

# Magisterio, práctica docente y formación de investigadores

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. XVII, núm. 2, pp. 15-45

Rolando Maggi\*

## RESUMEN

En este artículo el autor sistematiza algunas orientaciones y reflexiones generales sobre la práctica docente, la problemática de la investigación educativa y las dificultades que se encuentran en la enseñanza de la investigación.

En una segunda parte presenta los supuestos teórico-metodológicos que guiaron una propuesta de formación de investigadores, destacando las características y resultados globales de la experiencia del Centro de Estudios Educativos en la Escuela Nacional de Maestros. Analiza la formación y concepción de los maestros sobre la investigación educacional y algunas formas de vinculación entre docencia e investigación.

Finalmente, hace una evaluación de los Talleres impartidos, señalando algunos obstáculos, facilitadores y condicionantes que habría que tomar en cuenta para responder a la propuesta de realizar investigación por parte de los docentes de las Escuelas Normales.

## ABSTRACT

The article presents a general perspective on teacher practice including some reflections about the problematic of educational research and the difficulties involved with the teaching of research.

The second part introduces the methodological and theoretical assumptions involved in the experience on researches formation carried out by the Centro de Estudios Educativos in the Escuela Nacional de Maestros. An analysis of the teachers formation and teachers conceptions on educational research is included. Also, the author exemplifies some links between teaching and research.

Finally, an evaluation of the Workshops is included, pointing out some obstacles, facilitators and conditionants to be aware of when the teachers are made responsible of carrying out research.

---

\* Investigador titular, Centro de Estudios Educativos, A.C.

## I. INTRODUCCIÓN

El decreto que elevó al nivel de licenciatura la enseñanza impartida por las Escuelas Normales, plantea obstáculos y desafíos que es importante visualizar para cumplir más eficazmente no sólo las tareas de docencia, sino también las de investigación y difusión inherentes a una institución de educación superior.

En el caso de la Escuela Nacional de Maestros (ENM) centenaria *Alma Mater* de miles de maestros mexicanos, estas nuevas funciones se han asumido con mucha seriedad y se dan pasos importantes para recorrer un camino novedoso para la mayoría de sus integrantes.

Un aspecto de esta nueva experiencia es el que nos ha tocado vivir, al encomendárenos la coordinación de dos Talleres de Investigación Educativa. Estos tenían por finalidad apoyar las actividades de investigación que realizan los maestros de la ENM y sentar las bases para integrar el cuerpo de investigadores de la Escuela.

Por la novedad, trascendencia e interés que esta experiencia pueda tener para los maestros e instituciones normalistas enfrentados a cumplir mejor sus funciones sustantivas, y buscando, en un nivel muy modesto, contribuir a la precisión y debate de algunos de los problemas a los que se enfrentan los docentes formadores de maestros y/o investigadores, hemos querido en este artículo comunicar parte de nuestra experiencia como institución especializada en investigación educacional para, a partir de lo anterior, aportar al desarrollo y mejoramiento de la calidad de la educación.

Para cumplir estos objetivos haremos explícitas algunas orientaciones y reflexiones generales sobre la práctica docente, la problemática de la investigación educacional y las dificultades que se encuentren en la enseñanza del oficio de investigar.

Más adelante presentaremos algunos supuestos teóricos que orientaron nuestro trabajo como investigadores formadores de maestros, para luego destacar las características y resultados globales de la experiencia de formación de docentes-investigadores en la ENM.

Posteriormente haremos una evaluación más pormenorizada de dicha experiencia. En ella mencionaremos algunas características de los participantes, analizando su formación y concepción de investigación educacional, y veremos algunas formas de vinculación entre docencia e investigación.

Finalmente, pasaremos revista a la evaluación de los talleres, señalando algunos obstáculos, facilitadores y condicionantes que habría que tomar en cuenta para responder a la propuesta de que los docentes de las Escuelas Normales realicen investigación.

La actividad docente no sólo tiene importancia porque a través de ella se imparten conocimientos necesarios para vivir en sociedad, sino porque a partir de su quehacer se crean los cuadros profesionales que requiere el país, y se reproducen —o adecuan— las condiciones de existencia de un modo de producción específico.

No podemos, sin embargo, quedarnos sólo con una visión del docente como portador de conocimiento y transmisor-reproductor de *una* concepción del mundo. Hay que ir más allá y verlo también, siguiendo a Ruiz del Castillo, “como generador de una actitud o espíritu crítico y analítico en los estudiantes, y como promotor del interés por la investigación en diferentes áreas del conocimiento científico” (1983: 30). En otra parte de su argumentación, la autora menciona:

Una tendencia generalizada ha sido, hasta hace algún tiempo, considerar la docencia o la práctica docente desligada del contexto en el que se realiza y operando más sobre el deber ser que sobre sus condiciones reales de existencia, sobre la base de modelos a seguir que sobre una realidad que se trata de transformar.

Desde esta perspectiva, la práctica docente queda reducida a la transmisión del conocimiento en sí sobre una materia específica y sobre el conocimiento de la realidad que se puede obtener a través de los contenidos, sin llegar a un enfrentamiento directo con la realidad contextual que se pretende aprehender, e impide por tanto la reflexión sobre el contenido mismo de la enseñanza, de su vinculación con lo real existente fuera del aula y con las investigaciones que sobre esta realidad se elaboran y que supuestamente deben servir de apoyo a la docencia (*idem*, 11).

Si, por nuestra parte, lo que queremos es formar una comunidad en la que el conocimiento y dominio del mundo se haga en forma participativa, si buscamos evitar un “pensamiento aprisionado” y formar gente autosuficiente, tendremos entonces que ver cómo desarrollamos en nosotros y en los demás una actitud de pensamiento dialógico y científico, cómo inducimos al maestro a hacer ciencia, crear lenguaje, crear cultura, crear comunidad. Un maestro creador y recreador de procesos y conocimientos, centrado en las necesidades de su grupo y de nuestro pueblo, que luche porque éste se supere y viva mejor, individual y colectivamente. Ese es el apóstol que quisiéramos.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Balderas, en una opinión que compartimos, plantea “... formar un profesor reflexivo, cuestionante, indagador de su ambiente próximo y lejano; creativo, social, política y culturalmente hablando que pueda interpretar, apoyar, transformar y superar su práctica docente a través de la investigación de los fenómenos y procesos educativos que en ella se dan” (1986,

Nuestro desafío, por lo tanto, es encontrar un método de reflexión crítica para que el maestro se forme colectivamente, a partir de su propia práctica e inserto en una realidad institucional. Que recree conocimientos desde su vida cotidiana, de modo que sistematice su saber, explique sus problemas y les busque y encuentre soluciones.

*Seamos realistas... pidamos lo imposible*

## II. PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN Y SU ENSEÑANZA

Un camino para lograr las transformaciones que deseamos es a través de la investigación. Sin embargo, una somera revisión del estado del arte de esta actividad en las instituciones educativas nos revela que "existe indefinición o imprecisión de políticas, normas y criterios que sustenten líneas institucionales de investigación. Se carece de mecanismos de planeación, de evaluación y de apoyo en torno a las actividades de investigación" (PROIDES, 1986: 78).

Si esto se aprecia en nivel macro en las instituciones de educación superior, que por definición tienen como una de sus funciones básicas la investigación, junto con la docencia y la difusión, es fácil percibir que en los niveles medio y básico la situación es aún peor, pues, como plantea Soria, "la investigación, a pesar de su prestigio mágico no 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" (Soria, 1985: 79).

Por otra parte, en la mayoría de las Normales no existe una idea clara sobre qué es la investigación y qué se espera de ella, lo cual hace que esta actividad resulte poco atractiva para muchos maestros acostumbrados a su estricto rol de docentes. No hay tradición ni continuidad en la labor de investigación, y existen cargas burocráticas y emotivas que la dificultan.

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 requeridos para preparar los informes recepcionales o elaborar trabajos profesionales, que no satisfa-

---

citado por Montes y Salgado, p. 2). Evidentemente, como dice Ruiz del Castillo, "no es posible transformar la práctica educativa a través de decretos o iniciativas oficiales por muy novedosas o eficaces que puedan parecer si no existen: 1) la clara conciencia de la naturaleza de la docencia, 2) las condiciones de formación y flexibilidad para el cambio de quienes tienen que implementar las acciones para efectuar las transformaciones deseadas y 3) los recursos para realizar en forma adecuada el proceso" (1983, p. 13).

cen los requisitos de validación científico-social exigidos en el nivel superior.

¿A qué se debe esta situación? Según Soria, las causas son variadas y tienen que ver con las misiones, los objetivos y la práctica académica de las universidades. Así, por ejemplo, nos dice:

- “La investigación, como una meta de la universidad, se traduce en trabajos aislados del quehacer docente”.
- “No se ha desarrollado un clima propicio para favorecer su institucionalización”, lo cual, aunado a la falta de tradición investigativa, hace que la investigación sobreviva como una “especie extraña” en la universidad.<sup>2</sup>
- Los maestros insisten en una docencia para “la nueva repetición”, abusan del libro de texto único o del dictado en clases, y muy pocos orientan su labor a enseñar a pensar, a buscar, a indagar, a reflexionar.
- Los estudiantes de posgrado capacitados en investigación se desvinculan de la docencia al colocarse como expertos o asesores, o pasar a ocupar puestos administrativos (Soria, 1985: 63).

Reconociendo como válidas estas afirmaciones, y teniendo presente que para impulsar la investigación se requiere —entre otros recursos— personal capacitado para desarrollarla y reproducirla (Magendzo, 1980; Ochoa, 1985; Soria, 1985), vamos a referirnos brevemente a algunos de los obstáculos y deficiencias que se aprecian en la enseñanza de la investigación.

Tal vez el principal indicador de que esta enseñanza no está dando los frutos deseados se aprecie en los investigadores reconocidos, quienes en su mayoría son autoformados (CONACyT, 1973), y en el ejercicio práctico de nuestra actividad investigativa, donde nos vemos forzados a “reaprender” los esquemas conceptuales, los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para cumplir las tareas encomendadas. En buena parte de los casos, este aprendizaje no se ha dado a partir de cursos formales, sino a través de un arduo proceso de autoformación, de discusiones, asistencia a eventos, de “aprender haciendo” con el apoyo y orientación de personas con más experiencia y, finalmente, “echando a perder”.

---

<sup>2</sup> En el caso de las Normales, es evidente que el énfasis en la docencia y en su autopercepción como instituciones formadoras de docentes, fundamentalmente, explica la falta de tradición y el escaso desarrollo de la investigación educativa. Sólo muy recientemente, con su elevación a “instituciones de educación superior”, se plantea esta actividad como nutriente enriquecedora de la docencia e instrumento de transformación de la realidad.

En cierta medida, las deficiencias en los cursos de investigación se deben a que muchas veces quienes enseñan no son investigadores, y aquellos que lo son no saben enseñar, pero también a que se repiten constantes como las señaladas por la Universidad Iberoamericana (UIA) al reflexionar sobre sus primeras experiencias en formación de docentes: excesivo énfasis en la técnica didáctica, poca relación entre concepción de aprendizaje y marco de referencia utilizado en los cursos; falta de relación explícita y operativa entre actividades de formación y experiencia de los maestros, metodologías poco aptas para provocar transformaciones significativas de conducta, actitudes y estados de trabajo, etc. Cuando mucho, a veces se llega a una aprehensión del discurso, pero no se logran aprendizajes significativos ni cambios de práctica, y menos aún se logra el compromiso vivencial de promover los valores fundamentales plasmados en la Constitución.

El escaso interés y compromiso despertados en los alumnos de los cursos tradicionales de investigación, su poca aprehensión de los contenidos y el rápido olvido de los mismos, en síntesis, vendrían a ser una manifestación o consecuencia de la desvinculación entre teoría y práctica, de la ausencia de una relación *necesaria* entre los objetivos y contenidos propuestos y la práctica cotidiana. Se repiten conceptos, reglas y técnicas, pero éstas quedan en un plano de abstracción, con muy poca *ejemplificación*, escasa *aplicación* y nula *vivenciación* del proceso, como no sea en un trabajo final cuya calidad se refleja subjetivamente en la calificación obtenida, pero sin que exista una *retroalimentación* por parte de los demás compañeros y el maestro. No es extraño, por lo tanto, que en múltiples ocasiones el estudiante y el maestro asistan más por obligación, por la necesidad de acreditar un curso o acumular puntos para el escalafón, que por una motivación derivada de su práctica, donde requiere dar significado y estructura a determinadas regularidades, comprender o explicar fenómenos, incrementar conocimientos y/o lograr transformaciones.

En un aspecto más específico, García Garduño (1985) ha identificado una serie de obstáculos que, según su experiencia, se presentan en la enseñanza de la metodología de la investigación. Así, llega a delimitar obstáculos epistemológicos, curriculares, docentes y materiales.

Entre los primeros destaca “la disociación que existe entre la enseñanza de la teoría y el método o métodos que llevaron a los conocimientos de esa teoría...”, reflejando de este modo una concepción neopositivista que plantea al “método” independiente de la teoría o

enfoque que le da origen, lo que conduce a la impartición de simples recetarios sobre cómo realizar determinadas actividades. Así “se impide comprender cómo las disciplinas sociales producen sus conocimientos a través de la investigación” y se encajona y coarta la creatividad del alumno.

Los principales obstáculos curriculares tienen que ver con la inserción de los cursos de investigación dentro del plan de estudios, existiendo escasa vinculación vertical respecto a cursos similares que se imparten a lo largo de la carrera, y una mínima relación horizontal con el resto de las materias.

Finalmente, entre los obstáculos docentes y materiales señala la escasa experiencia en investigación de los docentes, el excesivo tamaño de los grupos y la insuficiencia de recursos (García G., 1985: 100-101).

En el caso de los profesores normalistas, la insuficiente preparación de algunos de ellos tiene raíces históricas, derivadas, como señala Reyes (1987: 3):

... de la sobrecarga académica que durante años pesó sobre los maestros de educación normal, las nulas oportunidades de superación, agravadas en muchos casos por la ubicación geográfica de algunas escuelas, situación que se mantiene pese a la existencia desde 1982 de un Reglamento Interior del Personal Académico, que en su esencia pretende crear condiciones para el desarrollo del personal docente, pero que en tanto que su interpretación ha sido realizada sólo desde lo laboral, ha encontrado dificultades en su aplicación.

### **III. PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS Y ORIENTACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE GUÍAN UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES**

Los maestros de la Escuela Normal perciben su institución como un “elemento articulado al sistema de nivel superior, formadora de docentes e indicadora de criterios educativos dentro de un sistema...” (Montes y Salgado, 1986: 2), y en buena medida no les falta razón. Cien años de tradición como la más importante escuela formadora de docentes en el país avalan lo anterior. Sin embargo, la elevación de los requisitos de ingreso a la carrera, el alargamiento de ésta a cuatro años de estudio y su nuevo *status* de licenciatura plantean nuevos desafíos a los antiguos docentes, enfrentados hoy a un modelo académico diferente que propone la formación de un “nuevo educador”. Este modelo propicia la participación creativa, reflexiva,

directa y dinámica del maestro, como activo generador de cultura y agente de cambios, preparado en la investigación y experimentación.

[Lo anterior] implica que el Subsistema de Educación Normal no sólo asuma y desarrolle todas aquellas actividades referidas a la Docencia, sino también a la Investigación Educativa y Difusión Cultural, ya que éstas se definen institucionalmente como las funciones sustantivas del mencionado nivel superior.

Con este carácter, institucional y sistemático, la Investigación Educativa es una acción que recién se incorpora a este Subsistema y que genera necesidades y reestructuraciones en las instituciones correspondientes para que respondan adecuadamente a las exigencias académicas que eleven la calidad de la formación de docentes.

La Investigación Científica en el ámbito normalista está orientada a vincularse con la Docencia, de tal manera que el conocimiento que se genere estará claramente delimitado hacia la comprensión, explicación y transformación del fenómeno educativo (Hidalgo, Moya, Nava y Vázquez, 1986: 3).

Teniendo presente estos antecedentes, y compartiendo la orientación del nuevo modelo educativo de la Escuela Nacional de Maestros (ENM), retomamos la experiencia del Centro de Estudios Educativos (CEE) y de otras instituciones para proponer, en conjunto con el Departamento de Extensión Académica de la ENM, una serie de Talleres de Actualización en Investigación Educativa que suplan las deficiencias en formación de los docentes interesados en integrar el cuerpo de investigadores de la Escuela.

En nuestros cursos se retoman —entre otros y sin que en el momento de diseñarlos se tuvieran presentes en forma explícita— algunos postulados teóricos planteados en el Programa de Formación de Profesores de la UIA, partiendo del supuesto básico de que “como personas, los profesores tienen un valor y una dignidad supremas, tienen el derecho inalienable de ser agentes de su propio aprendizaje...” (UIA, 1979: 8).

Asimismo, compartimos la afirmación de Salvador Moreno de que:

... en el trabajo de formación de profesores es importante promover un aprendizaje que, como relación, esté en contacto cercano y directo con la realidad natural y social, sea activa, creativa, transformadora, que tenga un sentido y una significación personal; y que, como resultado, sea provisional, adecuado al crecimiento personal y a la construcción de una sociedad más justa (1980: 88).

En su obra *La educación centrada en la persona*, el mismo autor señala:

Las condiciones que más facilitan un aprendizaje de este tipo son las siguientes: un ambiente de confianza, aceptación, comprensión y respeto; ausencia de amenazas al autoconcepto; experiencias variadas que enriquezcan el campo perceptual y el descubrimiento de nuevos significados; que el estudiante se involucre personalmente; que sean tomadas en cuenta las necesidades, intereses e inquietudes de la persona; que aprenda de tal forma que pueda captar una relación significativa entre dichas necesidades, intereses e inquietudes y lo que va a aprender; la existencia de recursos múltiples y diversos que puedan ser utilizados como instrumentos de trabajo y aprendizaje (Moreno, 1979).

En múltiples ocasiones hemos visto que la principal motivación de los maestros al asistir a cursos de actualización es “realizar mejor su trabajo”; ellos buscan ser mejores “docentes”, asumiéndose como profesionales de la *enseñanza*. Sin embargo, si pensamos que la labor del maestro, más que comunicar o transmitir conocimientos consiste en enseñar a pensar, a buscar, a indagar, a reflexionar, a *ser más*, en tanto que la investigación es fundamentalmente un proceso de indagación, sistematización, reflexión, crítica, creación y recreación de conocimientos sobre un aspecto de la realidad que se enriquece al ser compartido con otros, veremos entonces que enseñanza e investigación se asemejan, por lo que enseñar a investigar implicaría:

- Cuestionar, problematizar la función y práctica del maestro, orientar su pensamiento a la comprensión, explicación y transformación del fenómeno educativo.<sup>3</sup>
- Desarrollar la capacidad de asombro de los participantes, y ayudarlos a identificar sus motivaciones, inquietudes e intereses.
- Fomentar la creatividad y ejercitar habilidades propias de los artesanos del intelecto: imaginación, minuciosidad, precisión, rigor científico, etcétera.
- Lograr las condiciones que faciliten el aprendizaje (ambiente de confianza, aceptación, comprensión, respeto, etcétera).

---

<sup>3</sup> Con relación a la ciencia y los científicos, se trataría de preguntarse no sólo sobre qué hacen los educadores —sepan éstos o no lo que hacen— o sobre la eficacia y el rigor de las teorías y los métodos, sino de, parafraseando a otro autor, “examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen”.

- Fomentar el trabajo en equipo y propiciar la participación creativa, reflexiva, directa y dinámica de los maestros, orientando el trabajo a la obtención de productos tangibles (diseños o proyectos de investigación) que prueben que ellos *pueden y deben* investigar.

Partimos de la base de que en la docencia de la investigación existen cinco supuestos fundamentales, claramente señalados por Soria:

- 1o. La investigación, como toda actividad académica, es susceptible de enseñarse y de aprenderse en el salón de clases, en el laboratorio y en la comunidad.
- 2o. La investigación, como proceso y como contenido, es el producto suma de conocimientos, valores, destrezas y habilidades, susceptibles de ser aislados, identificados y transmitidos de manera ordenada, secuencial y con un grado creciente de complejidad, de acuerdo con el nivel de desarrollo del estudiante.
- 3o. La investigación puede ser introducida eficazmente en la docencia universitaria, clara y explícitamente formulada como un constitutivo importante de la formación del joven estudiante.
- 4o. La investigación puede nutrir los currículos, el contenido de las materias, las experiencias docentes, las actividades y las tareas diarias a lo largo de toda la carrera desde el ingreso en el tercer nivel hasta la obtención del primer grado académico.
- 5o. La identificación de disposiciones deseables para la investigación, susceptibles de ser enseñadas, consecuentemente pasa a ser tarea crucial para fomentar su estimulación pertinente (1985: 58).

En congruencia con lo anterior, y a partir de unos objetivos generales en los que se planteaba: 1) apoyar a los profesores de la Escuela Nacional de Maestros que realizan actividades de investigación, y 2) sentar las bases para la integración de un cuerpo de investigadores que atiendan las necesidades institucionales en ese campo, se señalaron los siguientes objetivos específicos:

1. Los participantes conocerán los principales pasos metodológicos en el desarrollo de una investigación socioeducativa, algunas de sus principales herramientas, las dificultades inherentes al quehacer educativo y algunas formas de enfrentarlas.
2. Los participantes desarrollarán una investigación, desde la selección y formulación del problema hasta las conclusiones, recomendaciones y formulación de nuevas interrogantes de investigación.

3. Los participantes tendrán la experiencia de trabajar en equipos de investigación y de compartir con otros equipos sus avances, dificultades y hallazgos.<sup>4</sup>

Los talleres impartidos en la Escuela Nacional de Maestros sustentaron una concepción de aprendizaje participativo, donde el educando accede al conocimiento en un proceso de descubrimiento, discusión y reflexión motivado por las necesidades de un proyecto de investigación; los participantes adoptan un papel activo tanto en la toma de decisiones como en las fases de preparación, programación, implementación y evaluación del proceso formativo.

Hay un fuerte énfasis en el manejo de las técnicas, pero sin que éste llegue a ser un “Curso de Adiestramiento Rápido en Investigación”. Por el contrario, como decíamos en otro proyecto en el que participamos, creemos que:

... la construcción de un procedimiento adecuado para absorber un objeto de estudio concreto tiene que articular de manera pertinente la construcción de los conceptos teóricos, de los aspectos observables, de la forma de abordarlos y de relacionarlos. Esta articulación es fundamentalmente un trabajo de carácter artesanal que se aprende a partir de ejemplos existentes (Pardo *et al.*, 1985: 6).

De allí la similitud con otras experiencias, como los Talleres de Investigación Sociológica de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco, que son considerados “como instrumento o instancia pedagógica que permitan un acercamiento hacia el conocimiento integral de la realidad, mediante la estrecha interrelación de un compromiso con la problemática social del país” (Espinoza, 1985: 119).

La estrategia organizativo-metodológica de los cursos, parte de la idea de que es necesario *vivenciar* el proceso de investigación, y de que a ésta hay que considerarla estrechamente vinculada a las condiciones de trabajo de los docentes y a las posibilidades de aprehensión y *transformación* que ofrece la práctica magisterial. De allí que se priorice la formación empírico-instrumental por sobre la teórico-metodológica. Se piensa que a investigar se aprende investigando, y que la teoría tiene sentido sólo en función de los requerimientos de la

---

<sup>4</sup> El diseño de los contenidos del Taller I recayó en un equipo de investigadores del CEE dirigidos por Sylvia Schmelkes. La coordinación del curso quedó bajo la responsabilidad de María Luisa Crispín y Rolando Maggi. Este último, en estrecha relación con los maestros participantes y el Departamento de Extensión Académica de la ENM, diseñó y coordinó el Taller II.

práctica.<sup>5</sup> No interesa tanto formar filósofos educativos disfrazados de científicos teorizantes, como contribuir al desarrollo pleno de las capacidades indagatorias, autoformativas y transformadoras de los docentes, junto con el desarrollo de hábitos de rigor, minuciosidad y precisión.

Se insiste más en los juicios de hecho, en lo observable y manejable operativamente, en los datos (cualitativos y cuantitativos), que en disquisiciones y juicios de valor.

Se asume que los maestros poseen un bagaje teórico cultural propio, y que sus necesidades no van tanto por el lado de la epistemología (que sí es necesaria) como por el de un quehacer práctico-transformador que en su propia dinámica va demandando —y generando— insumos teóricos, metodológicos e instrumentales diversos.

El eje curricular de nuestra propuesta lo da el proceso de investigación científica, que va marcando las pautas, contenidos y modalidades de tratamiento de éste a partir de “puestas en común”, conocimiento, reflexión, análisis, crítica, recuperación y reconstrucción de lo existente, en una síntesis creadora que motiva y permite identificar problemáticas novedosas, trascendentes, de interés social, institucional y personal.

El conocimiento de los conceptos y aspectos básicos sobre la investigación educativa son esenciales para poder delimitar y plantear correctamente los problemas de investigación a resolver, así como el manejo de marcos teóricos y contextuales que orientan y demarcan la búsqueda de hipótesis. A partir de esto y de la práctica de los docentes se va gestando —a través de inferencias, indagaciones, procesamientos, cuestionamientos y reconstrucciones permanentes del conocimiento— un proceso que marca un nuevo inicio al momento de difundir los resultados. En este sentido, nuestra labor pasa a ser más de coordinación y orientación que de “instrucción”.

El primer curso que realizamos en la ENM —80 horas de duración distribuidas en 20 sesiones de cuatro horas cada una, dos veces por semana—, se llevó a cabo del 14 de abril al 30 de junio de 1986, y contó con la participación de 37 maestros. Se registró una eficiencia terminal cercana al 80%.

La metodología del curso fue la de seminario-taller, donde los par-

---

5 Como decía Aristóteles, “... no adquirimos las virtudes sino después de haberlas previamente practicado. Con ellas sucede lo que con todas las demás artes; porque en las cosas que no se pueden hacer sino después de haberlas aprendido, no las aprendemos sino practicándolas” (Aristóteles, *Ética a Nicómano*, II. 1).

participantes accedían a la teoría educativa a partir del tema seleccionado para desarrollar su investigación; ellos mismos eran responsables de los contenidos del taller, en función de los avances en el desarrollo de su proceso de investigación.

Prácticamente todas las sesiones se dividieron en una parte expositiva, a cargo de un investigador titular o asociado del CEE, quien disertaba sobre un tema específico, trabajando con base en la técnica de seminario, y una segunda parte, propiamente de taller, donde el expositor, auxiliado por los coordinadores, trabajaba directamente con los grupos.<sup>6</sup>

Los resultados de la experiencia quedaron plasmados en las investigaciones realizadas por los maestros en un lapso de tiempo tan reducido,<sup>7</sup> y en la motivación y percepción altamente positivas de los participantes; esto nos llevó a la realización de un segundo taller, a partir del 22 de septiembre de 1986, en el que se profundizó en algunos aspectos contemplados en el primero, y se llenaron los vacíos que habían quedado.

El Programa II, sometido a la consideración de los participantes, dice en su parte “metodológica” que el curso se hará en forma de seminario-taller, donde el trabajo surge y es realizado fundamentalmente por los docentes participantes.

Esta segunda propuesta se basó en la experiencia, la formación y el interés de los maestros que cursaron el Taller de Investigación Educativa I (por ello, su papel en el Taller II fue más activo), y en la orien-

---

<sup>6</sup> Una constante que cabe tomar en cuenta es que, en varias ocasiones, la parte expositiva demandó más tiempo del previsto, entre otras razones porque al coincidir el tema expuesto por el experto con el momento del proceso de investigación que los participantes estaban trabajando, y como la exposición giraba en torno a las investigaciones en marcha, el interés, las inquietudes y las dudas de los maestros —de un nivel muy heterogéneo— llevaban a detenerse en algunos aspectos hasta agotar el tema, en desmedro del tiempo de taller.

<sup>7</sup> Las investigaciones recibidas en junio de 1986 fueron las siguientes:

“Características de los alumnos de la ENM inscritos en el Plan 75 R y el Plan 84” (C. Antonio). “El manejo de técnicas e instrumentos de evaluación psicológica por el maestro en servicio para la detección de problemas de conducta y aprendizaje del escolar” (E. Domínguez, B. Echeverría y T. Moreno). “Rendimiento escolar y calificaciones obtenidas en los primeros grados de licenciatura del ciclo 1984-1985, en la ENMJN” (C. Ceballos). “El tipo de bachillerato de procedencia como variable correlacionada con el rendimiento escolar del alumno de licenciatura en educación primaria” (E. Lobo, Y. Sánchez, R. Solano y V. Entzana). “El vínculo maestro-alumno en un grupo de licenciatura en la Escuela Nacional de Maestros” (M. Correa, B. Chávez, A. García, M. A. Noceda y A. Sánchez V.). “Detección de necesidades de investigación que manifiesta el docente de las Coordinaciones Académicas de Psicología y Pedagogía en la ENM” (L. Montes y M. C. Salgado). “Las primeras experiencias didácticas en el desarrollo de los cursos de Investigación Educativa I y II en la Escuela Nacional de Maestros” (C. Hidalgo, C. O. Moya, R. E. Nava y A. Vázquez).

tación y continuidad que aseguraba la participación de un investigador titular del CEE, quien coordinó las actividades de diseño, realización y seguimiento del curso. Otros investigadores del mismo Centro colaboraron en algunas sesiones y en la asesoría de las investigaciones en proceso.

A diferencia del Taller I, donde se enfatizaron los aspectos teórico-expositivos a cargo de ponentes externos, en éste el énfasis se puso en la presentación de panorámicas, en la ejercitación y en una forma de aprendizaje vicario, funcional a las necesidades de los futuros investigadores de la ENM; todo ello sin descuidar los aspectos teórico-prácticos y de *realización* que se concretaron en nuevos diseños de investigación y/o profundización de los estudios iniciados en el Taller I.

En esta segunda oportunidad el grupo fue más reducido (27 personas, de las cuales terminaron 23) y se contó con sólo un coordinador. Sin embargo, otras condiciones favorables, como una mejor integración grupal y descarga académica de los participantes, condujeron a que, a pesar de una serie de inquietudes e interrupciones —originadas por el cambio de Director, la época pre y posvacacional de fin de año y las actividades conmemorativas del Centenario de la Escuela—, la evaluación hecha por los docentes-investigadores fuera aún más favorable que en el primer curso, y las investigaciones o diseños de investigación entregados reflejan un mejor nivel de aprehensión de los contenidos.<sup>8</sup>

Estas investigaciones, si bien exploratorias o descriptivas y con niveles diversos de calidad, reflejan las enormes potencialidades que tienen los maestros para hacer investigación, y la riqueza temática y pedagógica que sus reflexiones pueden aportar a la investigación educativa y a la práctica docente.

Por mencionar sólo dos casos —los más relacionados con nuestra disertación—, vemos que en el estudio de “Detección de necesidades reales de investigación en la Escuela Nacional de Maestros” hay

---

<sup>8</sup> Las investigaciones concluidas o en marcha diseñadas en el periodo septiembre 1986 y marzo 1987 fueron:

“La concepción de aprendizaje en el Plan y los programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria” (A. Sánchez Vázquez, M. Correa, B. Chávez, A. Noceda y A. García). “Perfiles de Ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria” (E. Lobo, Y. Sánchez, O. de Alba, I. de Alba y R. Solano). “Detección de necesidades reales de investigación en la Escuela Nacional de Maestros” (V. López, E. Méndez, L. Montes, P. Paz y M. C. Delgado). “Evaluación del desarrollo del programa de aprendizaje de Investigación Educativa II en la Licenciatura de Educación Primaria de la Escuela Nacional de Maestros” (Rosa E. Nava). “Actualización y formación de profesores en relación al nuevo Plan de Estudios 1984” (Carmen Antonio y Celia Ceballos). “Retrospectiva y expectativas de la educación nacionalista a través de los planes de estudio de la Escuela Nacional” (Sara Medina, Minerva Blanco y Bertha Sánchez).

una recuperación de la práctica y la normatividad del quehacer investigativo, una reflexión sobre los factores que influyen en el desarrollo de las actividades de investigación, y un señalamiento de las áreas y temas de interés investigativo manifestados por los docentes de las coordinaciones académicas de psicología y pedagogía: métodos y medios educativos; formación de agentes educadores y desarrollo curricular; metodología didáctica; bases epistemológicas de la didáctica; metodología de la investigación; grupos operativos; investigación educativa; conocimiento y manejo del nuevo plan de estudios y su relación con el perfil de ingreso del alumno.

En otro estudio, “Las primeras experiencias didácticas en el desarrollo de los cursos de Investigación Educativa I y II en la Escuela Nacional de Maestros”, se inició la recuperación de las nuevas experiencias académicas, con el propósito de obtener información de la práctica docente de este nivel y detectar cómo, a través de un espacio curricular, se empieza a enseñar la investigación educativa a los futuros docentes. El estudio se basó en el análisis de las vivencias más significativas para los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en un acercamiento cualitativo a la cotidianidad del aula.

Entre los resultados obtenidos destaca la falta de apego de los alumnos hacia los docentes, y su desacuerdo con los referentes institucionales, expresados en los planes y programas y en la organización escolar.

También se destaca —en el terreno de las preferencias— la ausencia del curso Teoría Educativa y los bajos porcentajes de preferencia para el curso Observación de la Práctica Docente y Tecnología Educativa, que junto con Laboratorio de Docencia y Contenidos de Aprendizaje configuran el eje modular de la carrera (Hidalgo, Moya, Nava y Vázquez, *Idem*, 1986: 19).

Finalmente, el estudio señala varias posibles zonas conflictivas en el proceso curricular, como son la extensión de los programas, la excesiva cantidad e incongruencia de los materiales de apoyo, y la falta de cohesión entre los cursos, estrategias y prioridades del plan de estudios (*Ibíd.*).

Esta preocupación por la idoneidad y vigencia del plan de estudios fue objeto de investigación por parte de otros maestros: “La concepción de aprendizaje en el Plan y los programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria” y “Actualización y formación de profesores en relación al Plan de Estudios 1984”. Otros se interesaron en el manejo de los “Perfiles de ingreso a la licenciatura...”; las Características de los alumnos de la ENM inscritos en el Plan 75R y el Plan 84”; el vínculo maestro-alumno, y el “Manejo de Técnicas e

Instrumentos de Evaluación Psicológica por el Maestro en Servicios, para la detección de problemas de conducta y aprendizaje del escolar". Varios más mostraron interés por diversas alternativas de enseñanza, como el sistema de instrucción personalizada, o por establecer correlaciones entre tipo de bachillerato de procedencia y calificaciones obtenidas. Incluso encontramos entre las investigaciones propuestas algunas muy relevantes para entender la educación mexicana, como es el estudio del nacionalismo a partir del análisis de los planes de formación de maestros.

#### **IV. EVALUACIÓN DE LOS TALLERES EN LA PERSPECTIVA DE VINCULAR DOCENCIA CON INVESTIGACIÓN**

Buscando enriquecer la evaluación colectiva y la sistematización de esta experiencia con los aportes individuales, se elaboró un cuestionario abierto para conocer algunos antecedentes de los participantes en el Taller II, identificar su concepción de investigación educativa y orientar la discusión de sugerencias para el desarrollo de la investigación que, como grupo, entregaríamos a la Dirección de la ENM.

El 2 de marzo de 1987 se entregaron los cuestionarios individuales, se hizo una rápida presentación de los productos de nuestro trabajo en el curso anterior, y cada equipo esbozó sintéticamente, en hojas de rotafolio, su opinión sobre: a) adecuación y cumplimiento de objetivos; b) contenidos; c) metodología empleada; d) conducción del taller; e) aciertos; f) fallas y deficiencias; g) carencias, vacíos y omisiones, y h) sugerencias para mejorar la impartición del curso y propuestas de nuevas actividades de formación.

La discusión sobre estos aspectos reveló una gran coincidencia de opiniones. Sin embargo, esa presentación tan sintética no reflejó con claridad la riqueza de opiniones de los participantes, por lo que procedimos a hacer un análisis pormenorizado de los cuestionarios, cuyos resultados concentrados presentamos a continuación.

##### **A. Características de los participantes**

Una investigación realizada en 1964 por el Instituto Nacional de Investigación Educativa reveló que el magisterio de primaria, en el medio oficial del Distrito Federal, estaba compuesto por un 70% de maestras y un 30% de maestros. Del total, una tercera parte tenía menos de cinco años de ejercicio docente; una cuarta parte, entre cinco y diez años; casi un 40% tenía de diez a 15 años de enseñar, y el 10% pasaba de 15 años (Zorrilla *et al.*).

En nuestro segundo Taller, sin que con ello se quiera decir que sea una muestra representativa, el 78.3% de los participantes eran mujeres y el 21.7% hombres. El 65.2% tenía 40 años o más. El 70.7% contaba con más de 20 años de servicio en el magisterio, y —a diferencia de los maestros de 1963-1964, de los cuales menos de la mitad se encontraba titulado— en la ENM no sólo el 100% tiene el grado de profesor, sino que el 95.7% posee una especialidad, ha cursado una segunda carrera o tiene posgrado, llegando incluso al doctorado. Las asignaturas que imparten con mayor frecuencia son psicología, pedagogía, didáctica y materias relacionadas con la investigación.

Estas características hicieron que el grupo fuera altamente receptivo (motivados, además, por su nombramiento como docentes-investigadores) confirmando la aseveración de Moreno López (1980: 85) de que los maestros con más años de dar clases se encuentran en mejor disposición para el cambio y la innovación que los maestros novatos, ya que tienen más seguridad, mayor confianza en sí mismos y un concepto más positivo de la profesión docente. Esto les permite adoptar una actitud de mayor apertura y explorar formas de trabajo diferentes.

Otro dato interesante se refiere a su experiencia en investigación educativa, destacando el hecho de que, a pesar de su nombramiento como docentes-investigadores, antes de estos cursos sólo el 60.9% había participado en actividades formativas sobre esta actividad, menos de la mitad (47.8%) había intervenido directamente en estudios educativos, y sólo uno de entre los 23 maestros que concluyeron el segundo curso había publicado algún resultado de investigación.

Esta situación es ligeramente mejor que la de los participantes en los cursos de Especialización en Investigación Educativa impartidos por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Avilés, 1986).

Respecto al concepto o idea que manejan los maestros sobre la investigación educativa, encontramos que algunos piensan que este tipo de actividad se refiere a los trabajos realizados en el campo de la educación, al tiempo que constituye un medio de adquirir información útil y confiable sobre el proceso educativo. En estos casos puede observarse que la investigación se percibe únicamente como una herramienta disponible, cuyos resultados son “verdaderos” para entender —o inclusive aplicar en— su práctica cotidiana. Sin embargo, no hay un cuestionamiento de la validez de las investigaciones realizadas.

Muy ligados a lo anterior, se encuentran conceptos referidos a la utilidad de la investigación en la comprensión de los problemas relacionados con la educación, y a la posibilidad de brindar soluciones o

alternativas para su mejoramiento. También encontramos que la investigación educativa es vista como un medio que sirve para “comprobar los hechos científicamente”, o bien, que constituye “el estudio científico y analítico del hecho educativo para descubrir nuevas teorías”.

De lo anterior se infiere que el concepto que tienen los maestros sobre la investigación educativa es básicamente científico y teórico, pero sin captar la aplicabilidad de los resultados de la investigación.

Por último, encontramos conceptos que plantean que, por medio de la investigación educativa basada en el método científico, pueden abarcarse la génesis y las consecuencias de los fenómenos educacionales; que la investigación constituye un ejercicio de creatividad que cuestiona mediante el análisis de los elementos que forman la realidad social, y que puede propiciar transformaciones, concientización y compromiso.

En estos casos, la investigación educativa es vista de una manera más amplia: se percibe como un proceso, se capta la importancia de la creatividad durante la investigación, y se tiene una actitud más crítica.<sup>9</sup>

## B. Evacuación de los talleres

Al iniciar los Talleres de Investigación Educativa, las expectativas de la mayoría (60.9%) de los que concluyeron el Taller II eran: aprender a realizar investigación educativa; adquirir información general sobre ésta; capacitarse y/o perfeccionarse en investigación educativa. El 17.4% esperaba mejorar profesionalmente su trabajo con grupos de alumnos, en tanto que el resto manifestó otras aspiraciones.

El interés por la investigación educativa y conocer innovaciones en la docencia, la inquietud por superarse en la teoría y práctica de la in-

---

<sup>9</sup> “... el oficio del científico, como diría Max Weber refiriéndose al estudioso, debe comprender un rigor más allá de la creatividad propia del literato, un rigor que no puede basarse ni en la intención ni en la inspiración que hacen del hombre de letras un ser creativo: un artista.

“El investigador en Ciencias Sociales desde luego que debe poseer una inspiración para desempeñarse, pero esta inspiración debe venir después de un arduo trabajo. Sin embargo, la interacción, la intención científica, depende de factores y de claves que no entran dentro de nuestras posibilidades el controlarlas.

“Pero si la creatividad en el literato lo identifica con el artista, en el científico social ésta no puede ser descartada. El oficio de cientista comprende también dentro de sus objetivos el ser creativo. Mas para serlo el camino a recorrer no es fácil. Existe un rigor, una formación, una disciplina, y se podría decir incluso, una vocación orientada toda hacia la búsqueda del conocimiento” (Pintado, 1980: 133).

vestigación, impulsarla y realizarla, fueron las principales inquietudes manifestadas por el 37.8% de los participantes; en seguida estuvo el grupo de quienes señalaron interés por saber sobre su campo de trabajo, por conocer innovaciones en la docencia, los “porqué” y “para qué” del fenómeno educativo, y por buscar nuevas teorías. Un tercer grupo se mostró inquieto por vincular la docencia con la investigación (16.2%) en tanto otros están más sensibilizados por los aspectos prácticos de la investigación y por la posibilidad de resolver problemas educativos (13.5%). Por último, se presentaron opiniones que reflejan una inquietud por humanizar la docencia, por relacionar lo educativo con lo social o por analizar científicamente los procesos sociales.

En cuanto a las capacidades que desarrollaron en los talleres, más de una tercera parte (39.1%) siente que ahora posee cierta capacidad para manejar el método científico y/o técnicas de investigación; algunos consideran que desarrollaron una actitud crítica y reflexiva (21.7%), y otros que tienen mayor capacidad para captar problemas y comprender génesis y consecuencias del fenómeno educativo (17.4%). El resto menciona opiniones que van desde una capacidad para trabajar en equipo y dirigir grupos, hasta la de vincular la investigación con la práctica docente.

Entre los aciertos, se destaca la vivencia del proceso investigativo; la metodología; el hecho de que se presentaron panorámicas y se desarrolló el método científico; el nombramiento de asesores, y la vinculación que se estableció entre teoría y práctica, con constantes referencias teórico-prácticas de utilidad para el trabajo. También se mencionaron como aspectos positivos el programa y dinámica de los talleres y el apoyo bibliográfico recibido.

Los productos del curso, ya sean diseños o investigaciones terminadas, representan el principal logro de los talleres (29.4% de la sumatoria de opiniones); seguido por haber despertado la inquietud e interés por la investigación educativa y su realización (26.5%). La integración de equipos y haber logrado trabajar en grupo, así como el conocimiento y aprendizaje de técnicas de investigación, fueron otros de los logros señalados con frecuencia.

Entre las deficiencias, las más marcadas fueron el escaso tiempo disponible, lo reducido del horario y las pocas horas dedicadas específicamente a la actividad de taller.<sup>10</sup> También señalaron el esca-

---

<sup>10</sup> En relación con este primer grupo de deficiencias, es apropiado mencionar una nota de Isaías Alvarez y Carlos Topete, quienes nos dicen que “los investigadores de la vida cotidiana de la escuela observan que un maestro, por lo general, no puede dedicar más de la mitad de su

so análisis y utilización del material de apoyo, y el poco control de lecturas.

En congruencia con lo anterior, casi la tercera parte (29.0%) de las sugerencias para mejorar la impartición de los talleres se refiere a peticiones de más tiempo de trabajo, más descarga académica y mayor disponibilidad de tiempo para investigar.

En cuanto a los vacíos que dejan los talleres de investigación educativa, las opiniones más frecuentes se refieren a que faltó profundizar sobre algunos temas y, en especial, a la necesidad de adquirir mayores conocimientos sobre estadística y análisis de datos cuantitativos.

En general, hubo consenso en la necesidad de contar con una mayor formación en investigación y saber más sobre algunos aspectos específicos, como investigación participativa e investigación experimental, por ejemplo, ya que lo que más desean estos maestros es seguir investigando, realizar otras investigaciones, terminar las diseñadas, y profundizar y practicar lo aprendido.

Al preguntárseles qué necesitan para satisfacer esas aspiraciones, los maestros manifestaron que requieren más tiempo para estudiar y/o practicar la investigación, asesoramiento externo, consolidación de los equipos de investigación, un Plan de Desarrollo Institucional de la Investigación en la ENM, y recursos materiales y financieros, entre otros, para trabajar mejor y lograr productos de calidad.

Una parte del cuestionario que arroja información muy significativa es la de "observaciones", donde los participantes expresaron libremente su sentir, sin ningún tipo de orientación respecto a lo que se esperaba que dijese.

Las observaciones recogidas hacen referencia a la planeación y a los coordinadores del curso en forma muy halagüeña, a las interferencias que ocurrieron durante el desarrollo del taller, a la conformación del grupo, y a algunas propuestas para mejorar la impartición de los cursos que vale la pena mencionar:

- Que los grupos de los talleres de investigación sean más homogéneos en cuanto a horario disponible para investigar, intereses y antecedentes académicos.
- Insistir en una mayor y mejor comunicación entre todos los participantes.

---

horario de trabajo al proceso de enseñanza-aprendizaje; la otra mitad tiene que dedicarla a comisiones diversas de carácter administrativo o bien a actividades artísticas, festivas, etc. Por lo que hace a la atención personal a cada uno de sus alumnos, ésta no suele incluir más de media hora por periodo lectivo" (1986: 15).

- Que los trabajos realizados durante el taller se tomen en cuenta para vincular la docencia con la investigación.
- Se sugiere la presencia de dos o tres coordinadores de taller para atender a los grupos y propiciar la participación de ponentes ajenos a la ENM.
- Realización de cursos o talleres que continúen los ya impartidos.
- Una mayor coordinación entre las autoridades de la ENM y la institución que imparte el curso, de modo que se consideren los factores que puedan afectar la realización de los eventos académicos programados.

### C. Investigación y docencia

Uno de los temas más frecuentes en el discurso oficial y en el medio magisterial se refiere a la vinculación entre docencia e investigación. Sin embargo, no existe claridad en cuanto al concepto manejado ni sobre *cómo* se puede establecer una relación que todos consideran deseable.

Con el fin de acercarnos a esta problemática y percibir la forma en que los maestros participantes en el Taller II entienden dicha relación, en el cuestionario de evaluación hicimos algunas preguntas abiertas sobre cómo veían ellos que la investigación educativa contribuía a la docencia, y qué beneficios aportaría a los alumnos el asumir una perspectiva investigativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente les pedimos que, teniendo presente su práctica cotidiana, mencionaran algunos ejemplos de vinculación entre docencia e investigación.

En sus respuestas se refleja mayoritariamente (52.2%) la preocupación por hacer mejor su trabajo. En este sentido, la investigación proporciona un método científico utilizable en el proceso de enseñanza-aprendizaje que les ayuda a realizar su labor, a reflexionar y a retroalimentar su práctica docente en aras de una mejor calidad de la misma.

Más de la cuarta parte (26.1%) siente que la investigación da amplitud y/o facilita la comprensión de problemas, proporcionando alternativas para resolverlos.<sup>11</sup> El resto valora especialmente el que la investigación los ubique en la realidad, les aporte creatividad o sentido crítico, y propicie y desarrolle su capacidad de reflexión y análisis.

En cuanto a los beneficios que aporta a los alumnos asumir una

---

<sup>11</sup> Es probable que este enfoque se haya fortalecido por la insistencia nuestra, durante el curso, de impulsar investigaciones orientadas a resolver problemas institucionales.

perspectiva investigativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, hubo un amplio señalamiento de aspectos positivos por parte de los maestros participantes. Esto mismo hace que en la sumatoria de opiniones las frecuencias se dispersen, desde aquel que plantea que una perspectiva de este tipo "hace pensar", hasta quienes señalan que mejora el conocimiento y/o comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje (20.0%). También mencionan que propicia actitudes más activas, racionales, objetivas y/o flexibles (12.5%); que cambia el concepto tradicional de aprendizaje repetitivo (10.0%); y que propicia un cuestionamiento y revisión del quehacer docente (10.0%).

El abordaje de la docencia desde una perspectiva de vinculación docencia-investigación se puede hacer, siguiendo a Amparo Ruiz, desde tres puntos de vista:

- 1) la docencia como un problema que debe ser estudiado como objeto mismo de investigación, esto es, la investigación que se realiza sobre la docencia: sus características, los problemas que afronta, 2) la investigación que lleva a cabo el profesor para planear y organizar su trabajo en clase y la recopilación y análisis del material necesario para la misma, y 3) la investigación sobre temas relacionados con su trabajo y que utiliza el profesor para apoyarlo, esto es, investigación para la docencia (*op. cit.*, p. 23).

En el caso de los maestros con los que trabajamos, sólo se aprecian claramente dos puntos de vista: uno, la mayoría de ellos (54.5%) revela, en sus ejemplos de vinculación de docencia con investigación, una concepción utilitaria e instrumental de la investigación, orientada a la planeación y organización del trabajo en el aula; mientras un segundo grupo visualiza a la docencia como un objeto de investigación y experimentación.

#### **D. Análisis de las posibilidades de que los docentes realicen investigación en la Escuela Nacional de Maestros**

Como se comentó en el inicio de este artículo, la elevación por decreto de las normales al nivel de instituciones de educación superior, conduce a que éstas, como una de sus funciones sustantivas, también realicen investigación. Sin embargo, es evidente que una institución orientada durante 100 años a impartir enseñanza, sin tradición en investigación y con cuadros que tienen una escasa formación en esta área, no podría de la noche a la mañana producir investigaciones de calidad y en cantidad suficiente para alimentar las estadísticas con datos favorables.

Afortunadamente las presiones no van en este sentido, y se ha adoptado un camino razonable que parte de la definición e identificación compartida de objetivos, y del impulso de una política global de desarrollo académico que incluye acciones de formación, actualización y perfeccionamiento del magisterio.

Hay consenso entre los planificadores de la educación con respecto a que, para hacer investigación, se requieren personas capacitadas, políticas institucionales apropiadas y un modelo sociopolítico nacional que favorezca el desarrollo y disponibilidad de los recursos humanos y financieros necesarios, entre otros aspectos.

En el caso que mencionamos, quisimos iniciar un proceso abierto y participativo en el que se señalaron, a partir de la percepción de los primeros participantes en actividades de formación, cuáles serían los principales facilitadores y obstáculos para el desarrollo e institucionalización de la investigación en la ENM, y cuáles serían los condicionantes para llevarla a cabo.

Cabe destacar que los maestros participantes en estos talleres —como la generalidad de los docentes en sus inicios— no han dejado de vivir la investigación con cierta inseguridad y temor a la tarea, pues saben bien que de ser la base de un cuerpo institucional de investigadores, recaerá en ellos una gran responsabilidad. Pero también tienen claro que esta actividad novedosa, inserta en una nueva estructura, es un desafío que les permitirá impulsar la investigación, enriquecer las tareas de enseñanza-aprendizaje y sentar las bases para la producción de una tarea pedagógica propia (Montes y Salgado, 1987: 5).

Los participantes en este proceso señalaron como facilitadores para el desarrollo de la investigación, en primer lugar, contar con tiempo retribuido para esta actividad; la existencia de cursos permanentes de investigación; la necesidad de adquirir formación y práctica, y la existencia de investigadores potenciales.

El interés de docentes e investigadores potenciales, la existencia del Área de Investigación y el marco legal, técnico y administrativo, así como la cercanía con los sujetos de investigación, fueron otros facilitadores señalados con frecuencia.

En cuanto a los obstáculos visualizados, el más frecuente (30.2%) se refiere a la falta de recursos económicos y al escaso financiamiento o presupuesto para investigación, seguido por las “resistencias” y la falta de interés (21.7%), en la misma proporción que la escasa tradición investigativa y la falta de capacitación de docentes. La carencia de apoyo y/o Plan Institucional de Investigación, la falta de tiempo para investigar, de dirección y asesoría para realizar investigación

educacional, y las diferencias de concepción sobre la investigación, son otros de los obstáculos mencionados como los más importantes.

De la sumatoria de opiniones que señalaban obstáculos (ya sea en primer, segundo o tercer lugar de importancia), el problema de la escasez de recursos económicos vuelve a ser el más frecuente (30.4%), pero también aparecen otros tales como comunicación y difusión inadecuada, carencia de obras de consulta, falta de recursos materiales e inadecuada infraestructura física, y problemas de organización.

Entre los condicionantes para el desarrollo e institucionalización de la investigación en la ENM, surge con mucha fuerza (45.0%) la petición de un plan institucional; de una política educativa, organizacional y financiera facilitadora; de mayores facilidades para realizar investigación (15.0%); y de que se cuente con el acervo bibliográfico suficiente (10%).

Una mayor formación de los docentes-investigadores y un mayor interés por parte de éstos por investigar, la creación de un Centro de Investigación, una mejor organización de tiempos y horarios, una adecuada selección del personal de investigación y la ampliación de relaciones con otras instituciones dedicadas a esta actividad, son las peticiones que completan los condicionantes mencionados.

Un problema no señalado, pero que podría llegar a sufrir la ENM, es que de seguir exclusivamente un proceso interno de autorregeneración, donde los egresados de los talleres pasan a formar parte del cuerpo de investigadores, existe la posibilidad de excluir o dificultar el surgimiento de ideas innovadoras y enfoques diferentes, que en la práctica sólo pueden propiciar investigadores maduros que enseñen, faciliten y acompañen a los nuevos investigadores en el descubrimiento de otros desarrollos, utilización de técnicas y comunicación de "trucos" del oficio (Flores, 1981: 99-102).

Una alternativa de solución para una institución sobresaturada de personal como la ENM podría ser el impulso de una política intencionada de difusión, discusión, encuentro y retroalimentación con otros investigadores y centros de investigación; de intercambio y aprovechamiento de recursos externos y facilitadores con los que puede contar por el hecho de ser institución oficial dependiente del sector público.

Una política de este tipo no tendría sentido, en todo caso, si no es a partir de la realización de investigaciones propias y de la construcción de un acervo de recursos humanos y materiales también propios.

En esta misma línea de argumentación, un estudio realizado por

la SEP en 1983 destacó, como principales limitantes de la investigación, factores relacionados con las condiciones de la institución que realiza las investigaciones y la falta de personal de apoyo. Así, por ejemplo, destaca que una estructura física muy reducida limita el tamaño de las tareas, que la asignación y manejo de los recursos financieros puede limitar las metas, y que un centro de documentación pequeño o deficientemente organizado resta apoyo a la captación de información.

Por otra parte, señala que las deficiencias en la formación del personal llevan a deficiencias en la utilización de metodologías, a una escasa comunicación con instituciones similares, a una participación mediocre y, en síntesis, a una baja calidad de los productos (Medina, 1984).

Volviendo a los resultados de la evaluación de los talleres realizados en la ENM, y tomando en cuenta que deseamos hacer investigaciones en todos los niveles y no sólo grandes estudios —con mucha utilización de datos cuantitativos y participación de investigadores “de excelencia”—, como alternativa hicimos una breve revisión de las posibilidades de realizar investigación en aula.

De las opiniones vertidas, el primer facilitador que se menciona (21.0%) es la cercanía con el objeto de estudio, y la asunción del docente y su grupo como sujetos y objetos de estudio; seguido por la riqueza de conductas del ser humano, la participación y las actitudes positivas del alumno.

Otros facilitadores mencionados son el interés por el tema, la disponibilidad para investigar, el enfoque programático de la licenciatura, la existencia de grupos escolares reducidos, las posibilidades de perfeccionamiento, la asesoría del CEE, y el tipo de trabajo y la preparación profesional con que cuentan los maestros. También fueron considerados facilitadores la experiencia de los talleres de investigación, el manejo de la metodología, la experiencia de trabajo en equipo y el conocimiento y manejo de técnicas grupales.

Entre los obstáculos mencionados, los que se perciben con mayor fuerza (26.3%) son el escaso tiempo y espacio disponible, la carga curricular existente y, en algunos casos, las pocas horas de nombramiento. Un número similar de opiniones (23.7%) se refiere a aspectos económicos (presupuesto, insuficiencia de recursos y materiales), mientras que un 15.8% hace notar el escaso apoyo existente para este tipo de investigación, sobre todo a nivel institucional.

Otros obstáculos mencionados se relacionan con actitudes tales como la motivación de los alumnos, el poco interés y la deficiente preparación general que éstos muestran, su “ubicación incorrecta”

(sic), su participación negativa o escasa, heterogeneidades variadas, diversidad de intereses, indisciplina grupal y dificultades para hacer trabajo interdisciplinario.

## V. REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se pretende fundamentalmente sistematizar una experiencia y reflexionar sobre una práctica, desde una óptica de investigación participativa. Por ello, las reflexiones, conclusiones y recomendaciones finales que se señalan tienen un carácter estrictamente provisorio, y serán reescritas después de recoger las observaciones que arroje una lectura más atenta de lo hasta aquí expresado, tanto por los participantes como por el coordinador.

Inscrita dentro del campo de la formación de formadores, y con una especificidad dada por el tema tratado —la investigación—, nos surge un primer grupo de dudas: ¿hasta dónde hemos respondido a la necesidad de explicitar “cómo” formar investigadores?, ¿quedan suficientemente claras la *orientación* y las *características* que debe reunir un programa de formación de investigadores?, ¿para qué formamos?

Es obvio que las respuestas sólo pueden ser parciales, y que algunas interrogantes no pueden ser resueltas sin conocer el programa y la bibliografía utilizada en los talleres. Sin embargo, parece claro que una necesidad presente en cualquier curso es recoger mejor las vivencias y la cotidianidad del mismo, más allá de lo formal expresado en un plan de estudios y en una evaluación *a posteriori*.

Esta es una tarea inconclusa.

La orientación de los talleres, sus características y el “para qué” formamos, tienen una relativa transparencia y no sería necesario profundizar en ello. Puntualicemos únicamente que nos interesa una educación que tienda a “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”, que fomente en él “el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia” (Constitución Política, art. 3o.).

Los valores democráticos, la búsqueda de una mejor convivencia humana, el aprecio por la dignidad de la persona, el impulso a los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, así como la lucha contra la ignorancia y sus efectos, los fanatismos y los prejuicios, son normas plenamente compartidas que deben orientar nuestra acción.

En un ámbito más específico, con la impartición de los talleres nos interesaba el desarrollo de un personal con formación científico-

técnica en investigación, que adquiriera experiencia en el oficio de investigar, con otros y para otros, y que desarrollara una serie de características, habilidades y capacidades deseables en todo investigador.

En este sentido, el curso también fue un catalizador y canalizador de inquietudes latentes. No sólo se impartieron conocimientos, sino que, con la vivencia de la investigación, las discusiones y comentarios de los participantes, se retroalimentó y enriqueció una práctica, en la mayoría de los casos, de más de 20 años de docencia.

El reconocimiento de las características e inquietudes de los maestros, tener en cuenta sus expectativas en el diseño del programa y las actividades del grupo, fueron hechos que determinaron en buena medida el éxito del curso, manifestado no sólo en la opinión de los participantes, sino en la alta inscripción y retención de los talleres.

Una relación pedagógica adecuada, una relación de compañeros de trabajo y un trato de adultos, unidos a una concepción de aprendizaje grupal, fueron otros factores que enriquecieron la experiencia y coadyuvaron a la integración de los equipos.

La integración grupal se fomentó a través de una forma de aprendizaje colectivo, un tratamiento democrático de las contradicciones y un impulso de la convivencia.

En otro sentido, una característica de los talleres fue el énfasis que se puso en que los maestros eligiesen su tema de investigación a partir de un conocimiento pormenorizado de lo que se puede y conviene hacer, con base en la ejemplificación de otras investigaciones, además de su práctica en el taller, las normatividades existentes y sus propios deseos. De este modo se conjugan diversos intereses (sociales, gubernamentales, académicos, institucionales, personales); se logra un incremento de riqueza temática; el problema de investigación adquiere mayor relevancia y trascendencia, y los participantes valoran más su trabajo.

Entre las dificultades, habría que señalar que esta forma de trabajo demanda más tiempo del acostumbrado en la generalidad de los cursos, y que el asesoramiento de sólo una persona se hace más difícil en términos de desarrollo de contenidos, lo que puede conducir a una excesivo énfasis en la *técnica* de investigación.

En el terreno de los “cómo”, cabe también mencionar algunos aspectos sobre el desarrollo de las sesiones, complementando lo señalado en el punto III.

Una vez que se tuvieron claros los conceptos básicos sobre lo que es la investigación educacional, su estado, problemas y perspectivas, y que se llegó a manejar lo que es el método científico aplicado a un

problema de investigación, las sesiones siguieron una dinámica caracterizada porque en cada clase se discutió una parte del proceso de investigación (algunas partes del proceso requerían más de una sesión), con base en una presentación muy esquemática de la teoría correspondiente por parte de uno de los equipos, el coordinador o un ponente externo. Luego se trabajaba directamente sobre los problemas de investigación de los participantes, quienes los exponían socializando sus avances, hallazgos y dificultades.

Los demás participaban en la discusión haciendo observaciones e inferencias, con base en las lecturas previas y en su propia experiencia, mientras que el coordinador sintetizaba los aportes y proponía nuevos enfoques y alternativas.

Las dinámicas sufrían modificaciones de acuerdo con las características del tema o la parte del proceso de investigación que se tratase. Por ejemplo, para ver hipótesis, un equipo sintetizó en esquemas lo que diversos autores dicen sobre ellas y todos presentaron en hojas de rotafolio o en el pizarrón sus propias hipótesis, procediéndose a continuación a hacer una contrastación, reflexión y discusión colectiva en torno a lo mostrado en los esquemas y su propia práctica de elaboración de hipótesis.<sup>12</sup>

En otro sentido, y pensando en la posibilidad de reproducir esta experiencia, cabe también señalar algunas de sus limitaciones. Probablemente la más importante tiene que ver con la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y con la gran diversidad de circunstancias y objetivos educacionales. De allí que no sea posible pensar en una repetición acrítica del modelo de formación que hemos esbozado hasta ahora, como si fuese una receta única o una "gran teoría" de carácter universal. Por el contrario, y teniendo claro cuál es nuestro escenario normativo y el perfil ideal de sujeto al que aspiramos, antes de determinar las características de un curso, habrá que delimitar el momento histórico en que nos encontramos e identificar las *especificidades* de la realidad concreta en que vamos a trabajar para, a partir de ella y orientados por un objetivo compartido deseable, determinar los puntos de inflexión en que hay que incidir para alcanzar nuestras metas.

Finalmente, nos asalta la preocupación por darle continuidad a esta experiencia tan positiva, por cómo crear las condiciones para que

---

<sup>12</sup> Cabe mencionar otras experiencias donde, si no existe suficiente flexibilidad, los participantes tenderán a encajonarse en el marco rígido que dan los esquemas, perdiendo mucho de la riqueza, creatividad y originalidad que aporta un trabajo más libre. Por ello, insistimos en que estos esquemas son sólo *una guía, una forma de hacer las cosas*, pero no la *única*.

los maestros canalicen las inquietudes suscitadas, y por cómo evitar que, bajo el peso del institucionalismo, se caiga en la burocratización del trabajo cotidiano.

Al respecto, un camino podría ser a través de la creación y multiplicación de los espacios de reflexión y comunicación, del impulso de nuevas dinámicas de participación, y del desarrollo de metodologías particularizadas.

En la perspectiva de una estrategia de formación de docentes-investigadores, en esta etapa, aunque necesarios, no serán tan importantes los contenidos y resultados de una actividad, sino el proceso, el desarrollo de capacidades, actitudes e inquietudes. Si esto se logra, si este proceso es asumido por los maestros, se obtendrá, creemos, una dinámica comunitaria con posibilidades de transformarse en social, comprometida con el cumplimiento del ideario educativo expresado en la Constitución.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ALVAREZ** García, Isaías y Carlos Topete Barrera, “Formación de Profesores y Práctica Docente”, ponencia presentada al *Coloquio sobre el Estado Actual de la Educación en México*, organizado por el Centro de Estudios Educativos, A. C., México, noviembre de 1986.

**AVILES** Gutiérrez, Francisco (Coord.), “Resultados de la Encuesta a Autoridades y Profesores de las Escuelas Normales en Relación con el Estado Actual de la Investigación Educativa en sus Instituciones”, México, UPN, Secretaría Académica, Área de Investigación, 1986, mimeo.

**BALDERAS** Méndez, Rodolfo, “Cómo concebimos la investigación educativa en la ENM”, México, 1986, mimeo.

**CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS**, México, Editores Mexicanos Unidos, 1987.

**DELGADO** Fresan, Araceli, “El fenómeno del conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje”, en DIDAC, *Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana*, México, invierno, 1980.

**ESPINOZA** y M. Angel R., “Reflexiones teórico-metodológicas sobre la concepción de los Talleres de investigación en la carrera de sociolo-

gía”, en *Universidades*, México, No. 99, enero-marzo, 1985, pp. 118-125.

**ESQUIVEL A.**, Juan Manuel y Alicia Guardián F., “Elaboración y validación de los instrumentos de Evaluación Docente de la Universidad de Costa Rica”, en *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana*, México, verano, 1978.

**FLORES**, Jorge, “La investigación y el posgrado”, en *El desarrollo del posgrado en la Educación Superior*, México, SEP-ANUIES, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, 1981, pp. 99-102.

**GARCÍA Garduño**, José, “Obstáculos para la enseñanza de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales en la educación superior”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 2, 1985, pp. 99-102.

**HIDALGO**, C.; C. O. Maya; R. E. Nava y A. Vázquez, “Las primeras experiencias didácticas en el desarrollo de los cursos de investigación educativa I y II en la Escuela Nacional de Maestros”, México, Escuela Nacional de Maestros-Taller de Investigación Educativa I, 1986, mimeo.

**MAGENDZO K.**, Abraham, “Condiciones y limitantes para el desarrollo de la investigación en América Latina”, en *La Investigación Educativa en América Latina. Situación y Perspectivas*, 2 Tomos, Documento de Trabajo, Vol. 3, Chile, CIDE, Compiladores: E. Schiefelbein y J. E. García Huidobro, 1980.

**MEDINA Reséndiz**, Rafael, “Influencia de la Investigación Educativa en la toma de decisiones”, en *Revista Investigación Educativa*, México, 2a. época, Vol. 2, No. 3, septiembre, 1984, pp. 15-19.

**MONTES**, Lilia y Concepción Salgado, “Actualización profesional en investigación educativa para docentes de la Escuela Nacional de Maestros”, México, Dpto. de Investigación en Educación y contexto social, ENM, 1987, mimeo.

**MORENO**, Salvador, *La educación centrada en la persona*, México, Ed. El Manual Moderno, 1979.

\_\_\_\_\_. “La experiencia interna del maestro: un aspecto descuidado en la formación de profesores universitarios”, en *DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana*, México, otoño, 1980.

**OCHOA**, José A., “La investigación educativa en México”, ponencia presentada en el *Foro Preparatorio del Congreso Constitutivo de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación*, Pachuca, Hidalgo, 21-22 de febrero de 1986.

**PARDO** Galván, Sergio (Coord.) *et al.*, “Programa de formación de especialistas en investigación educativa del PRONAES”, Plan de Estudios del Proyecto 1. 2. 2., México, julio, 1985, mimeo.

**PINTADO** Carrera, Oscar, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. IX, No. 1 (33) Sección “Noticias Nacionales”, México, enero-marzo, 1980, p. 133.

