

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: HACIA SU ESTUDIO ETNOGRÁFICO

Oscar G. Hernández¹



<https://orcid.org/0000-0002-6510-229X>

¹Profesor asociado de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá (Col.).
Email: oghernandezs@pedagogica.edu.co

Resumen

Se presenta un análisis del estudio sobre la investigación en la formación de maestros para justificar etnografías que mejoren su comprensión. Para ello se consultaron publicaciones relativas a ese tema en las principales bases de datos de los contextos anglosajón e hispanoamericano durante los últimos quince años. La información se organizó en dos grandes núcleos. El primero es la recurrencia del sentido de la investigación de los maestros ligada a la intención por la transformación de la práctica pedagógica, y el segundo es la metodología empleada para estudiar la investigación de los maestros. En la iniciativa por transformar la práctica se entremezclan diferentes concepciones sobre la pedagogía y sobre el papel del maestro en la escuela. Los métodos utilizados, con una tendencia más cualitativa que cuantitativa, no logran aprehender las prácticas cotidianas en la enseñanza y el aprendizaje formal e informal de la investigación en la formación de maestros. Estos dos argumentos justificarían la realización de etnografías detalladas sobre el proceso por medio del cual los maestros aprenden el sentido de sus investigaciones.

Palabras clave: Formación de maestros, Investigación Educativa, Etnografía, Antropología de la Educación.

Summary

An analysis of the study on research in teacher training is presented to justify ethnographies that improve their understanding. For this, publications on this topic were consulted in the main databases of the Anglo-Saxon and Spanish-American contexts during the last fifteen years. The information was organized into two large nuclei. The first is the recurrence of the meaning of the teachers 'research linked to the intention for the transformation of pedagogical practice, and the second is the methodology used to study the teachers' research. In the initiative to transform practice, diffe-



rent conceptions about pedagogy and the role of the teacher in school are intermingled. The methods used, with a more qualitative rather than quantitative trend, fail to grasp the daily practices in teaching and formal and informal learning from research in teacher training. These two arguments would justify carrying out detailed ethnographies on the process by which teachers learn the meaning of their investigations.

keywords: Teacher training, Educational investigation, Ethnography, Anthropology of Education.

Introducción

En este texto se expone un análisis sobre estudios asociados al sentido, la relevancia, y la discusión sobre la investigación en la formación de maestros. De entrada, un aspecto que debe mencionarse es que, pese a la gran amplitud de la literatura sobre este fenómeno, sus resultados y conclusiones son reiterativas. Es decir, existen numerosas investigaciones, pero pocas ideas novedosas. Por lo general, las recomendaciones para investigaciones futuras se repiten con tanta frecuencia que en definitiva terminan siendo circulares. Es como si los análisis respecto a la investigación en la formación de maestros se hubieran estancado debido a una situación cada vez más difícil de desentrañar.

Desde luego, este hecho no debe entenderse como producto de las limitaciones en la capacidad analítica de los investigadores, -lo cual sería una interpretación tan desafortunada como superficial-, ni como algo “negativo” en sí mismo; sino debe interpretarse como una situación que plantea un interés intelectual muy relevante. ¿Por qué sucede esto? Desde el punto de vista de la pedagogía, existen respuestas en las que se argumenta que esto ocurre porque no existe un verdadero estatus profesional para los maestros,

lo que, a su vez, se relaciona con la ausencia de una disciplina base que les otorgue una plataforma conceptual homogénea y sólida.

Sin embargo, es probable que desde una perspectiva antropológica se puedan fundamentar otras líneas de análisis, entre ellas, la posibilidad de desentrañar esta situación por medio de la descripción de las prácticas cotidianas en las instituciones universitarias que forman maestros. Aquí vale mencionar que, aunque existen abundantes etnografías escolares, en la literatura consultada para este análisis no se encontró ninguna desarrollada en centros universitarios. Como se mostrará más adelante, los métodos para estudiar el sentido de la investigación en la formación de maestros privilegian, en este orden, perspectivas cualitativas, cuantitativas, y mixtas.

Además del esfuerzo que implica realizar trabajos etnográficos, este panorama metodológico puede deberse también a la dificultad que implicaría desarrollar una etnografía sobre la actividad cotidiana en los centros universitarios que forman maestros. En otras palabras, para este tipo de estudios se tendría que contar con la condición especial de pertenecer a este ámbito para hacer una etnografía sobre las facultades

de educación. En todo caso, ese tipo de conocimiento aportaría información relevante para estas discusiones, no con el ánimo de plantear ideas novedosas en un campo analítico reiterativo, sino para tratar de pensar, precisamente, las razones de esa reiteración.

Para este análisis se consultaron 41 artículos de investigación, en dos bases de datos referidas al contexto hispanoamericano (Redalyc y Scielo) y en dos relativas al contexto anglosajón (Eric y Scopus) en los últimos quince años. Como tesauros generales se usaron los términos “investigación en formación de maestros”, “maestro investigador”, “research into teacher training” y “teacher as researcher”. El análisis de esas publicaciones se centró en la discusión de los resultados, y en la metodología realizada, razón por la cual enseguida se presentan dos secciones, cada una correspondiente a estos núcleos: la transformación de la práctica y los modos de estudiar la investigación en la formación de maestros.

Transformar la práctica

El aspecto más destacado en la revisión de los estudios mencionados es que en todos se alude a la transformación de la práctica de los maestros. En unos se presenta como una necesidad (Carmacho, Martínez, y Pedraza, 2014) y en otros como una limitación (De Gyves, 2015). En este contexto, transformar la práctica significa cambiar la enseñanza para mejorarla constantemente. Si se piensa bien, en el trasfondo existe la creencia de que lo nuevo es igual a lo mejor, y

de manera contraria, que lo antiguo es igual a lo peor. Al parecer esto explica, por lo menos en parte, algunas críticas a lo que se denomina “la escuela tradicional”, sea lo que eso realmente signifique.

Pero más allá de esto, es llamativa la asociación de la investigación con la formación de maestros centrada en la transformación de su práctica. A este respecto, Cabra y Marín (2015), estudiaron los objetivos en la formación en investigación en distintas licenciaturas de Colombia, y encontraron que ese propósito ha estado ligado a la política pública de los últimos años sobre la calidad del trabajo de los maestros en la escuela. Sin embargo, ellas también argumentaron que el mismo concepto de “práctica pedagógica” es muy difuso y en ocasiones se presenta como algo instrumentalizado. De ese modo, a la pregunta ¿por qué investiga un maestro?, usualmente se responde: para transformar su práctica pedagógica.

En esa misma dirección, existen discusiones sobre la articulación entre la teoría y la práctica, un dualismo reconocido en las ciencias sociales. A este respecto, Puustinen, Santi, Koski y Tammi (2018), desde el contexto finlandés, insisten en que esa brecha debería superarse, sobre todo, cuando se trata de la formación de maestros. Entre los argumentos, ellos mencionan la necesidad de articular los contenidos generales de la enseñanza con las características socioculturales en lo que esta tiene lugar. Esto significa que los maestros deberían aprender habilidades que les permitan realizar dicha articulación.

Esta última idea es bastante recurrente en los análisis de los resultados de las investigaciones y en sus conclusiones. Desde otros lugares, se reitera esa propuesta. Lache, Cedeño y Valde-rrama (2019) en Colombia; Pérez, (2015) en México, y Groothuijsen, Bronkhorst, Prins, y Kuiper (2020), en Holanda; coinciden en que un rasgo fundamental en la formación de maestros consiste en la destreza para leer teóricamente lo que sucede en su trabajo cotidiano. En esa conexión es donde aparece la investigación, que puede entenderse como un puente que uniría esas dos dimensiones aparentemente contradictorias.

Esto es muy importante, ya que es una de las bases que explicaría la insistencia de que los maestros investigan para transformar su práctica: es usual que las teorías educativas se hayan consolidado desde una perspectiva macrosocial, razón por la cual casi siempre es problemática su articulación con aquello que sucede en el interior de las escuelas y sus aulas. Tal vez, por ello se podría pensar que en ese tipo de iniciativas se concibe al maestro como un intelectual que tiene ese tipo de capacidades analíticas, y por lo tanto debe ser un protagonista muy importante de los procesos educativos.

En todo caso, algunos estudios que indagan por la percepción o el significado que los estudiantes de licenciaturas, -o futuros maestros- construyen en torno a la investigación, muestran conclusiones contradictorias. Por ejemplo, en Holanda y Austria, Van Katwijk, Berry, Jansen, y Van Vee (2020), encontraron que esos

estudiantes creen que la investigación es muy importante pero que es tan difícil que probablemente no la realizarían en su actividad profesional; y en Costa Rica, García y Aznar (2019), reportan alta aceptación y favorabilidad de los futuros maestros hacia la investigación en su vida laboral.

Estas variaciones podrían explicarse si se piensa, no solo en los elementos contextuales en los que los maestros van a trabajar, sino también en aquellos que son parte de su formación. En otras palabras, no solo el entorno laboral de la escuela influiría en la manera como trabajarían los futuros maestros, sino también influiría el entorno universitario donde ahora mismo se están formando. En ese sentido, adquieren relevancia los detalles de la vida cotidiana de los centros universitarios que forman maestros. Dependiendo del propósito principal, o la misión, de una facultad de educación se impulsaría más y en una dirección determinada, la formación en investigación de los futuros maestros.

Desde luego la propuesta por transformar la práctica como objetivo principal en la formación de maestros también ha recibido críticas. Una de ellas está relacionada con la idea de que un maestro no necesita ser un investigador para realizar su trabajo (Messina 2011). La enseñanza en sí misma es una actividad lo suficientemente ardua como para exigirle al maestro que la combine la investigación. En ese tipo de críticas se coloca en entredicho que un maestro investigador haga mejor su trabajo que un maestro “a secas”.

Otra crítica reiterada a la misión transformadora de la investigación para los maestros es la distinción entre varios “subtipos” o “clases” de investigación que convergen en este campo: la pedagógica, la educativa, y la científica. En algunas conclusiones de los estudios consultados se argumenta que lo que realmente hace la mayoría de los maestros es investigación pedagógica, entendida como aquella dirigida, precisamente, a transformar la práctica (Herrera, 2010). Se añade que tanto la investigación educativa como la científica no se desarrollaría por los maestros, ya que se requeriría una formación más disciplinar, orientada a la producción de conocimiento en un área determinada. Otros autores incluso piensan que ese tipo de actividad de los maestros no es una investigación propiamente dicha sino es una intervención (De Tezanos, 2007).

Esta discusión es muy interesante porque en ella se identifican concepciones naturalizadas sobre estos asuntos. Es poco usual reconocer discursos científicistas asociados a la formación de maestros, ya que la enseñanza casi siempre se concibe como una combinación entre ciencia y arte. Esto no quiere decir que no existan posturas que aboguen por la científicidad de la enseñanza, pero no son la mayoría ni son las posturas predominantes. Es más extraño aún que los maestros se representen a sí mismos como científicos, por lo que la investigación que hacen y en la que son formados, al parecer, tiene otra connotación.

El problema se acentúa cuando se analiza la re-

lación de la enseñanza con las cualidades específicas de los estudiantes. En el estudio de Jiménez (2020), donde participaron futuros maestros colombianos de una licenciatura virtual y a distancia, se concluyó que para ellos era muy importante la investigación centrada en la realidad de la infancia. Lo que esto quiere decir es que, para poder enseñar bien a los niños y las niñas, los maestros deberían investigar sus entornos socioculturales; de lo contrario, los contenidos de esa enseñanza carecerían de significado para los estudiantes. Esto podría aplicarse para todos los rangos etarios. Es decir, no sería posible enseñar sin investigar.

Nuevamente, y en esa dirección, se encontraron estudios en los que futuros maestros insistían en la aplicabilidad de los resultados de las investigaciones. Pupo (2019), por ejemplo, analizó el sentido de la investigación formativa en maestros normalistas y reportó que ellos piensan que se estudia la realidad para transformarla. Cualquier idea que no concordase con esa afirmación carecería de sentido. Otras publicaciones más antiguas defienden la misma idea, y proponen que los modelos de investigación acción se conviertan en una especie de paradigma en la formación de maestros (Restrepo, 2003).

El arraigo de estas ideas, sobre todo en el entorno colombiano, se debe a las asociaciones que existen entre sociedad, educación, escuela y maestro. Se trata de un silogismo que puede expresarse de la siguiente manera. Premisa 1 “la sociedad es desigual”; premisa 2 “la educación contrarresta la desigualdad”; premisa 3 “la es-

cuela es la principal institución educativa”; premisa 4 “el maestro es el que hace la escuela”; por lo tanto: “el maestro es el agente educativo transformador por excelencia”.

Más allá de la certeza de tales premisas, y de la cualidad lógica de su conclusión, lo interesante en esa revisión es que paulatinamente se develan ideas que pueden examinarse, en virtud de las prácticas cotidianas en las facultades de educación. En este sitio valdría preguntarse hasta qué punto o qué grado de convicción tienen los futuros maestros sobre esas asociaciones, e incluso, también sería interesante cuestionarse lo mismo para el caso de los profesores de esas facultades, quienes operan nada más y nada menos como maestros de maestros.

Entre las cualidades que se espera deberían tener los futuros maestros, o que se deducen de los resultados de las investigaciones consultadas, está la capacidad de reflexión en función de determinada situación política, y su conexión con elementos de la identidad personal. Sobre el primer aspecto, Bolívar (2019), argumenta incluso que la práctica reflexiva, entendida más como reflexión política, es una condición indispensable para desarrollar la actividad pedagógica. Sin esta la enseñanza no tendría un verdadero sentido crítico.

Sobre el segundo aspecto, la conexión con los elementos de la identidad personal, se ubicaron varias investigaciones. En ellas se estudia la relevancia de las experiencias personales en la manera en que se forma un maestro investigador. En Holanda, Brew y Saunders (2019),

entrevistaron a varios estudiantes de carreras magisteriales sobre ese tema, y señalaron que esas experiencias incidieron notablemente en la forma como los futuros maestros entienden la enseñanza, y en general, el trabajo docente. Es decir, parece que en la formación de maestros existen aspectos personales, no necesariamente formalizados o integrados a los currículos correspondientes que son más relevantes de lo que se piensa.

Igualmente, en los Estados Unidos, Gentry, Baker, y Lamb (2016), recomendaron, -dada la importancia de las experiencias personales en la formación de un maestro-, promover la figura de un “mentor” para la enseñanza de la investigación, entendida esta como un proceso de transformación personal. En Colombia, Castillo y Díaz (2012), asociaron la formación de investigación para los futuros maestros con el fortalecimiento de su identidad profesional; lo cual tiene sentido, porque como se dijo antes, se ha discutido mucho sobre el estatus profesional de quienes se dedican a este tipo de trabajo.

Estos dos aspectos, la reflexión sobre la práctica, y su relación con la identidad personal, corresponden a dos dimensiones muy conocidas en las teorías acerca del magisterio. Una se refiere al sentido político y otra a la profesionalización. Aunque en los estudios revisados no es tan explícita la relación entre estas dos dimensiones, se puede deducir que para un sector mayoritario de maestros -y estudiantes de licenciaturas- la investigación tiene un carácter político, en el sentido de que es una actividad tendiente a la

transformación de su práctica, y por ende, a la transformación social.

Además, con iniciativas tan conocidas como la idea del “maestro intelectual de la educación”, se está abogando por su profesionalización; esto es, la búsqueda de una representación o imaginario social en la que el maestro se entienda como un agente que tiene la capacidad suficiente para pensar por sí mismo sobre su trabajo, y para producir conocimiento sobre su actividad en las escuelas. En esa perspectiva, la investigación ocupa un papel fundamental porque sería el medio por el que dicha condición intelectual se legitimaría.

Afortunadamente también se ubicaron algunos metaanálisis o compilaciones en los que se describen este tipo de situaciones, y en donde se confirma la reiteración de conclusiones y recomendaciones en este campo de estudio. Muñoz y Garay (2015), por ejemplo, concluyen su trabajo de la siguiente manera:

El profesor es, por tanto, el articulador entre la teoría y la práctica educativa desempeñando el papel protagónico en la mejora de la profesionalidad docente y, por tanto, de la educación, siendo el intermediario entre la investigación y la práctica, empoderándose de todo lo que conlleva el ejercicio de la enseñanza, donde involucre su conocimiento base, profesional y práctico, y al igual que le permita emanciparse de sus viejos hábitos donde se limita a dar a conocer sus saberes sin que ellos trasciendan en sus estudiantes. (Muñoz y Garay, 2015, p. 398).

Este fragmento sintetiza muy bien las ideas que se vienen presentando. Allí se menciona la articulación entre la teoría y la práctica, la

profesionalización docente, la intermediación con base en la investigación, la emancipación, y la trascendencia para los estudiantes. Como se mencionó al inicio, se trata de ideas que se repiten en las publicaciones e investigaciones respecto a la formación de los maestros. Se trata de un hecho muy interesante que valdría la pena pensar desde una perspectiva antropológica en donde se enfatizan las razones por las cuales los maestros se encuentran en esa encrucijada.

Por último, y en esta línea, Rincón (2016) examinó las tendencias investigativas en las facultades de educación en Colombia. Para ello revisó los 5 últimos números de 18 revistas académicas de esas facultades. Tal vez su hallazgo más importante es que en esas tendencias se privilegia el estudio de las prácticas pedagógicas, y además, se relega el estudio de las disciplinas de enseñanza. Por ejemplo, se estudia más la didáctica de las matemáticas que la matemática en sí misma. De igual manera, en este análisis se insiste en la necesidad de mejorar los procesos investigativos en las facultades de educación colombianas, asunto que es interpretado como una carencia.

Modos de estudiar la investigación en la formación de maestros

Los métodos que se han usado para estudiar la investigación en la formación de maestros se basan, como se dijo, en perspectivas cualitativas, cuantitativas y mixtas. Desde el punto de vista antropológico, no se ubicaron etnografías específicas o análisis disciplinares sobre este

tema. Por consiguiente, se debería argumentar su relevancia, lo que significaría responder la pregunta ¿por qué una etnografía para estudiar esto? Por lo general, la investigación cuantitativa y la cualitativa se distinguen, más que por sus técnicas, en sus fundamentos epistemológicos y en la manera como se construyen conceptos para lograr conocer lo que se pretende comprender o explicar.

Los estudios cualitativos sobre este tema recurren a diversas técnicas. Una muy frecuente es el análisis documental, en la que se revisan lineamientos políticos generales sobre la formación de maestros (Sales, Santana, y Cardoso de Araújo, 2020), o se analizan contenidos curriculares de distintos programas de las licenciaturas (Enríquez y Romero, 2003). Además de profundizar en lo que muestran los documentos, en este tipo de estudios se menciona la necesidad de investigar sobre lo que ocurre en la vida cotidiana de las facultades de educación, y en otros casos, se denuncia la diferencia que existe entre la legislación o lo propuesto en los currículos, con lo que “realmente” hacen las personas -maestros y estudiantes- en esos escenarios.

Es probable que esa diferencia se asocie también con lo que se mencionó en el anterior apartado, cuando se hizo referencia a la distancia entre la teoría y la práctica. Esta diferencia no se refiere primordialmente la formación pregradual de los maestros en sí misma, sino que está orientada hacia su futura práctica docente. Quizá por eso existen estudios en los que se evalúa la enseñanza de la etnografía para los futuros

maestros, con el ánimo de que ellos aprendan a situar los contenidos de la enseñanza (Rueda, 2007). Es como si aún estuviera muy lejana la idea de que, además de hacer etnografías en la escuela, como un lugar de trabajo, se hicieran etnografías en la universidad, como un lugar de formación.

Esta idea adquiere relevancia porque muestra, por lo menos en principio, el sentido de una etnografía en las facultades de educación con el propósito de responder una cuestión aparentemente sencilla: ¿cómo se forma un maestro investigador? Por supuesto, esta no es una pregunta prescriptiva sino descriptiva debido a que no se formula con el ánimo de decir cómo “debe hacerse”, sino para describir cómo “se está haciendo”. Esto implicaría adoptar un análisis en el que los contenidos puramente pedagógicos o educativos pasen a un segundo plano, y en el que se privilegien las prácticas inherentes a ese tipo de formación.

Continuando con el análisis de las investigaciones cualitativas revisadas para este análisis, se encontró que en otros estudios se han realizado entrevistas y grupos focales. Sus objetivos son registrar sentidos, significados, percepciones, nociones, etc., en torno a la investigación para los estudiantes de las licenciaturas, es decir, para quienes aspiran a ser maestros. Un ejemplo es una investigación realizada en la universidad de Caldas (Colombia) en la que se estudió el sentido de la investigación en estudiantes de todas sus licenciaturas (García, Villa, Toro, 2009). Sus resultados mostraron sentidos tan ambiguos

como heterogéneos, y al final, los autores recomiendan profundizar en las razones por las cuales se presenta ese hecho.

Algo similar sucedió en España. Perimes y Murillo (2017), estudiaron, por medio de entrevistas y grupos focales, la percepción de los futuros maestros sobre la investigación educativa. Sus resultados revelan, que los estudiantes de esas carreras en general piensan que la investigación es importante pero que no están suficientemente preparados para realizarla en sus futuros trabajos docentes. En la universidad complutense de Madrid, se encontraron resultados similares cuando se estudió la percepción sobre la investigación en los estudiantes de su centro de profesorado (Asensio, Ruíz y Castro, 2015). La investigación es importante pero esos estudiantes tampoco se sienten lo suficientemente preparados para desarrollarla.

A primera vista estos resultados son razonables porque se ha naturalizado el hecho de que el pregrado es una etapa de formación que no está destinada principalmente a la investigación, y que esta se dirige al nivel posgradual. No obstante, un estudiante de pregrado si podría formarse para que se enfrente a su disciplina y su profesión con base en los fundamentos de la investigación. En ese panorama, con los futuros maestros ocurre algo especial porque, como se ha venido repitiendo, se espera que su actividad laboral esté estrechamente ligada con los procesos investigativos.

En todo caso, la heterogeneidad de sentidos respecto a la investigación que expresan los

estudiantes de carreras magisteriales, a veces contradictorios, constituye un asunto llamativo. Esto parece ser una constante. En Kosovo, Kacaniku (2020), estudió los significados sobre la figura del “maestro investigador”, y precisamente, encontró una heterogeneidad tan amplia que no logró establecer una idea homogénea representativa. Lo mismo encontró Macarena (2018) en Chile, quien, con base en esa multiplicidad de percepciones, propone modificar los currículos de los centros de formación de maestros para consolidar ideas comunes.

A este escenario también se suma una dimensión que hasta ahora no se ha mencionado. Se trata de las condiciones laborales de los maestros, que se caracterizan por la precariedad de recursos para la enseñanza y para la investigación. Así lo lograron establecer Ulla, Barrera, y Acompañado (2017), quienes, por medio de entrevistas y grupos focales, estudiaron las percepciones asociadas a la idea del maestro como un investigador. Los participantes manifestaron que, si bien las actividades de investigación beneficiarían su trabajo, las condiciones laborales adversas les impedirían desarrollarla.

Esta heterogeneidad de percepciones, sentidos y significados sobre la investigación de los futuros maestros, -y también de los maestros en ejercicio-, muestra tanto la dispersión de ese campo como la necesidad de estudiarlo de otra manera. Acaso, ¿cuándo algo es tan heterogéneo no es mejor estudiar singularidades? Quizá, si se entienden las singularidades se establecerían otras líneas analíticas; tal vez, describiendo

do las singularidades se comprenderían mejor aquellos procesos que escapan incluso a las perspectivas cualitativas, basadas en entrevistas y grupos focales.

Estos resultados también se observan en estudios de corte cuantitativo. Martínez y Borja (2015) estudiaron la formación de docentes investigadores en las facultades de educación del caribe colombiano, usando encuestas tipo Likert y comparándolas con algunos contenidos curriculares. Encontraron que mientras los currículos muestran baja incidencia con relación a la investigación formativa, los estudiantes reportaron mejores índices. Como puede advertirse, este es un resultado que contradice lo encontrado en los estudios reseñados en los últimos párrafos, pero al tiempo, confirma la cualidad heterogénea que viene describiéndose.

De manera similar, se ubicaron varios estudios que contradicen algunos resultados de las investigaciones mencionadas en la sección anterior. En uno de ellos, del contexto español, se indica que los estudiantes de carreras magisteriales no conciben la investigación como parte sustancial de su futura identidad como maestros, debido principalmente, a que no relacionan directamente su actividad de enseñanza con la investigación (Giralt, Liesa, y Castelló, 2020). Si bien este ejemplo no representa una tendencia marcada, es interesante que en algunos casos singulares se presente este tipo de resultados lo que mostraría que no necesariamente en todos los contextos ser maestro implica ser un investigador.

Tal vez por esto una línea de investigación, esta vez sí marcada, es el diseño y evaluación de programas de formación en investigación para maestros. Para este análisis se encontraron cinco estudios con ese propósito. Chereguini, Inglés y Gómez (2020) en España; Dassa y Nichols (2020) en los Estados Unidos; Baan, Gai-khorst, y Volman (2020) en Holanda; Van der Linden, Bakx, Ros, Beijgaard, y Vanden Bergh (2014) también en Holanda; y Rodríguez (2009) en Colombia. Es decir,

ante la heterogeneidad de sentidos, percepciones, y significados relativos a la investigación en la formación de maestros, algunas universidades, o centros de formación de profesores, proponen actividades de formación más concretas y situadas.

En general estos estudios -que en realidad son investigaciones aplicadas- reportan resultados favorables; es decir, tales programas logran desarrollar competencias de investigación en los futuros maestros. En esos artículos solo se describen actividades globales y no se presentan detalladamente los fundamentos conceptuales que las sustentan. El aspecto común es que se delimitan algunas habilidades básicas para la construcción de conocimiento, todas desde una perspectiva científica pero conectadas con la práctica docente. Además, es llamativo que en la mayoría de los casos estos programas no estaban totalmente articulados con los currículos oficiales de los programas, razón por la cual pueden también entenderse como actividades extracurriculares.

Es importante resaltar esta última característica. La formación en investigación de los maestros no solo se restringe a las actividades curriculares, o a las de aula, sino se extiende a otras actividades menos formales. Esta “informalidad” por lo general es inadvertida en la mayoría de las investigaciones que aquí se han reseñado, y por lo tanto una etnografía de esa situación sería relevante. Piénsese, por ejemplo, en los grupos de estudio, los semilleros de investigación, los foros, etc. Quizá en esos detalles se encuentren prácticas sobre ese tipo de formación que no se han analizado suficientemente.

En esa dirección existen dos estudios significativos, ambos realizados desde una perspectiva cualitativa. En el primero, Mesa, Gómez y Arango (2020) analizaron la experiencia de un semillero de investigación en una licenciatura en educación bilingüe. Allí describen algunas situaciones de los estudiantes en torno a la idea de aprender investigación haciéndola. En el segundo estudio, se examinó la experiencia de maestros que se formaron en un programa posgradual de investigación (Gutiérrez y Cubillos, 2011). Sus resultados muestran un conjunto de significados sobre la investigación ligados a aspectos personales (Proceso de autoconocimiento, satisfacción por lograr metas, reconocimiento personal y profesional, sentido humano y social, posibilidad de ayudar a los demás, y experiencia de vida trascendental).

Estos estudios, -ambos del contexto colombiano-, son importantes porque plantean una posibilidad para analizar la incidencia de la investi-

gación en la formación de maestros. Al parecer, aprender a investigar es una especie de “conversión personal” en el sentido de que se trata más de una experiencia subjetiva que teórica o pedagógica. De ese modo, la pregunta que se formuló antes, ¿cómo se forma un maestro investigador?, obtendría más relevancia, sobre todo, si se aborda desde una perspectiva etnográfica. Aunque en estos estudios no se describen prácticas específicas, en sus recomendaciones sí parecen sugerirse:

Dado el carácter reflexivo de nuestro análisis y la falta de estudios sobre el campo de la formación docente en lenguas extranjeras en nuestro país, es necesario realizar proyectos de investigación para ampliar la comprensión de esta estrategia pedagógica y su impacto en los participantes. Por lo tanto, la investigación adicional podría enfocarse en explorar metodologías innovadoras para la investigación en educación de idiomas a nivel de pregrado más allá de la enseñanza de habilidades de investigación o teoría. Otra área de estudios futuros comprende las identidades de los profesores en formación como investigadores y de los formadores de profesores como formadores de investigación. (Mesa, Gómez y Arango, 2020, p. 171).

Más que estrategias pedagógicas, -tal como se describe en este fragmento-, para un estudio antropológico interesarían las prácticas que componen dichas estrategias. Es decir, que lo relevante para estudiar la investigación en la formación de maestros no serían en sí mismos los aspectos puramente pedagógicos o educativos, sino, se insiste las prácticas que encarnan esos aspectos. Esto también puede argumentarse por la distancia que existe entre las políticas de investigación en educación superior

y las “realidades institucionales”, tal como lo argumentaron Vergara, Gamboa y Hernández (2018), quienes estudiaron ese aspecto.

Finalmente, vale mencionar una investigación en la que se comparó el modo en que dos universidades que forman maestros incorporan la enseñanza de la investigación (Pesti, Gordon, y Kopp, 2018). Una universidad de Hungría y otra de Austria. Se encontró que, si bien en ambos casos existe una incorporación adecuada de los contenidos de la investigación en los currículos, cada universidad lo hace de manera distinta y en diferente grado. Esto es coherente con la idea sobre la heterogeneidad que se ha venido describiendo, y que, a su vez, confirmaría la importancia de una etnografía en las facultades de educación.

Conclusión

La revisión de estudios sobre el sentido, la relevancia, y la discusión de la investigación en la formación de maestros devela dos asuntos importantes, que también pueden pensarse desde una perspectiva antropológica. El primero es la insistencia en que el sentido de la investigación en este campo está asociado a la transformación de la práctica pedagógica. Aquí, la idea de transformación involucra cierto desprecio a la tradición. Si al maestro se le enseña a investigar para que constantemente cambie sus actividades implicaría que, paradójicamente, no se le enseña a valorar la tradición magisterial. ¿O tal vez, en este caso, lo tradicional es la transformación?

También podría formularse esta pregunta: ¿se enseña a transformar las prácticas pedagógicas escolares transformando las prácticas pedagógicas universitarias? Sea cual fuera la respuesta, existe un epicentro en la formación de maestros orientada a lo que se denominaría “prácticas”, y esto es, precisamente, lo que se estudiaría en una etnografía sobre la formación de maestros. Su objetivo sería describir la manera como se forma un maestro investigador. En esa perspectiva sería interesante registrar las prácticas de la formación inicial de los maestros que los motivan para que luego hagan prácticas pedagógicas transformadoras, o incluso, entender el origen de lo que un maestro entendería como una práctica pedagógica transformadora.

El segundo aspecto es la utilización de la noción de “contexto” para explicar la heterogeneidad de sentidos asociados a la investigación para el magisterio. El contexto se ha convertido en un lugar común al que se recurre cuando no se ha entendido suficientemente la singularidad de un fenómeno, o como en este caso, la heterogeneidad en los resultados de las investigaciones. Pese a que existen algunos avances analíticos en ese sentido, aún falta teorizar más al respecto. Si los agentes en determinada facultad de educación atribuyen significados distintos sobre la investigación a los significados atribuidos por los agentes en otra facultad, entonces se dice que esto se debe al contexto. ¿Pero cómo podría explicarse más profundamente esa diferencia?, ¿cómo podría entenderse mejor la incidencia de aquello que denominamos contexto?

Quizá una manera de abordarlo sería problematizando los rasgos institucionales de las facultades de educación, que, a su vez, se reflejarían en determinadas prácticas. Es decir, que en cada práctica de formación en investigación se tendrían que analizar las ideas que las fundamentan, y más específicamente, aquellas condiciones que las han legitimado. Como se mencionó, una etnografía en las facultades de educación no tendría foco en los asuntos pedagógicos o educativos, sino en aquellos aspectos “informales” en los que se incluyen experiencias personales de profesores y estudiantes.

En una etnografía como la que se está esbozando no interesarían tanto las explicaciones de los futuros maestros sobre la importancia de la investigación, sino interesarían más las relaciones de jerarquías que se establecen entre quienes conforman semilleros o también sería importante saber si ellos han construido alguna estrategia de competencia para sobresalir. En el análisis de un curso de investigación no interesaría confirmar nuevamente que los maestros tienden a investigar para transformar las prácticas pedagógicas, sino interesaría cómo es que en la vida de las aulas aprenden que lo más apropiado es transformar las prácticas pedagógicas. Y así sucesivamente.

Como se presentó, las experiencias personales tienen un lugar relevante en el proceso -si puede llamarse así- por medio del cual un maestro “a secas” se convierte en todo un maestro investigador. ¿Qué implica eso?, ¿qué tan significativo es? Algunas hipótesis derivadas de los estudios

reseñados es que esa supuesta conversión está mediada por la obtención de prestigio en un medio -tal vez- ya desprestigiado intelectualmente. ¿Ser maestro investigador es una manera de desligarse de la precariedad imputada a ese gremio? También es probable que las eventuales jerarquías mencionadas estén fundamentadas en figuras representativas que basan su autoridad en la producción de conocimiento.

Realmente estas son ideas preliminares que se derivan del análisis de las publicaciones que dieron lugar a este documento. Lo más importante es que cada vez más adquiere más relevancia el hecho de estudiar las prácticas relativas a la formación de maestros investigadores. Esto es sustancial, no porque se expondrán ideas novedosas en un campo analítico altamente reiterativo, sino porque se propondrían otras líneas de análisis que aporten a la discusión sobre la incidencia de la investigación en la formación de los maestros. La etnografía sobre la formación de maestros en sus facultades de educación permitiría problematizar asuntos como la supuesta superioridad de un maestro que investiga frente a uno que no lo hace, y su conexión con las políticas educativas y el sentido de la escuela.

Bibliografía

- Baan, J. Lisa Gaikhorst & Monique Volman (2020) Stimulating teachers' inquiring attitude in academic and professional teacher education programs, *European Journal of Teacher Education*, 43:3, 352-367, DOI: 10.1080/02619768.2019.1693994

- Bolívar, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51,9-22.
- Brew, A. y Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, Volume 87(2) 23-45.
- Cabra, F., y Marín, D. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*. 68(1), 149-171.
- Camacho, D. Martínez, C. y Pedraza, A, (2014). Políticas educativas y cultura investigativa en la formación de educadores. *Educación y desarrollo social*. 8(2), 96-107
- Castillo, R., & Diaz Cortés, N. R. (2012). Supporting Student-Teacher Researchers' Quest for Their Voice. *HOW Journal*, 19(1), 185-193.
- Chereguini, C., y Inglés C. (2020). ¿Qué aprenden unos estudiantes en una experiencia formativa de Didáctica de las Ciencias Experimentales en el Grado de Educación Infantil? *Roderic*. doi:https://roderic.uv.es/handle/10550/76271
- Dassa, L & Nichols, B. (2020) Making the Move: Empowering Student Teachers as Teacher Researchers, *The Teacher Educator*, 55:3, 267-282, DOI: 10.1080/08878730.2020.1713948”
- De Gyves, D. Nahina. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles educativos*, 37(spe), 17-34
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: Una reflexión y una propuesta. *Pensamiento Educativo*, 41(2): 57-75.
- Enríquez, P., & Romero, M. (2003). Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente-investigador. *Bibdigital*. doi:https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/adiv/article/view/3215
- García-Gutiérrez, Z., & Aznar-Díaz, I. (2019). The Development of Research Competencies, an Alternative to Train Childhood Educators as Teacher-Researchers. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.15>
- García Martínez, Omar Javier, & Villa Pineda, César Augusto, & Toro González, Luz Elena (2009). Sentido que dan docentes y estudiantes a la investigación en los programas de licenciatura de la universidad de caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 5(2),111-139
- Gentry, James E.; Baker, Credence; and Lamb, Holly (2016) “Professionalization of Teaching in America: Two Case Studies Using Educational Research Experiences to Explore the Perceptions of Preservice Teachers/Researchers,” *Administrative Issues Journal*: Vol. 6 : Iss. 1 , Article 8.
- Giralt-Romeu, M, Liesa E., & Castelló, M. (2020): I research, you research: do future teachers consider themselves re-

- searchers? (Yo investigo, tú investigas; ¿se consideran investigadores los futuros maestros?), *Journal for the Study of Education and Development*, DOI: 10.1080/02103702.2020.1759001
- Groothuijsen, S. L. H. Bronkhorst, G. T. Prins & W. Kuiper (2020) Teacher-researchers' quality concerns for practice-oriented educational research, *Research Papers in Education*, 35:6, 766-787, DOI: 10.1080/02671522.2019.1633558”
- Gutiérrez Castro, Á., y R. Cubillos Muñoz. (2011). Formarse como maestro investigador. El significado de una experiencia. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 55-70.
- Herrera, D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62.
- Jiménez, A. (2020). Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación universitaria*, 13(4), 69-80.
- Kacaniku, Fjolla: ¿Desarrollo docente-investigador? Desempaquetando los entendimientos y enfoques en la formación inicial del profesorado en Kosovo - En: *CEPS Journal* 10 (2020) 3, pp.53-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207793 - DOI: 10.26529 / cepsj.865
- Lache, L., Cedeño, M. y Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, 50, 199–210.
- Macarena Yancovic-Allen (2018). Pre-service elementary teachers' perceptions of conducting and consuming research in their future professional practice, *Teachers and Teaching*, 24:5, 487-499, DOI: 10.1080/13540602.2018.1438389 “
- Martínez, A., y Borjas, M. (2015). La formación del docente investigador. Un estudio en las facultades de Educación del Caribe Colombiano. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Mesa, C. P., Gómez J. & Arango, R. (2020). Becoming language teacher-researchers in a research seedbed. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 22(1), 159-173
- Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades Pedagógicas*, (57), 15-32
- Muñoz, I. y Morera, M. (2020). Formación de maestros e investigación educativa: La percepción de los estudiantes de grado en la Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz, M., Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. 41(2), doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023
- Pérez, K. (2015). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo / Research on teacher training. a glance from the curriculum. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El*

- Desarrollo Educativo, 5(10), 147 - 159.
- Perines, H, & Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 251-268.
- Pesti, C., Gordon Györi, J., & Kopp, E. (2018). Student Teachers as Future Researchers: How do Hungarian and Austrian Initial Teacher Education Systems Address the Issue of Teachers as Researchers? *Student Teachers as Future Researchers: How Do Hungarian and Austrian Initial Teacher Education Systems Address the Issue of Teachers as Researchers?* doi:https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15996
- Pupo, A. (2019). Sentido de la investigación formativa: Un estudio fenomenológico-hermenéutico en las Escuelas Normales Superiores de Sucre. *Assensus*, 4(7), 9 – 25
- Puustinen, M. Sääntti, J., Koski, A., y Tammi, T (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education, *Teaching and Teacher Education*, Volume 74, (2)170-179.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y Saberes*, 18(1), 65-69.
- Rincón, C. (2016). Tendencias temáticas e investigativas en las facultades de educación en Colombia: una mirada a las revistas científicas. *Papales*, 8(15), 10-20
- Rodríguez, Y. (2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. *Teoría y praxis educativa*, (4), 1, 25-32
- Rueda, M. (2007). La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(34), 1021-1041.
- Sales, M., Santana Santos, D., & Cardoso de Araújo, G. (2020). El Aparato Jurídico que Promociona las Políticas Públicas Educativas para la Formación de Profesores en Brasil: un sobrevuelo en la ley brasileña. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (23), 99-117.
- Ulla, M. B., Barrera, K. B., & Acompañado, M. M. (2017). Philippine Classroom Teachers as Researchers: Teachers' Perceptions, Motivations, and Challenges. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11). 45-54
- Tuffrey-Wijne, I, Lam, CKK, Marsden, D, et al. Developing a training course to teach research skills to people with learning disabilities: "It gives us a voice. We CAN be researchers!". *Br J Learn Disabil*. 2020; 48: 301– 314. <https://doi.org/10.1111/bld.12331>
- Van Katwijk, L., Berry, A., Jansen, E., Van Veen, K. (2019). "It's important, but I'm not going to keep doing it!": Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers,

Teaching and Teacher Education, Volume 86,(2), 102-134.

Van der Linden, Anouke Bakx, Anje Ros, Douwe Beijaard & Linda van den Bergh (2015) The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude, *Journal of Education for Teaching*, 41:1, 4-18, DOI: 10.1080/02607476.2014.992631

Vergara, M., Gamboa, A.y, Hernández, C. (2018). Políticas de investigación en educación superior: imaginarios instituidos en una universidad pública en Norte de Santander (Colombia). *Espacios*, 39(43), 35-45.