

# Investigación en la formación de profesores. Relaciones particulares y contradictorias\*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXIII, No. 2, pp. 105-116

Ángel Díaz Barriga  
Centro de Estudios sobre  
la Universidad, UNAM

## INTRODUCCIÓN

Entre la investigación en el ámbito de la educación y la formación de profesores como un campo de conocimiento e intervención, existe una paradoja, pues entre ambos campos se da una relación tensa que reproduce otra tensión entre teoría y acción en el mismo espacio de la educación. Las posibilidades de reflexión, teorización e investigación en este ámbito, adquieren una complejidad específica, al ser la educación un espacio fundamentalmente de intervención. Esta característica se refleja también en el ámbito de la formación de profesores que se encuentra signado por la elaboración de propuestas de programas de formación en detrimento de la evolución de la reflexión sistemática sobre el mismo.

Por otra parte, queremos dejar explícito que la relación entre investigación y formación es singularmente fructífera, ya que el desarrollo de la educación como campo de conocimiento tiene una deuda particular con la formación de profesores. Se puede afirmar que ésta fue un espacio que posibilitó el desarrollo de la investigación en educación. Lo que no significa desconocer la relación de exclusión a la que nos referíamos en el párrafo anterior. Esta es la paradoja fundamental del campo.

De esta manera estamos ante una situación contradictoria, donde pareciera que el campo de la formación de profesores, que constituyó un ámbito para promover la investigación en educación, no puede generar un espacio sólido de investigación sobre sí mismo.

---

\* Trabajo presentado en el Encuentro sobre Investigación Educativa. Universidad Iberoamericana, Puebla, 1992.

El objeto de este trabajo es efectuar una disección sobre esta situación, para entender las dinámicas que operan sobre ella y las determinantes que la signan. Está organizado en dos secciones; por un lado la expansión de las unidades de formación de profesores en México, a partir del estado general de la educación en el país en la década de los años setenta y, por el otro, el análisis de los resultados de la investigación en la vinculación que guardan con la formación de profesores. Nuestra suposición es que estamos ante una relación no simétrica.

## I. LA CONSTITUCIÓN DE LO EDUCATIVO EN MÉXICO: ¿UN CAMPO DE CONOCIMIENTO E INTERVENCIÓN?

Al estudiar la dinámica que en algunos países desarrollados tiene la constitución de la educación como campo de conocimiento, encontramos que las diversas etapas de industrialización fueron determinantes para la conformación de una teoría y técnica en la educación.

Braverman<sup>1</sup> establece que la industrialización de este siglo especializó y segmentó el trabajo, aspecto que tuvo una influencia decisiva en el ámbito de la educación. La industrialización demandó que la educación estableciera estrategias para la formación de recursos humanos especializados en los nuevos requisitos del trabajo en serie (éste es el origen de la teoría del currículo, de los objetivos, de la instrucción, de la evaluación y de la planeación de la educación); y este requerimiento de capacitación especializada se convirtió en un elemento que impulsó el desarrollo de la educación como un campo científico. Esto está vinculado específicamente con los planteamientos desarrollados por la teoría de la ciencia y generalizados por el positivismo para las ciencias sociales.<sup>2</sup>

Las construcciones sobre la científicidad de la educación de este siglo son deudoras de esta situación; esto se puede observar en el debate con relación a la ciencia de la educación que inicia la tradición francesa bajo la perspectiva sociológica de Durkheim,<sup>3</sup> o la estadounidense bajo la concepción pragmática de Dewey.<sup>4</sup>

Podemos reconocer que este tránsito se ha realizado, de manera tardía, también en México. La política de desarrollo que asumió el país —desarrollismo de los años cincuenta, desarrollo compartido de los setenta y

<sup>1</sup> Braverman. *El capital monopolista*, México, Era, 1974.

<sup>2</sup> Con esta afirmación deseamos efectuar una distinción entre varias formas de investigación: las que tienden a aplicar los principios generados por la teoría de la ciencia (Método científico) y otras formas de indagación vinculadas con la teoría (moderna) del conocimiento, el pensamiento dialéctico, hermenéutico y recientemente con la teoría crítica.

<sup>3</sup> Durkheim, E. *Educación y sociedad*, Bogotá, Linotipo, s/f.

<sup>4</sup> Dewey, J. *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1946 y *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1964.

liberalización del mercado para buscar competencia internacional en los ochenta— es el contexto en el que se diversifica, amplía y adquiere una incipiente consolidación el ámbito de la educación como campo de conocimiento y como espacio de intervención.

La historia de la educación de nuestro país muestra que el prolijo debate pedagógico de principios de siglo quedó circunscrito en general al ámbito y dinámica particular de las escuelas normales y de la educación básica.<sup>5</sup> La generación de proyectos educativos: educación rural, educación socialista, educación técnica, entre otros, constituyeron un ámbito específico de la aplicación y de una rica gestación de un conjunto de ideas pedagógicas.

Una revisión de la situación que guardaba el campo de la educación en la década de los sesenta permite afirmar que su constitución como ámbito especializado, fundamentalmente conceptual, se encontraba muy rezagada.

Para entender esta cuestión conviene tener presentes varias características; por ejemplo, encontramos que sólo existía un programa de posgrado en pedagogía y dos licenciaturas en educación. Existían tres centros especializados en tareas de investigación en educación: el Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas; el Centro Regional de Educación y Alfabetización Funcional de Adultos de América Latina y el Centro de Estudios Educativos, que es quien empieza a incorporar el conjunto de las ciencias sociales en la investigación sobre educación; en ese periodo se publicaban dos revistas especializadas, la del propio Centro de Estudios Educativos y la Revista *Educación* del Consejo Nacional Técnico de la Educación (de circulación relativamente restringida).

Estos datos contrastan notoriamente con la expansión que experimenta el campo de la educación a partir de la implantación, en la década de los setenta y ochenta, de diversas políticas de reforma y modernización.

Si en 1970 existen dos licenciaturas universitarias en educación, para 1986 se imparten 54 programas con muy variados nombres; de un posgrado en educación se pasa a 18 programas en 1978 y a 34 en 1984; las revistas se incrementan a 16 a finales de los ochenta.<sup>6</sup> Indudablemente que son múltiples los factores que inciden en la modificación de esta situación: uno de ellos es la política desarrollista seguida en esos años que requirió modificaciones al sistema educativo, tales como: reforma a planes de estudio y replanteamiento de las formas de enseñanza; otro es la dinámica de expansión del sistema educativo en su conjunto y de la Universidad en particular.

En este contexto se empiezan a crear centros universitarios de formación (pedagógica) de profesores que manifiestan también una expansión signi-

<sup>5</sup> Tenti. *El ser maestro*, México, Pax-Mex, 1984.

<sup>6</sup> Díaz Barriga, A. "Las revistas de educación en México", en *Revista de la Educación Superior*, No. 78, México, ANUIES, 1991, pp. 47-57.

ficativa en las dos últimas décadas. Entre las características genéricas de las mismas podemos enunciar:

Algunas unidades conciben su tarea dentro del campo pedagógico, otras la enfatizan en la perspectiva específica de una disciplina particular, y unos más realizan una actividad integrada. La formación pedagógica de profesores también fue objeto de diversas estrategias, cursos aislados, programas relativamente integrados, algunos de los cuales han evolucionado en este momento hacia Diplomados e incluso Especializaciones. Finalmente también se estructuraron programas de Maestría para atender a esta tarea. Algunos reflejan su enfoque en su mismo nombre: Enseñanza Superior, Educación Superior o Universitaria; en otros se utilizó la denominación genérica de Ciencias de la Educación.<sup>7</sup> La finalidad de los programas es muy variada, unos pretenden promover un entrenamiento técnico en las tareas de la docencia, otros un acercamiento al campo educativo; hay programas que pretenden formar personal que pueda a su vez constituirse como formador de profesores y existen otros que pretenden dar un entrenamiento en investigación educativa. Hasta el momento no se ha hecho una investigación en el país que dé cuenta de las características de las unidades que se dedican a esta tarea, ni de las características que singularizan a cada programa. Los estudios efectuados sobre tendencias globales en este momento poco aclaran al respecto.

No podemos dejar de mencionar que también el funcionamiento de las unidades es muy disímil; algunas cuentan con instalaciones apropiadas y han ido conformando paulatinamente una planta docente que realice la parte sustantiva de sus programas, e incluso se promueven proyectos de investigación, en general independientes de la misma tarea de formación y algunas de estas unidades se organizan con relación a un programa de posgrado. Otras unidades funcionan más como instancias coordinadoras de programas; en ciertos casos su tarea consiste en encuestar a profesores para establecer una oferta de cursos para los cuales contratan a personal externo, y otras, directamente administran el programa. Tampoco existe una investigación que nos permita proporcionar datos más acabados sobre este aspecto.

Si atendemos a la evolución cuantitativa de estas unidades podemos manifestar que en 1970 existían tres Centros Universitarios, mientras que para 1987 se registran 95 unidades que realizan esta tarea distribuidas de la siguiente manera: 18 en espacios institucionales de investigación, 5 en Divisiones de Estudios de Posgrado, 28 de Facultades y Escuelas, 44 dependientes directamente de Rectoría, Secretaría General o de una Dirección General, esto es del aparato administrativo de la Universidad.

<sup>7</sup> Recomendamos dos lecturas para ampliar esta información: Díaz Barriga, A. "Investigación y formación de profesores", en *Cuadernos del CESU*, No. 20, México, CESU, UNAM, 1991. Aguirre, M. E. "Los posgrados en educación", en *Cuadernos del CESU*, No. 25, México, CESU, UNAM, 1992.

**CUADRO 1**  
**Centros o unidades de formación pedagógica de profesores**

Rectoría o Secretaría General	44	15 tienen biblioteca 28 no dan información
Áreas institucionales de	18	12 tienen biblioteca 6 no dan información
Estudios de posgrado	5	2 tienen biblioteca 3 no dan información
Facultades o escuelas	28	11 tienen biblioteca 17 no dan información
Total	95	40 tienen biblioteca 55 no dan información

**Fuente:** Construido con datos del Directorio de Centros y dependencias que hacen formación de profesores en el sistema Universitario, 1987, SE P.

En el caso universitario, los Centros de Formación de profesores fueron el espacio en el que se empezó a gestar el ámbito de la investigación en educación. Hacia finales de la década de los setenta los programas de formación de profesores empiezan a incorporar algún curso de metodología de investigación, y dos programas de Maestría en Educación reivindican la investigación como eje de formación. De esta manera, se inició una valoración de la investigación en educación que paulatinamente fue haciéndose más significativa.

La investigación llegó a ser tan valorada que se constituyó a sí misma en la máxima aspiración de quienes se vinculan con alguna temática educativa. Poco a poco se fue conformando una “representación” exagerada de la misma que se constituyó en el calificativo más importante de la tarea docente. Así en la primera parte de los ochenta se construyó una propuesta que establecía como eje de la formación la figura del docente-investigador, quien además podría investigar sobre su propia práctica.

Es tan significativa la reivindicación que esta propuesta hace de la figura docente que no se analizaron los obstáculos epistemológicos, teóricos y prácticos para llevar a cabo esta propuesta. Pocos trabajos existen en nuestro medio que den cuenta de las dificultades teóricas y metodológicas, aunadas a las condiciones laborales completamente adversas que dificultan la realización de esta tarea. En este sentido, el material que elaboró una profesora de secundaria con 40 horas semanales frente a un grupo constituye

una significativa expresión.<sup>8</sup> Pero a este tema se dedica la mínima atención en pro de la perspectiva de reivindicar la imagen del docente-investigador.

La expansión y desarrollo de la educación en México creó una tensión entre la investigación como ámbito de conocimiento y la reflexión como orientadora de las prácticas que se realizan en relación con la educación. Durkheim postula una división entre pedagogía y ciencia de la educación:

Entre el arte y la ciencia, hay un lugar intermedio. En lugar de actuar sobre las cosas, se reflexiona sobre los procedimientos de acción... a estos conocimientos proponemos se les llame teorías prácticas. La pedagogía es una teoría práctica. No estudia científicamente los sistemas de la educación, pero reflexiona sobre ellos con objeto de facilitar a la actividad del educar ideas que le dirijan ... ¿Sobre qué ciencias debería apoyarse la pedagogía?, primero sería en la ciencia de la educación.<sup>9</sup>

En otro momento Durkheim considera que entre la tarea del profesor y la del pedagogo existen distintas condiciones, las que afectan su rol respecto a la investigación:

Se puede ser un perfecto educador y ser, sin embargo, completamente incapaz para las especulaciones de la pedagogía. El maestro hábil sabe hacer lo que se debe hacer, sin poder siempre decir las razones que justifican los procedimientos que emplea, el pedagogo puede carecer de habilidad práctica; no habríamos confiado una clase ni a Rousseau, ni a Montaigne.<sup>10</sup>

No desconocemos la importancia que ha tenido la expansión de la educación en México, tampoco hacemos de lado la idea de que efectivamente existe un desarrollo del campo de la educación como ámbito de conocimiento, y de la investigación en el mismo. Sin embargo, necesitamos clarificar hasta dónde es posible y deseable que todo docente se convierta en investigador en educación. Necesitamos valorar hasta qué punto la figura docente-investigador se constituye en una reivindicación de la figura docente, que lo aleja de su propia labor educativa. Finalmente necesitamos examinar hasta dónde existe una articulación efectiva entre investigación y formación de profesores. Esta es la idea que examinaremos a continuación.

<sup>8</sup> "En un principio pensé que esto pudiera ser posible a través de la observación y análisis de mi propia práctica, intentando integrar un diario de campo. La mayoría de las veces no pude hacerlo, al no poder prescindir de mi rol como maestra, que implicaba que me dedicara a dar clases, o a la observación, lo que originó algunos días de gran tensión...en determinado momento pretendí llevar un estudio etnográfico, pero teniendo todo el día que dar clase no pude hacerlo". Fernández, Irene. "Valoraciones de los alumnos en relación al aprendizaje del inglés como idioma extranjero". Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, 1991, p. 4.

<sup>9</sup> Durkheim, E. *op. cit.*, pp. 114-115.

<sup>10</sup> Durkheim, E. *op. cit.*, p. 112.

## II. DIVERSIDAD DE ARTICULACIONES Y CONTRADICCIONES EN LAS IMÁGENES SUBYACENTES EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y EN FORMACIÓN DE PROFESORES

En esta sección vamos a mostrar que la formación de profesores guarda una relación muy singular con la investigación en educación. En algunos casos se puede afirmar que la articulación investigación-formación de profesores es débil y discursiva. Esto es, que tiene una dinámica en la que se confía más en las declaraciones que en la tarea misma de investigación.

Si atendemos a la investigación que se realiza sobre la formación de profesores, encontramos que pese a la extraordinaria expansión que han tenido las unidades que realizan esta tarea y a la multiplicación de cursos del área educativa dirigida a los docentes, incluidos los de investigación, esta actividad es muy raquítica.

Dada la complejidad de esta situación consideramos conveniente efectuar una clasificación de los trabajos que se han publicado en relación con la formación de profesores y la investigación educativa.

Mencionemos en primer término aquellos trabajos que consisten en investigar la formación de profesores. Podríamos afirmar que en este rubro encontramos muy pocos. En 1979 Morales<sup>11</sup> presentó un informe de investigación sobre las tendencias predominantes en la formación de profesores; en ella, establecía que había centros generadores de propuestas de formación y centros reproductores, la mayoría de los estudiados se encontraba en esta categoría. En 1985 Hirsh<sup>12</sup> publicaba su estudio nacional sobre los procesos de surgimiento y evolución de las unidades de formación de profesores en el país. En 1988, Esquivel y Chehaibar<sup>13</sup> editaron un estudio de seguimiento sobre una generación de profesores que se inscribe y cursa un programa de nueve materias en un Centro de Formación de Profesores; en dicho estudio prueban una metodología para realizar estudios de seguimiento y analizan cómo los tiempos para la formación se obtienen del que corresponde a los docentes y cómo sus conocimientos tienen dificultades para ser empleadas en sus instituciones. Posteriormente, profundizando en esta metodología, Esquivel<sup>14</sup> publica en

<sup>11</sup> Morales, Sofía L. "Tendencias dominantes en la formación de profesores", Ponencia presentada en el Simposio sobre alternativas universitarias, México, UAM-Azcapotzalco, 1979.

<sup>12</sup> Hirsh, A. *La formación de docentes-investigadores*, México, Dirección General de Intercambio Académico, UNAM, 1985. Este material ha tenido tres ediciones diferentes, la referida, otra en la editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana y una reciente con otro título en la editorial Trillas.

<sup>13</sup> Esquivel, J.E. y L. Chehaibar. *Profesionalización de la docencia*, México, CESU, UNAM, 1988.

<sup>14</sup> Esquivel, J.E. *Los egresados de las Maestrías en Educación*, en Cuadernos del CESU, No. 22, México, CESU, UNAM, 1991.

1991, un estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Iberoamericana.

Por otra parte, una revisión del Banco de Datos IRESIE,<sup>15</sup> que concentra y clasifica material que se publica en educación, confirma la escasez de trabajos con relación a la investigación en formación de profesores; así, de 40 textos publicados en el país, solamente cinco se pueden considerar reportes de estudios sobre formación de profesores entre los que destacan: "Hacia la reconstrucción de un programa de formación de maestros en ejercicio" (Fierro y Rosas);<sup>16</sup> "Diagnóstico de necesidades de formación y actualización del personal docente de la escuela de ciencias sociales y políticas de la UABC" (Reyes);<sup>17</sup> "La investigación participativa en la docencia. Dos estudios de caso" (Barabtarlo y Theesz)<sup>18</sup> (véase cuadro 2).

**CUADRO 2**  
**Trabajos reportados en el rubro**  
**formación de profesores<sup>19</sup>**

Investigaciones sobre formación de profesores	5
Descripción analítica de experiencias de formación de profesores	12
Propuestas para la formación de profesores	10
Propuestas para la formación en investigación educativa	2
Formación de científicos	1
Otros	10

**Fuente:** Construido con la información que reporta IRESIE de documentos, publicados en México sobre el tema.

<sup>15</sup> Se trata de un Banco de Información que busca capturar lo que se publica en castellano, en particular lo editado en México.

<sup>16</sup> Fierro, C. y L. Rosas. "Hacia la reconstrucción de un programa de formación de maestros en ejercicio", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, 1988.

<sup>17</sup> Reyes, Ma. "Diagnóstico de necesidades de formación y actualización del personal docente de la escuela de ciencias sociales y políticas de la UABC", en *Travesía*, México, 1990.

<sup>18</sup> Barabtarlo, A. y M. Theesz. "La investigación participativa en la docencia. Dos estudios de caso", en *Perfiles educativos*, CISE, UNAM, México, 1983.

<sup>19</sup> Se utilizó la información reportada hasta 1991. Además, bajo este rubro se reportan 91 fichas más que responden a trabajos elaborados en el extranjero, en general en inglés. Aun en estos trabajos se encuentran muy pocos que hacen referencia a investigaciones sobre formación de profesores.



Dos rubros merecen destacarse del cuadro anterior: descripción analítica de experiencias y elaboración de proyectos de formación, ya que en conjunto representan un poco más de la mitad de los trabajos reportados sobre este tema y quizá respondan a una característica que tiene el material en este campo. Por una parte se reporta de una manera analítica un conjunto de experiencias sobre formación de profesores universitarios, por la otra se elaboran propuestas para establecer programas de formación.

Es innegable que detrás de cada una de estas propuestas para establecer programas de formación se puede identificar un proceso específico de construcción de la información, sin embargo nos resulta muy difícil establecer en qué grado pueden considerarse resultados de la investigación educativa. En algún momento estuvimos tentados a pensar que pueden constituirse en documentos que apoyen a mediano plazo la labor de investigación.

De igual manera resulta difícil juzgar estos trabajos a partir del grado en que contribuyen a elaborar una propuesta original, y más aún a la construcción de una explicación teórica, o a un punto de vista conceptual diferente sobre la docencia. No negamos que esta situación no pueda existir, que incluso sea posible identificar documentos que se puedan tipificar como intentos de efectuar una teorización específica de la docencia, como el elaborado en 1978 bajo el título "Notas sobre un modelo de docencia".<sup>20</sup> Consideramos que ésta es una de las vetas más ricas que tiene el ámbito de la formación de profesores. Pero no hemos efectuado ni una estructuración del material elaborado con estas características, ni mucho menos un análisis cualitativo del mismo.

Tampoco podemos dejar de mencionar que existe material de investigación en formación de profesores que no se encuentra registrado en este Banco de Datos. En todo caso ésta es otra carencia de información para trabajar el material que presentamos.

Esta doble ausencia: la de estudios sobre los documentos elaborados con relación al tema y la existencia de materiales de investigación no registrados en el Banco de Datos, dificulta notoriamente la tarea de efectuar un diagnóstico puntual sobre la relación existente entre investigación y formación de profesores.

Tenemos elementos que invitan a una primera conclusión: la relación entre investigación y formación de profesores se puede interpretar de mejor manera a la luz de los planteamientos de Durkheim, considerando que la segunda sería lo que el autor considera una teoría práctica, cuya reflexión orienta la tarea de la formación.

Existen otras posibilidades de explorar esta temática: analizar las investigaciones que realizan quienes egresan de un programa de formación de

---

<sup>20</sup> Arredondo, M. *et al.*, en *Perfiles Educativos*, México, CISE, UNAM, 1978.

profesores y estudiar las investigaciones que efectúan quienes hacen formación de profesores.

En el primer caso se ofrecen dos pistas: analizar las tesis que elaboran los egresados de las Maestrías en Educación, ya que en una buena parte se definen como programas de formación de profesores; la variedad de temáticas y metodologías representa una dificultad para este tipo de trabajo.

Otra posibilidad consiste en analizar algunos trabajos que realizan los egresados de algunos programas de formación, tarea que de manera inapreciable se realiza en algunos estudios de seguimiento.<sup>21</sup>

También se puede reconocer que algunos programas exigen que los egresados elaboren un proyecto de intervención (curricular, de formación de profesores) para la institución de donde proceden. En estos casos particulares también se puede observar la presencia de esta concepción durkheimiana de construir una teoría práctica.

Habría que pensar en otra alternativa; ésta surge de considerar que quienes hacen formación de profesores se vinculan de múltiples formas con los problemas sociales y educativos, a través de su preparación permanente, esto es de las horas que dedican al estudio y lectura de un conjunto de problemas subyacentes en la tarea docente. Sin embargo, esta perspectiva no tendría nada de novedoso o diferente de la actividad que realiza cualquier profesor para tener un manejo más actualizado y comprensivo de la información subyacente en el curso que imparte.

Una variante de esta perspectiva es considerar que el personal académico que realiza tareas de formación de profesores, es investigador de una temática en particular: planeación y/o política universitaria, economía de la educación, técnicas de elaboración del currículo, etc. En estos casos, el formador se vincula al campo de la formación de profesores desde el área específica en la que se inserta como investigador.

Aunque también debemos reconocer la existencia de una vinculación entre investigadores que trabajan un tema particular: químico, físico, matemático, y que los resultados de su trabajo los transmiten a un conjunto de estudiantes. Esta perspectiva puede enriquecer la reflexión sobre la articulación investigación y docencia, puesto que recientemente ésta privilegia el ámbito de la investigación en educación, cuando el docente puede realizar investigación sobre temas específicos de su disciplina (física, química, etc.). Esta experiencia es muy importante para realizar la tarea docente; en todo caso queda por discriminar el estudio para actualizarse en un campo de conocimiento, de la investigación para producir conocimiento.

Por otra parte, el escenario de la formación de profesores se maneja con esta confusión: hacer una síntesis de diversos autores o profundizar en determinado tema, en ocasiones se consideran como investigar sobre el mismo.

<sup>21</sup> Cfr. los realizados por Esquivel y Chehaibar y posteriormente por Esquivel.

Otro énfasis que podríamos explorar es la función principal de cada una de las unidades que declaran realizar formación de profesores y analizar su desempeño desde una doble perspectiva: la tarea central que realiza y la capacidad de sostener una línea de publicaciones propia. Estas cuestiones permitirían identificar el grado de liderazgo que desempeñan en el campo de la educación.

En cuanto a su función identificamos centros que exclusivamente realizan investigación educativa (Centro de Estudios Educativos, Centro de Estudios sobre la Universidad) o bien, centros que básicamente realizan investigación aunque tengan programas de formación de profesores, en general posgrados (Departamento de investigaciones educativas), o bien que fundamentalmente realizan una tarea de posgrado, aunque tengan también actividad de investigación (Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación Técnica, Instituto de Investigaciones Educativas); también se pueden encontrar centros que realizan diversos programas de formación de profesores con ámbitos de investigación (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos), a la vez que múltiples unidades que básicamente realizan actividades de formación de profesores.

Por otro lado, podemos identificar algunas unidades que sostienen una línea editorial en la que fundamentan el liderazgo que mantienen en el campo. Numéricamente podemos afirmar que de las cerca de 90 unidades que se reconocen como realizadoras de programas de formación de profesores es una minoría la que tiene una línea editorial propia.

Estos son algunos de los problemas que enfrenta la valoración del ámbito de la investigación en educación en el campo de la formación de profesores.

### III. A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

Algunos datos que hemos expuesto permiten afirmar que existe una débil articulación entre formación de profesores e investigación. Por una parte, si tomamos en cuenta el material que se publica bajo el rubro formación de profesores, podemos identificar que los trabajos de investigación son particularmente escasos (cuadro 2). Esta afirmación se refuerza si atendemos al alto número de unidades que realizan actividades de formación de profesores que no declararon tener biblioteca especializada (cuadro 1), aspecto que confirma los datos reportados en el estudio de Benítez<sup>22</sup> sobre la expansión de las ciencias sociales en México, donde se establece que las unidades que realizan investigación educativa fueron las que más se

---

<sup>22</sup> Benítez, R. *La expansión de las ciencias sociales en México*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-COMECSO, 1986.

expandieron a principios de la década de los ochenta y, que a la vez, eran las que reportaban la mayor falta de condiciones para realizar esta tarea; en particular este estudio señaló la carencia de una biblioteca propia.

De suerte que estamos llegando a un nudo central en la articulación entre investigación y formación de profesores. Encontramos que a pesar de la debilidad de esta articulación, existen múltiples declaraciones sobre tal vinculación. Quizá en su aparente fuerza radica su debilidad, puesto que trata de esconder las dificultades que encierra la articulación y las deformaciones subyacentes en ella. Aquí habría que recordar que no es con mitos como se superan los múltiples problemas de la educación.

No podemos dejar de mencionar que quizá la especificidad de la vinculación entre formación de profesores y teoría se pueda definir por la concepción de una teoría práctica enunciada por Durkheim, puesto que la formación de profesores es básicamente una forma de intervenir la educación.

Quedan tareas pendientes para efectuar otras afirmaciones que comprueben con mayor fuerza lo que hemos expuesto. Estas consisten en concentrar y analizar los materiales producidos tanto por quienes realizan la formación de profesores, como por quienes acuden a estos programas en calidad de estudiantes. Seguramente el análisis de este material abrirá hipótesis sobre el desarrollo intelectual en algún campo de las ciencias sociales, de la educación y de la formación de profesores. Esto abriría la discusión hacia otra forma de ponderar la tarea docente, que revalore su intrínseca dimensión intelectual.

No desconocemos que existen dificultades reales para evaluar el trabajo de la investigación. Pero hemos intentado a lo largo de este trabajo mostrar algunos datos y algunos indicadores que permitan examinar esta articulación.

No se trata de devaluar la importancia que tienen los programas de formación de profesores. Su significado y sentido pueden ser analizados desde el impacto que tengan en las actividades en la educación. Tampoco queremos desconocer que en el caso de la investigación educativa en México, algunos Centros de Formación de Profesores constituyeron el espacio que permitió fracturar la inercia que tenía el ámbito de la educación e iniciar una actividad sistemática de investigación. Es innegable que tanto en esto, como en su tarea central, jugaron un papel relevante para la educación del país.