



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Los saberes docentes como categoría epistémica en la formación de docentes-investigadores*

*Teaching knowledge as an epistemic category
in the training of teachers-researchers*

Dr. Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda

Docente investigador de carrera. Facultad de Educación y Humanidades.
Universidad Militar Nueva Granada

alvaro.rivera@unimilitar.edu.co

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7405-7988>

*El presente artículo es uno de los productos académicos que se desprende del proyecto de investigación INV-HUM-3476 titulado: “La configuración de la territorialidad escolar. Un estudio en las Instituciones Educativas Rurales del municipio de Zipaquirá”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia), vigencia 2021.



RESUMEN

Es común en los programas posgraduales en educación colombianos el interés de los docentes en formación por contribuir con sus propuestas de investigación a resolver las problemáticas que experimentan en los contextos escolares. No obstante, esta genuina intención pedagógica tiende a diluirse debido a incomprensiones en los mismos programas respecto al estatuto epistemológico de la investigación pedagógica y al sentido que se le confiere a la formación de docentes-investigadores. Este artículo problematiza los procesos de investigación formativa que, de manera polarizada, o profundizan en la instrumentalización del docente o erradamente lo conducen por la ruta de la ciencia social educativa. Se restituye el sentido de la investigación pedagógica desde la explicitación, vigilancia y potenciación de los saberes docentes, y su vinculación con la transformación de las prácticas y la subjetivación de los individuos. Se analiza el alcance de algunas rutas metodológicas desde las cuales pueden agenciarse procesos de investigación formativa en los entornos escolares.

Palabras clave: Investigación pedagógica, formación de docentes, saberes prácticos.

ABSTRACT

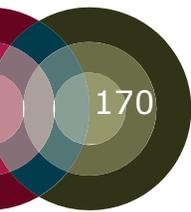
It is common in Colombian postgraduate programs in education the interest of teachers in training to contribute with their research proposals to solve the problems they experience in school contexts . However, this genuine pedagogical intention tends to be diluted due to misunderstandings in the programs themselves regarding the epistemological status of pedagogical research and the meaning given to the training of teacher-researchers. The article problematizes the formative research processes that, in a polarized way, either deepen the instrumentalization of the teacher or mistakenly lead him along the path of educational social science. The meaning of pedagogical research is restored from the explicitness, vigilance and empowerment of teaching knowledge, and its link with the renewed transformation of practices, as well as with the subjectivation of individuals. The scope of some methodological routes is analyzed from which formative research processes can be established in school environments.

Keywords: Pedagogical research, teacher training, practical knowledge.

Como citar este artículo:

Rivera, Á. (2023). Los saberes docentes como categoría epistémica en la formación de docentes-investigadores. *Zona Proxima*, 39, 168-187.

Recibido: 25 de octubre de 2021
Aprobado: 12 de mayo de 2022



INTRODUCCIÓN. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA, ENTRE LA INSTRUMENTALIZACIÓN Y LA IDEALIZACIÓN DE LA TEORÍA FORMAL

En Colombia son cada vez más los docentes de educación básica y media que ingresan a programas de especialización, maestría y doctorado ofertados por universidades públicas y privadas del ámbito nacional. A este hecho han contribuido la iniciativa personal de muchos docentes por mejorar su escalafonamiento profesional, así como los estímulos económicos entregados por la Administración pública a los docentes interesados en la formación posgradual. Por poner un ejemplo, según datos suministrados por la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (SED), entre 2007 y 2019¹ más de 8370 docentes del sector oficial se beneficiaron del Fondo de Formación Avanzada para Docentes, así: 162 cursaron programas de doctorado, 7345 programas de maestría, y 863 programas de especialización (ver tabla 1).

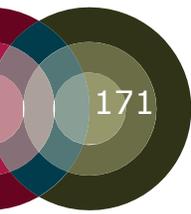
Tabla 1. Formación posgradual de docentes del sector oficial con patrocinio de la SED, 2007-2019

NIVEL	ROL		TOTAL
	Directivo	Docente	
Especialización	119	744	863
Maestría	551	6794	7345
Doctorado	27	135	162
TOTAL	697	7673	8370

Nota: elaboración propia a partir de los datos suministrados por la SED.

En su mayoría, estos programas ofrecen una formación en investigación que consiste en la realización de un trabajo de grado (tesis), bajo la guía de un investigador experimentado y su posterior evaluación por parte de pares académicos. En casi todos los casos, las propuestas de investigación tienen origen en las problemáticas sentidas por los docentes en los contextos escolares, las cuales aspiran a resolver por medio de la construcción de propuestas o estrategias derivadas de su indagación; de lo cual se desprende que el ingreso a un programa de formación posgradual suscita desde el inicio procesos de cuestionamiento y problematización frente a la propia práctica y, por tanto, horizontes de creación intelectual y transformación renovada de su quehacer.

¹ Los datos de 2020 y 2021 aún se encuentran en revisión, por tanto, no fueron suministrados.



Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda

Lo anterior cobra un valor agregado si se tiene en cuenta, como lo dejan entrever Giroux (2017) y Elacqua et al. (2018), que muy a menudo los docentes caen en una dinámica de rutinización, saturación de actividades (activismo), falta de motivación, miedo a la innovación y tendencia a la simplificación que les impide concebirse a sí mismos y ser reconocidos como intelectuales y agentes de cambio. En tal sentido, el compromiso de los programas posgraduales de formación de docentes va más allá del aspecto académico, pues en últimas se constituyen en una plataforma inmejorable que puede contribuir a la transformación de los contextos escolares y de suyo a la potenciación de los sujetos. No sin razón Gorostiaga (2017) insiste en que la formación de investigadores connota siempre un compromiso ético y político por parte de las instituciones formadoras.

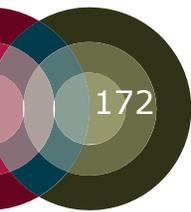
Frente a la intención primigenia de muchos docentes por hacer de sus proyectos de investigación una oportunidad real para la transformación de los contextos escolares, muy a menudo el acompañamiento que se les propone desde los programas universitarios se funda en dos concepciones que tergiversan tanto el estatuto epistemológico de la investigación pedagógica³ como el sentido de la formación de docentes-investigadores: por una parte, la invisibilización del docente como sujeto de saber y de la pedagogía como campo epistemologizado; por otra parte, la idealización de la investigación y de la teoría formal y, por esta vía, la pretensión de que los docentes se consti- tuyen en una especie de científicos sociales de la educación.

Afirma Zuluaga (1999) que “el maestro ha sido históricamente marginado como productor de saber. Tanto la condición de la Pedagogía entre las disciplinas, como la condición del maestro entre los intelectuales, son subalternas” (p. 13). Socialmente se ha reconocido como docente a quien tiene habilidad para exponer-transmitir un conocimiento. Desde esta perspectiva, la fuente del saber se ubica en el lugar de las disciplinas, no de la enseñanza, y en tal sentido, al maestro se le restringe a una competencia metodológica o instrumental. “Se concibe el conocimiento disciplinar como el único válido, importante y digno de ser transmitido, y la visión compartida de que para enseñar basta con algunas técnicas generales y aplicables a todas las áreas del conocimiento” (Perafán y Castañeda, 2015, p. 19).

Asimismo, y como bien lo subrayan Garzón (2005) y Herrera (2010), durante gran parte del siglo XX la investigación de los fenómenos educativos estuvo orientada por los avances de las ciencias de la educación, consideradas ciencias madre de la pedagogía, muy especialmente la psicología y la sociología referidas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde este enfoque,

³ La expresión “estatuto epistemológico” referida a la investigación pedagógica, hace alusión a las condiciones de tipo epistemológico, pero también de tipo ético y político que posibilitan la construcción de conocimiento por parte de los maestros.

Dicho estatuto guarda ciertas distancias con posturas concomitantes, como el estatuto epistemológico de las ciencias sociales, del cual se nutre, pero con el cual no se equipara.



Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda

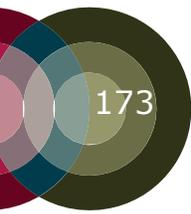
la función del docente se confinó a una racionalidad técnico-instrumental, volcada a la aplicación casi irreflexiva de teorías educativas exteriores a su práctica, desconociéndolo nuevamente como sujeto de un saber propio y limitando la educación a una única dimensión: la aprehensión de unaimagen científica del mundo por parte del alumno.

En los últimos años, las instituciones del saber pedagógico, como se refiere Olga Lucía Zuluaga a las Facultades de Educación y a las Escuelas Normales Superiores, “han reducido la pedagogía a un saber instrumental; el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y su destino de peregrino es aprendido en las propias instituciones del saber pedagógico” (Zuluaga, 1999, p. 10). Todavía hoy la formación continua que se ofrece a los docentes se desarrolla desde el paradigma de la “instrumentalización”, esto es, no se les reconoce como productores de un saber propio, sino que se los conduce por procesos de “actualización” frente a los avances teóricos producidos por los especialistas (referidos principalmente a las teorías del aprendizaje) los cuales deben asimilar y posteriormente implementar en el aula.

Incluso, la investigación formativa (en las que se esperaría mayor contribución al reconocimiento del docente como sujeto de saber) ha seguido la misma lógica. No es un asunto menor que muchos de los trabajos de grado, tanto de maestría como de doctorado, que realizan los docentes en formación se ajusten al siguiente formato: *Diseño de una estrategia* (didáctica, pedagógica, curricular, evaluativa, formativa) *desde* (alguna teoría formal consolidada exterior a la práctica del docente) *para* (habitualmente para favorecer procesos de aprendizaje o afines) *en estudiantes de* (escenario escolar). Nótese que de este modo el interés primigenio por transformar los contextos escolares desde la investigación formativa queda atrapado en una racionalidad técnica, esto es, se atiende a mejorar la eficacia de las prácticas sin revisar críticamente los fines educativos establecidos, sin reconocer ni potenciar los saberes propios del docente, por tanto, sin aportar a los procesos de subjetivación. Perafán (2011) analiza este hecho en los siguientes términos:

Es cuestión de mirar la mayoría de los informes que en el país se presentan como requisitos para optar al título de magíster. En estos abundan las propuestas para cambiar el mundo educativo, las cuales aparecen como el resultado de una investigación que supuestamente da cuenta de la terrible realidad que va a ser corregida; transformada por esas propuestas, siempre a posteriori. Propuesta siempre tardía, ya que no involucra el cambio de los sujetos ni de las condiciones que los explican en el proceso mismo de la investigación. (p. 31)

En el trasfondo de todos estos planteamientos subsiste una comprensión fundacionalista acerca de la relación entre la teoría y la práctica, de la cual se nutre el hiato entre la investigación y el maestro. Desde esta lógica, se evidencia una marcada escisión entre una teoría que es producida al margen de la práctica y que se constituye en única fuente del saber y una práctica mecánica y

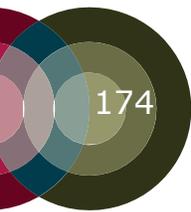


rutinaria, cuyo propósito es la aplicación irreflexiva del saber especializado. Así, se concibe la investigación y la práctica educativas como dos ámbitos diferenciados: los docentes, protagonistas de la práctica, no hacen investigación o realizan investigación aplicada; los investigadores, únicos productores del saber, se vinculan con la práctica desde una relación sujeto-objeto. El hiato entre la teoría y la práctica, entre la investigación y las prácticas educativas, se reduce a un asunto de incomunicación, que se resuelve logrando que los docentes se aproximen cada vez más a la teoría, la asimilen y la implementen, profundizando así su instrumentalización y su invisibilización en tanto que sujetos de saber.

En el otro extremo se halla la postura (muy difundida, especialmente en los programas doctorales) de que la formación de docentes-investigadores, o de docentes desde una perspectiva investigativa, debe estar orientada a la construcción de teoría formal y, por tanto, universal. Se idealizan las investigaciones de carácter teórico y se trivializan aquellas que se llevan a cabo desde y para los contextos escolares específicos. No se reconocen estudios sobre un único escenario educativo (una institución, una comunidad, un municipio), por cuanto los procesos de teorización quedan atados a lo local y no pueden generalizarse. En el mejor de los casos, los contextos escolares resultan siendo escenarios de aplicación y corroboración de una teoría construida siempre *a priori*, mas no lugares epistémicos desde donde emergen y toman forma los procesos de teorización. Perines (2017) describe este fenómeno como una de las “murallas invisibles” que se erigen entre la investigación educativa y el accionar de los maestros.

Desde esta lógica, la investigación pedagógica conlleva dos desviaciones: en primer lugar, se conduce al docente hacia una producción de saber formal sobre la educación, exterior a los contextos escolares, que por lo mismo sigue desconociendo al docente como sujeto de un saber propio sobre la enseñanza y, por esta vía, obstruye toda posibilidad auténtica de que la investigación contribuya a la transformación de las prácticas y de los sujetos. La investigación así entendida resulta fuera de contexto, y sus resultados, irrelevantes para los escenarios educativos concretos, cuyas problemáticas demandan una aproximación situada. Ciertamente, “no se puede hablar de investigación educativa al margen de la escuela y el aula, e invisibilizar el papel protagónico de los sujetos que les dan vida y sentido: los docentes” (Cervantes, 2019, p. 70). En últimas, este enfoque continúa profundizando la escisión entre la teoría y la práctica, el antagonismo entre la investigación y el maestro, la discontinuidad entre la teoría educativa y los problemas escolares.

En segundo lugar, se tergiversa el sentido de la formación de docentes-investigadores, esto es, docentes que abordan su práctica desde una perspectiva investigativa (crítico-reflexiva para la explicitación y potenciación de un saber propio y la transformación renovada de su quehacer), y



se los conduce a un nivel supraescolar muy del estilo de las investigaciones que llevan a cabo los científicos sociales cuando se interesan por los asuntos educativos. Problematizando este hecho, Herrera (2010) sostiene que “los docentes deben indagar científicamente, esto es, críticamente, su práctica pedagógica antes que convertirse en “científicos” que emulan el trabajo de aquellos investigadores que desde las ciencias de la educación abordan los fenómenos educativos” (p. 62).

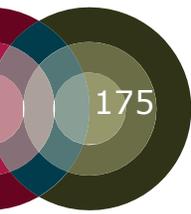
Expuesta la problemática, se presenta a continuación una postura alternativa, heredera de una línea de pensamiento que si bien hunde sus raíces en las propuestas de autores anglosajones como Lawrence Stenhouse, John Elliot, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Henry Giroux, entre otros, se identifica más estrechamente con las discusiones iniciadas por el grupo Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia y los diferentes pensadores, tanto fundadores como contemporáneos, que han contribuido a la resignificación del estatuto epistemológico del maestro y de la pedagogía en el país.

Resignificación del estatuto epistemológico del docente y de la pedagogía

Esta postura parte del supuesto de que entre la teoría y la práctica no se establece una relación dicotómica, sino dialéctica. La práctica no es el lugar de aplicación de conceptos provenientes de la teoría formal, sino una experiencia discursiva en sí misma; entre el saber y la práctica se establece una relación recíproca: los hechos sociales son eventos de significado al tiempo que están conducidos por el saber que ellos mismos secretan. Los actores sociales, en el agenciamiento de sus prácticas, despliegan un determinado tipo de saber (concepción, creencia, imaginario, sentido) que recíprocamente se recrea de conformidad con los avatares de la misma práctica.

La dialéctica entre la teoría y la práctica en la comprensión de los hechos sociales obedece principalmente a la capacidad reflexiva del sujeto sobre sus propias acciones. Dicha reflexividad puede pasar por diferentes niveles de explicitud y complejidad, desde lo que se da por supuesto hasta las conceptualizaciones más elaboradas, pero siempre está presente. Ninguna práctica social es irreflexiva, aunque habitualmente, en el mundo de la vida cotidiana, la teoría o saber se mantenga en un estado tácito con relación a la práctica y, como lo sostiene Schütz (1993), prefenoménico con relación a la conciencia de los individuos.

Partiendo de este supuesto, se entiende que el docente, en tanto que sujeto de una práctica concreta (la enseñanza), se constituye en productor y portador de un saber propio, enraizado principalmente en la reflexividad que despliega cuando encara las diferentes vicisitudes asociadas a su práctica. Dicho saber posee un estatuto epistemológico propio, no subsidiario de las teorías formales sobre la educación ni de las disciplinas, y aunque (como todos los saberes) tome ele-



mentos de un determinado campo de conocimiento, su espíritu reside muy especialmente en la reflexión crítica de la enseñanza.

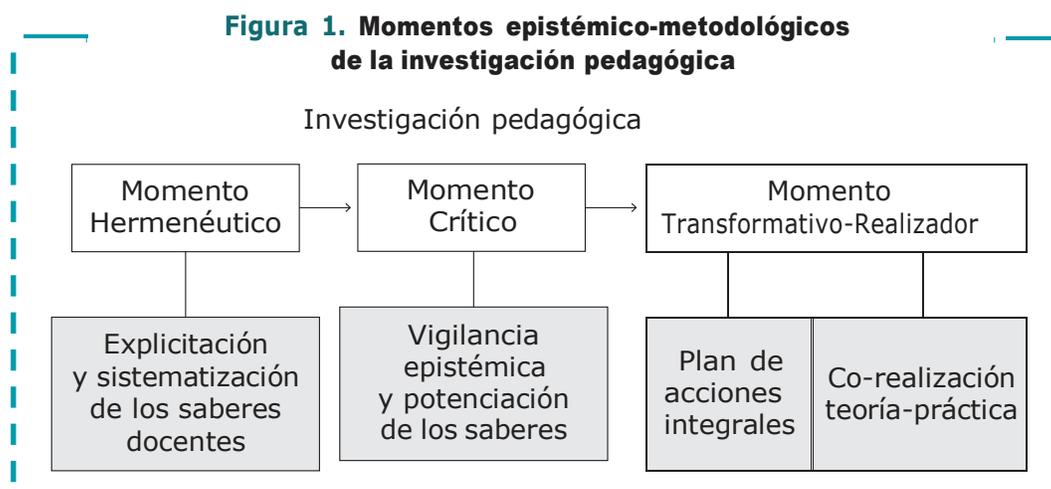
A este tipo de saber se le reconoce en la literatura como saber docente, experiencial, práctico, académico, profesional o pedagógico. En cualquier caso, se trata de un saber esencialmente distinto a la operatividad de un método y, por tanto, relativo a la enseñanza en sus múltiples dimensiones: enseñanza-formación, enseñanza-sociedad, enseñanza-cultura, enseñanza-disciplinas, enseñanza-institucionalidad (no a la relación enseñanza-aprendizaje exclusivamente). “Es práctico y forma un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión en todas sus dimensiones. Constituye, por así decir, la cultura docente en acción” (Tardif, 2014, p. 37). En efecto, es un saber que se produce a partir de la práctica, al tiempo que revierte en el entendimiento y conducción de las acciones, de lo cual se desprende que es un saber siempre en movimiento y reconceptualización.

Ahora bien, esta postura también deconstruye la concepción de la pedagogía como dispositivo que articula discursos de segundo orden sobre el método de la enseñanza y la restringe a un nivel subsidiario de las ciencias sociales que teorizan sobre los fenómenos educativos; en oposición, resignifica la pedagogía como un campo de saber con estatuto epistemológico propio, en cuyo interior circulan saberes de muy distintos niveles sobre la enseñanza, “desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso hasta aquellos que logran una sistematicidad que no obedece a criterios formales” (Zuluaga, 1999, p. 26). Entender la pedagogía desde esta noción metodológica posibilita el reconocimiento, en atención a su nivel de epistemologización, tanto de los saberes prácticos o experienciales como de las teorías que circulan en la literatura especializada, en otras palabras, tanto de los saberes relacionados con la práctica pedagógica como de aquellos relacionados con la pedagogía.

Vasco et al. (2008) subrayan que no se trata de una progresión hacia la constitución de teorías formales, sino que los diferentes planos epistemológicos coexisten retroalimentándose recíprocamente. Dentro de sus propios dominios, retomando elementos tanto de la teoría formal como de la teoría sustantiva, en este campo se llevan a cabo reconceptualizaciones sobre la enseñanza constitutivas de eso que se reconoce como *saber pedagógico*. Por esto, si bien los saberes que los docentes producen en la reflexión crítica de sus prácticas contribuyen a la constitución del saber pedagógico, no lo subsumen por completo, pues en su proceso de epistemologización también participan otros elementos.

La investigación pedagógica desde los saberes docentes como categoría epistémica

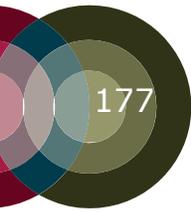
Partiendo del reconocimiento del estatuto epistemológico del maestro y de la pedagogía, se advierte que la investigación pedagógica debe reconstruir un enfoque epistémico-metodológico propio que le permita desmarcarse de los paradigmas de la instrumentalización y de la idealización de la ciencia social educativa; este enfoque le debe permitir conducirse desde el reconocimiento y potenciación de los saberes hacia la transformación de las prácticas y de los sujetos. En lo que sigue se presenta una propuesta para la investigación pedagógica, tanto formativa como en ejercicio, que articula tres momentos: hermenéutico, crítico y transformativo-realizador (ver figura 1).



Fuente: Elaboración propia.

Momento hermenéutico

Como se indicó, en su vivencia cotidiana, el maestro reflexiona de manera crítica sobre su práctica que le permite producir un saber propio (práctico, experiencial, pedagógico) referido a la enseñanza en sus múltiples dimensiones; este saber se inserta en la práctica y dialécticamente revierte en ella para orientarla. Empero, dicho saber casi siempre se mantiene en un estado latente y fragmentario, de lo cual se desprende que el primer momento de una investigación pedagógica (del tipo que se está planteado) deba consistir en la interpretación, develamiento y sistematización de los saberes que los docentes movilizan en su práctica. “Toda investigación sobre la enseñanza tiene el deber de registrar el punto de vista de los profesores, es decir, su subjetividad de actores



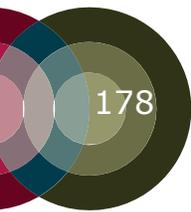
en acción, así como los conocimientos y el saber hacer que movilizan en la acción cotidiana” (Tardif, 2014, p. 169).

El momento hermenéutico entraña el diseño de acciones metodológicas que, como lo sostienen Cabrera y Soto (2019), prioricen las indagaciones narrativas y los diálogos a profundidad, para que los maestros transiten por procesos cada vez más hondos de auto-interpretación de su propia práctica. Relatos autobiográficos, entrevistas no estructuradas, discusiones con pares y estrategias de observación-reflexión intencionadas, son algunas de las acciones que pueden contribuir a este propósito. Así, el desentrañamiento, por parte de los mismos maestros, del significado que connotan sus acciones pedagógicas se constituye para la investigación en el punto de partida del proceso subsiguiente.

No obstante, “desentrañar el significado” parece una noción todavía muy abstracta en la línea metodológica que se está proponiendo, por tanto, concretamente se argumenta que este primer momento, además de interpretar concepciones, debe contribuir a develar y sistematizar los saberes. Esto sugiere que la investigación debe teorizar en torno a tres aspectos: i, la configuración del saber; ii, la constitución del saber; y iii, el contenido del saber. Suponiendo que una investigación de este tipo se esté realizando con un grupo de maestros, en un determinado contexto y a propósito de una problematización en específico, conllevaría:

Primero, examinar cómo en ese caso particular el colectivo de maestros ha experimentado el proceso configurativo de su saber, esto es, cómo a lo largo de sus etapas de formación (inicial y permanente), sus trayectorias profesionales, sus experiencias significativas y su contacto con personajes relevantes, ha vivenciado hitos biográficos y puntos de inflexión que progresivamente han aportado a la deconstrucción y construcción de saberes sobre la enseñanza en sus múltiples dimensiones. A la luz de autores como Ruth Sautu, Juan José Pujadas, Antonio Bolívar y Franco Ferrarotti, esta pretensión se inscribe necesariamente en la reconstrucción crítica de las historias de vida profesionales de los maestros; empero, partiendo de esta hipótesis, cada indagación deberá dilucidar qué rasgos en concreto se articulan en el proceso configurativo del saber de los sujetos.

Segundo, analizar cómo está constituido el saber que produce ese grupo de maestros, es decir, cuáles son y cómo están organizados los elementos que lo integran. En la literatura existe un acuerdo generalizado respecto a que los saberes docentes son saberes plurales que convocan diferentes dimensiones (ver tabla 2). Tardif (2014) sostiene que están compuestos por cinco tipos de conocimientos: profesionales, pedagógicos, curriculares, experienciales y disciplinares. Porlán



et al. (1997) y Perafán (2015) aducen que articulan cuatro clases de saberes: académicos, basados en la experiencia, rutinas y guiones, y teorías implícitas; igualmente, Vasco (2001) subraya que en el saber de los maestros se articulan las respuestas a cuatro interrogantes: ¿qué enseño?, ¿a quién enseño?, ¿para qué enseño? y ¿cómo enseño?; por último, Vezub (2016) encontró que la epistemología docente moviliza cuatro tipos de saberes: conocimiento del contexto, actitudes profesionales, conocimientos académicos y habilidades de interacción.

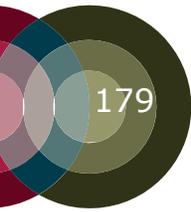
Tabla 2. Teorías sobre la constitución plural de los saberes docentes

Tardif (2014)	Porlán et al. (1997) y Perafán (2015)	Vasco (2001)	Vezub (2016)
Conocimientos profesionales	Saberes académicos	¿Qué enseño?	Conocimiento del contexto
Conocimientos pedagógicos	Saberes basados en la experiencia	¿A quién enseño?	Actitudes profesionales
Conocimientos curriculares	Rutinas y guiones	¿Para qué enseño?	Conocimientos académicos
Conocimientos experienciales	Teorías implícitas	¿Cómo enseño?	Habilidades de interacción.
Conocimientos disciplinares			

Nota: elaboración propia a partir de los autores referenciados.

En efecto, uno de los aportes más relevantes del momento hermenéutico será la teorización en torno a la constitución de los saberes docentes en el caso estudiado, pues es muy probable que se encuentren algunas de las dimensiones antes expuestas, pero con seguridad emergerán otras que pueden contribuir a reconceptualizar la categoría. Asimismo, es necesario mostrar cómo están organizadas dichas dimensiones, qué relaciones se establecen entre ellas y cómo dialogan con otros aspectos del contexto en que se inscriben las prácticas. Más aún, es fundamental evidenciar cómo cada colectivo de maestros jerarquiza los elementos integradores de su saber, dilucidando si hay alguno o algunos de ellos que fungen como ejes articuladores de todos los demás.

Tercero, describir finalmente cuál es el saber que el colectivo de maestros produce y moviliza a propósito de la problematización que interesa a la investigación. Ciertamente, el tipo de investigación que se está planteando no tiene como pretensión central aportar a la reconceptualización de la categoría de indagación “saberes docentes” (aunque esto se produzca como se indicó en los literales



primero y segundo), sino la producción de conocimiento y la transformación de las prácticas pedagógicas desde dicha categoría y a propósito de la problematización que interesa a la investigación (didáctica, curricular, evaluativa, formativa, normativa, socioeducativa, entre otras).

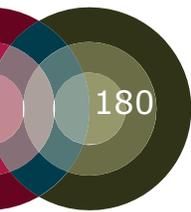
Momento crítico

Este segundo momento parte del supuesto de que si bien el develamiento y sistematización de los saberes docentes es un ejercicio de alto valor epistemológico, también es cierto que no se los pueden idealizar como si se tratara de conocimientos que en ocasión de su carácter sustantivo deberían ser sustraídos de cualquier tipo de cuestionamiento. Por el contrario, si en su desenvolvimiento natural estos saberes están en permanente movimiento y reelaboración, significa que de manera intencionada, aunque no artificiosa, la investigación puede contribuir a su potenciación, esto es, a su revisión crítica y perfeccionamiento. En efecto, es una de las apuestas del tipo de investigación pedagógica que se está proponiendo, entender que los saberes docentes, por más genuinos que sean, pueden envolver ciertos sesgos o limitaciones, que así mismo sesgan y limitan las prácticas que orientan; esta es la razón principal por la cual se propone trascender de un momento hermenéutico a uno crítico en la perspectiva de realizar una auténtica vigilancia epistemológica.

En la literatura se encuentran algunos referentes a este respecto. Carr y Kemmis (1988) subrayan que las creencias y concepciones de quienes agencias prácticas educativas pueden acarrear ciertas inadecuaciones, por lo que se requiere valorarlas críticamente, para que sean más coherentes y racionales. Porlán et al. (1997) en sus estudios de campo concluyeron que los conocimientos de los docentes están atravesados por concepciones-obstáculos, como son la tendencia a la simplificación y el reduccionismo, el rechazo a la evolución constructiva y la resistencia a la diversidad, todo lo cual requiere un acompañamiento investigativo que conduzca a posiciones más complejas, relativas, integradoras, autónomas y críticas. En la misma línea, Perafán (2011) arguye:

Es evidente la no pertinencia de realizar el trabajo de explicitación de los pensamientos de los docentes, en función de la sistematización de los mismos, ya que se corre el riesgo de fortalecer obstáculos constituidos por la cultura. En ese sentido, el investigador debe tomar posición: las concepciones de dichos docentes requieren más bien de un esfuerzo de reorganización permanente que permita dinamizar esa fuerza, ese poder que denominamos pensamiento, y que, dinamizado, funciona como un freno frente a las convicciones rápidas. (p. 14)

Efectivamente, la vigilancia epistemológica que se está argumentando debe ser agenciada directamente por el colectivo de maestros con el propósito de someter sus concepciones y creencias a la revisión crítica, tomando parte en discusiones abiertas y democráticas, en la lógica de lo que



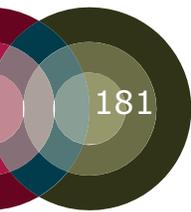
Agudelo y Lovera (2017) han denominado *comunidades educativas de práctica*. Es este uno de los momentos en los cuales la investigación puede retomar las grandes corrientes y los debates de tipo teórico, no para que se constituyan en la perspectiva autorizada que viene a corregir y sustituir los errores del sentido común, sino para que operen como instrumentos de razonamiento² que contribuyan a enriquecer la reflexión crítica de los maestros, la dilucidación de obstáculos y la posibilidad de potenciar los saberes.

Igualmente, la examinación crítica que se está proponiendo ha de desentrañar las asimetrías sociales y lógicas de poder que subyacen a la producción del saber, así como las tensiones de diferente índole que de ellas emanan. Tensiones asociadas a la posición que ocupan los diferentes actores dentro de la jerarquía institucional, así como respecto a las luchas simbólicas entre la experiencia situada de los colectivos escolares y los intereses que sobre esta experiencia ostentan otras instancias, públicas y privadas. En últimas, se trata de llevar a cabo ejercicios de vigilancia epistemológica que pongan de relieve los obstáculos y tensiones asociados a la producción del saber, y que conduzcan a procesos de epistemologización mucho más coherentes con el tipo de prácticas deseado y la emancipación de los sujetos, esto es, a la potenciación de los saberes.

Momento transformativo-realizador

Como se ha venido indicando, la finalidad última de la investigación pedagógica es movilizar la transformación de las prácticas, respondiendo así a las problemáticas sentidas por los agentes educativos en su experiencia escolar cotidiana, pero esta transformación no se puede llevar a cabo omitiendo la producción de saber, así como tampoco desde una racionalidad técnica que profundice la instrumentalización del maestro y de la pedagogía. En tal sentido, se argumenta que la transformación de las prácticas pedagógicas se encuentra vinculada necesariamente a los procesos de explicitación, vigilancia y potenciación de los saberes. A esto se refiere Marín (2019) cuando arguye que la investigación pedagógica es una práctica humana, creativa y transformadora de las condiciones subjetivas y objetivas del acto educativo. En otras palabras, la problematización que aborda la investigación pedagógica no se resuelve atendiendo a la operatividad de las prácticas *per se*, sino a los saberes de base en virtud de los cuales dichas prácticas se desarrollan, esto es, a los saberes de los docentes o de cualquier otro agente educativo.

² A propósito del sentido que adquiere la teoría formal en la investigación social, Zemelman (2012) subraya que esta debe estar subordinada a las exigencias de objetividad del problema. Esta subordinación implica considerar la teoría como instrumento de razonamiento antes que como sistema explicativo.



A este respecto, Carr y Kemmis (1988) conciben que la transformación de las prácticas educativas sólo es viable en la medida en que de manera simultánea se transformen los entendimientos y los valores de las personas que intervienen en el proceso; por su parte, Herrera (2010) arguye que la investigación pedagógica está vinculada a la construcción de un saber pedagógico sistemático por parte del profesor y, por esta vía, a la transformación de su práctica docente; en la misma línea argumentativa, Garzón (2005) sostiene que “las prácticas educativas son la fuente de la que brota el discurso pedagógico y, al mismo tiempo, el discurso pedagógico cobra sentido en la medida en que apunta a una transformación de las prácticas” (p. 88).

En efecto, si se parte del supuesto de que entre la teoría y la práctica no se establece una relación dicotómica, sino dialéctica, esto es, que la práctica es la fuente de donde brota el saber y que este saber revierte en la orientación de la práctica, restituyéndose los dos recíprocamente, se entiende entonces que cualquier intención de transformación de las prácticas pedagógicas debe vincularse inexorablemente a la transformación de los saberes. En concreto, se está indicando que los dos momentos anteriores (hermenéutico y crítico) se han venido hilvanando en un único interés: sistematizar y potenciar los saberes docentes; se supone que en simultaneidad las prácticas de los maestros que han participado en el proceso se han venido modificando igualmente.

No obstante, este momento conllevaría el planteamiento explícito de un plan de acciones integrales³ por parte del colectivo de maestros que conduzca a una manera renovada de vivenciar y llevar a cabo las prácticas de enseñanza en ese contexto escolar particular. Dependiendo del tipo de problematización que se esté abordando, dicho plan puede concretarse alrededor de acciones curriculares, didácticas, evaluativas, formativas o integrar diferentes aspectos. Lo importante es que en su concepción y estructura se vea reflejado nítidamente el proceso de explicitación, vigilancia y potenciación de los saberes, esto es, la producción colectiva de sentidos.

Puesto en marcha el plan de acciones integrales, el último eslabón del proceso investigativo consistirá en la reflexión continúa por parte del colectivo de maestros acerca de cómo el saber y la acción, la teoría y la práctica, se van restituyendo dialécticamente, y cómo a lo largo de ese proceso se produce la experiencia de subjetivación de los individuos. No se trata, como muy bien lo problematiza Perafán (2011), de evidenciar qué tanto la teoría se verifica o corrobora en la práctica (procedimiento habitual desde la racionalidad técnico-instrumental), sino de “realizar dicha correspondencia, de impeler tanto a lo que se denomina realidad, como a lo que se denomina

³ La noción de “plan de acciones integrales” se retoma de la apuesta metodológica que trabaja la red CIMAS de España en procesos de investigación y gestión participativa con colectivos locales.

teoría, a que se identifiquen” (p. 51), y de registrar este proceso contribuyendo a la reconceptualización de los saberes desde un nivel de teorización, no acabado, pero sí mucho más decantado.

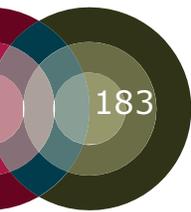
RUTAS METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LOS ENTORNOS ESCOLARES

Este último acápite no tiene como propósito describir una vez más los métodos de investigación de las ciencias sociales, sino examinar el sentido y alcance de algunos de ellos a la luz del estatuto epistemológico de la investigación pedagógica expuesto en el apartado anterior. De acuerdo con lo hallado por Herrera y Vega (2015) en un estudio sobre la formación posgradual de docentes de instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá⁴, se planteará el ejercicio desde siete rutas: la etnografía, la investigación con historias de vida, la teoría fundamentada, la sistematización de experiencias, la investigación-acción, la I.A.P y la investigación experimental. Como se evidencia en la tabla 3, se trata de analizar cómo desde cada una de ellas es posible o no y en qué sentido transitar por los momentos hermenéutico, crítico y transformativo-realizador.

Tabla 3. Sentido y alcance de los métodos desde la investigación pedagógica

	Momento Hermenéutico	Momento Crítico	Momento Transformativo	Co-realización Teoría-Práctica
Etnografía escolar	✓	*	Formulación de lineamientos	X
Historias de vida	✓	*	Formulación de lineamientos	X
Teoría Fundamentada	✓	*	Formulación de lineamientos	X
Sistematización de experiencias	✓	✓	Planeación, desarrollo y seguimiento	✓
Investigación-Acción Crítica	✓	✓	Planeación, desarrollo y seguimiento	✓

⁴Herrera y Vega (2015) encontraron que entre los métodos empleados para el desarrollo de los proyectos de investigación formativa por parte de los maestros se destacan aquellos que favorecen la investigación en el mismo contexto de práctica, como la investigación con historias de vida (41 %), la etnografía educativa (55.2 %), la sistematización de experiencias (62.6 %), la investigación-acción (67.6 %) y el estudio caso (68.9 %), dilucidando una mayor tendencia hacia los diseños cualitativos que cuantitativos o experimentales.



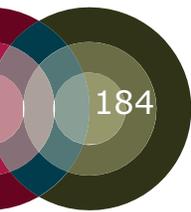
	Momento Hermenéutico	Momento Crítico	Momento Transformativo	Co-realización Teoría-Práctica
I.A.P.	✓	✓	Planeación, desarrollo y seguimiento	✓
Investigación experimental	X	X	Formulación y ejecución en sentido técnico	Verificación en sentido corroborativo
Investigación-Acción Técnica	X	X	Formulación y ejecución en sentido técnico	Verificación en sentido corroborativo

Nota: elaboración propia.

En el primer bloque se ubican la etnografía, las historias de vida y la teoría fundamentada, tres métodos que comparten un fuerte arraigo hermenéutico, por cuanto parten del supuesto de que la realidad social (en este caso escolar o educativa) no se puede captar a partir de lo que hacen y dicen las personas en su facticidad, sino principalmente desde las significaciones que ellos les confieren a sus acciones. En los tres casos es realizable dar alcance al momento hermenéutico en sus diferentes etapas: la configuración, constitución y contenido del saber; no obstante, cada uno tiene su propio enfoque y su postulado fuerte.

La investigación con historias de vida es fundamental para desentrañar y comprender el proceso configurativo del saber desde la reconstrucción de la experiencia vivida, narrada e interpreta por los docentes a lo largo de sus trayectorias profesionales, y a partir de allí analizar el sentido histórico que adquieren los saberes en el momento presente. La etnografía, por su parte, hace un aporte valioso a la interpretación y posterior descripción de las urdumbres de significado en virtud de las cuales los colectivos escolares (entendidos como entramados culturales insertos en condiciones históricas) producen y circulan un conjunto de saberes que le confieren un carácter distintivo a su quehacer. La teoría fundamentada, por su lado, pone el acento en el análisis sistemático de los datos empíricos para la construcción de teoría sustantiva; lo que puede contribuir a refinar y presentar de un modo mucho más depurado el saber que, por ejemplo, produce un colectivo de maestros sobre un tópico concreto.

Respecto a la posibilidad de trascender el momento crítico, es menester puntualizar que los tres métodos son hermenéuticos y, en este sentido, descriptivos. En principio no resulta metodológicamente coherente adelantar procesos de vigilancia epistemológica ni de potenciación de los saberes desde ninguno de los tres enfoques, no obstante, se visualizan algunas alternativas que

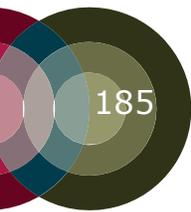


requieren mayor consolidación en los currículos de formación de docentes-investigadores, como son las etnografías críticas y la teoría fundamentada de corte constructivista. En últimas, la contribución práctica de este primer bloque se dirige a mejorar las comprensiones, esto es, el juicio o racionalidad práctica; por eso se indica que, desde su alcance, es factible formular lineamientos respecto a una eventual transformación de las prácticas, pero no pretender implementar planes de acción ni hacerles seguimiento, mucho menos aspirar a favorecer la co-realización de último nivel teoría-práctica.

La investigación-acción crítica, la I.A.P y la Sistematización de experiencias son propuestas metodológicas que en su ADN llevan impregnados los principios epistemológicos y políticos de la teoría crítica y del paradigma socio-crítico de investigación social. Se desmarcan de los hiatos sujeto/objeto, teoría/práctica e investigador/individuo, por lo cual no conciben que exista diferenciación, sino necesaria simbiosis entre los procesos de investigación y transformación social. En los tres casos es no sólo posible sino fundamental pasar por los tres momentos propuestos: reconocer la sabiduría propia de los colectivos de maestros, motivar prácticas autogestionadas de vigilancia y potenciación de saberes, y acompañar la implementación de planes de acciones integrales para transformar los contextos escolares, favoreciendo igualmente la co-realización de último nivel teoría-práctica, todo transversalizado por la subjetivación de los individuos y la emancipación socioeducativa.

En el último estadio se agrupan los estudios experimentales y la investigación-acción técnica, dos planteamientos que preconizan la racionalidad técnico-instrumental, no solo de la investigación social, sino de los procesos sociales en general: las prácticas de los individuos requieren orientación ilustrada (científica, administrativa, política) para conducirse en una dirección preconfigurada que se considera deseable. Poseen en común el interés por producir un conocimiento que perfeccione la eficacia de las prácticas, pero desde una mirada exterior a quienes las protagonizan y, por tanto, sin involucrarlos en el proceso más que como quienes aplican sobre el final las líneas de acción pensadas por los especialistas.

En tal sentido, y como se observa en la tabla 3, son dos propuestas metodológicas que, llevadas al campo de la educación, no reconocen (incluso soslayan abiertamente apelando a criterios de objetividad) a los maestros como sujetos de saber, así como tampoco se ocupan de sistematizar los saberes insertos en la práctica, ni mucho menos de vigilarlos ni potenciarlos. Las acciones que procuran se derivan de referentes teóricos formales depurados mediante la valoración y registro de su efectividad práctica. Los maestros no participan en el proceso que justifica ni que conlleva la construcción de nuevas acciones para los entornos escolares, básicamente son quienes las



operan y, en el mejor de los casos, al final comparten sus apreciaciones. La intención última es informar teóricamente a la práctica para hacerla más efectiva desde una lógica verificativa.

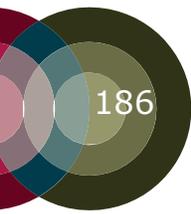
CONCLUSIONES

Los docentes que ingresan a un programa de formación posgradual con orientación investigativa están en búsqueda de un enfoque (un modo nuevo de experimentar su profesión) que les permita agenciar prácticas renovadas y creativas para la resolución de las problemáticas que les preocupa y que advierten en sus escenarios escolares. En tal sentido, el acompañamiento que se les ofrece desde los programas universitarios no debería estar orientado a la formación de científicos sociales que emulan el trabajo de los investigadores especializados con el único fin de producir una teoría formal de carácter universal (supraescolar) sobre los fenómenos educativos, porque de esta manera se estaría mutilando toda posibilidad real de que los docentes se constituyan en sujetos de un saber situado y, por tanto, agentes de las transformaciones que demandan los entornos escolares en cada contexto.

La alternativa tampoco puede ser una formación que procure mejorar la eficacia de las prácticas en los contextos escolares desde una racionalidad técnico-instrumental, es decir, conduciendo a los docentes para que se apropien de la teoría educativa producida por los especialistas y posteriormente la implementen en el aula. De esta manera se estaría cercenando toda posibilidad auténtica de transformación de la escuela y de subjetivación de los individuos, puesto que el poder subversivo de la producción colectiva de sentido sobre lo escolar situado queda subsumido en la lógica de la técnica y de la eficacia.

La investigación pedagógica desde los saberes docentes como categoría epistémica se erige entonces en una apuesta de formación de docentes-investigadores que, respondiendo al interés primigenio de los docentes que incursionan en programas de formación posgradual, logra satisfacer tres propósitos: i, reconocer a los docentes como sujetos de saber y por tanto contribuir a su proceso de subjetivación; ii, desarrollar procesos de teorización reconocidos en un campo de conocimiento: el saber pedagógico; iii, auspiciar la transformación renovada y creativa de las prácticas de enseñanza para la resolución de las problemáticas sentidas en los contextos escolares.

Con todo, la investigación pedagógica así concebida no puede desconocer los aportes de la teoría formal ni de las técnicas de la investigación científico social. Por el contrario, entender la pedagogía como un campo de saber en el que se reconocen diferentes planos epistemológicos hace posible que entre la investigación pedagógica agenciada por los maestros y la investigación

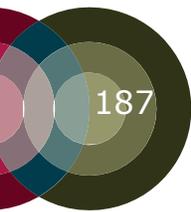


sobre la educación adelantada por los especialistas se produzcan vasos comunicantes de recíproca complementariedad. Igualmente, abordar las dinámicas escolares desde una perspectiva investigativa, exige por parte del docente-investigador conocimientos de tipo teórico y metodológico que le permitan encauzar sus indagaciones con rigurosidad, entendiendo dichos conocimientos no como criterios de experticia, sino como caja de herramientas o recursos útiles a los propósitos de la investigación pedagógica.

Por último, y frente a la posibilidad de que a partir de la investigación pedagógica los maestros pueden producir teorías formales sobre la educación, hay muchos casos de maestros en la historia de la humanidad que producto del refinamiento de sus primeras indagaciones y de la agudeza de sus teorizaciones situadas lograron progresivamente producir un conocimiento de referencia universal, como Henry Giroux, Paulo Freire o el mismo John Dewey. Si bien no es esta la pretensión central de la investigación pedagógica aquí expuesta, sí es una línea de trabajo que se puede potenciar y que, por tanto, pueden continuar algunos maestros en función de sus intereses y de su perfil profesional.

REFERENCIAS

- Agudelo, M. y Lovera, C. (2017). Arqueología y genealogía de las comunidades de práctica en Colombia. *Aletheia*, 11(2), 37-62. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.11.2aletheia.37.62>.
- Cabrera, V. y Soto, C. (2019). Enseñar la indagación narrativa en la formación docentes. Una experiencia de investigación que nos acerca. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 87-104. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75218>.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cervantes, E. (2019). Un Acercamiento a la Formación de Docentes como Investigadores Educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* BID.
- Garzón, J. (2005). *Unidades didácticas del curso epistemología de la pedagogía*. UNAD.
- Giroux, H. (2017). Los profesores como intelectuales públicos. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 1, 21-33. <http://dx.doi.org/10.25074/07195532.1.527>.
- Gorostiaga, J. (2017). La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. *RESU*, 46(183), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.001>.
- Herrera, J. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis*, 3(5), 52-62. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.fdie>.



Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda

- Herrera, J. y Vega, V. (2015). *El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del distrito en la Bogotá Humana*. Alcaldía Mayor de Bogotá
- Marín, J. (2019). *Investigar en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Magisterio.
- Perafán, G y Castañeda, L. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento, palabra y obra*, 14, 8-21. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO8.21>.
- Perafán, G. (2011). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Magisterio
- Perines, H. (2017). Las murallas invisibles entre la investigación educativa y los docentes. *Ciencia y educación*, 1(1), 11-21. <https://doi.org/10.22206/cyed.2017.v1i1.pp11-21>.
- Porlán, A., Rivero, A. y Martínez del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 155-171.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Paidós
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea
- Vasco, C., Martínez, A. y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la Educación* (pp. 99-127). Trotta
- Vasco, E. (2001). *Maestros, alumnos y saberes*. Magisterio.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Zemelman, H. (2012). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría*. Anthropos.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia.