



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Hidalgo Guzmán, Juan Luis (1993)
**“DOCENCIA E INVESTIGACIÓN. UNA RELACIÓN
CONTROVERTIDA”**
en Perfiles Educativos, No. 61 pp. 31-39.

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNA RELACIÓN CONTROVERTIDA*

Juan Luis HIDALGO GUZMÁN**

La relación entre el que hacer docente y la investigación educativa, como práctica posible, deseada, necesaria o no pertinente de los maestros frente a grupo ha suscitado agudas controversias y experiencias más o menos significativas. Aquí se pretende configurar el campo teórico de esta relación, su creciente importancia en la fundamentación de programas para la formación de docentes, su papel en los propósitos democratizadores de la vida escolar, como estrategia para la innovación didáctica; también y de modo sugerente se indican los campos en los que se han manifestado experiencias concretas, de las que derivan criterios de pertinencia que, en su momento, han de alimentar los debates.



TEACHING AND RESEARCH. A CONTROVERTED RELATION. *This article deals with the controversy that the relation between the task of teaching and the educational research, as a possible practice, wished for, needed or not by the teachers in front of the group, has raised. The author endeavours with shaping the theoretic field of this relation, its growing importance in the fundamenting of programs for the shaping of teachers, its role in the democratizing purposes of school life, and as a strategy for didactic innovation. Lastly, the fields in which actual experiences have manifested from which pertinent criteria can be derived to feed the debates.*

INTRODUCCIÓN

Hoy se puede asegurar que la relación entre docencia e investigación, además de suscitar agudas controversias en lo que se refiere a su estatuto teórico, está en el centro de los debates sobre las nuevas concepciones que sustentan los cambios en la formación de maestros, en las posibilidades reales para la transformación de la escuela, la impostergable reconstrucción del campo de identidad magisterial y, en un ámbito más concreto, en los procesos de innovación didáctica.

La formación de maestros que se lleva a cabo en las escuelas normales y los programas de educación continua (actualización y capacitación para docentes en servicio, en las universidades y otros centros de educación superior, han asumido, en efecto, algunos criterios teórico-metodológicos propios de la investigación como elementos sustantivos; sin embargo, esto, más que evidenciar claridad, ha provocado dudas, resistencias y agudas discusiones. Por ahora se debate ampliamente sobre el papel que cumple o puede cumplir la investigación educativa como eje fundamental del

* En una versión preliminar, esta ponencia se presentó en el Primer Simposium de Formación Docente, celebrado en septiembre de 1990 y convocado por la ENEP-Acatlán-UNAM.

** Coordinador general del Proyecto Aprendizaje Operatorio de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

currículo. Más precisamente, qué tan decisiva es la investigación en la recuperación crítica de la experiencia docente, en tanto que ésta es considerada como la base de la formación, sea para hacer significativos los estudios de los normalistas o, en su caso, para vincular la actualización con los problemas concretos del trabajo cotidiano de quienes ya ejercen la docencia.¹

Al parecer hay consenso entre los especialistas, en la necesidad de la investigación educativa para hacer posible la transformación de la vida escolar. Hoy se tiene la certeza de que la superación de los vicios de la escuela tradicional exige aproximarse a la complejidad de los problemas a través de la investigación, y que no basta con apelar simplemente a la buena voluntad de los maestros. No obstante, el papel de éstos en las actividades de la investigación y su relación con los investigadores, sí ha desatado discusiones en las que convergen o se confrontan las más diversas posiciones, desde quienes aseveran que unos investigan y proponen, mientras que otros realizan e informan de las dificultades prácticas, hasta los que sostienen que son los docentes, constituidos en el que hacer cotidiano, los que pueden acudir a los problemas específicos, sin que falten los que proponen vínculos orgánicos entre docentes e investigadores. En todo caso, las posibilidades de la relación docencia e investigación apenas cuentan con algunas referencias empíricas.

En lo que se refiere al papel de la investigación, como sustento de un movimiento por la reconstrucción del campo de identidad magisterial, apenas es una cuestión que empieza a discutirse en ciertos núcleos de maestros que inscriben sus proyectos educativos y culturales en el marco de un movimiento histórico por la democracia.² En este caso, la investigación que realizan los maestros se propone para superar el nivel de lucha contestataria, la superficialidad de los proyectos alternos, así como los vicios clientelares y demagógicos que hoy impiden la emergencia de un magisterio en las luchas sociales de nuestro país.

Por último, la reciente reivindicación del estatuto teórico de la didáctica se ha traducido en una convocatoria para que los maestros se incorporen al que hacer investigativo. Aún no se cuenta con suficientes experiencias que permitan problematizar el proceso; a pesar de ello, esta cuestión puede ser considerada como una veta para replantear la relación entre docencia e investigación.³

En este breve ensayo se pretende acudir a los debates planteados. Las reflexiones acaso queden en el nivel indicativo de la problemática, no obstante, vale la pena cualquier intento que nos aproxime a la complejidad del asunto, que nos muestre distintas vías para el análisis y, desde luego, que ofrezca nuevas posibilidades de participación a los maestros de escuela.

Comencemos por las preguntas típicas que han configurado el campo problemático en el que se inscribe la relación entre docencia e investigación. De un lado: cómo puede el investigador acceder a las prácticas docentes reales y asumirlas como objeto de investigación, para hacer propuestas transformadoras, viables. De la otra parte: de qué manera el docente accede, consume y se apropia de los productos de la investigación educativa, que le permitan superar la rutina escolar y sus carencias. Para ambas posiciones: cómo y por qué se plantea la síntesis docencia e investigación; qué hace posible el planteamiento de esta cuestión; por qué ha provocado tantas controversias; y por último, por qué se han apresurado algunos investigadores a dar el veredicto de que docencia e investigación son incompatibles y que son prácticas que obedecen a lógicas diferentes, o dicho de otro modo: que la investigación es asunto de especialistas e inasequible a los docentes.

Al respecto, es importante decir que para nosotros la controversia apenas empieza. Aún no se ha desanudado la problemática y quedan abundantes puntos pendientes de análisis y reflexión. Por ahora es legítimo abordar la cuestión no en el nivel del debate frontal; el propósito es distinguir algunas tendencias que constituyen o contextúan el problema. El carácter propositivo de algunas aseveraciones obedece, pues, a esta tarea inicial de reivindicar el papel del docente frente a los productos y el que hacer de la investigación: analizar sus condiciones laborales, sus recursos

culturales, las actitudes y disposiciones que expresa; develar el entramado de exigencias y apelaciones de las políticas institucionales frente al docente investigador, los problemas que impone lo administrativo sobre lo académico y sus repercusiones en la investigación.

Es pertinente aclarar que tomamos como referencia la situación de los docentes de las escuelas normales y de algunas universidades, y los indicios de un movimiento pedagógico que al parecer se está generando en los niveles básico, medio y medio superior.

La investigación educativa y las expectativas del docente

En los últimos años, acaso al mediar la década anterior, la investigación educativa rebasa ampliamente las fronteras de su ámbito cerrado. La difusión de los productos de investigación se expande espectacularmente con el servicio del fotocopiado y cubre, por así decirlo, los espacios escolares: aparece de manera creciente como referencias bibliográficas en los programas de estudio, en ensayos y tesis, tanto de los profesores como de los estudiantes normalistas. El sentido crítico de algunas investigaciones ha repercutido en la manera como el docente asume su que hacer cotidiano; acaso porque en éstas se acude y apela a su protagonismo como sustento del hecho educativo, se puede decir que la investigación educativa sugiere reflexiones y alienta las pretensiones transportistas, en tanto que se elige como nuevo criterio de verdad y se ofrece como soporte de propuestas alternas, viables e impostergables.

Varias circunstancias han propiciado la difusión de los productos de investigación en un número importante de instituciones educativas; algunas tienen que ver con esa pretensión política de la SEP de profesionalizar al docente del nivel básico (en contraposición a otra pretensión, la propia de las tradiciones sindicales, de preparar al maestro para que cumpla su papel de líder de la comunidad y convertirse en la base de las relaciones hegemónicas).

Como es sabido, en marzo de 1984 los estudios normalistas son elevados al nivel de licenciatura, y las escuelas normales se inscriben en el nivel de educación superior, con lo que tendrían que cumplir con las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión académica. La plaza de profesor se cambia -mediante la homologación con el IPN y la UNAM- al puesto de profesor investigador. Se incluye en el plan de estudios la asignatura de Investigación Educativa. Todo lo anterior generó la preocupación por acceder, comprender y, en su caso, participar en investigaciones; posibilitó nuevas discusiones para elaborar propuestas curriculares que incorporaran como eje formativo a la investigación, o, en su caso, como un medio de auto formación, y alentó a grupos transformistas, quienes acentuaron las críticas a la prácticas tradicionales que se habían expresado en la vida académica de las escuelas normales.

Otra consecuencia de los cambios anunciados en el que hacer de las escuelas normales se expresó en la situación de los docentes de educación básica que habían egresado con el nivel de profesor, considerado como inferior al de licenciado. Aquí no se puede abundar en las formas específicas en que se manifestó la inquietud o la indiferencia de los maestros. Para un sector importante quedaba claro que las repercusiones más graves se darían en la relaciones laborales, para los menos, se crearían condiciones para transformar la vida escolar y superar -por fin- las prácticas tradicionalistas de los docentes. Acaso la única actividad que escapó a la sentencia del maestro de que "lo que proponen es lo mismo de siempre, pero dicho con otras palabras", cuyo saber descansa en la experiencia, fue la investigación. Fue ésta, en su momento, la novedad que provocó incertidumbre y suscitó expectativas de cambio entre los maestros.

Existe otra circunstancia que explica la socialización de las investigaciones educativas y que tal vez no ha sido considerada aún en los debates, nos referimos a la emergencia de nuevas

prácticas en el que hacer político de varios grupos de maestros disidentes. Es casi una situación típica la búsqueda de nuevas opciones prácticas para ejercer el liderazgo, establecer consenso, confrontarse con las cúpulas institucionales, conquistar espacios democráticos para el análisis y asumir la iniciativa con propuestas y proyectos transformistas. En este sentido, la investigación educativa ha sido cada vez más significativa, sea para fundamentar esos proyectos alternos, sea para generar un discurso bien sustentado frente al de los funcionarios, o en su caso, para instituir nuevos criterios valorativos de la vida académica que superen las prescripciones y las inconsistencias de los controles administrativos.

Se puede decir que los grupos opositores al autoritarismo han desplazado su actividad, de la disputa por los sistemas de decisión a través de las convocatorias de lucha abierta a la apertura de espacios de reflexión y análisis críticos. La noción de lucha democrática para conservar y defender intereses gremiales tiende a transformarse en la autogestión de movimientos magisteriales para la transformación del trabajo académico y la apropiación de espacios institucionales. Estas tendencias: la persistente búsqueda de nuevas vías del que hacer político y las formas inéditas de organización instituidas, son los síntomas o indicios más claros de la emergencia de un movimiento educativo de los docentes, en los que la investigación educativa apropiada y re significada cumple un papel importante.

No hay duda de que una de las consecuencias de la investigación educativa ha sido que las proposiciones explicativas han socavado los cimientos de la pedagogía como prescripción. La complejidad del que hacer educativo, develado por los investigadores, ha propiciado una convergencia decisiva entre el saber pedagógico del maestro y las teorías pedagógicas como instrumentos para la reflexión. De este modo se han superado viejas definiciones y construido nuevas concepciones sobre el aprendizaje, la escuela, el guión del maestro y el conocimiento escolar; al mismo tiempo, se advierten nuevas posibilidades para superar las prácticas educativas tradicionales.

Los cambios en la práctica docente se han objetivado en estrategias didácticas que ponen en el centro al que aprende, dicho de otro modo, la innovación didáctica se ha constituido en otro campo de convergencia con la investigación educativa, y dada la especificidad de este proceso, también constituye un escenario en donde se discute la relación entre docencia e investigación.

De cualquier modo, lo cierto es que la difusión de los productos de investigación educativa, el número creciente de docentes lectores, la tentativa de incluir la investigación como sustento de la profesionalización del ejercicio docente, los cambios de nivel y grado académicos de las escuelas normales y las nuevas prácticas políticas de un cierto sector de la disidencia magisterial, han incorporado a la investigación en el campo de expectativas de los maestros para superar los vicios de la escuela tradicional, sustentar la elaboración de proyectos educativos alternos, resignificar el que hacer y el ser docentes, participar en las innovaciones didácticas y superar el nivel de lucha basado en la política contestataria de las denuncias, los lamentos y las catarsis.

La investigación educativa y las resistencias del docente

Para comenzar señalemos que los anclajes del docente a la rutina de su trabajo y el dominio que tiene del proceso no agotan ni concluyen la cuestión de sus resistencias al cambio, tampoco explica los rechazos a la investigación. Un planteamiento más específico es preguntar ¿ante qué tipo de investigación el maestro se predispone al rechazo o se resiste mediante simulaciones, postergaciones y pasividad?

Vale ampliar el campo de reflexión y remitirse al hecho genérico de que un sujeto particular se compromete al cambio cuando las propuestas no vedosas le resultan significativas, viables,

pertinentes y morales. En tal sentido, el sujeto docente asume o rechaza el que hacer investigativo, no como algo abstracto, sino cuando le es significativo, dicho de otro modo, cuando advierte que una propuesta tiene repercusión en su labor cotidiana suele interesarse, es el caso de investigaciones pertinentes, sensatas y propias de su problemática profesional. Cuando se muestra elusivo es porque considera las proposiciones sofisticadas, impuestas y ajenas; también se puede advertir que en su disposición se toma en cuenta el posible uso de las investigaciones: a quién van a servir o para qué se van a utilizar.

La experiencia de los talleres de investigación con docentes muestra que éstos se sorprenden o conmueven ante investigaciones que se explican su que hacer cotidiano, que le sugieren la importancia de su protagonismo, que le son pertinentes para mejorar su práctica o para asumir una posición crítica ante la realidad educativa en la que se ha constituido y realizado como sujetos.

Acaso la cuestión de qué es una investigación significativa o cuál no lo es, pueda servir como referencia para explicar la creciente preferencia por la investigación cualitativa, la perspectiva etnográfica, que se basa en el protagonismo cotidiano de los involucrados en el hecho educativo, las estrategias constructivistas y las investigaciones del trabajo en el aula.

En efecto, las investigaciones que se elaboran en el marco de la estrategia verificacionista, que exigen conocimientos especializados de estadística para operar cuantitativamente las hipótesis y sus indicadores, que pretenden diagnósticos basados en criterios administrativos, que resultan ajenas e irrelevantes para explicar la problemática del que hacer educativo cotidiano, han provocado una evidente resistencia por parte de los docentes. Sin embargo, no habría que apresurarse y aludir a la apatía, el desinterés o la falta de compromiso, como razones de la resistencia de los docentes. Al respecto resulta más sensato acudir a la irrelevancia que para el profesor tiene la comprobación de hipótesis obvias o banales, la poca credibilidad de los asertos basados en datos estadísticos de dudosa naturaleza, la in trascendencia de los resultados para sugerir cambios prácticos o el uso de los productos para "refuncionalizar" el discurso de quienes se han apropiado de los sistemas de decisión institucionales.

Hasta aquí hemos planteado la significatividad que pueden tener o no para los docentes los productos de las investigaciones educativas, vale extender las reflexiones a la relevancia del que hacer investigativo como práctica posible del docente. Al respecto tenemos que decir que no contamos con abundantes datos, de tal modo advertimos que las aseveraciones que ahora hacemos derivan de los Talleres de Investigación Educativa que han convocado y organizado la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano y el Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México, entre otras.

Para comenzar, las demandas iniciales de los docentes, cuando acuden a las convocatorias para incorporarse al que hacer investigativo, se reducen a solicitar una capacitación que les de seguridad en su actividad, es decir, suelen demandar técnicas precisas para enseñar, o en su caso demandan habilidades en la instrumentación de métodos: piden cursos sobre estadística, técnicas de entrevista, elaboración de cuestionarios, trabajo de archivo, elaboración de fichas y algunas técnicas propias de la perspectiva etnográfica. No obstante, en esos Talleres se propicia la problematización de la realidad educativa desde la situación cultural del docente, se busca reivindicar la disposición crítica y ubicar el papel que en su momento tendrán los procedimientos, técnicas e instrumentos; poner en el centro de la investigación la reflexión y el análisis del docente, presunto investigador; el objetivo es construir de manera colectiva el campo de investigación pertinente al maestro y que se adviertan las dificultades y sus carencias, no para excluirse del proceso sino para establecer compromisos de trabajo serio. Hasta aquí las ideas generales.

Salvo contados casos, se puede decir que en tanto los docentes mismos construyen los campos problemáticos y advierten la situación en la que se realiza su trabajo diario, en tanto los

temas de investigación son significativos y pertinentes, viables y vigentes, inscritos en una orientación basada en la democratización de la escuela, el establecimiento de vínculos con los alumnos, basados en el respeto y la honestidad; en suma, cuando se reivindica el protagonismo crítico del docente, entonces las resistencias se desdibujan y emerge una voluntad de investigar.

Se puede asegurar, por lo señalado, que las resistencias que muestran los docentes no son hacia la investigación en sí misma, sino a un tipo de investigación que no les es significativa, pertinente, viable y, en cierto sentido, les parece ajena a sus expectativas y valores. Esta conjetura, a su vez, permite explicar las tendencias que se advierten en el tipo de investigación que parece predominar en los ambientes educativos: la cualitativa, de aula y basada en el constructivismo.

La investigación educativa y las posibilidades del docente

Hasta aquí se han tratado algunas ideas sobre expectativas del docente ante la investigación, cuando ésta se expresa en su ámbito de realización cotidiana: recuperar críticamente su experiencia, transformar la escuela, reconstruir su campo de identidad, confrontar su saber pedagógico, innovar sus estrategias didácticas y fundamentar sus reivindicaciones laborales, también se discutió sobre la naturaleza y las condiciones de sus resistencias; ahora tratemos un campo que incluye lo anterior: las posibilidades del docente para hacer investigación.

Este asunto requiere ser tratado por lo menos en tres planos: las posibilidades de problematizar y explicarse las dificultades, propias de su trabajo cotidiano; las posibilidades que derivan de su formación profesional y las que resultan de las tensiones entre la necesidad de apoyo y la rigidez de los que se relacionan con los órdenes institucionales y los estilos excluyentes de directivos.

En el primer plano, pensamos que las posibilidades del docente para investigar remiten a su práctica crítica y a su compromiso social, esto es, consideramos absurdo suponer que la indagación, la búsqueda y la construcción de nuevas formas de inteligibilidad son imposibles para el maestro. El problema planteado como disyuntiva: es posible o no que el maestro realice investigaciones, nos parece que propicia una discusión especulativa y trivial. En cambio proponemos debatir en torno a la cuestión de cómo traducir el compromiso del maestro y su práctica crítica a un que hacer que requiere reflexión, asunción de conflictos, hábitos de lectura y escritura, disposición teórica y actitud pro positiva ante los problemas. Vale decir que las posibilidades del docente para investigar remiten a procesos participativos, a la conquista de espacios de reflexión y a la autogestión académica. Hablar de imposibilidades en este plano deriva de una concepción funcionalista del trabajo docente, mediante la cual se equipara al individuo con un "rol" inalterable y simétrico en relación con las expectativas y capacidades del sujeto.

El segundo plano de cuestionamiento es casi un asunto de consenso. Al parecer, las deficiencias en la formación docente es algo proverbial: el predominio de una concepción pedagógica prescriptiva, el deterioro ostensible de los cursos de formación cultural que propone el currículo de las escuelas formadoras de maestros, la importancia desmedida que se le asigna a las técnicas didácticas y que reduce a lo instrumental la metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la ausencia de modelos pedagógicos basados en el ejercicio concreto del pensamiento crítico, y la abstracción que se hace de la problemática del trabajo docente para el diseño del perfil de egreso, documentan ampliamente el pesimismo respecto a una formación profesional que posibilite la investigación en y del ejercicio docente.

Sin embargo, hay que decir que no son determinantes los estilos y alcances de los estudios de los normalistas con respecto de la constitución práctica del saber docente. Ciertamente, la relación

entre la manera como es asumida, significada o pervertida la propuesta curricular de las instituciones formadoras de docentes, por parte de los estudiantes normalistas, y la construcción de estrategias didácticas y saberes de sobre vivencia en los ambientes escolares, por parte de los egresados (quienes se ven inscritos además en un campo de fuertes tradiciones), aún no ha sido suficientemente investigada, no obstante se sabe que ambos procesos ocurren y que, en sentido estricto, el papel de la formación normalista no es decisivo, ni crucial de las formas en las que el egresado constituye su saber docente, el que más bien es resultado de la confrontación con una realidad desconocida, y que, en el mejor de los casos, apareció desdibujada, formalizada o idealizada en los tiempos de estudiante.

Podemos entonces sostener como razonamiento sensato que el campo de posibilidades para que el docente incorpore la investigación a su que hacer cotidiano no está determinado por su perfil formal de egreso, propio de su formación profesional, y que, en todo caso, las posibilidades remiten o son expresión de la peculiar manera en la que el egresado constituye sus saberes concretos y se realiza como sujeto: su disposición frente a los problemas, sus vínculos con los núcleos transformistas, los sustentos de su identidad gremial, en fin, el compromiso con el incipiente movimiento cultural del magisterio.

Las posibilidades de que ocurran procesos instituyentes de nuevas prácticas que derivan de la flexibilidad o rigidez de los órdenes institucionales y de la conciencia posible de los funcionarios, se han objetivizado en la emergencia de proyectos marginales, en ciertas rutinas de simulación o en tímidos intentos autogestivos. Al parecer, sin embargo, las condiciones tienden al cambio: el inocultable derrumbe de la matrícula en las escuelas normales ha obligado a la realización de investigaciones regionales sobre demandas, expectativas y necesidades educativas; también la circulación de documentos que se pudieran denominar de manera general críticos, ha generado expectativas en las plantas docentes de las escuelas formadoras de maestros e inquieta sin remedio a los círculos habituales de los directivos; el hacer investigación ha repercutido en términos de prestigio y capacidad, lo que a su vez ha permitido superar viejos prejuicios y generar aspiraciones por los cursos de posgrado en los que se ofrece formar docentes investigadores. En suma, la difusión de productos de investigación, el carácter crítico que se le asocia a esos documentos, la aparición de nuevos problemas en la formación de maestros y las señales que se advierten en las cúpulas de la burocracia administrativa del sistema educativo para explorar las condiciones para una reforma impostergable, han abierto un campo de posibilidades en la administración institucional y en la voluntad de los funcionarios.

No habría que inferir de la argumentación precedente que se han superado las dificultades y los obstáculos. Si bien ofrecimos un panorama prometedor y favorable, es necesario decir que aún predominan ciertas concepciones entre los directivos sobre lo que es hacer investigación, de tal modo que los estilos administrativos y de mando suelen traducirse en disposiciones administrativas que entorpecen la incorporación de los docentes a ese que hacer. Las bibliotecas tienen carencias, su inventario presenta listas de libros instrumentales y técnicos, poco útiles para apoyar la investigación. Se exigen cronogramas que no se corresponden con los ritmos adecuados para obtener productos relevantes, apresurándose de este modo la entrega de avances y resultados, así como la instrumentación para resolver dificultades. En fin, al parecer, sigue siendo central el control administrativo y se posterga una investigación significativa para evaluar la calidad del trabajo académico.

El docente y la investigación educativa⁴

Las experiencias que conocemos de docentes que incorporan el hacer investigación en sus expectativas, que logran superar sus resistencias y amplían el campo de posibilidades mediante su

voluntad de saber, el reconocimiento de sus carencias y la conquista de condiciones institucionales, nos permiten abordar varias cuestiones sobre la relación docencia-investigación.

Por principio, es interesante hacer un inventario de disposiciones que obstaculizan la apropiación de estrategias para la investigación. En la construcción de campos problemáticos los docentes suelen sobre valorar la experiencia en el trabajo y hasta cierto punto eluden la problematización de sus saberes cotidianos; la costumbre de evitar la crítica "a menos que sea positiva o constructiva" propicia que las preguntas iniciales sean inocentes e ingenuas, que estén, por así decirlo, sustentadas en la lógica de lo perfectible, apoyadas en las prescripciones de su labor, en prejuicios y hasta en romanticismos. Las preguntas no apuntan a verdaderos problemas, sino que se relacionan con respuestas obvias, apuntan linealmente a la búsqueda de prácticas remediales, apelaciones a la buena voluntad, y sugieren implícitamente correctivos. El resultado de esta elusión de la crítica es que se hace innecesaria la construcción de explicaciones fundamentadas teóricamente, y a lo mucho, se plantean ciertos procedimientos para recopilar la información que permita verificar hipótesis obvias o banales.

Otro obstáculo que se presenta remite a los hábitos de lectura y escritura de los docentes. Lo que se acostumbra leer y la manera de hacerlo, resulta ajeno o poco útil para hacer investigación; tampoco el maestro le encuentra sentido a la documentación escrita de sus análisis y reflexiones; suele menospreciar la comunicación de su experiencia y sus saberes. El caso es que las dificultades y carencias tanto de lectura y escritura resultan en ocasiones infranqueables para los docentes que aspiran a hacer investigación.

Una mentalidad ingenua, prejuiciosa, romántica y llena de certezas sobre lo cotidiano, y las pobres referencias bibliográficas, provocan que el docente que se propone investigar se plantee problemas que fácilmente deslizan su que hacer al verificacionismo. Los llamados a los docentes por corregir la banalidad de sus "objetos de investigación" -sin que le acompañe un enriquecimiento en los recursos teóricos, ni se atiendan las deficiencias en la lectura- provoca que se asuman problemas monumentales, que rebasan las posibilidades reales, pues requieren de amplios programas, del concurso de varios investigadores, amplios recursos y, desde luego, condiciones que no existen por ahora en las instituciones educativas.

Hasta ahora se ha buscado resolver varios de los problemas que se relacionan con anclajes, certidumbres y mitos del docente, así como con deficiencias en la lectura y la escritura, mediante los Talleres de Investigación Educativa que mencionamos, a los que acuden maestros de las escuelas normales, y en general asisten educadores del nivel básico, estudiantes normalistas y de pedagogía. Algunos por iniciativa individual y otros representando organizaciones magisteriales disidentes. Las experiencias de estos Talleres permiten abundar y reflexionar sobre las posibilidades y dificultades para resolver la problemática relación docencia-investigación.

Se destaca la discusión de los estilos y supuestos que sustentan las preguntas iniciales de los docentes, lo que ha permitido no sólo corregir los procedimientos de la problematización y la construcción de campos problemáticos, sino además ha desatado una aguda reflexión crítica sobre los criterios que hasta entonces no han permitido ajustarle las cuentas a su rutina: las concepciones de su labor y a la manera como asumen a quienes aprenden; las razones de aprobación y reprobación; lo estimulable y lo censurable de su que hacer; los compromisos institucionales y los mitos de la identidad gremial. Algo propio que se manifiesta en estos Talleres es la construcción colectiva de "lugares" distintos, desde donde se interpretan los hechos educativos; una peculiar manera de problematizar a través de la cual se han replanteado problemas que en otra lógica han abordado investigadores de oficio, se han argumentado significados diferentes, por decirlo de alguna manera, el docente resignifica los agudos y viejos problemas escolares con menos formalidad. Hablar de un "lugar" de análisis puede ser considerado una obviedad, sin embargo, la problematización que el docente realiza de su entorno, desde su situación docente, implica una inicial toma de conciencia,

una apropiación real de su ámbito de trabajo y, desde luego, un criterio legitimador de sus pretensiones investigadoras.

Aunque es incipiente la incorporación de los docentes a la investigación, podemos aseverar que ésta apunta a ser decisiva, o por lo menos sugerente para la realización de una tarea histórica para el magisterio, hasta ahora postergada o pervertida. Nos referimos a la recuperación crítica del saber pedagógico que se ha constituido a lo largo de las generaciones, y de la cual han de derivar nuevos criterios de identidad, disposiciones para la apropiación de la materia de trabajo, democratización de las relaciones escolares y el compromiso histórico con proyectos culturales transformistas.

Sin embargo, la investigación sugiere cosas más próximas, como la apropiación y el uso crítico del programa, un trato menos violento a los alumnos, estrategias didácticas basadas en el protagonismo de quienes aprenden (y no en métodos y técnicas homogenizadoras y excluyentes de quienes poseen capitales culturales insuficientes o impertinentes) reformas curriculares, innovaciones didácticas, fundamentaciones de programas sindicales o para argumentar reivindicaciones laborales. Vale matizar lo dicho: en sentido estricto, las investigaciones que efectúan los docentes tienen que ver más con el trabajo en el aula que con las determinantes sociales de la docencia. Al menos por ahora es casi típico pretender efectuar investigaciones sobre procesos de aprendizaje, el vínculo maestro-alumno y los soportes del trabajo cotidiano en el aula (planeación-estrategia-evaluación).

Es cierto que la apropiación de referentes teóricos que fundamentan las investigaciones es una dificultad que se presenta de manera particular en los docentes, presuntos investigadores, pero por otra parte, el llamado uso crítico de la teoría encuentra posibilidades casi naturales en un momento de la estrategia constructivista: el que se denomina "traducción situacional" de los referentes teóricos. La razón de esto es que tal momento refiere a la importancia de la situación positiva en la que ocurren los acontecimientos que se investigan, que es la misma en la que se ha realizado el docente como sujeto, lo que permite traducir a su situación concreta y cotidiana las aseveraciones formales y generales de las teorías.

Hasta aquí hemos mencionado algunas vivencias de los Talleres de Investigación Educativa, que refieren a las posibilidades concretas y a los estilos particulares de los docentes, sin que se pretenda una generalización. En todo caso, sólo reivindicamos el papel importante que tiene en la construcción de objetos de estudio y en algunas fases metodológicas la peculiar situación del docente, quien protagoniza, realiza y constituye los acontecimientos educativos cotidianos en ámbitos escolares. Tampoco pretendemos dirimir la controvertida relación docencia-investigación, nuestro propósito es más modesto: sugerir que las incipientes experiencias apenas son indicios que anuncian cuestiones y problemas sobre los que hay que reflexionar. Todo parece indicar que el asunto es mucho más complejo y debatible de lo que hasta ahora se ha supuesto.

Algunas tendencias en investigación educativa

La creciente importancia de la investigación en el campo de expectativas del magisterio se explica por la curiosa coincidencia de quienes pretenden profesionalizar la docencia, con base en la capacitación de los maestros en el que hacer investigativo, y los que buscan consolidar un movimiento pedagógico transformista, mediante ese que hacer, considerado fundamentador.

Ahora bien, ambos propósitos expresan el conflicto sujeto-institución en términos más bien especulativos, hecho que explica que su planteamiento no sea una proposición suficiente y viable para allanar o resolver las contradicciones de esa relación, que se manifiesta en el que hacer cotidiano. Es probable que la situación descrita tenga un itinerario contradictorio: no hay que

descartar que a corto plazo se deseche la propuesta profesionalizadora basada en la investigación y que se opte por otras estrategias; tampoco es improbable que los núcleos gestores del movimiento pedagógico se desalienten ante la perspectiva de que sólo habrá productos a largo plazo, y también descarten a la investigación como una opción desalienante.

Otro hecho previsible es que se confundan las resistencias de los docentes con la imposibilidad para hacer investigación, y que tal confusión genere creencias, mitos y convicciones que posterguen de manera indefinida esta vía para transformar la docencia, al tiempo que se configure un campo propicio para el desarrollo de posiciones positivistas como sustento de concepciones y prácticas académicas que derivan en la negación del sujeto.

Es probable, por otra parte, que los núcleos del incipiente movimiento pedagógico no logren persistir en la construcción de un campo de posibilidades para integrar docencia e investigación, que en su desesperación usual reduzcan su actividad a llamados consignatorios o a convocatorias inviables, lo que de paso haría perder legitimidad a la investigación y que se excluyera como una tarea pertinente y necesaria.

No se descarta la probabilidad de que las acciones de los docentes transiten por caminos distintos de los mencionados, y los indicios del movimiento pedagógico transformista se traduzcan en acciones cada vez más amplias y decisivas, con tareas más generales o menos locales, más inscritas en un proyecto democrático de la sociedad civil y no reducida a cuestiones gremiales, que incluyan convocatorias para una participación masiva y no -como hasta ahora- reducida a pequeños y dispersos grupos o a tímidos intentos de algunas instituciones.

La conversión del docente en docente-investigador de su realidad educativa es una cuestión que se ha de resolver con el destino del movimiento pedagógico transformista, y en principio no se determina su desenlace por la suposición de que ambas prácticas son incompatibles e incongruentes; tampoco se dirimirá en términos de la política gubernamental para la formación de docentes, la que al parecer tiende al abandono de las pretensiones profesionalizadoras, al menos en lo que se refiere a la profesión concebida como una práctica sustentada en la investigación.

Una reflexión final. Me parece que la discusión ofrecida en el ensayo puede resultar ingenua si se elude un problema crucial: la situación concreta del trabajo docente. No obstante que el debate lo ubicamos en el terreno de las reivindicaciones del magisterio, hecho que lo hace justo y atractivo; lo cierto es que hoy los maestros enfrentan problemas más graves y hasta decisivos para su existencia como grupo social. Los bajísimos salarios, la ausencia de propuestas viables de mejoramiento profesional y, en general, la crisis de la vida escolar, ha provocado tendencias de desarraigo y deserción de docentes inéditas en la historia del sistema educativo: la matrícula en las escuelas normales prácticamente se derrumba, un número importante de maestros centran su actividad en otros empleos, los interinatos no son cubiertos, lograr una plaza ha dejado de ser un asunto de disputa, aumentan los docentes que carecen de formación pedagógica en las escuelas de nivel básico y todo hace suponer que la docencia ha dejado de ser una opción laboral importante, hasta para los normalistas que estudiaron para su ejercicio. En fin, un efecto de la política educativa del Estado es el creciente abandono de las filas del magisterio ante la penuria y la persistente crisis del sistema educativo. Los retornos reflexivos al debate sobre la relación docencia-investigación son a todas luces ineludibles.

NOTAS

1. La importancia de la relación entre docencia e investigación se ve con claridad en las propuestas de educación continua para docentes en servicio. Aquí se destacan: el Programa del Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México; el Proyecto de trabajo de la Dirección de Formación y Actualización Docente e Investigación Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en particular el Diplomado Práctica Docente y Currículo; el Proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar para Docentes en Servicio. En general, la investigación constituye uno de los puntos más controvertidos en las maestrías y especializaciones en educación.
2. Aquí sólo se mencionan los debates en las Asambleas y Foros sobre Educación Alternativa de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, y los documentos básicos de varias asociaciones civiles: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, la de los Trabajadores Académicos de la Escuela Nacional de Maestros, Asociación Mexicana de Investigadores Educativos, y otras.
3. Véanse las Memorias de las Reuniones Centroamericanas y del Caribe sobre Formación de Maestros e Investigación en Matemática Educativa; también aporta elementos el Primer Encuentro de Investigación Cualitativa sobre la Realidad Escolar, convocado por la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. y la Asociación Civil de los Trabajadores Académicos de la Escuela Nacional de Maestros.
4. En este apartado se hace referencia a reflexiones y análisis de las experiencias vividas en un número considerable de Talleres de Investigación Educativa, convocados y organizados por el Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio del Estado de México, la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano y algunas Instituciones de Educación Superior. Destacan los talleres realizados en las Escuelas Normales de Jilotepec, Atizapán, Cuautitlán, Nezahualcóyotl, Toluca, San Felipe del Progreso, Capulhuac, Ixtapan; ENEP-Acatlán.