de formación o no, puede asumir actitudes investigativas a partir de la reflexión y explicación que le permitan resolver problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin descartar la dificultad que implica generar las condiciones para favorecer esta posición.

En la investigación en aula lo que se pretende es la búsqueda de puntos de construcción intelectual que faciliten la enseñanza y la comprensión en el aprendizaje (63).

Finalmente podemos afirmar que estas posturas coinciden en varios aspectos, uno de ellos es el que pretenden que el docente sea un sujeto investigador, aún cuando se ubique en el rol de coordinador de un curso o en el aula universitaria.

Es pertinente decir que, en algunas posturas, los momentos y tiempos para vincular la acción y la reflexión son más notorias y diferenciales y en otras, se dan de manera simultánea.

El objeto de estudio, en algunas posturas, incide en problematizar la práctica docente para generar cambios y transformaciones en ella.

(63) Cfr. Gimeno Sacristán, J. y A.I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1993. 445 p.

Los resultados van desde acciones en el aula, solución de problemas o toma de decisiones ante un problema grupal.

Lo interesante es que en la mayoría de las posturas se pretende generar cambios al interior del espacio de interacción de los sujetos implicados, ya sea en comunidades o en salones de clase.

Los tiempos como ya decíamos anteriormente parecen estar diferenciados, pero en la práctica se observa que no se dan siempre igual, pues depende del objeto estudiado y de las estrategias elegidas para llegar a comprenderlo.

A pesar de ello, la búsqueda por comprender los fenómenos del aula es vigente y no se ha encontrado aún una postura que aborde la discusión de manera totalizadora, en cuanto a la relación teoría-práctica, acción y saberes ni mucho menos como estrategia para la formación del docente (64).

La observación participante y el diario de campo son técnica e instrumento de investigación respectivamente y son utilizadas por la mayoría de las posturas de investigación de corte cualitativo.

(64) Barabtarlo y Theesz, a través de su propuesta metodológica para la formación de profesores investigadores en América Latina, han abordado este tipo de investigación, sin haberse superado todavía problemas de origen epistemológico para su consolidación.

C) Problemáticas relativas a la formación de docentes en Investigación:

Un problema central de la formación de maestros en investigación educativa, consiste en que en México existen pocas instituciones dedicadas a la investigación educativa que difundan de manera extensa sus propios procesos de investigación, es decir, hay poca claridad para definir cómo se forman los investigadores, volviéndose mucho más difícil cuando se trata de formación de maestros en investigación.

Al respecto Sánchez Puentes, nos habla de vías formales y alternas para la formación de investigadores en educación, especificando que las vías formales han corrido por cuenta del posgrado, específicamente la maestría y el doctorado en educación. Las experiencias alternas han consistido en programas de formación para la investigación intensivos, de una duración mayor a un año, dirigidos a personas que sin abandonar sus tareas de investigación se reunían por un mes o menos para recibir esta formación; así como los programas de formación de investigadores de tiempo completo, integrados por seminarios, talleres y cursos, impartidos por profesores de alto nivel, con duración mayor a un año (65).

Agrega Sánchez Puentes que estas vías alternas de formación de investigadores son procesos que se han explorado poco para obtener

(65) Sánchez Puentes, R y F. Martínez Rizo. "Formación de Investigadores" Documento de análisis acerca del Cuaderno 30 "Estudios sobre la Inv. Educ", de Estados de Conocimiento del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1993. pp.49-54.

mayores productos, para generar programas bien estructurados con el propósito de descentralizar el posgrado en educación (66).

Como producto del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa en México, se apuntaron una serie de problemáticas que dan cuenta de la situación actual de la formación de investigadores educativos, destacando algunas de ellas a continuación (67).

Se afirma que en la década de los 80's existían un número aún reducido de instituciones que realizaran investigación educativa, algunas de reciente creación y poco consolidadas. Existiendo poca comunicación y prestaciones entre ellas.

Se presenta dificultad para delimitar la educación como campo de conocimiento, por su corta historia como objeto de estudio sistemático, y por ello la incursión necesaria en el campo de teorías y metodologías de otras áreas disciplinarias, así como campos profesionales.

Hay escasa difusión y circulación de la investigación educativa, que evidencia desconocimiento sobre la organización y administración que se lleva a cabo de la investigación.

Se menciona el precario desarrollo de bibliotecas especializadas, bancos de datos y archivos.

(66) Ibidem p. 54

(67) Galán Giral, M.I. et. al. "Estado de conocimiento 30 "Estudios sobre la investigación educativa". 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa., México, 1993. pp.37-38

Existe problemática en la formación de investigadores, cuando se menciona que en México hay postergación en los programas de posgrado para generar la investigación y capacitar a los investigadores. Se menciona la falta de maestros con este objetivo y falta de una política de formación de investigadores.

Se enfatiza el hecho de que el aprendizaje de la investigación no ha recibido todavía el suficiente respaldo institucional y curricular, se explicita la interrogante ¿cómo inducir a la formación en investigación? ¿cuáles serán las bases epistemológico-teórico-metodológicas con las que se debe contar para hacer investigación?

También se agrega que la Investigación Educativa que se realiza en México es aún escasa y en muchos de los casos se encuentra alejada de las necesidades y conflictos que afectan a los maestros.

En relación a las instituciones, se aprecia que un problema reside en la disociación entre los que toman las decisiones y quienes realizan la investigación, debido a las diferentes concepciones que tienen de lo que es la Investigación Educativa, lo que genera una comunicación incongruente, diferentes jerarquías y formas de proceder.

Desde entonces (1987-1988) se afirma que la formación de investigadores educativos es incipiente y poco estructurada, debido al poco reconocimiento institucional de la educación como campo científico de conocimiento.

Se anota a la vez, que hay falta de investigadores que se hagan cargo de la formación de los nuevos investigadores, así como el hecho de que los programas que forman investigadores en educación sean escasos y costosos en tiempo y dinero, atendiendo a una mínima parte de la población.

Algunos estudios citados en dicho Estado de Conocimiento, revelan que el grueso de los investigadores en activo tienen poca experiencia en estas tareas, que su procedencia disciplinaria es variada y que realizan investigación sin formación previa.

Actualmente el proceso formativo más recurrente en investigación educativa es el que se realiza a través del ejercicio mismo de la investigación como actividad cotidiana, aunque se critica la organización que posee, al respecto de que algunas personas repiten una parte de las tareas y otras integran la totalidad del producto.

Se afirma que los programas que forman en investigación, se reducen frecuentemente a un conjunto de cursos de metodología y de epistemología en donde se enseña a investigar en general, entendiendo así la formación como un proceso intemporal, único y basado en la enseñanza del método científico.

"...En cuanto al proceso de formación desde el punto de vista del sujeto, puede decirse que la capacidad e interés por ser investigador educativo surgen y se conforman en el sujeto como producto de una estrategia exitosa de carrera profesional, impulsada desde las diferentes experiencias que constituyen su historia personal...agregando a este

proceso personal, el tipo de práctica profesional en la que se involucra el sujeto como un factor determinante en su constitución como investigador educativo" (68).

"También se trata el problema del investigador en su papel de formador, en donde esta actividad depende no tanto de la calidad y cantidad del saber de un sujeto, sino de las necesidades institucionales que imponen esta función. En el plano de lo formal se destaca la necesidad de contar con profesores - investigadores que sean capaces de transferir su experiencia ya que en la actualidad no existe una relación directa entre quienes saben investigar y quienes enseñan a investigar" (69).

Un número muy importante de profesionales de la educación, que inclusive realizan investigación, no tienen oportunidad de formarse, frente a un mercado de trabajo muy exigente y demandante que los absorbe independientemente de la formación escolar que hayan alcanzado.

En dicho documento, se menciona a la Escuela Normal Superior de México, que ha sido desde 1959 hasta 1989 una de las instituciones que tenía como objetivo a partir de 1984 ofrecer al magisterio la formación académica de posgrado y promover la investigación y experimentación educativas, en relación con la educación media y normal y difundir sus logros y alcances.

(68) Ibidem p.39

(69) Idem

Se aprecia una disminución radical a partir de 1988, pues dejaron de recibir alumnos de 1er ingreso al posgrado.

Dentro de las experiencias alternativas para formación de investigadores, se encuentra la del Centro de Estudios Educativos A.C. el cual propuso en conjunto con el Depto. de Extensión Académica de la Escuela Nacional de Maestros, dos talleres de actualización en investigación educativa "para suplir las deficiencias de los docentes interesados en integrar el cuerpo de investigadores de dicha escuela" (Maggi, 1987) (70).

Los dos talleres se impartieron en 80 hrs. cada uno. Al primero asistieron 37 profesores, al segundo 27 profesores. La evaluación final resultó significativamente alta, pues no sólo se lograron buenos índices de eficiencia terminal, sino asimismo trabajos consistentes tanto en su contenido como en su tratamiento metodológico.

Aclara el documento que son experiencias alternas porque su finalidad no estriba en el otorgamiento de ningún grado académico.

Con las reservas que posibilita la escasa documentación acerca del impacto que personal e institucionalmente ha tenido este tipo de experiencias, se puede considerar que quienes cuentan con formación y experiencia concretizada en productos de investigación, están en posibilidades de generar un cierto ambiente estimulante para la

(70) Ibidem p.50

realización de la función de investigación; pero no necesariamente de impulsar una dinámica global que conduzca al establecimiento formal de la investigación educativa, ya que esto precisa de una política particular acerca de lo que cada institución de educación superior plantea, diseña y opera, lo cual rebasa con mucho el papel de los sujetos que participan en tales estrategias de formación.

Se aclara en el Edo. de Conocimiento que los sujetos cuyas prácticas se inscriben dentro del subsistema de las instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD), evidencian un proceso complejo de transición entre su formación de origen inculcada en las Escuelas Normales, mismas que privilegian la docencia, en cambio la formación del investigador en educación que se torna diversa en tanto está pautada por lo que cada institución diseña y opera en sus estrategias formativas, con base en su propio conocimiento y comprensión acerca de la tarea investigativa.

De este modo, son los sujetos particulares o agrupados quienes se encuentran y resuelven la problemática de formación en investigación educativa, diseñando para ello, diversidad de estrategias, siendo en este acto donde emerge con relativa fluidez la creatividad como rasgo esencial del proceso de investigación, en contraste con la ausencia de políticas y organización de prácticas de investigación, misma que propicia dispersión en diversos planos en general y falta de orientación y seguimiento de los procesos de formación en particular.

Esto permite esbozar un campo difícil en cuanto a la formación de investigadores educativos en general, aún si su formación es universitaria o

normalista, si han trabajado como docentes o no, se aprecia que son los agentes institucionales quienes deciden y delimitan aquello que debe y puede formar al investigador por vías alternas al posgrado, en el supuesto de que el desarrollo de la investigación educativa y la formación se alcanzara por dicha vías.

En la BENM, han existido tres experiencias importantes en este sentido, en ellas se han presentado distintos investigadores con la intención de formar a los docentes de dicha institución como investigadores. Las experiencias han provenido de instituciones como: Centro de investigación y servicios educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México(CISE), Centro de estudios educativos A.C. (CEE), Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco(UPN), cada una desde sus propios constructos teóricos y estrategias metodológicas. Sin embargo, no se logró con ello instituir la investigación como una actitud o práctica cotidiana, involucrada a la acción del docente en aula.

Otro problema a considerar es la validación de los saberes derivados de la investigación y la de los saberes derivados de la docencia. Ya antes afirmamos que el estatus es diferente, sin embargo en la constitución del campo de la investigación educativa, y a juicio de algunos investigadores educativos, la docencia tiene su muy particular campo de acción , y que en cierto sentido no se formaliza mediante un rigor metodológico, sino a través de la experiencia.

Se consideran como problemas asociados a la formación de investigadores en educación a la falta de asesores de alto nivel, profesores

titulados, bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación, falta de equipos de cómputo, conexión a redes de información para acceder a bases de datos, creación de canales de divulgación, presupuesto para un sistema de publicaciones. Además de la existencia de cierta desvinculación entre los problemas reales - escolares, del aula, educativos, con la formación teórico-conceptual, la capacitación y el entrenamiento de los profesores que han cursado el posgrado en educación.

Consideramos que para que una propuesta de formación de docentes en investigación educativa tenga mejores resultados, debería partir de los intereses y necesidades institucionales, y que las condiciones académicas permitan que los docentes se vinculen a procesos colectivos de trabajo, en búsqueda de solución a problemas confrontados en la práctica. Sin perder de vista a la práctica docente como el eje articulador del análisis y reflexión en la investigación educativa.

Crear un programa de formación también implica un certero conocimiento de las características académicas del docente que desempeñe su función y las condiciones administrativas u operativas en las que se realice.

D) Investigación y docencia .

La vinculación docencia e investigación ha sido uno de los puntos fundamentales de la discusión en relación a la calidad de la educación, la búsqueda de una docencia transformada, de superación académica, en sí de profesionalización.

Al respecto, Sánchez Puentes aclara "la docencia y la investigación son dos prácticas distintas, que exigen competencias, habitus y estrategias apropiadas y particulares, cada una con su propio régimen. Esta especificidad no significa una separación y menos aún una oposición. Más bien, conviene buscar formas institucionales de acercamiento y de vinculación entre ambas prácticas" (71) Y agrega "no hay en efecto, nada más fecundo que investigar la docencia, así como nada más enriquecedor para la investigación que relacionarse con la docencia" (72).

Sin embargo anota que reconocer la especificidad de los dos oficios, el de enseñar y el de investigar, es necesario, dando a cada uno su propio valor.

"La expresión conceptual de profesor-investigador se origina en la década de los 70's en el documento Villarreal de la UAM Xochimilco. Y en estrecha relación con la estructura académica de dicha institución. El concepto se difundió ampliamente en la década de los 80's, y a juicio de varios especialistas se malinterpretó y tergiversó su sentido" (73)

(71) Sánchez Puentes R. y F. Martínez Rizo. Documento de análisis de Formación de investigadores, p.54

(72) Idem

(73) Ibidem p.55

Fernández Rincón (1993) afirma que una de las formas en que se puede hacer el análisis de las posibilidades y límites para la vinculación docencia e investigación es viendo cuál puede ser la relación del investigador con la docencia, y cuál puede ser la relación del docente con la investigación.

Esto es, se plantea un vínculo docencia-investigación con el objeto, en el sentido de que esta propuesta está orientando hacia un tipo de objeto específico: la docencia. Se busca que los productos de la investigación permitan una mejor comprensión o explicación de la tarea docente o bien tengan alguna utilidad práctica para los maestros, en la medida en que les brindarían conocimientos de aplicación directa a la función docente (74).

Otra forma de entender esta vinculación sería que el investigador trabajara en la docencia, impartiendo conocimientos de actualidad, acercando a los alumnos a métodos y técnicas de indagación propios de la investigación, por ejemplo un físico en temas de física.

También se puede considerar la actividad docente como posibilidad de investigación en el ámbito genéricamente llamado didáctica, donde el docente, además de docente, fuera investigador, es decir que fuera de interés del profesor indagar nuevas formas o estrategias de enseñanza en su disciplina, esto como ya hemos señalado anteriormente implica

(74) Fernández Rincón, H. "Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación" en *Perfiles Educativos*, no.61 CISE UNAM, México, 1993, p.24

que el maestro realizara un reconocimiento de las hipótesis que orientan su trabajo en el aula, de sus aciertos y errores.

Esto último plantea que el maestro puede realizar investigación ayudándose de las técnicas e instrumentos de orden cualitativo (diario de campo, talleres de enseñanza, estudio de casos, observación en aula, entrevista a docentes y a alumnos, entre otras) con el fin de reflexionar y actuar sobre algunos problemas de la práctica docente.

El sentido de esta propuesta es realizar un tipo de formación para la acción que permita resolver algunos problemas concretos y cotidianos.

También existe la posibilidad de que los maestros realicen investigación acerca de los requerimientos de los planes y programas de estudio, con el fin de proponer modificaciones, adecuaciones y evaluaciones de los mismos.

Glazman al referirse a la ideología del vínculo de la investigación y la docencia, establece que es necesario develar la presencia de elementos ideológicos desde otro lugar, un lugar condicionado por los límites y las posibilidades de cada sujeto autónomo frente al tratamiento automático de un discurso impuesto.

Establece claramente que la investigación y la docencia comparten algunos puntos y difieren en otros, al respecto señala: "El encuentro básico entre la investigación y la docencia se da en el objeto de ambas prácticas: el conocimiento" (75).

Y por otro lado afirma que... "el desencuentro básico se da en tanto que el vínculo de la investigación y la docencia no existe ni automática, ni naturalmente, su presentación en este último sentido, obedece a una distorsión de la realidad" (76).

Afirma Glazman, que en la realidad no se da el vínculo, ni en condiciones institucionales, ni en el quehacer, ni en los personajes; se califica entonces como integrada a una situación independientemente de sus condiciones reales de existencia (77).

"La investigación es búsqueda y producción de conocimientos; la docencia es un acto de transformación de docente y alumnos. La investigación se avoca a la búsqueda, sistematización y expresión del conocimiento; la docencia se ocupa del conocimiento disponible" (78).

También afirma que la finalidad de la investigación es el avance de la ciencia; la finalidad de la docencia es la promoción de los sujetos (79).

(75) Glazman, R. "Investigación y docencia: encuentros y desencuentros" en Rev. Pedagogía, Vol. 8, no.1 feb-abril México, 1992. p.56

(76) Idem

(77) Idem

(78) Ibidem p. 57

(79) Idem

Establece que los investigadores y los docentes difieren en conocimientos, actitudes, valores y habilidades, en función de que entre investigadores se establece una relación de pares, mientras que el docente se ve en una comunicación asimétrica frente a sus alumnos. También compara el que los investigadores desarrollan la cultura escrita, en el docente se desarrolla la cultura verbal. El investigador comparte los hallazgos cuando éstos tienen ciertos niveles de elaboración; el docente se encuentra en situaciones que le obligan a hacer un esfuerzo por entender para poder explicar.

Coinciden cuando se dice "aprender es asimilar y asimilar es descomponer y recomponer el conocimiento disponible, de ahí el encuentro entre investigación y docencia porque ambas requieren de la creación y la recreación: para su difusión, asimilación y profundización" (80).

Y agrega "tanto docentes como investigadores tienen la verdad como finalidad, una verdad relativa como las condiciones que la rodean; ambos cuentan con la necesidad del rigor como meta y el esfuerzo por la sistematización, la organización y la disciplina.

Glazman recalca que los desencuentros de investigación y docencia residen en que les corresponden formaciones y espacios diferenciados: cada sector cuenta con una preparación específica y diferente, aclara que en nuestro ámbito educativo han imperado carencias en la formación...

"De hecho quizá se ha inferido que un docente puede desarrollar automáticamente las labores de investigador y viceversa. La falta de formaciones adecuadas, lógicamente, ha conducido a la simulación o a la frustración". (81)

El carácter ideológico atribuible al vínculo docencia investigación se vislumbra cuando se asume como natural a un vínculo que no existe, ejemplo: la investigación y la docencia no son actividades naturalmente ligadas, más aún son actividades que de realizarse se enriquecen mutuamente, de ahí la conveniencia de su integración; pero precisamente por no estar ligadas en forma natural se requiere de una intencionalidad para enlazarlas, ésta deber ser institucional y personal". (82)

Refiriéndose a la intencionalidad de la institución, cuando se materializa en el establecimiento de condiciones en los centros académicos, para el funcionamiento del vínculo en cuestión: condiciones psicológicas, pedagógicas, políticas y administrativas, para que se desarrollen estas actividades en íntimo entrelazamiento.

La intencionalidad personal es el resultado del interés específico y manifiesto del sujeto por desarrollar ambas tareas. Esto implica contar con la formación correspondiente, poseer conocimientos, las habilidades y destrezas que permitan el desarrollo de las dos prácticas.

(81) Idem

(82) Idem

"Probablemente buena parte de los investigadores interesados en la docencia y de los docentes involucrados en tareas de investigación se plantean la necesidad de acercar dichas prácticas a la vez que se preguntan acerca de las formas de promover este acercamiento." (83).

Develar los elementos ideológicos que rodean al vínculo de la investigación y la docencia podría contribuir a una aproximación del mismo desde un lugar de autonomía de investigadores y docentes, para promover su propia concepción de la integración buscada. Esto puede darse a partir del análisis de las condiciones existentes para el vínculo y de las propias condiciones para sintetizar ambas actividades, así como desde una crítica de las prácticas vigentes.

Cuando instituciones o sujetos imponen una dinámica que debe ser acatada, docencia-investigación o investigación-docencia, se establece una disposición ideológica que atenta por una parte contra el encuentro, y por la otra contra la autonomía académica y personal del sujeto. Ante esta perspectiva los proyectos no tienen gran posibilidad de avance.

A su vez Castañeda, nos refiere la necesidad de analizar el currículum desde la práctica docente, y afirma ". pensar el desarrollo curricular desde esta perspectiva investigativa, requiere , entre otros aspectos, tomar en consideración el vínculo entre investigación y docencia. Las prácticas, alcances y significados de este vínculo necesitan ser

analizados en función de las condiciones institucionales y las historias particulares de los sujetos, en referencia a la formación previa y las tendencias académicas o intelectuales de su trabajo como docentes" (84).

Además "...La diferenciación de las actividades y valores propios de la investigación y la docencia ha de ser resultado del estudio de las condiciones de producción y valor social e institucional de cada una de ellas. Estos es así porque en la base de esta diferenciación están los problemas que tocan a la relación entre teoría y práctica, entre generación y aplicación de conocimientos y, en lo que respecta al currículum, entre la fundamentación y ejecución del mismo (85).

Se deben reconocer las condiciones institucionales (infraestructura, apoyos materiales y de formación, es decir diferencias de cargas de trabajo, tipo de actividad, perfil académico, salarios, etc.) que existen en los niveles básico o superior del sistema educativo. Estas diferencias, a su vez, expresan posibilidades o limitaciones específicas para desarrollar algunas tareas de investigación.

Por otro lado, habría que ubicar quién y cómo formarla en investigación a los maestros, ya que de todos es conocido que en el campo de la formación de investigadores existe una diferencia entre quienes afirman que la investigación es susceptible de enseñarse y aprenderse en el

(84) Castañeda A. "Análisis del currículum, una perspectiva desde la práctica docente" en Rev. Pedagogía, UPN, Vol 8, no.1, feb-abril, México, 1992. p.62

(85) Idem

salón de clases y los que plantean que la formación de investigadores tiene un carácter artesanal ⁽⁸⁶⁾, en el sentido en que se aprende a investigar junto a un investigador.

Otra forma de entender el vínculo docencia-investigación es la investigación en aula, pretendiendo relacionar procesos de aprendizaje que utilizan conceptos, métodos y técnicas de la investigación como formas de aproximación al saber, o sea que aquí, en esta propuesta se trata de una forma de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sería una propuesta ligada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que articulan las intenciones formativas, la perspectiva didáctica, vinculada a las actitudes críticas que tanto profesores como alumnos asumen frente al conocimiento.

Esta propuesta no tiene por objetivo crear nuevos conocimientos para el campo en cuestión, sino más bien desarrollar la capacidad de comprender a través de renovadas experiencias producto de observaciones reiteradas de procesos de aprendizaje en el aula ⁽⁸⁷⁾.

Contrario a lo que piensan algunos autores en este tipo de vinculación docencia-investigación no sólo se trataría de que el maestro investigue su propia práctica, sino además alumnos y profesores puedan investigar el

(86) Cfr. Sánchez Puentes, R. "La formación de investigadores como quehacer artesanal" en OMNIA, año 3, no. 9, México, 1987, pp 13-23

(87) Delamont, S. La Interacción didáctica. Cincel, Kapelusz, Madrid, 1984. p.68

objeto de su materia, (matemáticas, lingüística, biología, etc.) es decir, aquí no necesariamente se hablaría de una investigación cuyo objeto sea la educación, sino que en esta propuesta tendrían cabida diversos tipos de investigación, referidos a objetos no necesariamente educativos, como sería el caso de los diversos contenidos curriculares.

Poner en práctica esta propuesta conlleva a diversas consideraciones.

En primera instancia se reconoce que el problema central radica en las condiciones institucionales que frenan en varios sentidos los proyectos de formación de los actuales y futuros docentes dentro del ser y el hacer de la investigación.

Es conveniente entonces, ubicar cuáles son las condiciones concretas de cada maestro, cada investigador o cada institución que busque instrumentar esta vinculación y desde allí, analizar cuáles son las posibilidades más concretas.

Analizando las propuestas que buscan vincular la docencia con la investigación hemos encontrado cuatro razones que pueden explicar el origen o la causa del surgimiento de éstas:

- 1) En artículos y discursos se reitera que vincular la docencia y la investigación es la alternativa que puede llevar a mejorar el nivel académico de nuestros centros educativos, pues de esta manera el docente haría uso de la investigación y estaría en mejores condiciones de cumplir su cometido como educador.
- 2) Esta propuesta está relacionada con la idea de mejorar la imagen social y profesional de la docencia: es un hecho que socialmente, y también

académicamente, la actividad de investigación y por consiguiente los investigadores, gozan de un mayor prestigio y reconocimiento que la actividad de docencia y los profesores.

3) Se busca reconceptualizar la docencia: la docencia debe ser considerada como una forma de investigación en la medida en que el profesor, al hacer acopio de material bibliográfico, al seleccionar y sistematizar los contenidos temáticos, así como las líneas de trabajo, lo tiene que hacer mediante la reflexión y el análisis no de sus intereses personales (aún cuando éstos están presentes), sino de las necesidades de formación intelectual, científica y profesional de sus estudiantes.

4) Responde a la necesidad de profesionalizar a los docentes.

Lo anterior da lugar a búsqueda de estrategias que permitan que se de un proceso de formación sin que el maestro abandone su centro de trabajo, haciendo observaciones, análisis y propuestas de mejoramiento de sus clases.

En este sentido, la vinculación de la docencia con la investigación implica más bien una vinculación de la investigación con los procesos de formación o autoformación de los maestros.

E) Consideraciones y alternativas:

Es necesario apuntar que existen distintas posibilidades para aplicar la investigación educativa, según se trabaje con estudiantes normalistas, los maestros de educación básica en ejercicio, o los formadores de maestros. En cada caso, la historia profesional, la práctica actual y las expectativas, originan diferentes perspectivas para integrar elementos de la investigación.

La perspectiva etnográfica, es una de las vías para analizar problemas en la práctica, vividos como tales por maestros y formadores, en la idea de encontrar situaciones significativas para el docente, susceptibles de ser investigadas.

Algunas prácticas de investigación, se han centrado en la observación y registro etnográfico por parte de los docentes, que han servido tanto en la tarea de generar nuevos conocimientos, como para estimular la reflexión sobre la práctica docente y los procesos escolares cotidianos.

La metodología etnográfica permite articular el conocimiento sobre lo específico en la práctica docente con una formación teórica, centrada en el debate desde diferentes perspectivas conceptuales, metodológicas y disciplinarias.

Algunos espacios se han propuesto para la formación de docentes investigadores, uno de ellos es el trabajo realizado por Barabtarlo y Theesz en el Centro de investigación y servicios educativos de la UNAM, y otro más por el Centro de estudios educativos, propuesto por Rolando Maggi. Ambos desde sus propios enfoques se han acercado a la problemática del formador de docentes, sin embargo no han podido consolidar su objetivo por falta de continuidad, o por problemas epistemológicos no considerados, en el caso que hoy tomamos como referente empírico.

Quiroz (1988), plantea dos niveles de reflexión sobre el problema de la formación en investigación, uno que deriva de la práctica docente inmediata y pretende resolver problemáticas cotidianas, y un segundo nivel

en donde se analiza el momento de formación, con evidencias referidas a la práctica misma. Esta última posibilidad de articulación, sólo se da cuando en la investigación y en la práctica de formación de docentes se tiene como referente el análisis de la práctica docente cotidiana ⁽⁸⁸⁾.

El mismo investigador, plantea la necesidad de investigación sobre la práctica docente cotidiana de la formación de docentes, articulando a la ya desarrollada sobre la práctica escolar en el nivel básico de educación.

Weiss y Márquez(1988), enfatizan algunas consideraciones generales sobre aspectos epistemológicos e institucionales de las formas de generación y apropiación de conocimientos en la investigación, la docencia y el desarrollo de procesos o procedimientos en la investigación, la docencia y el desarrollo de procesos o productos educativos ⁽⁸⁹⁾.

Los autores plantean que, hay conocimientos nuevos que son producto de la aplicación de una estructura conceptual establecida a fenómenos antes no analizados, por ejemplo: el maestro que analiza una situación de aprendizaje, o el investigador que la observa desde una concepción teórica y procedimientos dados en ámbitos de fenómenos aún

(88) Quíroz, R. Formación de maestros e investigación educativa. DIE CINVESTAV IPN, México, 1988. p.67

(89) Weiss, E y Márquez. "Investigación y generación de conocimientos en la formación de maestros" en DIE. Memorias, México, 1988. p.82

no investigados. Pero también se afirma que hay conocimientos nuevos, en el sentido de alcanzar un nivel mayor de conocimiento; el pasaje a mayores niveles de conocimiento se impone ante los problemas. La inadecuación de nuestros esquemas conceptuales para resolver el problema, nos empuja a construir concepciones más adecuadas.

Al tomar conciencia de la parcialidad de nuestras acciones cognitivas, se pueden lograr nuevas coordinaciones entre ellas, es decir, una nueva estructuración conceptual que permite nuevas formas de acción cognitivas sobre los fenómenos. Como muestran los estudios psicogenéticos e histórico-críticos de la epistemología y psicología genética, el avance a mayores niveles de conocimiento no es un privilegio de los científicos, sino una característica de cualquier proceso de aprendizaje.

La reflexión sistemática al respecto de procesos educativos es tan capaz de generar nuevos conocimientos como la investigación (90). No sólo la investigación busca articular distintos referentes para responder a un problema, sino que se hace también en el proceso educativo.

Sin embargo haríamos algunas consideraciones: en el caso de la docencia, la articulación lograda de una situación particular, se plasma básicamente en las acciones, las concepciones generalmente no son explicitadas. Los productos del trabajo de los maestros son invisibles en los

(90) *Ibidem* p.86

cánones de lo documentado, sin la reflexión sistematizada de su validez. En la investigación en cambio, el logro de nuevos conocimientos se plasma en un producto escrito que incluye una exposición sobre lo realizado, los referentes y la validez de la construcción presentada en relación u oposición a otras construcciones.

Finalmente deseamos exponer que existen diferencias entre la investigación sobre la educación y la investigación educativa, en el sentido de que en la primera se plantea un problema teórico de la educación que requiere un tratamiento experimental o lógico, utilizando conceptos definidores, planteando hipótesis a priori, trabajando con datos cuantitativos, buscando una teoría formal, utilizando métodos experimentales, generalizando de manera formalista, sin la participación de profesores y alumnos en el análisis de los datos y con técnicas derivadas de la observación no participante (91).

La investigación educativa parte de los problemas prácticos, que vive el profesor en el aula, buscando explicaciones desde la perspectiva de los participantes en el proceso de enseñanza, conceptualiza a partir de datos cualitativos y de manera natural, utiliza el estudio de casos, la observación participante y entrevistas informales (92).

Es natural que el profesor que desea acercarse a la investigación sin abandonar sus compromisos en la docencia (preparar su clase, el material

(91) Elliott, J. op. cit. p.34-38

(92) Idem

de trabajo,etc) prefiera una concepción de investigación educativa que le permita compartir sus problemas vividos en la práctica docente, desde una perspectiva sensibilizadora y naturalista.

No es lo mismo tener de frente un problema concreto realizar la observación del mismo a través de un lente teórico con el fin de tomar decisiones e ir modificando paulatinamente su práctica de enseñanza, a la de abordar un problema eminentemente abstracto, en donde la búsqueda de soluciones será a través de un trabajo experimental o lógico.

El trabajo docente está ligado a la detección de problemas concretos, a la búsqueda de soluciones para llevarlas a la práctica, a la reflexión posterior para analizar el problema y su solución y finalmente, a la rectificación de opciones.

3. METODOLOGIA

Antes de realizar un planteo metodológico considero necesario describir aquí, el proceso por el que tuve que transitar para llegar al problema de estudio actual; en este proceso tuve confrontaciones con mis propios esquemas explicativos acerca de la noción de investigación y práctica docente.

En este apartado me referiré a las experiencias que dieron lugar a los cuestionamientos aquí planteados, así como al descubrimiento a través de la historia oral de los sujetos.

A) Antecedentes:

Una primera etapa de acercamiento al problema del aula, la constituyó una serie de observaciones a profesores que imparten curso de Investigación educativa, en una escuela normal, durante septiembre a diciembre de 1992.

Se observaron diferentes estrategias de trabajo, dentro de las que predominaron: la exposición por parte de los alumnos de algún tema del programa, la discusión en clase de lecturas previas, así como la exposición del maestro. Este proceso de enseñanza se realiza bajo un cronograma de actividades en donde predomina la investigación bibliográfica, la evaluación periódica de los contenidos aprendidos teóricamente. Me llamó la atención que en esos cursos no hubiera una vivencia directa con problemas reales de

la práctica escolar, ni problematización de los mismos para generar un proyecto de investigación.

A partir de observaciones durante algunas semanas de clase en grupos de otros profesores, me inquietó el por qué los alumnos no parecían sentirse atraídos por los contenidos de esta materia, e intenté en los grupos a mi cargo la aplicación de un enfoque diferente, al que denominé interactivo, porque su principal finalidad era lograr que los alumnos construyeran sus propios conceptos de investigación, a través de la acción concreta de investigar.

B) Una segunda etapa de acercamiento:

En la segunda etapa, de enero a abril de 1993, decidí aplicar la estrategia interactiva que sería comparada con la metodología tradicional en otro grupo.

La experiencia resultó muy valiosa, porque en el grupo A (donde se probó la propuesta interactiva) se observaron mayores niveles de participación de los alumnos, mostrando iniciativa para resolver los problemas de investigación que ellos mismos formularon.

En el grupo B (donde se trabajó de manera tradicional) se observaron niveles de participación escasos y aunque se cubrió el programa del curso, no se manifestó interés por diseñar un proyecto de investigación.

A partir de esta experiencia, registrada mediante un diario de campo, logré conocer un poco más de lo que los alumnos piensan, de sus estrategias para resolver problemas escolares, así como de su capacidad para integrarse en un grupo de trabajo y confrontar sus ideas.

C) Búsqueda de elementos para un análisis preliminar:

En una tercera etapa (mayo 1993) decidí evaluar la experiencia que habíamos tenido en ambos grupos, para lo cual realicé entrevistas a una parte de los alumnos participantes.

Los comentarios fueron en relación a:

En el grupo A, los alumnos decían "eso no lo habíamos hecho antes", "nos permitió conocer lo que otros compañeros piensan", "nos daba miedo no saber lo que iba a suceder con el proyecto", "nos obligó a buscar información..."

Colateralmente también permitió que se expresaran en relación a otros cursos que habían llevado y que no les permitían interactuar. También dieron salida a comentarios sobre su papel de estudiantes en la escuela y su experiencia en las escuelas primarias de práctica. Esto evidencia que al provocarse una experiencia más cercana, se puede rescatar la experiencia cotidiana y realimentar el análisis grupal.

En el grupo B, se apreció otra actitud un tanto más apegada al programa, interés sobre temas de investigación, y que no fue posible

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

descentrar en el momento de enfrentar la elaboración del proyecto de investigación individual. La interacción fue unilateral, cada alumno buscaba resolver dudas personales y pocas veces problematizaba en clase.

D) Entrevista con alumnos de la BENM:

Continuando con la búsqueda de información para el análisis preliminar, decidí entrevistar (mayo y junio 1993) a veinte alumnos que habían cursado investigación educativa con diversos maestros, y surgieron comentarios como los siguientes:

Existen factores que obstaculizan el desarrollo del proyecto de investigación, tales como: el tiempo muy corto, falta de información, falta de delimitación del tema, no saber qué corriente teórica seguir, perderse en la información bibliográfica. En otros casos, opinaron que había demasiada información.

Los temas que eligieron para investigar fueron, en general, situaciones personales, experiencias en prácticas escolares y en pláticas con alumnos y compañeros.

Por otro lado, los alumnos consideran que hay relación entre sus proyectos de investigación y el trabajo en la escuela primaria, y que el maestro de primaria sí puede hacer investigación.

En su mayoría afirman que la investigación es un recurso que ayuda al maestro, para detectar problemas, a ejercer mejor su trabajo y al análisis de la relación que tiene con los alumnos.

En otro caso, los alumnos mencionan que hacer investigaciones les provoca "flojera" y que es "un mal necesario".

Los alumnos, en sus expresiones, buscaban más las actividades de enseñanza y elaboración de recursos didácticos para la escuela primaria, pero no admitían que fuera necesario detenerse a reflexionar sobre lo acontecido en un aula de clase durante algunas sesiones de trabajo.

Me desconcertó esta situación, ya que la intencionalidad de los cursos, de acuerdo al plan 1984, consiste en vincular la reflexión permanente sobre la acción educativa, no sólo instrumentarla.

El plan de estudios en su aplicación mediante los cursos de investigación educativa pretende alcanzar niveles progresivos de reflexión sobre la problemática docente y educativa en general, buscando propiciar en el futuro docente una inquietud por innovar, por modificar estereotipos.

Sin embargo, los alumnos consideran a la investigación como un elemento de apoyo, secundario al resto de actividades que tendrán que realizar como docentes en la escuela primaria. Aprecian la investigación como el aprendizaje de técnicas, diseño de instrumentos para elaborar su documento recepcional, para saber que existe la investigación, pero nunca

vinculándola a su propio proceso de construcción conceptual y de solución de problemas.

Esta resultante se contraponía con la idea de que se pudiera aplicar la investigación en aula, considerando que en el espacio de actividad docente, existe un sinnúmero de problemáticas en la escuela de práctica y que al abordarlas sería posible que la investigación se fuera constituyendo paulatinamente como una manera de concebir la realidad y plantear problemas.

En un intento de sistematización, se presenta un registro estadístico de las respuestas de 50 alumnos de 2º semestre a la pregunta : ¿ para qué te puede servir la investigación educativa como docente ?

RESPUESTAS	PORCENTAJE
"para auxiliarme en la elaboración de guías didácticas"	(26%)
"para enseñar a investigar"	(14%)
"para saber hacer investigación"	(16%)
"para ampliar conocimientos"	(28%)
"para saber cómo actuar en la escuela primaria"	(5%)
"para problematizar"	(3%)
"para integrar valores como educador"	(8%)

Como se puede apreciar en estos datos, la mayor parte de los alumnos han asimilado la idea de investigación vinculándola a una acción concreta, evidenciando que tal vez no han observado esta práctica en los maestros en servicio o en los maestros en la carrera, no se apreciaba la posibilidad de incorporar a la investigación como una forma de producción de conocimiento en el aula y de reflexión sobre la práctica docente. Se podría pensar que se enfatiza más la utilidad del curso en función de objetivos muy concretos e inmediatos, relativos al acopio de información y de recurso didáctico.

Es importante agregar que estas respuestas permitirían pensar en cuestiones como ¿cuándo ven al docente de primaria investigar?, ¿cuándo ven al docente de la BENM investigar? y fundamentalmente ¿quién es para ellos un investigador?

Indiscutiblemente, las entrevistas a los alumnos y las observaciones en su desempeño enriquecieron mis reflexiones sobre el sentido de la investigación en su formación. Sin embargo faltaba plantear por qué se generaban esas actitudes y si en algo tenía que ver la noción de investigación que sus maestros poseían y en qué medida la relacionaban con su propia práctica en el aula.

Por ello se emprendió una etapa más de acercamiento al problema, mediante entrevista a docentes de la BENM, no sólo de la materia de investigación educativa o relacionados de alguna manera con la misma, sino de otras materias de enseñanza.

E) Entrevista con docentes de la BENM.

Esta etapa se realiza entre septiembre y noviembre de 1993. Se utilizó la entrevista no estructurada (sin un guión estricto de preguntas), siendo los tópicos principales: la noción de investigación y la vinculación con la práctica docente.

Se entrevistó a 18 profesores, quienes participaron de manera voluntaria en este trabajo.

Resultaron de gran interés las narraciones que los docentes hacen de sí mismos utilizando formas simbólicas en el lenguaje, refiriéndose al currículum, a los alumnos, a su relación con los demás. Durante las entrevistas los docentes establecían comunicación con los "otros" imaginarios, que provoca toda una conformación de su propio quehacer y en cierto sentido con lo que consideran es la investigación en aula.

A través de la entrevista, se presenta un escenario, en donde el lenguaje del docente, sus metáforas o digresiones pueden significar mucho de lo implícito del trabajo en el aula, y donde tiene la oportunidad de "observarse desde afuera", es decir, como un sujeto externo al ambiente del aula. Es así como llegué a la conclusión de que el problema del docente como constructor conceptual no podía ser apreciado sólo desde una experiencia personal, sino que requería de opiniones de otros colegas, quienes externaran su visión particular.

Se parte de la idea de que la entrevista permite resignificar las experiencias personales a través de la palabra, a partir de la manera como se conforman los esquemas referenciales y la historia personal (93).

El procedimiento para entrevistar a los docentes fue el siguiente:

Acercamiento a docentes que hubieran participado en actividades de investigación educativa, en la institución o fuera de ella, así como a los docentes que se interesaran en participar en la discusión de la temática de este trabajo.

Planteamiento del trabajo que se pretendía realizar, con el fin de generar un ambiente de confianza sobre la información proporcionada, fijando una cita para que no se modificara el horario personal del docente y hubiera disposición y tiempo suficiente para la entrevista.

Realización de la entrevista en el cubículo de profesores de investigación educativa de la Coordinación de Ciencias Sociales en la BENM.

Se solicitó la aprobación del entrevistado para grabar la charla o en caso contrario, no hacerlo.

(93) Díaz Barriga, A. Entrevista a profundidad. Doc. de trabajo, México, 1992. Mimeo.

Durante la entrevista se pretendió platicar informalmente con cada docente, buscando que expresara sus concepciones sobre práctica docente e investigación. Se dejó en total libertad al docente de plantear sus vivencias, articulando en lo posible preguntas que estuvieran relacionadas con los puntos buscados para descubrir las nociones o constructos teóricos presentes.

Análisis de información.

Una vez realizada la entrevista se procedió a la transcripción literal de la misma, haciendo subrayados de respuestas eminentemente cargadas de significación conceptual en donde el docente había enfatizado su concepción sobre investigación y práctica docente.

En una segunda aproximación al material escrito, se elaboraron diagramas de flujo, en donde se graficó y localizó la concatenación de ideas y el surgimiento de las nociones buscadas.

Finalmente se analizó e interpretó el material obtenido desde los supuestos teóricos manejados en esta investigación.

4. ANALISIS DE ENTREVISTAS

Como se señaló anteriormente, se buscaba saber qué era para los docentes de la Normal la investigación y si ésta podría hacerse en el aula.

A continuación referiré los resultados arrojados a partir del análisis del discurso oral, producto de entrevistas realizadas a 18 docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

A) INVESTIGACION FORMAL vs. INVESTIGACION EN EL AULA:

Se percibe un concepto de investigación vinculado a la "formalidad" es decir, apegado a normas, principios y criterios metodológicos, que deben ser puestos en práctica si se desea hacer investigación educativa.

La investigación educativa se observa como algo "difícil", "que genera bronca" (e: 10) y que se hace a nivel doctorado o con fines de titulación (e: 2 y 10).

Se asume la investigación educativa formal, como algo inalcanzable para el docente, que se ve más preocupado por actividades relacionadas a su labor, tales como: preparar clase, trabajar en el grupo escolar o asistir a reuniones académicas (e:1,2,3,5,6,10). Pocos docentes admiten haber hecho investigación educativa formal, ya que tienen muchas limitantes: principalmente el tiempo, los recursos bibliográficos, espacio físico adecuado (e: 1,5,8,9,11,14,15,16,17,18) o porque no lo encuentran necesario para realizar su trabajo como docentes (e:1,5,6,7,10), aunado, en

algunos casos, a la falta de preparación formal en el campo de la investigación educativa (e:5,8,17,18).

En confrontación a lo anterior, se manifiesta una vaga idea de investigación en el aula, donde expresan que ésta "no es formal", porque se va dando conforme se trabaja en clase, y no requiere métodos especiales (e:1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11, 12,13,14,17,18).

Algunos docentes vinculan a la investigación en el aula de acuerdo a los procedimientos empleados: se da cuando trabajan en grupo operativo, en la interacción con los alumnos, en la búsqueda de información con técnicas documentales o videgrabaciones (e:7,13,18).

Otros docentes, la vinculan más a los resultados que se obtienen, enfatizando que en la investigación en aula, se van apreciando los avances durante las sesiones, y en la formal, es hasta el final cuando se ven estos resultados... (e:18)

En otro caso, vinculan este tipo de investigación a la capacidad de integrar en un sólo espacio docencia e investigación, principalmente para enseñar conceptos sobre investigación educativa (e: 12,17).

Pocos docentes admiten que se pueda problematizar los procesos que se dan en el aula y a partir de ella desencadenar procesos cognitivos; más bien, la vinculan a resolver situaciones de tipo específico en la clase o a la necesidad de pedir a sus alumnos que "investiguen" para exponer,

elaborar un trabajo documental o que preparen sus proyectos didácticos, los que pondrán en práctica en la escuela primaria (e:1,3,4,5,6,7,8,9,10,16,18).

"La cientificidad no existe en la investigación en el aula, pues lo que permite hacer este tipo de investigación se encuentra en el campo práctico y no teórico " (e: 12)

Esta afirmación nos permite interpretar el problema que implica la construcción teórica, cuando el mundo y la realidad se explican en su mayor parte, desde el quehacer práctico en el docente, ¿para qué hacer esfuerzos por construir teoría, si nosotros sólo la aplicamos?, pareciera ser la pregunta latente en este caso. Además del concepto de "cientificidad" que se otorga a la investigación cuando no es realizada en el aula.

También se observa que el docente que dice investigar en aula, lo hace con fines vinculados a la evaluación, tanto del alumno en su desempeño en clase, como para valorar si ha existido o no, modificación de conducta o " aprendizaje" (e:18) .

Aquí es interesante señalar que el docente en la escuela Normal se encuentra imbuido de un profundo sentido del "deber ser", proyectando en sus alumnos, una actitud preceptiva hacia el mejoramiento de su quehacer práctico como futuro docente. Enfatiza entonces, la "corrección" en la "forma" más que en el contenido. Es decir, busca que toda su acción vaya hacia el "moldeamiento de conductas", las que él considera idóneas para ejercer la profesión docente.

La investigación en aula, se aprecia relacionada a este "deber ser" y busca utilidad práctica para resolver problemas o tomar decisiones en el hecho educativo inmediato.

La "inmediatez" que caracteriza esta concepción, pudiera ser una limitante para realmente hacer investigación en aula, pues lo que se vive cotidianamente no se puede ver "desde afuera", dejando un espacio para analizar lo sucedido.

De igual manera, algunos docentes ven a la investigación en aula, como algo "elemental" o "casero" (e:2,18) pues no requiere de "mayor ciencia" (e:18) , ya que puede realizarse sin mecanismos "sofisticados", (e:8) y con los recursos que se poseen y durante el trabajo en aula con los alumnos (e:3,12)

Es interesante observar cómo el docente simplifica su propio trabajo en aula, no le atribuye un valor especial y por lo tanto no considera que sea investigador de su práctica cotidiana.

La ausencia de valoración de las actividades en el aula, desde la perspectiva de investigación etnográfica, ha sido analizada por Delamont (94) y Remedi (95), cuando expresan que el docente se encuentra tan sobrecargado con su diario ir y venir con los alumnos, e inserto en la compleja dinámica escolar, que no se permite un espacio y tiempo para analizar ésta.

(94) Delamont, S. op.cit. p.69

(95) Remedi, E. y cols. La identidad de una actividad: ser maestro. UAM-X. Temas universitarios. no.11, México, 1988. p.23

B) INVESTIGACION VINCULADA A LA DOCENCIA.

En un sentido más amplio, desde la perspectiva del docente, se puede hablar de un discurso ideal, en donde docencia e investigación pueden tener un vínculo.

Al docente en la Escuela Normal le ha provocado un gran conflicto a partir de 1984, la denominación impuesta de docente-investigador, por ello se dan respuestas como estas:

"sí, creo que tiene que ser así (refiriéndose a la docencia e investigación), pero yo no lo he podido lograr..." (e:16) "me interesaría que nos formaran como investigadores" (e:18) "no concibo a un docente investigando su propia práctica al mismo tiempo" (e:17) "nos da miedo investigar, es algo que no conocemos..." "frente a 106 años de tradición en la docencia, hay sólo 8 años de intentos en investigación" (e:8)

Estas respuestas permiten referir un contexto, en el que las condiciones para realizar investigación no han sido creadas, ni siquiera son motivo de discusión entre los académicos.

Se vive como un aspecto más, que en la simulación pudiera ser aceptado como supuesto, mas no como un hecho.

El docente admite que es necesaria la investigación educativa, para mejorar procesos de enseñanza y de aprendizaje, y para utilizar sus resultados, en lo que concierne a nuevas metodologías, tecnología

educativa o enfoques teóricos de actualidad. Sin embargo no asume que pueda ser ese su rol; incluso quien se considera que está haciendo proyectos de investigación, separa su trabajo en el aula del realizado en la oficina o área de investigación.

La perspectiva de la investigación-acción que se presenta en la intencionalidad del plan de estudios 1984, y en los programas actuales del curso de Investigación Educativa 1 y 2 (que se imparten en la BENM) llegó a ser una metodología novedosa en su aplicación inicial (1984), que era necesario que los alumnos conocieran, pero bajo un enfoque documental, si se puede llamar así. Se leían los textos de los pioneros del enfoque mencionado, tanto de México como de Latinoamérica. Estos estudios se relacionan con educación de adultos y con el trabajo social.

Sin embargo, no se vinculó ese bagaje documental a iniciativas en la práctica que dieran lugar a proyectos de investigación en relación a problemáticas reales de la formación docente y a la escuela primaria. Nos preguntamos ¿a qué se debe esto?

Principalmente, a que no se puede enseñar un enfoque de investigación-acción, si no se ha vivido el proceso desde adentro, si no se han tenido experiencias investigativas en ese terreno.

Desde otro ángulo, la práctica en la escuela primaria es fundamental en la formación inicial y por ello se da prioridad a trabajos manuales, dirección de coros, montajes de bailes, dominio de técnicas para enseñar a leer y a escribir; más que saber por qué lo hace o a reflexionar sobre la

realidad tan diversa y cambiante que le permitirá aplicarlo. Es un conflicto permanente entre: enseñar a hacer, o enseñar a pensar para hacer.

C) EXPECTATIVAS DEL FORMADOR DE DOCENTES.

Estudios etnográficos relativos al comportamiento del docente y el alumno en el aula, establecen la importancia que tienen las expectativas de éste en relación al desempeño de sus alumnos.

Rosenthal y Jacobson (1968) plantean una experiencia, en la que advirtiendo a los maestros el tipo de alumnos que tendrían durante un curso, observaron que aquellos que sabían que los alumnos eran de bajo rendimiento, no propiciaban actitudes de mayor esfuerzo o "activación" para el aprendizaje. Por el contrario, los que sabían de las amplias aptitudes de sus alumnos, actuaban en correspondencia, con mayor nivel de exigencia y "activación" (96).

El análisis anterior muestra las consecuencias que puede provocar la predisposición positiva o negativa del maestro hacia los alumnos.

Se enfatiza que aún en estudios experimentales o cuasi-experimentales, existe un mayor efecto de las expectativas del maestro hacia los alumnos, que de las diversas características de éstos (sexo, edad, C.I., aprendizaje, raza, etc).

(96) Rosenthal y Jacobson citados por Corenstein, M. "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: Análisis de algunas investigaciones en el salón de clase" en Antología Práctica Docente, UPN, México, 1988, pp.185

El maestro y el alumno deben ser objeto de investigación que expliquen desde otros paradigmas teóricos el porqué de esa interacción (97).

Los formadores de maestros, también llevan al aula, sus propias necesidades y exigencias, así como preconceptos sobre: quiénes son sus alumnos.

Cervini (1986) explica que la idea que el maestro tiene de sus alumnos, y de sus capacidades determina sus actitudes y trabajo en el aula ("ley Pígmalión", en donde la mitología refiere el deseo hecho realidad) (98).

A continuación se plantean algunas expectativas formuladas por formadores de docentes, expresadas ante la pregunta ¿Qué expectativas tiene en el presente curso escolar?

Con fines de esquematización agruparemos en tres bloques.

PRIMER BLOQUE.

Un primer bloque, en donde se aprecia una sensación de incompatibilidad, entre lo que el docente desea alcanzar y lo que los alumnos pueden lograr. Afirmar que esto es comenzar con una baja expectativa sería lo más simple, pero creo que aquí la expresión del docente está condicionada por otra serie de factores, como puede ser el

(97) Cervini Iturre, R. "Los efectos de las expectativas del maestro sobre la práctica educativa: Análisis de la tradición pígmalión". UPN. México, 1986. pp.57

(98) *Ibidem* p.59

momento que está viviendo en su trayectoria como formador, sus experiencias más o menos agradables, su deseo de ser formador o de ser informador de alumnos. El contexto de falta de apoyo institucional para cambiar, y proyectarse en el medio profesional.

Es sintomático que en la mayoría de los casos, los docentes señalan que el alumno no lee, no "le entra" al trabajo en grupo, que presenta resistencias. Aunado a que "nunca alcanza el tiempo" para cubrir el programa.

En este primer bloque el docente se manifiesta preocupado por sí mismo y el programa, más que por los alumnos. No le interesa, si los alumnos tienen ritmos diferenciales de desempeño o que el curso puede no ser de interés para el alumno.

Dar por hecho que el alumno se interesa o se "debe" interesar por el curso, es un factor que provoca la distorsión de la realidad al interior del aula.

Admitir que el curso puede no ser interesante, es algo que se tendría que reconocer como un problema, para trabajarlo con los alumnos.

La idea preceptiva sobre la norma y el deber por encima del deseo y voluntad para aprender, es un elemento presente en las respuestas, así como la planeación vertical del curso sin dar cabida a modificaciones.

El uso de materiales impresos para ser leídos por el alumno, independiente de su discusión en clase, ha sido una estrategia didáctica adoptada "masivamente" por los docentes en la BENM. Su origen se remite a los breves cursos de capacitación para la aplicación del Plan 84, entre otras cosas, porque a raíz de ese cambio curricular, el docente se sintió en la necesidad de "modificar" su manera de trabajar en grupo. Siendo una de las estrategias: la lectura de textos, en su mayoría fragmentos descontextualizados de obras, - a veces desconocidas para el docente en su versión original- y que se precisaba oportuno dejar al alumno que las leyera para lograr así que estuviera participando "activamente" en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo anterior se justifica desde el discurso "pedagógico" del maestro, quien expresa que ya no es el poseedor de los saberes y del discurso, ya no es tradicionalista, porque ahora hace que los alumnos "se apropien de su propio conocimiento" a través de las lecturas y la exposición de ellas en clase.

Esos razonamientos provocan un gran conflicto, porque se vuelve a caer en posturas no reflexivas, que de alguna manera significan una no comprensión de los temas básicos de la didáctica, sin considerar la confluencia de intereses de los alumnos en interacción durante el curso. Estos no se pueden prever, se tienen que vivir en el aula, en conjunto, con situaciones del aquí y del ahora, que forman parte de la situación e historia personal del sujeto en grupo.

Depositar la responsabilidad en los alumnos , parece ser la fórmula de justificación más adecuada a las circunstancias mencionadas. Sin embargo no es cuestión de culpabilizar a alguien de que esto suceda, sino de encontrar vías de acceso a la problemática, de tal manera que se discuta a nivel institucional.

Algunas opiniones son:

"Uno se plantea expectativas muy altas, más allá de lo que los alumnos pueden lograr..." (e:1)

"No se logra ni el 80% de lo que uno quiere en el curso..." (e:5)

"Los alumnos no participan,..se inhiben, no se puede trabajar constructivamente". (e:17)

"Los alumnos no leen nada...no sé si por flojera o porque no les gusta leer..." (e:15)

Estas opiniones son vertidas por el docente en un momento de confrontación entre lo vivido durante su tarea docente, producto de experiencias donde las expectativas no cumplidas remueven situaciones de tipo afectivo y le generan ansiedad ante las metas no cubiertas, por no poder "controlar" factores humanos, como es el caso de sus alumnos y sus actitudes ante el trabajo escolar.

SEGUNDO BLOQUE.

Un segundo perfil de respuestas está caracterizado por la vinculación del "proyecto normalista" con un fin práctico: aplicación a la práctica en la escuela primaria.

No se puede negar que en esta carrera, uno de los fines más importantes de la práctica educativa es formar docentes capaces de desempeñar su papel de enseñantes en la escuela primaria, lo interesante es ver que en aras de conseguirlo (el fin justifica los medios), se presenta indiscriminadamente una expectativa tan fuerte que aún en los mínimos espacios de reflexión surge la actitud empírica, ávida de realización concreta de instrumentos, medios, recursos, guías didácticas, redacción de objetivos. En este caso no importa o pasa a segundo término, la generación de constructos teóricos, de ideas constituídas de fortaleza abstracta, producto de análisis y discusión, de apoyo teórico, de confrontación ideológica.

"El tiempo no es suficiente para trabajar todos los contenidos del programa...es necesario modificar el temario y hacerlo sintético...a veces es necesario que los alumnos investiguen por su cuenta los temas porque el tiempo de clase no nos alcanza..." (e:1,2,3,4, 15)

Perdidos en la instrumentación didáctica, los docentes continúan en la búsqueda de más tiempo para el curso o materia que imparten (porque la hacen propia o independiente de la currícula general) para la presentación de productos concretos (materiales por ejemplo) del trabajo desarrollado.

Un docente expresó: "critico la pedagogización de la carrera...y llamo a esto el exceso de normas...el irse más al deber ser, más al hacer, que al saber..." "...es una cuestión estructural...los alumnos quieren llevar imágenes, estereotipos a la escuela primaria, tal parece que dicen (los

docentes): no no queremos que ustedes (los alumnos) sepan...lo que nos interesa es que sepan enseñar" Y agrega:

"la tendencia es poner en el banquillo de los acusados a la teoría y hacer cosas prácticas..."no pienses". (e:11)

Algunas respuestas son:

Los maestros expresan sus expectativas:

"Que los alumnos escriban lo que les interese" (e:1)

"Aplicar el proceso didáctico, conducir a los alumnos a los aspectos de docencia y formación" (e:2)

"Que el curso sea de utilidad práctica, que vinculen los contenidos con experiencias reales" (e:3)

"Que los alumnos tengan conocimientos que les sirvan para ejercer su profesión" (e:4)

"Enseñar conocimientos teórico-prácticos para su aplicación en la escuela primaria" (e:5)

" Encontrar carencias de formación, tratando de satisfacerlas durante el curso" (e:6)

"Mejorar en el uso del tiempo en el curso, mayor intervención de los grupos, que el programa sea más "realista", lograr la aplicación en la escuela primaria" (e:10)

"Buscar la relación entre la materia y la profesión de profesor de educación primaria(e:13)

"Que el alumno aprenda mejor, interprete mejor, aplique, demuestre, logre aprendizaje significativo" (e:14)

"Lograr aprendizaje en los alumnos...tratarlos como adultos no como niños...mejorar las lecturas del curso, avanzar a otros niveles de construcción" (e:16)

"Mis expectativas son empíricas, abordar los contenidos, construir con los alumnos, que apliquen y desarrollen habilidades en el lenguaje y en lógica matemática, que es donde están más deficientes" (e:17)

"Dar un enfoque teórico para aplicarlo a la escuela primaria...que se anticipe en la formación lo que se va a necesitar en la práctica" (e:18).

Se observa entonces, en este segundo bloque, la búsqueda del vínculo entre la formación del alumno con su quehacer en la escuela primaria, como una capacitación para el trabajo, enfatizando las carencias y evidenciando los deseos de cambiar las condiciones del trabajo docente en el contexto social.

Llama la atención el deseo del docente de hacer "muy bien" su trabajo en la escuela formadora, aún consciente de las contradicciones que se encuentran en la realidad del contexto escolar.

Se trata pues de articular lo que el docente aprende en su formación con la realidad existente en el campo de trabajo a través de una búsqueda permanente o denuncia en muchas ocasiones.

TERCER BLOQUE.

Aquí ubicamos a los docentes que exteriorizaron sus opiniones sobre expectativas vinculadas a reflexiones teóricas para integrar en el aula escolar, tópicos reales y actuales sobre educación, y también a considerar la necesidad de profundizar los hechos, no quedarse en la apariencia, y a trascender mediante problematización y análisis.

Los argumentos señalan la necesidad de cambiar, de buscar otros paradigmas opuestos a la "pedagogización" (e:11), ir a otras instituciones para observar "desde afuera" la propia práctica (e:9), o "tomar distancia" para analizar la problemática (e:16)

"Las expectativas surgen de constructos teóricos, es tratar de lograr un encuentro hacia el conocimiento" (e:7)

"Aprender desde adentro, realizando un autoanálisis de la conducción...creo que tengo altas expectativas, porque deseo que los alumnos se involucren en la tarea del grupo...y a veces ellos se resisten..." (e:9)

"Provocar que el alumno aprenda, ir más al contenido, a la teorización, más que a la forma, al contenido" (e:11)

"Construir bases teóricas mediante el proyecto de investigación, que vean esto como ayuda a la práctica docente, buscar diálogo con los alumnos...problematizar con los alumnos para dar lectura a la realidad" (e:12)

"Yo creo que busco la articulación entre saber teórico y quehacer cotidiano...dejar el sentido común y dar explicaciones más sólidas a los hechos en el aula...convocar a un acto intelectual de discusión de ideas" (e:13)

Si bien son respuestas de confrontación, es allí donde reside su valor, porque si no fuera así, cómo interpretar todo desde la aparente normalidad, si el problema que nos ocupa es tan diverso y confluyen tantos factores en él.

Desde estas expectativas podrían construirse alternativas académicas, creo en que la búsqueda ya ha comenzado, falta ir construyendo respuestas a las muchas preguntas en el campo de la formación docente.

D) PROBLEMATICA EN EL AULA.

Afirmamos que el aula es un espacio de construcción intelectual y que en la medida en que exista intercambio de ideas y saberes en ella, podemos considerarla como el lugar desde donde el maestro problematiza, se convierte en actor y asume el papel del docente que desea ser.

Sin embargo este rol puede estar determinado, de hecho lo está, por varios factores que existan en la institución escolar en su conjunto.

La BENM, como ya decíamos antes, afronta problemas reales, producto de la organización del subsistema al cual pertenece, por un lado, pero también por las diferentes líneas de formación que los docentes poseen. Si bien es muy saludable que existan diferentes posturas ideológicas para asumir la problemática, también es necesario un lenguaje común para entender de lo que estamos hablando.

Me refiero a que se ha llegado a tal desvinculación entre las condiciones normativas, los objetivos del plan de estudios y la actuación de los docentes, que existen variedad de intencionalidades manifiestas y latentes.

Desde la perspectiva de los docentes, las principales problemáticas detectadas son:

- 1) Las referentes a la organización institucional
- 2) Las relacionadas con la "pedagogización" de la carrera

- 3) Las vinculadas a la formación de los docentes que allí laboran
- 4) Las detectadas en los alumnos
- 5) Relativas a las condiciones de trabajo

A continuación se explica cada una de ellas:

1) Las referentes a la organización institucional:

Se atribuye una deficiencia interna, provocada por la falta de organización en la institución en general: "hacemos todo por inspiración" (e:12)"no existe un plan de trabajo institucional previamente establecido que se siga al pie de la letra, sino que vamos incluyendo actividades conforme se van presentando"(e:12)

Así como la imprecisión de políticas para realizar actividades, además de la docencia, como puede ser la investigación y la difusión (e:8)

Reafirmandose que la carencia de recursos materiales: presupuesto, tiempo, etc., provocan la indefinición de actividades.

2) Las relacionadas con la "pedagogización" de la carrera.

Vista como subprofesión en algunos casos, la carrera de profesor de educación primaria, ha sufrido el impacto de la política educativa, en ese sentido, algunos docentes afirman que: "para qué les exigimos más (a los alumnos) si van a ganar un sueldo mínimo" ... "y van a ir a trabajar a un lugar donde ni los van a conocer...(refiriéndose a las plazas fuera de la zona metropolitana)" (e:1)

En contraposición está la visión normativa, en donde el "deber ser" del docente queda plasmado en cada una de las actividades al interior de la escuela formadora y en lo que los alumnos hacen para adecuarse al rol de profesores.

Se encuentran opiniones como: "hay encajonamiento, falta libertad en esta escuela..." (e:1) "Se da mayor peso a lo informativo que a lo constructivo" (e:2) "hay mucha directividad de parte de los maestros"(e:4) "Yo trato de que se lleven (los alumnos) un repertorio para la escuela primaria que es lo que deben de ensayar" (e:5)

"Hay mucha dependencia alumno-maestro " (e:6) "La práctica reclama mucho...hay paternalismo y sobreprotección" (e:7)

"Es ir al deber ser más que al saber" (e:11).

"Predomina el quehacer práctico sobre el saber teórico" (e:13)

"Hay un esquema de educación tradicional, búsqueda de lo normativo"(e:13)

"Hay posturas dogmáticas que hay que romper" (e:16)

Como puede apreciarse la "pedagogización", tal y como la define uno de los docentes entrevistados, es una desviación de los fines últimos de la carrera, en aras de la práctica "inmediatista", que busca provocar actitudes de adaptación al medio escolar que priva en las escuelas primarias: asumir el bajo salario que se obtiene, la falta de apoyo financiero para realizar proyectos, dependencia de maestro-alumno, capacidad para controlar a los

alumnos, dominio de técnicas, destreza en la ejecución de actividades y desempeño impecable.

3) Las vinculadas a la formación de los docentes que allí laboran.

Las problemáticas manifiestas se refieren a la falta de actualización y capacitación de los docentes que allí trabajan. Que si bien cada uno desde su especialidad (español, matemáticas, química, física, educación artística, educación física, tecnológica, pedagogía, psicología, leyes, historia, geografía, etc.) han logrado una formación inicial, muy pocos han tenido la oportunidad de continuar estudios de posgrado (menos del 10% del total de maestros han continuado sus estudios).

Esta situación, aunada a que en dicha institución formadora no se cuenta con un sistema de actualización permanente, ni mucho menos un sistema con estudios de posgrado. Para superarse profesionalmente, los docentes pueden acudir a la U.P.N., que por sus requisitos y distancia, es un centro poco atractivo para la mayoría de docentes.

En contados casos, los docentes fuera del tiempo de trabajo, asisten a foros, cursos, seminarios o se inscriben en un sistema escolarizado en Universidades o centros de especialización.

El sistema interno de formación permanente y actualización es un factor determinante para provocar cambios al interior de esta institución.

4. Las detectadas en los alumnos.

Mucho se ha dicho que la condición perfil de ingreso es uno de los mayores obstáculos respecto al alumno en la Normal. Debido a un bajo nivel de aprovechamiento y de habilidades básicas en lenguaje (oral y escrito) y matemático (70). Esto se refiere a un manejo de conocimientos del 51.06%, existiendo predominio de los alumnos que provenían del Bachillerato Pedagógico, antecedente para el ingreso a la Lic. en educación primaria, hasta 1991.

Este factor, como ya mencionábamos en la noción de expectativas del docente, influye en la concepción con la que el docente formador llega a un aula a trabajar, pudiendo ser un elemento negativo para superar las deficiencias encontradas, durante la carrera.

Algunas expresiones de los docentes respecto a los alumnos son:

"Los alumnos rechazan a quien les exige...falta madurez en los alumnos" (e:10)

"Bajo nivel en los trabajos, en redacción, ortografía y contenido...no saben investigar"(estudiar por cuenta propia) (e:1)

"Los alumnos no tienen antecedentes sobre la materia, hay que empezar de cero..." (e:5)

(70) BENM. Area de Investigación. Boletín No.3, sept. México, 1988, p.10

"Los alumnos no saben investigar" (e:8)

"Los alumnos no se involucran con el curso...no quieren perder la certeza...no hay un lenguaje común" (e:9)

"El alumno espera todo del maestro...tiene resistencia a participar" (e:17)

"Hay inhibición en los alumnos...falta experiencia para el debate y reflexión grupal...falta lectura...no les gusta leer" (e:3)

"Hay grupos conflictivos, que no quieren trabajar" (e:16)

"Faltan elementos en la formación, crítica y originalidad en los alumnos" (e:18)

Es interesante analizar porqué el docente se expresa así de los alumnos, esto quizá sea uno de los puntos clave de tipo proyectivo - quizá el problema se transfiere a otros sujetos- al no encontrar otras explicaciones en sí mismo.

Esto parece señalar el tipo de reflexiones que los docentes externan sobre algunos factores que intervienen para que el proceso de enseñar y aprender dependa en buena medida de las características y aptitudes de los alumnos, dejando de lado quizá la intencionalidad de la currícula y de ellos mismos para el trabajo en aula.

En pocos casos mencionan la necesidad de interactuar con los alumnos, en vez de conducir a los mismos.

5) Las relativas a las condiciones de trabajo.

Hasta hace poco tiempo, la BENM contaba con un presupuesto que permitía solventar gastos de salario y mantenimiento físico del plantel.

En este último ciclo escolar, se aprecia que la institución tiene graves carencias físicas, a nivel del inmueble, que no responde a las características del nivel superior. Los espacios para realizar trabajo posterior a horas frente a grupo, son precarios; no se cuenta con mobiliario, ni con cubículos de investigación suficientes.

Los avances tecnológicos, si bien se han hecho convenios con instituciones como Universidad Autónoma Metropolitana, no han sido suficientes todavía para resolver las necesidades.

Los docentes aprecian que los salarios no son suficientes y que su trabajo no es valorado como ellos lo esperan.

Existen varias problemáticas relativas a normas y procedimientos que en ocasiones duplican el esfuerzo de las instancias orgánicas y en otras, entorpecen la generación de productos académicos.

El principal problema es pues, convertir en realidad la pertenencia de la educación normal a la educación superior.

E) LIMITANTES PARA REALIZAR INVESTIGACION EN EL AULA.

Tomando en cuenta las opiniones anteriores sobre trabajo en aula y concepciones sobre sus expectativas, creemos pertinente concluir que:

-La mayor limitante encontrada es la falta de infraestructura para realizar investigación, aunada a la noción de investigación que poseen los docentes.

Entendiendo a la investigación como un hacer formal, en el que la metodología y el análisis riguroso son lo más importante.

- Esta concepción está ligada a la formación de los docentes, a sus construcciones conceptuales y experiencias investigativas.

- El aula es para el docente, el lugar donde desarrolla su trabajo, en donde la exposición, comprensión y aplicación de la información juega el papel predominante.

- Los maestros no conciben la investigación al interior del aula, se aprecia que la investigación y la docencia son actividades diferentes y que la primera corresponde a los investigadores educativos.

- En pocos casos se vislumbró un deseo de cambio y necesidad de entender lo que se hace en la práctica. Señalando que es un problema que no tiene alternativa en cada uno, sino que depende de factores externos, tales como: programas de actualización y cursos de investigación, espacio,

presupuesto y tiempo para investigar, así como medios para difundir los resultados de las investigaciones.

En otros casos, se menciona la falta de compromiso intelectual de parte de los profesores, así como soporte teórico para interpretar o dar lectura a la realidad.

- No se aprecia un rechazo abierto hacia la investigación, simplemente se es ajeno a ella, pareciera que esta actividad no se reconoce como propia del docente. Consideran que es una actividad que debe realizarse, pero que no les corresponde.

Otro factor colateral a la investigación en aula, es la obligación de proporcionar asesoría de tesis. Esta última surge en los docentes como un problema al que se han tenido que enfrentar a raíz del egreso de la primera generación de alumnos con licenciatura (1988) donde su rol de docentes asesores los llevó a asumir el problema.

Cada docente lo enfrentó de acuerdo con la experiencia que tenía para asesorar documentos recepcionales, dentro o fuera de la institución y de acuerdo a los supuestos metodológicos que poseía por su formación inicial.

Existen opiniones al respecto, como :

"Las tesis...¿son tesis o documentos recepcionales?" (e:4)

"Son trabajos de redacción..."echando a perder se aprende" (e:1)

"No hay un concepto claro de qué es investigación ...hay rigidez en el concepto" (e:3)

"Su elaboración (de las tesis) es un tiempo muy corto, 3 o 4 meses...y en combinación con los cursos del octavo semestre" (e:5)

"Falta preparación en los asesores..." (e:5)

"Las tesis..son superficiales, no se comprometen, ni asesores ni alumnos" (e:6)

"Hay carencias de metodología en los alumnos y por eso resultan esas tesis..." (e:8)

"Se tratan temas que no tienen relación con la escuela primaria" (e:8)

"Es un honor que me elijan como asesor...aunque los alumnos creen que investigar es como comprar una monografía y copiar información de ella..." (e:10)

"Es un reto para el alumno...le falta tiempo" (e:14)

"Se sigue un esquema muy positivista, no hay otros métodos para hacer las tesis..." (e:17)

"Las tesis deben ser una propuesta didáctica, se encasillan en ciertos temas...no son críticos, no aportan..." (e:18)

Estas opiniones nos permiten afirmar esa relación contradictoria entre lo que se quisiera hacer y lo que se puede hacer, dadas las condiciones de carga curricular que tiene el plan de estudios y la impotencia para movilizar otras experiencias de titulación para los alumnos, que, entre otras cosas, deben egresar titulados ya que si esto no ocurriera no podrían obtener una plaza en el sistema de educación básica.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación educativa puede verse como un proceso que pretende analizar, describir, buscar causalidad, predecir, evaluar e innovar en el campo de conocimiento de la educación. En este proceso se encuentran insertos: los docentes, los alumnos, los directivos de las instituciones, las características del sistema educativo y del subsistema en el que se trabaje, regidos todos por políticas y normas de funcionamiento.

La investigación educativa puede verse como un proceso lleno de contradicciones al interior de cada institución educativa, donde el aula escolar se convierte en un espacio de creación de conocimiento y los actores que interactúan allí, pueden ser objetos y sujetos de investigación.⁴⁵ Surge la investigación en el aula como una forma de comprender la realidad escolar, como un reflejo de las relaciones macro socio-educativas en el

salón de clase; a la vez que abre la posibilidad de incidir en dichas relaciones.

Investigar en el aula es percatarse del rol que cada sujeto juega en la relación de enseñanza y de aprendizaje. En ese acto de múltiples interacciones entre maestro y alumnos surgen construcciones cognoscitivas que pueden permitir el paso de un menor nivel de conocimiento a uno mayor. Se pone en juego la historia personal de los sujetos, sus expectativas, sus deseos, sus ansiedades, teniendo como centro o pretexto un cierto objeto de conocimiento, llamado escolarmente: contenido de aprendizaje, estrategias de enseñanza, o relaciones de interacción.

En un intento por definir el rol constructivo del docente en interacción con los alumnos, pueden surgir actitudes investigativas. Por ejemplo cuando existan preguntas que conflictúen al docente, en la información que posee, y esto lo llevé a profundizar documentándose en fuentes diversas. Es así como el docente y los alumnos pueden generar conceptos, que si no acabados, permiten vincular con mayor significatividad dichos contenidos.

Poco a poco aquello que provoca curiosidad puede llevar a comprender otros conceptos o intercambiar ideas que conjuntamente sean "impulsoras" de objetos de investigación individual y colectiva.

Aquí habría que aclarar que existe un vínculo estrecho entre docencia e investigación, porque si bien cada una de las anteriores tienen funciones y procedimientos metodológicos independientes; en el aula éstos se pueden

entrecruzar de muchas formas, dando lugar a otra manera de hacer docencia y de hacer investigación.

Si bien, no todo docente pone en la mesa de las discusiones en clase, todo su intelecto para ser reconstruido, si existen elementos dentro del trabajo en el aula que le inquietan y le llevan a modificar su "supuesto" hacer en el aula. Hablo de supuesto porque considero que aún cuando se llegue a pensar en un saber "acabado" para llegar al grupo escolar, en el momento de estar allí: en la clase, hay otras múltiples acciones intelectuales que se presentan. El maestro puede retomarlas y comenzar a "tejer" con ellas, constructos teóricos, constructos de saber, si lo desea... Si no es así, en un nivel diferente se queda con esas impresiones o imágenes para reelaborarlas posteriormente, o bien, no las elabora por creer que "su lugar" no está puesto en discusión, sino sólo el de los alumnos.

Existen tres dimensiones que sintetizo así:

A) En la que el docente pone en juego sus saberes y permite construcción interactiva.

B) En la que el docente trabaja en el aula, considerando los juicios de los alumnos, sin interactuar con ellos, construyendo posteriormente de manera individual.

C) En la que el docente prefiere mantenerse al margen de lo que los alumnos saben, predominando sólo el contenido ya previamente elaborado por él y lo transmite al grupo escolar.

Puede darse la investigación en aula, principalmente en las dos primeras dimensiones, porque allí existe conflicto, resistencia, reflexión y posibilidad de contrastación con el grupo de alumnos. No así en la tercera, en donde se siguen roles no interactivos y no se pone en juego la capacidad de construir en conjunto.

De igual manera se puede concebir al docente que posteriormente a su experiencia en el aula toma distancia, es decir, puede problematizar e intencionalmente llevar a cabo un proceso de investigación bajo los cánones "formales" que esto implica.

Sin embargo, sin descartar que ésta sería la mejor forma de hacer investigación educativa para algunos teóricos del campo, habría limitaciones para el docente, como las ya sabidas y expresadas en el segundo congreso de investigación educativa (99). Una de ellas -la más fuerte- expresa que el docente no puede hacer investigación y docencia al mismo tiempo, porque carece de espacio físico, de financiamiento y de tiempo específico para esa tarea.

Generalmente los intentos que sobre ellos se encuentran, son eso, "intentos", que no permiten a juicio de la comunidad de investigadores educativos, un rigor metodológico que lleve a serios proyectos y productos de investigación (100).

(99) Ducoing, P. y cols. Estados de conocimiento. Formación de docentes y profesionales de la educación. 2º Congreso Nal. de Inv. Educ. Cuaderno no. 4. Edo México, 1993, pp.80

(100) Idem.

Modificar las condiciones en las que esta tarea podría llevarse a cabo de manera idónea, está supeditado a todo un sistema educativo, a reglamentación relativa a cargas horarias frente a grupo y disposición física del plantel escolar donde el docente trabaje.

La pregunta sería entonces ¿el docente no puede hacer investigación?. Desde mi punto de vista sí puede, y no porque se modifiquen aquí y ahora las condiciones de infraestructura, sino porque considero que el docente es quien percibe de manera más cercana los problemas de la práctica educativa que se presentan concretizados en el aula escolar, y porque de alguna manera es el docente también un objeto de estudio de la investigación educativa, ¿quién mejor que él puede hablar de lo que hace, siente, piensa y construye en su quehacer cotidiano?

O por ello se ha aislado de las determinaciones socio-históricas que el ejercicio de su profesión implica.

La investigación en aula es un proceso de reflexión colectiva, que puede estar acompañada por la experiencia de explicitación del docente.

Esto supone una conciencia profunda del quehacer docente por sí mismo, así como el valor y respeto que se le dé a los alumnos como portadores de conocimiento, usuarios del mismo y reconstructores de conceptos vinculados a su realidad.

La tarea de investigación, tendría que ser clara por lo menos en su intencionalidad: problematizar para construir.

Durante este estudio se ha podido corroborar que los docentes se enfrentan cotidianamente a problemas relacionados con la transmisión del conocimiento, con sus propias formas de pensar lo educativo, con el manejo del propio campo disciplinario y al reto de la construcción del conocimiento.

La transmisión convencional de conocimientos, basada principalmente en una lógica formal explicativa, no permite que en la enseñanza sea suscrita una modalidad posibilitadora de la aprehensión de la realidad. La cual implicaría una reestructuración-construcción del objeto de conocimiento, a través de una lógica de descubrimiento que permitiera analizar los fenómenos que se expresan en diferentes niveles y dimensiones de la realidad educativa.

Es necesario continuar la búsqueda de estrategias, procedimientos y fórmulas que lleven al profesor a resolver problemas generados en su práctica, vinculados con la realidad profesional.

A la vez que es importante establecer una diferencia entre el producto y quien lo produce, ya que el conocimiento no es sólo algo dado, no es un sólo producto, es también una manera de pensar ese producto y por tanto de recrearse como producto o crear a partir de él.

Consideramos que no se puede continuar enfrentando al maestro en formación sólo con un producto acabado, hay que promover el desarrollo de habilidades críticas y creativas que puedan transformar los aprendizajes en algo abierto a nuevos contenidos, recrear la teoría y no repetir mecánicamente.

Existe la necesidad de vinculación entre la docencia y la investigación entre las disciplinas que se enseñan y las estrategias pedagógicas.

Agregaríamos que los maestros consideran necesaria la investigación, pero carecen de formación en ese sentido, por lo cual se requiere de apoyo institucional para generar espacios para ello.

En el caso del formador de docentes, observamos que provoca actitudes investigativas en sus alumnos, sólo si él las ha construido y se vale de ellas en su quehacer cotidiano.

Corroboraríamos que el problema central no incide en hacer docentes a los investigadores, sino en formar a los actuales y futuros docentes dentro del ser y hacer de la investigación, es decir desde una perspectiva de profesionalización de la docencia.

Es indudable que la posibilidad de generar investigación en el aula, sólo será posible a través de una planta docente que reúna las condiciones de formación y superación académica, de remuneración digna y de una política institucional clara de formación de profesores y de profesionalización de la docencia.

La experiencia demuestra que existen serias deficiencias en los estudiantes para realizar investigación, lo cual se comprueba entre otras cosas, por la dificultad que enfrentan al realizar sus tesis profesionales. El problema anterior se une a la falta de preparación de los docentes para asesorar dichos trabajos recepcionales.

Se observa la desvinculación entre la formación docente y la práctica de investigación, así como la carencia de un proceso de evaluación para establecer áreas prioritarias de formación docente y de análisis de las características institucionales en las que se establecen los programas de estudio.

Es notoria la carencia de discusión sistemática de los problemas específicos que enfrenta cada docente en su salón de clases y la manera en que los resuelven. De existir un trabajo colegiado, resultaría enriquecedor y formativo.

La posibilidad de cambio estaría dada entonces no a partir de imposición de normas y criterios sobre lo que se debe hacer en la práctica docente, sino por el intercambio de experiencias acerca de las modificaciones y estrategias que cada maestro encuentra más eficaces para desarrollar su práctica cotidiana.

La permanente discusión y comunicación entre los docentes en torno a los problemas que enfrentan en su práctica cotidiana, a sus proyectos de investigación, el establecimiento de la relación que tienen éstos con el contenido de la enseñanza y con los problemas más importantes en el ámbito nacional, se hacen cada vez más necesarios, no como recurso retórico, sino con la voluntad de contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la solución de problemas.

BIBLIOGRAFIA.

AGUILAR Hernández, Citlali. *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Tesis DIE No.5 CINVESTAV IPN México. 1991. 97pp.

ALONSO Herrero, José A. "La formación de investigadores de la educación en México" en Perfiles Educativos, ene-jun. No. 51-52. UNAM, CISE, México, 1991 pp.64-73.

ANDERSON, Gary y K. Herr. "La historia oral como método para dar poder a los alumnos: ¿Qué indica su propia voz?" en Rueda Beltrán, Mario y M.A. Campos (coords). *Investigación etnográfica en educación*. UNAM, CISE, México, 1992, pp.105-121.

ARREDONDO, Martin R, SANTOYO y PEREZ. "Vinculación docencia investigación" en Memoria del Foro Relación docencia-investigación. Colección Pedagógica universitaria, no. 16, Xalapa, Universidad Veracruzana, México, 1988. pp. 13-29.

BARABTARLO, Anita y Ramiro Basilio. "La academia como espacio de formación del docente investigador en las escuelas normales" en Quiroz, Rafael(coord). *Formación de maestros e investigación educativa*. Memorias DIE. CINVESTAV. IPN. México, 1989, pp.12-26

BARABTARLO, Anita y Margarita Theesz. "Propuesta metodológica para la formación de profesores investigadores en América Latina. Ruptura con un modelo dependiente". en Serie sobre la universidad, no. 6, México, 1989. pp.57-76.

BAULEO Armando, J. "Aprendizaje Grupal" en *Ideología, grupo y familia*. 2 ed., Kargieman. Buenos Aires, 1974. 166 pp.

B.E.N.M. Boletín Informativo No. 3. *Area de Investigación*. Benemérita Escuela Nacional de Maestros, sept. 1988. México, 1988. pp.12.

BERTELY, María. *Seguimiento metodológico de un proceso de investigación etnográfica en educación: Hacia una propuesta de formación docente y de apoyo a las prácticas escolares*. (1983-1987) s/f. mimeo. México, 1987. pp. 21.

BLOOME, David. *"Interacción e intertextualidad en el estudio de la lecto escritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica"* en Rueda Beltrán y M.A.Campos. (coords) *Investigación Etnográfica en Educación*. CISE UNAM, México, 1992. pp. 123-180.

BOSCO Pinto, Joao. *Metodología de la investigación-acción, momentos y fases*. Doc. de Trabajo. Brasil, 1976. pp.38.

CALVO Pontón, Beatriz, Romero y Sandoval. *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*. Estados de Conocimiento. Cuaderno 2. *Docentes de los niveles básico y normal*. 2° Congreso Nacional de Investigación Educativa. Toluca, México, 1993. 39 pp.

CAMPOS, Miguel Angel. *"Oferta y asimilación de valores científicos en la enseñanza de la biología"* en Rueda Beltrán (coord) *Investigación Etnográfica en Educación*. CISE UNAM, México, 1992. pp.181-208.

CARR W. y S. Kemis. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez de la Roca, 1988.

CARVAJAL Juárez, Spitzer y Zorrilla. *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*. Estados de Conocimiento. Cuaderno 1. *Alumnos*. 2° Congreso Nacional de Investigación Educativa. 35 pp.

CASTAÑEDA, Adelina. *"Análisis del currículum, una perspectiva desde la práctica docente"* en Rev. Pedagogía, vol 08, no.01, febrero-abril, 1992, México, UPN, 1992. pp.60-67

CASTILLO Domínguez, Gabriel. *"Consideraciones sobre algunos aspectos del vínculo maestro-alumno"* en Rev. Pedagogía UPN, México, 1990. pp.55-60.

CERVINI Iturre, Rubén. *"Los efectos de las expectativas del maestro sobre la práctica educativa: Análisis de la tradición pigmallón"*. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie. Investigación Educativa. No. 2 UPN, México, 1986. pp.52-83.

COLL Salvador, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, Barcelona, 1992. 206 pp.

CORENSTEIN, Martha. "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: Análisis de algunas investigaciones en el salón de clase". en Antología sobre Práctica Docente. UPN, México, 1988 pp.182-197.

DAVIS, Flora. *La comunicación no verbal*. 7ed. Alianza Editorial, Madrid, 1982. pp. 24-70.

DE Schutter, Anton. *Investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos*. Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL. 1981, 375pp.

DE Vera Castello, Rosa Ma. *Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976*. Simposio sobre el magisterio nacional, CISINAH, México, 1980, pp.21-34.

DECLARACION Mundial sobre Educación para todos. *Satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico*. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990.

DELAMONT, Sara. *La interacción didáctica*. Cincel, Kapelusz, Madrid, 1984. 192 pp.

DENDALUCE, Iñaki. *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Narcea, Madrid, 1988, pp17.

DÍAZ BARRIGA, Angel. *Didáctica y currículum*. Nuevomar, México, 1985. pp.31-60.

DÍAZ BARRIGA, Angel. "Didáctica versus tecnología educativa. Problemas de una aproximación". en Colecc. Tecnología educativa. UAQ. México, 1985. pp.77-89.

DÍAZ BARRIGA, Angel. *Entrevista a profundidad*. Doc. de trabajo, México, 1992. 15 pp.

DÍAZ BARRIGA, Angel. *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU no. 20, UNAM, México, 1990. 75 pp.

DONMOYER, Robert. "Argumentos para la investigación de estudios de caso: redefinición de conceptos de validez interna y externa". en Rueda Beltrán y Campos (coords) *Investigación Etnográfica en Educación*. CISE UNAM, México, 1992. pp. 76-86.

DUCOING, Patricia, Pasillas, Serrano, Torres, Ribeiro. *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa* Estados de Conocimiento. *Formación de docentes y profesionales de la educación*. 2° Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cuaderno No. 4. Toluca, México, 1993. pp.80.

DUCOING, Patricia y Monique Landesmann (comp.) *Las nuevas formas de investigación en educación*. AFIRSE, Embajada de Francia en México- Universidad Autónoma de Hidalgo, México, 1993. pp.163

EDWARDS, Verónica. "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico" en Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV-IPN. México, 1985. pp.28-119.

ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid, 1990. pp.331.

ERICKSON, Frederick. *Algunos enfoques para el estudio etnográfico de las comunidades escolares*. DIE CINVESTAV. IPN. México, 1972. 21 pp.

ESPINOSA, Sergio. "Las nupcias sospechosas: fragmentos del romancero de la Investigación y la enseñanza" en Perfiles educativos, no. 41-42 CISE UNAM, México, 1988 pp.53-64.

EZPELETA, Justa y Elsie Rockwell. "Escuela y clases subalternas" en Cuadernos Políticos, no. 37 Edit. Era, jul-sept.; México, 1983 pp.70-80.

FERNANDEZ Rincón, Héctor. "Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación" en Perfiles Educativos No. 61, CISE UNAM, México, 1993 pp.19-25.

FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador, UNAM, México, 1990. 147 pp.

FIERRO, Rosas y Fortuol. *Más allá del salón de clases*. CEE, México, 1989. 191 pp.

FUENLABRADA, Irma e Irma Nemirovsky (coords). *Formación de maestros e innovación didáctica*. DIE Memorias. CINVESTAV IPN. México, 1988. 109 pp.

GADAMER, H.G. *Verdad y Método*. Salamanca, Sigueme, 1977.

GAGO Huguet, Antonio. "20 telegramas para la educación superior y una petición desesperada" en Universidad Futura, Vol. I, No. 1. nov 1988-feb.1989. México, pp.18-21.

GAJARDO, Marcela. *Cuadros sinópticos sobre alternativas metodológicas en el campo de la investigación en educación de adultos*. San José, Costa Rica. CEMEDA (Ministerio de Educación Pública) 1980. pp.1-28.

GARCIA, Eduardo J. y Francisco F. García. *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Diada, Sevilla, 1989. 89 pp.

GARCIA Salord, Susana y Monique Landesmann. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de Conocimiento. Cuaderno 3. *Académicos*. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. 51 pp.

GERSON, Boris. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente" en Perfiles Educativos. No. 5 jul-sept. 1979. CISE UNAM, México, 1979. pp.3-22.

GIMENO Sacristán, J. y A.I.Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. 2 ed. Morata, Madrid, 1993. 445 pp.

GLAZMAN, Raquel. "Investigación y docencia: encuentros y desencuentros" en Rev. Pedagogía, vol 08, no.01, feb-abril, 1992, México, UPN, 1992. pp.54-59.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona, 1970. 418 pp.

IBARROLA, María de. "La formación de investigadores en México. Invitación al debate" en Avance y perspectiva no. 33. 1987-1988. México, pp.3-37.

IBARROLA, María de. "La política de formación para el trabajo. Cuatro retos para la investigación educativa". DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1983. 29pp.

IBARROLA, María de. "Relaciones entre escuela y trabajo: Nuevos objetos de estudios, nuevos enfoques de investigación" Doc. DIE. 17 2 ed. CINVESTAV IPN. México, 1992 17 pp.

INCLAN, Catalina. *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988*. Cuadernos del CESU no. 28. UNAM., México, 1992. pp.82

JACKSON, Phillip W. *La vida en las aulas*. 2 ed. Morata, Madrid, 1991. 215 pp.

LE COMPTE, Margaret D. "*La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo*" en Rueda Beltrán (coord) *Investigación Etnográfica en Educación*. CISE UNAM, México, 1992. pp. 25-36.

LEON Trueba, A. y Norma Venegas. "*Reflexiones sobre una experiencia de formación docente. Breve descripción del proceso de formación*". en *Formación de maestros e investigación educativa*. DIE Memorias, CINVESTAV IPN, México, 1988. pp. 45-50.

MAC Gregor, Josefina. "*La docencia ¿tarea académica de segunda?*" en *Perfiles Educativos* no. 61, jul-sept.1993. CISE UNAM, México, 1993. pp.13-18.

MAGGI, Rolando. "*Magisterio, práctica docente y formación de investigadores*" en *Rev. Latinoamericana de estudios educativos*. Vol XVII. 2° trimestre. No.2 CEE, México, 1987. pp.15-45.

MAGGI, Rolando. "*Formación de maestros investigadores en el subsistema de educación normal*". en *Rev. Mexicana de Pedagogía*. Año.1 No. 1 nov. México, 1989. pp. 47-56.

MALINOWSKY, Bronislaw. "*Introducción: objetivo, método y finalidad de esta investigación*" en *Los argonautas del pacífico occidental*. Península, Barcelona, 1975. 238 pp.

MARTINEZ, Deodilia. *El riesgo de enseñar*. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. México, 1992. 135 pp.

MEDINA Melgarejo, Patricia. "*Reflexiones epistemológicas en torno a la práctica docente*" en *Rev. Pedagogía UPN*. no.13 ene-marzo, México, 1988. pp.61-76.

MEDINA Melgarejo, Patricia. "*Muestra del análisis de una entrevista en un primer y en un segundo nivel de análisis, en un proceso de investigación etnográfico*". Antología UPN, México, 1986. pp.36-54.

MERCADO, Ruth. (coord) *Formación de maestros y práctica docente*. DIE Memorias. CINVESTAV. IPN., México, 1988. 107 pp.

MORAN Oviedo, Porfirio y E. Marín Chávez. "El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento" en *Perfiles Educativos*. no. 47-48 ene-jun. 1990, CISE UNAM, México, 1990. pp.56-60.

MORAN Oviedo, Porfirio. "Problemática de la vinculación docencia-investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje" en *Problemática docencia-investigación*. Antología. CISE, UNAM, México, 1990. 23 pp.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos. "Algunos aspectos de la relación entre la investigación educativa y el entorno económico, político y social" en *Cuadernos de Filosofía y Letras* no. 10. México, 1985. pp.29-43.

NIHLEN, Ann. "Los maestros como investigadores cualitativos: reflexión y acción" en Rueda Beltrán (coord) *Investigación Etnográfica en Educación*, CISE UNAM, México, 1992. pp. 89-103.

ORTIZ Maldonado, Ruhama. "La imagen que los maestros tienen de sí mismos y su tarea educativa" en *Sociedad y política en Oaxaca*, Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca, México, 1980. pp.99-112.

PARADISE Loring, Ruth. *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria*. DIE CINVESTAV IPN, México, 1979. 63 pp.

PASILLAS, M.A. y J.A. Serrano. "Docencia e investigación propuestas y dificultades de integración" en *Rev. Colección Pedagógica Universitaria*, no. 16 jul-dic, 1987. Instituto de Investigaciones Humanísticas. Univ. Veracruzana. México, 1987. pp.31-49.

PASILLAS y J.A. Serrano. "La formación docente: categorías y temas de análisis" en *Rev. Pedagogía*. UPN. 1 no. 8 nueva época., México, 1992. pp.42-53.

PÉREZ G. "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas" en Gimeno y Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993. pp.398-424.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. "Perspectivas psicossociológicas del aprendizaje en situación colectiva" en *Rev. Infancia y aprendizaje*. Ginebra, 1981. pp. 29-42.

POSTIC, Marcel. *Observación y formación de los profesores*. Morata, Madrid, 1978. 343 pp.

QUIROZ, Rafael (coord). *Formación de maestros e investigación educativa*. DIE Memorias. CINVESTAV. IPN. México, 1988. 115 pp.

QUIROZ, Rafael. *El maestro y el saber especializado*. DIE CINVESTAV IPN. México, 1987. 27 pp.

REMEDY, Eduardo. *Comentario al estado de conocimiento: Formación de docentes y profesionales de la educación*. Doc. de trabajo. México, 1993.

REMEDY, Eduardo y cols. *La identidad de una actividad: ser maestro*. UAM-X Temas Universitarios. No. 11 México, 1988. 44pp.

REYES Esparza, Ramiro. "El aula como espacio de formación" en Rev. Cero en conducta. año 8 no. 33-34 mayo 1993. México, 1993. pp.32-46.

REYES Esparza, Ramiro. "La investigación y la formación en las escuelas normales" en Rev. Cero en conducta. año 8 no. 33-34 mayo, 1993. México, 1993. pp.72-81.

ROCKWELL, Elsie. "Etnografía y teoría en la investigación educativa" en Rockwell, Zepeleta. *La práctica docente y su contexto institucional*. DIE CINVESTAV IPN, México, 1985. pp.71-83.

ROCKWELL, Elsie y Justa Zepeleta. *La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso*. DIE 1. CINVESTAV, IPN. México, 1986. 15 pp.

RUEDA Beltrán, M. y M.A. Campos.(coords) *Investigación Etnográfica en Educación*. CISE, UNAM. México, 1992. 398 pp.

RUEDA BELTRAN, Delgado Ballesteros, Jacobo Zardel (coords). "La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas", CISE, UNAM, University of New México, México, 1994. pp.623.

RUIZ Del Castillo, Amparo. "Docencia e investigación: vínculo en construcción" en Perfiles Educativos, no. 61, CISE UNAM, México, 1993. pp.40-50.

SANCHEZ Puentes, Ricardo. "La formación de investigadores como quehacer artesanal" en OMNIA, año 3, no.9 México, 1987. pp.13-23.

SANCHEZ Puentes, Ricardo y Felipe Martínez Rizo. "Formación de investigadores". Documento de análisis. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1993. pp.48-58.

SANTOYO, S. Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje" en Perfiles Educativos, no. 11, CISE UNAM. México, 1981. pp.3-19.

S.E.P. *Estadística básica del sistema educativo nacional*, México, Vol II. pp. 230-378.

S.E.P. *Ley General de Educación*. SEP, México, 1993. 46 pp.

S.E.P. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*, sept. 1984. México. 85 pp.

SORIA, Oscar. "Docencia de la investigación en la Universidad" en Educación. Rev. Latinoamericana de desarrollo educativo. Washington, D.C. No. 98 año XXX-II, 1985 pp.56-83.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. 2 ed. Morata, Madrid, 1987, 319 pp.

STUBBS, M y Sara Delamont. *Las relaciones profesor-alumno*. Oikos-Tau, Barcelona, 1978. pp.60.

WEISS, Eduardo y Marisela Márquez. "Investigación y generación de conocimientos en la formación de maestros" en DIE Memorias. *Formación de maestros e investigación educativa*. DIE CINVESTAV IPN. México, 1988. pp.79-87.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós, MEC, Barcelona, 1987. 220 pp.