

Otros títulos de ediciones normalismo extraordinario

164. Varios autores “Guía práctica para crear un portafolio de evidencias” (Propuesta Didáctica)

163. Varios autores “Liderazgo para la formación docente” (Estudio de caso)

162. Maribel Arreola Rivas “El Normalismo rural en México frente al acto subversivo de la memoria a Cien Años de Historia 1922-2022” (Ensayo)

161. Varios autores “El último año de mi formación profesional: el año de la pandemia. La transición” (Crónica)

En un contexto en el que los desafíos sociales, culturales y tecnológicos exigen una educación más crítica, creativa y transformadora, las escuelas normales deben erigirse no sólo como centros de formación inicial de docentes, sino también como espacios generadores de conocimiento y reflexión pedagógica. El libro *Retos y perspectivas de la investigación educativa en las escuelas normales* reúne una serie de reflexiones y experiencias que visibilizan la complejidad, los desafíos y los avances en este campo.



Germán Iván Martínez Gómez
Francisco Lazo Díaz

Retos y perspectivas de la investigación educativa en las escuelas normales



Ediciones Normalismo Extraordinario

Este libro cuenta con la participación de destacados académicos adscritos a la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, el Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz” de Loreto, Baja California Sur, la Escuela Normal de Amecameca, la Escuela Normal de Coatepec Harinas, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza y la Escuela Normal de Tenancingo. Sus aportaciones reflejan la diversidad de contextos y realidades de las Escuelas Normales en México, pero también la riqueza de las experiencias que buscan impulsar un cambio en la formación docente a través de la investigación.

Imagen portada:

Rostros de la diversidad

Autor: Najla Ditzá Herrera Hernández

Retos y perspectivas de la investigación educativa en las escuelas normales

Germán Iván Martínez Gómez.

Francisco Lazo Díaz

Retos y perspectivas de la investigación educativa
en las escuelas normales

Ediciones Normalismo Extraordinario

Primera edición, 2024

D. R. © 2024 Germán Iván Martínez Gómez, Francisco Lazo Díaz, Lorena Aleida Flores Bazaldúa, Rosa del Carmen Aguilar Esparza, Julia G. Arce, Malibé Aguiar, Armando R. Castro, Cristian Fuentes Páez, Martín Muñoz Mancilla, Emanuel Rodríguez Rodríguez, Enrique Delgado Velázquez, José Alfonso Belmonte Segura, Ivett Vilchis Torres, Francisco J. Argüello Zepeda, Gustavo A. Segura Lazcano, Marta Elba Bernal González, Gabriela Carreño Murillo.

D. R. © 2024 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-8671-94-6

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

**Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal**
CONAEN



GOBIERNO DEL
ESTADO DE
MÉXICO

**ESTADO DE
MÉXICO**
¡El poder de servir!

DIRECTORIO

Claudia Sheinbaum Pardo
Presidenta de México

Mario Delgado Carrillo
Secretario de Educación Pública

Carmen Enedina Rodríguez Armenta
Subsecretaria de Educación Superior

Julio Cesar Leyva Ruiz
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Jorge Cázarez Torres
Director de Profesionalización Docente

Delfina Gómez Álvarez
Gobernadora Constitucional del Estado de México

Miguel Ángel Hernández Espejel
Secretario de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación

Víctor Sánchez González
Subsecretario de Educación Superior y Normal

Raymundo Sánchez Zavala
Director General de Educación Normal

Leticia Gómez Alemán
Subdirectora de Escuelas normales

Francisco Lazo Díaz
Encargado del Despacho de la Dirección

ÍNDICE

Prólogo	9
<i>Germán Iván Martínez Gómez / Francisco Lazo Díaz</i>	
Reflexión sobre la importancia de la investigación educativa en la formación de docentes	13
<i>Lorena Aleida Flores Bazaldúa</i>	
<i>Rosa del Carmen Aguilar Esparza</i>	
La investigación educativa en el centro regional de educación normal “Marcelo Rubio Ruiz” de loreto. una actualización abreviada de la experiencia institucional	33
<i>Julia G. Arce</i>	
<i>Malibé Aguiar</i>	
<i>Armando R. Castro</i>	
Los sujetos, actores, protagonistas y el papel de la escuela normal al hacer investigación educativa	49
<i>Cristian Fuentes Páez</i>	
La investigación educativa en la escuela normal. Entre verticalidad, falta de condiciones esfuerzos personales	63
<i>Martín Muñoz Mancilla</i>	
<i>Emanuel Rodríguez Rodríguez</i>	
<i>Enrique Delgado Velázquez</i>	
<i>José Alfonso Belmonte Segura</i>	
Hacia una educación que investiga y crea conocimiento	83
<i>Ivett Vilchis Torres</i>	
<i>Francisco J. Argüello Zepeda</i>	
<i>Gustavo A. Segura Lazcan</i>	

La curiosidad epistémica y la práctica reflexiva: rutas
viables para la formación de investigadores en las
escuelas normales

105

Gabriela Carreño Murillo

Investigación y formación docente en las escuelas normales
del Estado de México

143

Germán Iván Martínez Gómez

Francisco Lazo Díaz

Marta Elba Bernal González

PRÓLOGO

La investigación educativa en las escuelas normales constituye un campo fértil y estratégico para impulsar la innovación, la mejora de la práctica docente y la construcción de nuevos horizontes educativos. En un contexto en el que los desafíos sociales, culturales y tecnológicos exigen una educación más crítica, creativa y transformadora, las escuelas normales deben erigirse no sólo como centros de formación inicial de docentes, sino también como espacios generadores de conocimiento y reflexión pedagógica.

El libro *Retos y perspectivas de la investigación educativa en las escuelas normales* reúne una serie de reflexiones y experiencias que visibilizan la complejidad, los desafíos y los avances en este campo. Las colaboraciones aquí reunidas ofrecen un amplio panorama, enriquecido por voces que, desde distintas regiones e instituciones, comparten el propósito común de fortalecer la vinculación entre la investigación y la formación docente.

El libro que el lector tiene en sus manos lo integran siete capítulos. El primero lleva por título: *Reflexión sobre la importancia de la investigación educativa en la formación de docentes*. En él, las autoras se plantean un análisis sobre cómo la práctica investigativa puede ser un eje transformador en la construcción de identidades profesionales docentes, destacando la necesidad de integrar la investigación como parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las normales. El segundo capítulo, *La investigación educativa en el Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz” de Loreto. Una actualización abreviada de la experiencia institucional*, documenta

los esfuerzos sostenidos de esta institución de Baja California Sur para posicionar la investigación como una actividad esencial, mostrando logros y áreas de oportunidad.

En el tercer capítulo, *Los sujetos, actores, protagonistas y el papel de la escuela normal al hacer investigación educativa*, el autor analiza las dinámicas y tensiones que enfrentan los actores educativos al integrarse a procesos de investigación en contextos normalistas, evidenciando los retos asociados con su implementación. El capítulo cuarto, titulado: *La investigación educativa en la escuela normal. Entre verticalidad, falta de condiciones y esfuerzos personales*, los autores abordan las barreras estructurales y culturales que enfrentan los docentes e investigadores al desarrollar proyectos, destacando los logros individuales que, a pesar de diversas dificultades, han contribuido a enriquecer el panorama investigativo.

El quinto capítulo, que lleva por título: *Hacia una educación que investiga y crea conocimiento*, los autores invitan a repensar la labor docente desde una perspectiva creativa y transformadora, posicionando la investigación como una herramienta clave para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos. En el capítulo sexto, llamado: *La curiosidad epistémica y la práctica reflexiva: rutas viables para la formación de investigadores en las escuelas normales*, la autora invita a docentes formadores y futuros docentes, a problematizar la realidad educativa desde una postura crítica, creativa y comprometida con el saber. Ambas dimensiones configuran, desde su perspectiva, un horizonte ético e intelectual desde el cual es posible re-*imaginar* la educación normal como espacio generador de conocimiento. Finalmente, el último capítulo de esta obra: *Investigación y formación docente en las*

escuelas normales del Estado de México, pone de relieve las acciones y avances de diversas normales mexiquenses en ambos rubros, subrayando la importancia de articular esfuerzos entre instituciones para generar un impacto significativo en los ámbitos estatal y nacional.

Este libro cuenta con la participación de destacados académicos adscritos a la Escuela normal Superior del Estado de Coahuila; el Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz” de Loreto, Baja California Sur; la Escuela Normal de Amecameca; la Escuela Normal de Coatepec Harinas; la Universidad Autónoma del Estado de México; la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza y la Escuela Normal de Tenancingo. Las aportaciones de los colaboradores reflejan la diversidad de contextos y realidades de las instituciones formadoras de docentes, pero también la riqueza de las experiencias que buscan impulsar un cambio en la formación de maestras y maestros a través de la investigación.

Con esta obra, aspiramos a generar un diálogo crítico y propositivo que inspire a las y los lectores a reconocer y valorar el papel fundamental de las escuelas normales en la construcción de una educación basada en el conocimiento, la reflexión y la transformación social. Agradecemos a las y los autores su compromiso, su paciencia respecto al proceso de edición de este trabajo y el enorme compromiso con una mejor educación.

Germán Iván Martínez Gómez
Francisco Lazo Díaz

REFLEXIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Lorena Aleida Flores Bazaldúa

Rosa del Carmen Aguilar Esparza

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

Introducción

La investigación educativa es un proceso fundamental para el desarrollo de cualquier sistema educativo. Gracias a ella, es posible generar conocimientos que permiten mejorar la calidad de la educación, comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, identificar los desafíos que enfrenta la educación y proponer soluciones para abordarlos. En este sentido, la investigación educativa se convierte en una herramienta clave para la toma de decisiones en el ámbito educativo, ya que proporciona a los responsables información sólida y basada en evidencia para diseñar políticas y estrategias que mejoren la calidad de la educación y garanticen el derecho a la educación de todas las personas.

Entendiendo que la investigación sobre la práctica educativa refuerza el conocimiento profesional al generar conceptos que contribuyen a la transformación de la enseñanza (Imbernón, 2007), en el presente trabajo se abordarán algunos aspectos relevantes sobre la importancia de la investigación educativa y su papel en el desarrollo de la educación, así como algunos de los retos y oportunidades que enfrenta en la actualidad.

La temática central para su análisis es multifactorial, ya que abarca aspectos principales como la integración del proceso de investigación en las escuelas normales, así como las acciones implementadas en las instituciones para promover las habilidades investigativas entre los docentes.

Realizar este análisis permite reconocer cómo inciden las acciones institucionales y las políticas educativas en el apoyo a la investigación educativa en las normales, y qué beneficios obtiene el docente al participar en estos procesos investigativos. Estas son las premisas que trataremos de abordar a lo largo del presente trabajo.

Desarrollo

En la ciencia, la investigación científica es fundamental, ya que contribuye a mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas, así como a la formación de profesionales y al desarrollo de individuos que se inician en la investigación.

Para Ander-Egg (1992) la investigación es:

Un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad [...] una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales o, mejor, para descubrir no falsedades parciales (p. 57).

Generar investigación contribuye al nuevo conocimiento y/o produce un cambio en la condición del problema, o una innovación que conlleva al desarrollo de los diferentes aspectos de la sociedad. De este modo, fortalece la condición académica y

científica e influye en la transformación de la búsqueda de nuevos conocimientos con base en la investigación.

La investigación en el área educativa tiene una larga historia que se remonta a la antigua Grecia, donde filósofos como Platón y Aristóteles reflexionaban sobre la naturaleza y el propósito de la educación. Sin embargo, el desarrollo de la investigación educativa como una disciplina científica es un fenómeno reciente. En el siglo XIX, con el surgimiento de la Psicología y la Sociología como disciplinas científicas, se empezaron a aplicar métodos científicos al estudio de la educación. Como menciona el investigador Huidobro Márquez (2021), el psicólogo alemán Wilhelm Wundt desarrolló métodos experimentales para estudiar el aprendizaje y la memoria, mientras que, según Álvarez-Álvarez, Rosales-Rivero y Amaya-Briñones (2021), fue el sociólogo francés Durkheim quien investigó el papel de la educación en la formación de la sociedad.

En el siglo XX, como narra Porta (2020), la investigación educativa se expande y también se diversifica la variedad metodológica. Se crearon instituciones dedicadas a la investigación educativa; entre los principales, Passeron (2022) menciona el Instituto Nacional de Investigación Educativa de Francia en 1945 y el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Michigan en 1948 que, en opinión de Frantilla (1998), sentó las bases para una nueva era de investigación en educación. Esta nueva etapa se enfocó en la aplicación rigurosa de métodos científicos y en la colaboración entre diversas disciplinas sociales para abordar problemas complejos en la educación, surgiendo además nuevas áreas de investigación, como la Psicología educativa, la Sociología de la educación y la

Evaluación educativa.

Según los autores Lozano Rodríguez et al. (2023), hoy en día, la investigación educativa es una ciencia interdisciplinaria que combina la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Antropología y otras disciplinas para entender cómo se produce el aprendizaje y cómo se puede mejorar la educación. Es por esto que la investigación educativa ha sido fundamental para la mejora de los sistemas educativos en todo el mundo y ha contribuido al desarrollo de nuevas tecnologías y métodos pedagógicos.

Asimismo, es un campo de estudio que se enfoca en examinar y analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos educativos. Esta disciplina busca comprender y mejorar la educación a través de la investigación, el análisis y la aplicación de los hallazgos. Además, puede abordar diversos temas, como el diseño de programas de enseñanza, la evaluación del aprendizaje, el análisis de las políticas educativas, la formación del profesorado y la implementación de tecnologías educativas, entre otros.

Para Kerlinger (1985, citado en Bisquerra R., 2009), la investigación educativa se refiere a un proceso sistemático y riguroso de indagación que busca generar conocimientos y soluciones en el campo de la educación, cuyo carácter es crítico y empírico.

Es un enfoque que, como plantean De Franco y Solórzano (2020), aplica el conocimiento científico utilizado para explorar, describir, explicar y predecir fenómenos relacionados con la educación, y para desarrollar teorías, prácticas y políticas educativas más efectivas. La investigación educativa implica el

uso de diversos métodos y técnicas, como la observación, la entrevista, el análisis de documentos, las encuestas y los experimentos, entre otros.

El objetivo de la investigación educativa, según De la Torre y González-Miguel (2020), es generar conocimientos que ayuden a mejorar la calidad de la educación y a tomar decisiones informadas y fundamentadas en este ámbito.

Los investigadores Sabariego y Bisquerra (2009) resaltan la complejidad y particularidad de los fenómenos educativos, por lo que el tema de la investigación educativa es amplio, diverso y heterogéneo. Puede incluir cualquier aspecto relacionado con la educación y el aprendizaje, como las políticas educativas y su impacto; la efectividad de programas educativos; la formación y el desarrollo profesional de los docentes; y, según Colás Bravo (2021), también la inclusión y equidad en la educación, las diferencias de género, culturales y socioeconómicas en el aprendizaje, así como la implementación y efectividad de tecnologías educativas, entre otros.

Lo anterior ocasiona que no se aspire a explicaciones de tipo universal, dada la variedad de escenarios y contextos en los que ocurren los fenómenos educativos, donde están involucrados factores socioculturales e históricos.

La perspectiva para la investigación educativa, según Litwin (1997, citado en Lion y Maggio, 2019), se ha convertido de esta manera en interpretativa respecto de la realidad educativa problematizada, buscando la transformación de dicha realidad a través de su comprensión.

El objeto de la investigación educativa es el estudio de estos temas para generar conocimientos y soluciones que

permitan mejorar la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo, así como los actores implicados en este proceso: estudiantes, docentes, familias y comunidades.

Hernández (2019) refiere:

La ciencia, tanto en la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos como en el desarrollo mismo de la actividad investigativa, atraviesa irremediablemente por una dimensión profundamente humana, por una preocupación de vida, una curiosidad, una duda, por un espíritu de búsqueda de la verdad que bien pueden ser recuperada por un profesor (p. 19).

El objeto de investigación también puede variar según el enfoque con el que se aborde, ya que es posible estudiarlo desde diversas perspectivas, como la psicológica, la sociológica, la pedagógica y la antropológica, entre otras.

¿Quiénes deben hacer investigación educativa?

La investigación educativa es una tarea que pueden llevar a cabo diversos actores, como investigadores, docentes, estudiantes, políticos, administradores educativos y otros profesionales involucrados en el campo de la educación. En el ámbito académico, la investigación educativa es realizada principalmente por investigadores y académicos que se dedican a estudiar la educación desde diferentes disciplinas.

Los docentes también pueden realizar investigación educativa en su práctica diaria para reflexionar sobre su propio trabajo y mejorar la enseñanza y el aprendizaje, en una suerte de “conciencia epistemológica” (Aldana-Zavala, Vallejo-Valdivieso

e Isea-Argüelles, 2021, p. 82), concibiendo la investigación como un acto que va más allá de meros procedimientos. Esto puede ser especialmente útil para los docentes que trabajan en contextos desfavorecidos o en comunidades rurales o marginadas, donde la investigación puede ayudar a identificar las necesidades de los estudiantes y adaptar la enseñanza.

Los protagonistas de la investigación educativa son los actores que están involucrados directa o indirectamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que se benefician de los resultados de la investigación, como son: los estudiantes, los docentes, los investigadores y académicos, las familias y comunidades, así como políticos y administradores educativos.

En el caso de las escuelas normales, a finales de 1996 en México surgió el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), diseñado para elevar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo. Este programa fomentaba el desarrollo y la consolidación de cuerpos académicos con el fin de realizar funciones académicas de calidad y actividades docentes, así como la generación o aplicación innovadora del conocimiento por parte de los profesores universitarios.

La Secretaría de Educación Pública en México ha implementado diversas acciones para profesionalizar a los docentes. Para el año 2012, el Promep se transformó en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de tipo Superior (Prodep), manteniendo los mismos objetivos: establecer grupos de académicos de tiempo completo dedicados a la docencia y a la investigación científica. En dicho programa se incorporaron las Instituciones de Educación Superior (IES)

de tipo público, con la incorporación paulatina de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, los Institutos Tecnológicos, las Escuelas Normales y las Universidades Interculturales.

Desde el año 2009, las Escuelas Normales se unieron a dicho programa, y desde entonces los cuerpos académicos han sido la punta de lanza de los procesos investigativos que se llevan a cabo en las instituciones normalistas, generando investigación desde y para dichas comunidades en el país. Sin embargo, estos procesos no han estado exentos de problemáticas profundamente arraigadas en las escuelas formadoras de docentes, debido principalmente a la poca valoración respecto de la utilidad de la investigación para los futuros docentes.

¿Cuándo iniciarse en la investigación educativa?

En general, se recomienda que los interesados en la investigación educativa comiencen a formarse en el tema desde su etapa universitaria, especialmente si desean dedicarse a la docencia o a la investigación educativa. Esto les permitirá “empezar a desarrollar habilidades, hábitos, actitudes y valores necesarios para una formación integral como investigador responsable que demanda la realización de la práctica denominada investigación” (Lozoya & Ocampo, 2019, p. 159). Para estos autores, la formación en investigación estimula las tareas investigativas, aunque no siempre ha recibido la atención suficiente. Bajo esta perspectiva, Rojas-Betancur (citado por Lozoya y Ocampo, 2019) destaca que uno de los problemas de las instituciones de educación superior para promocionar la

producción científica es la formación y retención de investigadores noveles.

La secuencia y el tiempo para iniciarse en la investigación educativa pueden variar según la persona y su nivel de formación. Si bien la etapa de estudios superiores universitarios o de educación normal brinda la oportunidad para tomar cursos o asignaturas de metodología de la investigación y realizar prácticas o proyectos de investigación educativa, “la formación de jóvenes investigadores constituye un problema esencialmente pedagógico, porque las instituciones universitarias poseen poca capacidad para sistematizar acciones destinadas a la formación y el entrenamiento científico” (Lozoya y Ocampo, 2019, p. 328), problemática de la que no están exentas las escuelas normales de nuestro país. Para Ávila-Sánchez y Garza-Amaya (2022), se ha generado un atraso importante entre la realidad académica administrativa y las políticas públicas en materia de investigación, profundizando aún más la brecha existente con relación al contexto universitario.

Idóneamente, es en la etapa universitaria donde se pueden llevar a cabo proyectos de investigación educativa supervisados por profesores especializados, lo que podría funcionar como una introducción al proceso de investigación. Más adelante, durante la etapa laboral al finalizar los estudios de licenciatura, es posible continuar formándose en el tema de investigación educativa mediante la lectura de libros y artículos especializados, así como la asistencia a talleres y cursos de formación y la participación en grupos de discusión o comunidades de investigación educativa.

Para Lozoya y Ocampo (2019), es también a través de los

estudios de posgrado que se puede lograr la formación de un investigador, por medio del desarrollo de habilidades investigativas en el que el modelo institucional define su jerarquización, además de la importante influencia que los catedráticos tienen en los estudiantes.

¿Cómo debe realizarse la investigación educativa?

Para un futuro docente interesado en la investigación educativa, hay varios pasos que puede seguir para iniciar su carrera:

Obtener una formación académica sólida: Es importante que el futuro docente cuente con una formación académica sólida en el campo de la educación, que incluya un conocimiento profundo de la teoría educativa y de los métodos de enseñanza. Esto puede lograrse a través de un título de licenciatura y/o de posgrado en educación. Aldana-Zavala, Vallejo-Valdivieso e Isea-Argüelles (2021) proponen:

Fomentar en el estudiante un proceso integral de interconexión con las múltiples realidades en donde se desenvuelve, siendo necesario un reconocerse a sí mismo y al otro como sujetos cognoscentes e inteligibles emocionales para construir desde la intersubjetividad un ambiente de respeto mutuo, valoración de las capacidades y trabajo cooperativo para la construcción del conocimiento en razón de conformar escenarios educativos donde la ética sea transversal en el razonamiento de comprender a la persona como un ente trascendental para la construcción de una mejor sociedad (Zavala et al., 2021, p.79).

Participar en programas de investigación educativa: Los programas de investigación educativa pueden ser una excelente manera

para que los futuros docentes obtengan experiencia práctica en la investigación. Muchas universidades ofrecen programas de investigación para estudiantes de pregrado y posgrado que les permiten trabajar en proyectos de investigación bajo la supervisión de profesores experimentados. De acuerdo con Aldana-Zavala, Vallejo-Valdivieso e Isea-Argüelles (2021), es en los estudios de posgrado donde los profesores y estudiantes pueden mejorar su profesionalización, ya que es un “terreno fértil para el abordaje de nuevos modos de formar e investigar” (Zavala et al., 2021, p. 82).

Leer y estudiar literatura relevante: Como recomiendan los autores, los futuros docentes deben estar familiarizados con la literatura relevante en su campo de estudio. Esto incluye la lectura de libros, artículos de revistas y otras publicaciones sobre investigación educativa. Es importante que los futuros docentes se mantengan actualizados con los últimos avances y tendencias en el campo de la educación.

Asistir a conferencias y eventos relacionados con la educación y la investigación educativa: Esto puede ser una excelente manera para que los futuros docentes se conecten con otros profesionales en el campo y aprendan de expertos en el tema. En el caso de investigadores noveles, Herrera de Abrego y López-Barajas (2021) mencionan que la investigación educativa con enfoque andragógico debe estimular a los estudiantes universitarios a compartir sus vivencias y transformarlas en aprendizajes, proceso que solo se realiza si la docencia es competente y ha participado en acciones didácticas para realizar el trabajo con cada participante, pues sin estas prácticas no tendría la capacidad de hacer réplicas pertinentes (Herrera de

Abrego y López-Barajas, 2021, p. 9).

Colaborar con profesores y otros investigadores: Es importante que los futuros docentes colaboren con profesores y otros investigadores en proyectos de investigación para adquirir experiencia y aprender de expertos en el campo.

Identificar un área de interés en la investigación educativa: Por último, los futuros docentes deben identificar un área de interés en la investigación educativa en la que quieran enfocarse. Esto les permitirá concentrarse en un tema específico y desarrollar una especialización en ese campo.

¿Para qué hacer investigación educativa en las escuelas normales?

Para la educación en México, bajo el proyecto educativo del Gobierno de la República, las escuelas normales y la formación de maestras y maestros se constituyen como “la columna vertebral de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEM) que concibe a los docentes como generadores del conocimiento” (SEP, 2019, p. 5). En el desarrollo de las acciones de la ENMEM se establecen cinco ejes estratégicos, destacando el tercero, que menciona el desarrollo profesional de los formadores de formadores a partir de cuatro categorías: 1. actualización y profesionalización, 2. perfil profesional, 3. investigación e innovación y 4. movilidad para mejorar la práctica en el aula.

La investigación educativa es importante en las escuelas normales en México porque incide en la formación de futuros docentes investigadores quienes, al investigar durante su formación como estudiantes, podrán desarrollar habilidades de

investigación y análisis que tendrán una influencia significativa en mejores prácticas en el aula. También permitirá a las escuelas normales identificar problemas y desafíos en la formación de docentes y desarrollar soluciones efectivas para abordarlos, además de contribuir al conocimiento educativo por medio del desarrollo de nuevas teorías y conocimientos sobre la educación y la formación docente.

No bastaría con considerar algunas asignaturas en el plan de estudios relacionadas con la investigación, sino desarrollar una actitud de indagación y una experiencia investigativa de maestros, estudiantes e instituciones para generar la comprensión del mundo, la posibilidad de cambio y la calidad de la acción educativa institucional, tal como plantean Calvo, Camargo y Pineda (2008), citado en Lache, Cedeño y Valderrama (2019, p. 202).

Las metas de la investigación educativa en las escuelas normales de México son formar a los docentes como investigadores, desarrollar mejores prácticas de enseñanza, identificar problemas y desafíos, contribuir al conocimiento educativo y mejorar la calidad de la educación.

Otro aspecto relevante en la investigación son los Cuerpos Académicos (CA), que son producto de un programa surgido en México con el propósito de apoyar, estimular y promover las actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión académica que desarrollan los docentes e investigadores de las Instituciones de Educación Superior (IES), incluyendo a las escuelas normales como formadoras de docentes, lo que ha representado una oportunidad de mejora para nuestro trabajo académico.

Según la definición del CA, es un conjunto de profesores investigadores que comparten una o más líneas afines de investigación, cuyas metas están destinadas a la generación de conocimientos. Estos integrantes poseen un alto grado de especialización, ejercen la docencia y fortalecen la vida académica de los programas educativos en donde laboran (SEP, 2006).

En México, las escuelas normales (EN) son Instituciones de Educación Superior (IES) que se orientan a la formación de docentes en educación básica, ofreciendo principalmente programas de licenciatura, aunque gran parte de ellas también ofrecen posgrados.

Conclusiones

Las escuelas normales se fueron preparando, ya que en un tiempo no habían sido reconocidas como instituciones de nivel superior. Mientras que en las universidades se realizaba investigación formal, las EN se dedicaban prioritariamente a la enseñanza y formación de futuros profesores para la educación pública del nivel básico, reconociéndose mayormente como escuelas dedicadas a la Pedagogía. Por lo tanto, no estaban formalmente preparadas para investigar ni se promovía esta función de manera institucional en este nivel. A pesar de lo anterior, se llevaban a cabo esfuerzos incipientes de investigación-acción no sistematizada por los catedráticos.

Considerando los criterios plasmados en un programa federal, se permite que el docente investigador marque las estrategias de desarrollo profesional, bajo la premisa de

formación continua, en las que se promueven planes de acción para fomentar actitudes del docente a través de la productividad y en las que, por otro lado, se reconoce el cultivo de la generación y aplicación del conocimiento (SEP, 2018).

Retos

El documento de la ENMEM reporta, a partir de su diagnóstico, que los principales retos que enfrentan las escuelas normales son de varios tipos y diferente naturaleza, resaltando el nivel de los perfiles académicos de docentes y directivos, así como el fortalecimiento de los sistemas de investigación, entre otros (SEP, 2019), que ayuden a las escuelas normales a recuperar su “papel histórico y protagónico en el proceso de construcción de saberes” (p. 31).

En el Artículo 30. de la Constitución Política se establece que “El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las EN, en los términos que disponga la ley...” (p. 38), lo cual determina la obligación del Estado específicamente al fortalecimiento de las escuelas normales.

Derivado de esta disposición constitucional, la Ley General de Educación, en el Título Cuarto, Capítulo II, en su artículo 95 establece las bases de lo que se debe entender por el fortalecimiento de la formación docente, específicamente en su inciso VII, que refiere que el Estado es el encargado de “Promover la investigación educativa y su financiamiento, a través de programas permanentes y de la vinculación con instituciones de educación superior y centros de investigación”

(SEP, 2019, p. 39), propiciando la interlocución e intercambio con otros países e instituciones.

En lo referente al perfil de egreso, el documento de la ENMEM menciona, en la dimensión pedagógica y psicológica, la importancia de que el docente cuente con el “dominio de los saberes transdisciplinarios acordes a su ámbito de intervención para la formación de sujetos críticos que valoren la ciencia, la tecnología, la construcción y producción del conocimiento”, además de un docente que reflexione, sistematice y transforme su labor con base en teorías pedagógicas actuales y los saberes que le proporciona la investigación para atender los problemas educativos y generar conocimiento (SEP, 2019, p. 59).

Este documento propuso, además, que para los aspectos de investigación, innovación y movilidad, debería hacerse un esfuerzo para que en el 2022 el 100% de las escuelas normales del país contara con docentes actualizados en temas referentes a la investigación educativa.

Para la fase de profundización que proponen los planes y programas de estudio 2022 de las escuelas normales, dos materias específicas que abordan la investigación en el quinto y sexto semestre, pertenecientes al trayecto práctica profesional y saber pedagógico, se conciben como un espacio para el análisis y la reflexión en contextos diversos, además de incrementar habilidades investigativas educativas y de innovación para la intervención docente y la resolución de problemas. Su propósito formativo es el desarrollo de capacidades para la investigación educativa, como lo plantea la SEP (2022):

Se afianza la noción docente-investigador a través de un abordaje teórico-metodológico y didáctico que fortalezca el

estudio analítico y reflexivo de la práctica docente, como: diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de sus propuestas de intervención e innovación, mediante el uso de herramientas de investigación e instrumentos para la recolección, análisis e interpretación de información, al sistematizar su experiencia docente, echando mano de los recursos de la investigación cualitativa, la sistematización de experiencias y la narrativa (p. 56).

Ser docente normalista en México y realizar investigación no es una tarea sencilla; el camino recorrido ha presentado diferentes obstáculos para llevarla a cabo. Una de las principales reflexiones se refiere a situar los avances que centran la investigación, permitiendo conectar la relación entre la teoría y la práctica, lo que ayuda a los docentes y futuros docentes a entender mejor cómo aplicar los conceptos teóricos en la práctica, desde una mirada interna. Por otro lado, ha permitido valorar la capacidad del docente normalista en el proceso investigativo que realiza y la experiencia adquirida, sentando las bases sobre las distintas funciones para lograr actualizar los conocimientos, integrar las competencias, desarrollar nuevas habilidades y los valores de los docentes que aplicarían y generarían conocimiento en determinada temática con la finalidad de elevar la calidad de la enseñanza. Pero también es el contexto idóneo en el que cobra especial significado la generación del conocimiento. Los resultados de investigación deben ser conocidos, transmitidos y aplicados a la sociedad para abordar los problemas educativos presentes en la actual coyuntura.

El trabajo sobre la investigación educativa, la formación

de docentes investigadores y de cuerpos académicos en la Educación Normal está apoyado por diferentes políticas, como la política de formación y capacitación docente, la política de fomento a la investigación en educación, la política de reconocimiento y valoración de la educación normal y la política de fortalecimiento de las escuelas normales.

Para realizar investigación educativa en normales es necesario que las políticas educativas fomenten y apoyen la investigación, lo que implica brindar recursos y capacidades para que los docentes y estudiantes puedan llevar a cabo investigaciones pertinentes y de calidad. Además, es importante que las políticas educativas permitan la flexibilidad necesaria para que los docentes y estudiantes puedan dedicar tiempo y recursos a la investigación educativa, conjuntamente con la docencia. Retomando a Gil-Antón (2000), es crucial “la sólida formación académica del profesorado y su articulación en CA comprometidos con sus instituciones y vinculados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento” (Gil-Antón, 2000, p. 3). Para ello, es imperante aumentar esfuerzos y voluntades para que esto se logre entre los docentes y directivos con los investigadores educativos.

A lo largo de este camino y a lo largo de los años de experiencia al integrar un cuerpo académico de docentes normalistas, se pone de manifiesto el valor y la mirada esperanzada hacia la investigación, abriendo camino mediante los hallazgos encontrados, bajo las condiciones de trabajo en las comunidades de docentes investigadores, evidenciando la importancia de la investigación educativa y abriendo campo de discusión académica.

Referencias

- Aldana-Zavala, J. J., Vallejo-Valdivieso, P. A., & Isea-Argüelles, J. (2021). *Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030*.
- Álvarez-Álvarez, F. L., Rosales-Rivero, J. Q., & Amaya-Briñones, J. E. (2021). Sociología de la educación y su salida a los procesos investigativos actuales. *Educación y Sociedad*, 19, 193–202.
- Ander-Egg, E. (1992). *Técnicas de investigación social*. El Ateneo.
- Ávila-Sánchez, R. J., & Garza-Amaya, H. E. (2022). La investigación educativa en las escuelas normales de México: La importancia de formar formadores. *Universidad-Verdad*, 1(80), 12–23. <https://doi.org/10.33324/uv.vi80.511>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla / Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.
- Borsotti, C. (1989). La situación problemática. El problema de investigación. *Fichas de trabajo*, Universidad de Luján.
- Colás Bravo, M. P. (2021). Retos de la investigación educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 219–233. <https://doi.org/10.6018/rie.469871>
- De Franco, M. F., & Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: Análisis teórico. *Mundo Recursivo*, 3(1), 1–24.
- De la Torre, E. H., & González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3).
- Frantilla, A. (1998). *Social science in the public interest: A fiftieth-year history of the Institute for Social Research* (p. 44). Bentley Historical Library.
- Gil-Antón, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la*

- Educación Superior*, (113), 1–19.
- Hernández, G. A. Á. (2019). Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. *Educación*, 19(3), 1–21.
- Herrera de Abrego, S. N., & López-Barajas, D. M. (2021). *Evaluación de la investigación educativa desde un enfoque andragógico*.
- Huidobro Márquez, J. C. (2021). Entre Lamprecht y Wundt: La vieja episteme histórico-psicológica. *Revista SOMEPSO*, 6(1), 34–53.
<https://revistasomepso.org/index.php/revistasomepso/article/view/92>
- Imbernón, F. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Editorial Graó.
- Lache, L. M. R., Cedeño, M. C. P., & Valderrama, C. A. A. (2019). La investigación educativa en contexto en escuelas normales superiores. *Pedagogía y Saberes*, (50), 199–210.
- Lion, C., & Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos: Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13–25.
<https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>
- Lozano Rodríguez, et al. (2023). *Docencia e investigación educativa con enfoque interdisciplinario*. Ediciones Comunicación Científica.
- Lozoya, E. M., & Ocampo, E. A. R. (2019). Estrategias para la formación de investigadores en investigación educativa. En *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 141–174). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Passeron, J. C. (2022). ¿Qué queda hoy de Los herederos y La reproducción (1964–1971)? Preguntas, métodos, conceptos y recepción de una sociología de la educación. *Revista Española de Sociología*, 31(3), a114.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.114>

**LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL CENTRO REGIONAL
DE EDUCACIÓN NORMAL “MARCELO RUBIO RUIZ” DE
LORETO. UNA ACTUALIZACIÓN ABREVIADA DE LA
EXPERIENCIA INSTITUCIONAL**

Julia G. Arce

Malibé Aguiar

Armando R. Castro

Centro Regional de Educación Normal
“Marcelo Rubio Ruiz” Loreto, B.C.S.

Introducción

A través de estas líneas, se exponen de manera resumida una serie de reflexiones que parten del escenario actual de la investigación educativa en el Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz” (CREN). Primeramente, se aborda la génesis de las formas de investigación actuales que emergen de una mirada honesta a la experiencia institucional y que han dado lugar a la definición de líneas de generación y aplicación del conocimiento.

Enseguida, se da paso a la especificación de los protagonistas en los procesos de investigación, así como a la fundamentación de las interacciones alumno-maestro. Se posiciona al alumno que elabora su documento de titulación como depositario de la tradición investigativa en el CREN y se enuncian algunas ideas que emergen en esta actividad.

Consecuentemente, se revela el enfoque adoptado más recurrentemente en la indagación y se propone una pauta para la eliminación de la barrera entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Finalmente, se caracteriza un escenario satisfactorio, indicando los eventos observables ante el supuesto

de estar alcanzando los objetivos de la investigación educativa en la comunidad normalista.

Génesis de la investigación desde la experiencia institucional y definición de líneas de trabajo

Las últimas tendencias en el ejercicio profesional de los profesores formadores de docentes han encaminado a la comunidad normalista a redoblar esfuerzos en la adopción de la tradición investigativa que caracteriza a las escuelas de nivel superior. Ello supone un análisis sistemático de las condiciones reales de trabajo, centrado en hacer visibles los resultados de la reflexión y la producción de conocimiento acerca de la docencia.

La investigación puede definirse como: "un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica, cambiante y evolutiva. Se puede manifestar de tres formas: cuantitativa, cualitativa y mixta. Esta última implica combinar las dos primeras. Cada una es importante, valiosa y respetable por igual" (Hernández et al., 2010, p. 27).

Abundando en lo anterior, el fenómeno es el objeto de conocimiento:

Quando se habla de objetos, no necesariamente se debe pensar en objetos físicos... puede ser algo material o inmaterial. Así, las personas pueden interesarse en conocer qué es lo que caracteriza a la libertad, la justicia o la democracia, y estos conceptos inmateriales se vuelven objetos de conocimiento. Más aún, en un caso dado, el objeto puede ser otra persona o el mismo sujeto (Valenzuela y Flores, 2014, p. 21).

El acto de realizar una mirada introspectiva a la escuela normal para conocerse, identificando aciertos y áreas de oportunidad en su organización y funcionamiento, ocurre cuando: "El profesor-investigador elige un tema de estudio y se formula una pregunta y unos objetivos de trabajo; en realidad, lo que hace es inscribirse dentro de una red temática y problemática en la que también trabajan y han estado trabajando otros investigadores" (Padrón, 1998, párr. 1).

La experiencia institucional indica que este ha sido el punto de arranque. Por ello, a través de la actividad colegiada en el Centro Regional de Educación Normal "Marcelo Rubio Ruiz", se han definido tres líneas de generación y aplicación del conocimiento pertinentes por su correspondencia con las necesidades institucionales.

Líneas de generación y aplicación del conocimiento

En la primera línea, denominada "Procesos educativos", se reflexiona sobre el entorno escolar y la multiplicidad de fenómenos que tienen lugar en él. Esta línea permite ampliar el conocimiento sobre los estudiantes y gestionar de manera más adecuada la enseñanza.

La segunda línea es "Aprendizaje, evaluación educativa, prácticas pedagógicas y formación". En ella, se busca generar nuevos conocimientos para mejorar las prácticas educativas en áreas fundamentales para el desarrollo de los sujetos que aprenden. Esta línea aborda procesos muy concretos dirigidos a la enseñanza y el aprendizaje, mientras que la primera es más reflexiva en cuanto a los procesos contextuales, como los

culturales y su influencia en la percepción de los fenómenos educativos.

Una tercera línea es "Procesos de formación docente". En esta, se concibe la formación docente como un proceso continuo que contempla oportunidades y experiencias debidamente planificadas para incrementar la calidad del ejercicio de la docencia, lo cual se articula también con el programa de seguimiento a egresados.

Protagonistas de la investigación, interacciones e ideas fundamentales que emergen en el proceso

En la escuela normal, el maestro es el elemento clave en la generación y aplicación del conocimiento. Son ellos quienes, a través de su intervención, ponen al alcance de los docentes en formación "el matiz de interacción armónica entre ciencias, disciplinas, tecnología y productividad y el contexto sociocultural, desde un enfoque integrador del pensamiento ético con la educación" (Arteaga, 2009, p. 2). Citando a Adúriz (2007), la investigación posibilita el aprendizaje cuando ilumina la enseñanza.

Definitivamente, se trata de una persona sumamente cercana a los estudiantes y a las autoridades educativas; condición que lo faculta con notables elementos para apreciar el rumbo que toma la dinámica de la comunidad normalista e identificar el nivel de logro en la consecución de los fines de la institución. De ahí la valorización del profesor investigador, quien, por "su interacción directa con la producción y la difusión del saber" (Arteaga, 2009, p. 3), tiene conferida de manera innata

la misión de incursionar en áreas más sustanciales de la academia.

Aunado a ello, las profundas transformaciones emanadas de las reformas educativas han dado lugar a modificaciones en los Planes y Programas de Estudio de los diferentes programas educativos que se ofertan en el CREN. Actualmente se imparten la Licenciatura en Educación Primaria, la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Inclusión Educativa. Debido a la importancia de mantener la esencia de las escuelas normales, el proceso de formación inicial sigue descansando "en las actividades de acercamiento a la práctica escolar y en la práctica intensiva de las condiciones reales de trabajo" (Lozano y Mercado, 2009, p. 9). Normativamente, el trabajo de titulación es el último eslabón para la culminación de la formación inicial.

Las modalidades de titulación más elegidas son el informe de prácticas profesionales y la tesis de investigación. Ambas modalidades hacen posible "que cada estudiante demuestre su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación" (SEP, 2018, p. 4).

Asimismo, propician "experiencias investigativas, fomentan y arraigan profundamente la docencia reflexiva y demandan la demostración de competencias de comunicación escritas y orales" (SEP, 2018, p. 7). La elección de la modalidad se ha convertido en una circunstancia meditada considerando lo siguiente:

Si se trata de generar nuevas líneas de explicación sobre el fenómeno educativo, la pedagogía o la didáctica, la tesis de investigación es la elección más apropiada... si lo que interesa es presentar una experiencia que dé cuenta de procesos de mejora en la docencia durante un periodo concreto de intervención, lo pertinente sería elaborar un informe de prácticas profesionales (SEP, 2018, p. 7).

En este sentido, el acompañamiento dado al alumno normalista por parte del profesor asesor, a fin de brindarle la orientación específica para la conformación de su trabajo de titulación, ha sido hasta ahora un espacio propicio para hacer transitivas las aptitudes y actitudes favorables hacia el análisis sistemático de los fenómenos educativos. Este proceso lleva implícito un llamado al cambio y al desarrollo de los sujetos que investigan en conjunto, donde cada uno busca detonar una evolución en su interior, tanto en lo personal como en lo profesional (Cesín, 2007), y a través del autoconocimiento y el planteamiento de mejoras. Sin duda, la investigación entre grupos de profesores y la que se gesta al dar la asesoría para la conformación del trabajo de titulación se han convertido en tareas exigentes que demandan del propio profesor investigador disposición para modificar sus propios paradigmas.

Tanto el asesor como el futuro docente eligen un tema, plantean preguntas, recuperan la información previa de la práctica, realizan diagnósticos, proponen una metodología que puede incluir o no un plan de acción, utilizan técnicas de recopilación de información y emiten conclusiones y sugerencias, revisando permanentemente la literatura existente. De acuerdo con los profesores investigadores del CREN,

algunas concepciones que se configuran a lo largo de este proceso son:

- La investigación es una actividad natural en la docencia.
- El profesor está en una constante búsqueda de comprensión de los fenómenos que acontecen en el entorno educativo que les rodea.
- Asentir sin cuestionar y, aún más, indagar sistemáticamente conduce al error del razonamiento ilógico, aunque la tradición y la autoridad sean fuentes importantes de conocimiento.
- En la investigación educativa, las previsiones éticas son fundamentales.
- La investigación educativa es conveniente para la transformación de la práctica docente.
- La educación es un objeto de estudio multidisciplinario.
- La investigación educativa se lleva a cabo en contextos muy diversos.
- La tarea del maestro va más allá de lo puramente educativo.

El enfoque preponderante y la desmitificación de la barrera entre lo cualitativo y lo cuantitativo

La investigación educativa no está al margen de diversos sistemas de creencias con respecto a la realidad. Estos provienen de "la relación que el investigador establece con el objeto de su

investigación y de la manera de realizar dicha investigación. Estos sistemas de creencias toman la forma de paradigmas" (Valenzuela y Flores, 2014).

El trabajo con variables derivado del paradigma positivista y la elaboración de técnicas estadísticas sigue siendo un avance metodológico pendiente en el CREN. Por tratarse de la incursión en un enfoque diferente, es decir, en el enfoque cuantitativo —mismo que es deductivo, secuencial y probatorio (Hernández et al., 2010)—, para este enfoque, "si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, y las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento" (Hernández et al., 2010, p. 6). Sin embargo, en la institución no es desconocido el hecho de que la riqueza del enfoque cualitativo empata muy bien con las necesidades de información que se requieren para la atención a las problemáticas educativas. La investigación que se lleva a cabo abraza casi en su totalidad este último enfoque, el cual brinda la posibilidad de recuperar, por ejemplo, sentimientos, puntos de vista, emociones, percepciones y todo lo esencialmente humano.

En el proceso cualitativo, el investigador va observando los hechos y, a partir de lo que examina, genera una teoría que es consistente con lo que observa, en una secuencia de acciones meramente inductiva (Hernández, 2023), que, sin ánimo de contraponerse, se complementarían con lo cuantitativo, dicho sea de paso. La práctica investigativa en el CREN ha dejado entrever una disyunción entre los enfoques que:

Nos descubre una polaridad de orden epistemológico,

pues se trata de dos tradiciones con un trasfondo de concepciones teóricas muy diferentes, que actualmente sirven para organizar las tendencias o enfoques de investigación en los diferentes campos... y que no son únicas ni totalizadoras ni hay que considerarlas desde una división infranqueable (Bizquera, 2022, p. 69).

Una aspiración es que la complementariedad se haga visible al profundizar dando seguimiento a los estudios cualitativos que ya se tienen iniciados. En palabras de Hernández et al. (2010, p. 11): "un estudio cuantitativo se basa en otros previos, el estudio cualitativo se fundamenta primordialmente en sí mismo", de tal manera que se elimine, por un interés inercial en un tema de estudio cualquiera, la barrera ficticia creada en el imaginario de los investigadores, que obstaculiza el tránsito de lo cualitativo hacia lo cuantitativo.

Caracterización del escenario satisfactorio

Llegado este punto, es importante responder a la pregunta: ¿qué estaría pasando en la comunidad normalista del CREN cuando se supone que se están alcanzando los objetivos de la investigación educativa? La determinación cuidadosa de lo que se desea lograr proporciona la oportunidad de verificar si se está teniendo éxito. Estos eventos observables resultan significativos ya que clarifican la expectativa. A continuación, se proponen los siguientes:

Promoción de una cultura orientada a la investigación científica

Se ha de buscar que la comunidad normalista se identifique — desde lo académico, lo personal, social e incluso emocionalmente— con sus potencialidades para integrar a la práctica educativa herramientas que permitan sistematizar y organizar información. Por esto, es necesario promover la construcción de los saberes teórico-metodológicos necesarios, así como hacer de la indagación una práctica con cierto grado de flexibilidad, obedeciendo al hecho de que se aprende a investigar, justamente, investigando. Sobre este punto, es necesario tener especial cuidado, puesto que también se hace necesaria la presencia de expertos.

Siguiendo a Marín:

es menester vincular la sociedad, el conocimiento y la escuela con la investigación...” que redunde en “una cultura de la investigación, forjada, construida, experimentada, sentida como modo de vida por los propios actores, en caso contrario, se generaría aversión a la investigación en sí misma...” y “la producción de conocimiento científico se convertiría en un espacio académico donde los involucrados no sienten que son parte fundamental de éste (2010, p. 4).

Integración de grupos de investigación institucionales e interinstitucionales que incluyan primordialmente docentes en formación y profesores investigadores bajo diferentes esquemas de conformación. Actualmente, la investigación educativa es llevada a cabo en gran medida en colectivo. Al respecto, Ziman

(2000) sostiene que:

El trabajo en equipo, establecimiento de redes y otras formas de colaboración entre investigadores especializados, no son meras modas... Son consecuencias sociales de la acumulación de conocimientos y técnicas. La ciencia ha progresado hasta un nivel en que sus problemas más significativos no pueden ser abordados por individuos trabajando independientemente (Ziman, 2000, p. 70).

La ciencia puede entenderse como "un proceso que las personas siguen para conocer el mundo que las rodea" (Valenzuela y Flores, 2014, p. 18) o bien "como un cuerpo de conocimientos relativamente aceptados por los científicos de una disciplina concreta, quienes se adhieren a un paradigma vigente en un tiempo y lugar determinados" (Valenzuela y Flores, 2014, p. 18). Es, entonces, una empresa dedicada a averiguar algo, y el conocimiento parte del consenso social. La labor en grupo lleva implícita la interacción dialógica entre sus miembros; esto enriquece el trabajo en todos sus aspectos, siendo a su vez tributaria de la identidad temática y colectiva.

La conformación de cuerpos académicos, como una necesidad institucional y una acción derivada de las políticas públicas a nivel federal para impulsar la generación y aplicación del conocimiento, es para el CREN un reto y compromiso ineludible que sugiere la necesidad de reforzar el desempeño de los maestros normalistas. Para consolidarse como Institución de Educación Superior, el CREN requiere que, dentro del colectivo docente, se promueva la convergencia en líneas de generación y

aplicación del conocimiento entre la comunidad normalista, lo que sin duda alguna coadyuvará a fortalecer la mejora continua de la calidad en la formación de los futuros docentes.

En la actualidad ha quedado pendiente la constitución de un cuerpo académico, siendo el principal obstáculo para su concreción el insuficiente número de profesores de tiempo completo, situación que actualmente prevalece. Es imprescindible caracterizar y analizar las circunstancias actuales para identificar los obstáculos que impiden la integración de un grupo que comparta una línea de generación y aplicación del conocimiento, así como las fortalezas y condiciones que pueden incidir de manera positiva en su creación.

Solución de problemáticas educativas

Se requiere que "las cuestiones de investigación que planteamos sean relevantes para responder a situaciones y contextos, personas reales... en escuelas... comunidades, etc." (Odina, 2023, p. 11). Es necesaria entonces una comunidad normalista confiada en que los maestros y maestras son los principales gestores de la renovación pedagógica (Odina, 2023), logrando que los profesores investigadores de la comunidad normalista, así como los futuros maestros, aprendan a ser investigadores de su propia práctica y la transformen, siendo también agentes transformadores de los factores que tengan incidencia en ella. Los temas de interés suelen ser los procesos de enseñanza-aprendizaje; no obstante, otros factores pueden ser estudiados si la investigación se enfoca en la administración educativa o los procesos de socialización.

Identificación y evaluación de las necesidades educativas

Otro aspecto medular es el seguimiento de las necesidades de los egresados. Resulta fundamental focalizar el análisis en quienes se formaron en las aulas del CREN con la finalidad de reconocer información de interés y obtener beneficios conjuntos. Dicho análisis debe girar en torno a la aceptabilidad del programa educativo cursado, el desempeño laboral y la ulterior ruta de formación profesional continua por la que optan. Los resultados se configuran como herramientas indiscutibles para la toma de decisiones en el proceso de replanteamiento de la organización y el trabajo educativo. De ello se desprende la necesidad de realizar ofertas para el desarrollo de capacitaciones semipresenciales, en línea y presenciales, también talleres, congresos, diseño de proyectos de investigación, así como para la mejora profesional y la inserción laboral, considerando de manera especial aquellas necesidades que emergen de las actualizaciones del currículo de educación básica.

Participación en la difusión y creación de espacios para la divulgación del conocimiento

Los eventos académicos son espacios propicios para presentar, analizar y discutir contribuciones de la investigación educativa, y la generación de nuevos aprendizajes. Aprender a concebirse como partícipes en la consulta y la producción del conocimiento científico significa descubrir similitudes y diferencias con lo que pasa en otras instituciones y que los fenómenos se enlazan. En este sentido, la labor de los docentes y la voluntad institucional han hecho posible una constante presencia del CREN en eventos

académicos.

La investigación educativa en la Escuela Normal adquirirá importancia en la medida en que se privilegie la búsqueda de mejora continua, no como una abstracción intelectual, sino como "una oportunidad de asumir los problemas y descubrir la experiencia de propiciar una diferencia" (Babbie, 2000, p. 12) a favor de los compromisos sociales que tiene la educación. Como se dijo antes, el papel del maestro es también ser un gestor de la transformación educativa, lo cual ha de asumirse con dedicación y voluntad para el desarrollo de nuevas destrezas.

Referencias

- Adúriz, A. (2007). *Didáctica de las ciencias*. (Ponencia). 1er. Congreso sobre Enseñanza de las Ciencias, Pasto, Universidad de Nariño.
- Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Thomson Editores.
- Bisquerra, R. (2022). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.
- Cesín, J. (2007). *Educación para la vida y formación permanente: futuro de las escuelas normales*. BINE “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”.
- Hernández, R. (2023, 27 de junio). Conferencia: *La importancia de la investigación en educación* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Irn6l50g-Fc&t=7169s>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lozano, I., & Mercado, E. (2009). *Cómo investigar la práctica docente*. ENSM.
- Marín, L. (2010). *Gestión del conocimiento y cultura investigativa. Una aproximación teórica-crítica*. Praxis, 6(1), 53-73.
- Odina, T. (2023). Investigación para la renovación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 11-13.
- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 9(17), 33-45.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018*. [https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones Titulacion 2018.pdf](https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf)
- Valenzuela, J., & Flores, M. (2014). *Fundamentos de investigación*

educativa. Volumen 1. Editorial Digital, Tecnológico de Monterrey.

Ziman, J. (2000). *Real Science. What it is, what it means*. Cambridge University Press.

LOS SUJETOS, ACTORES, PROTAGONISTAS Y EL PAPEL DE LA ESCUELA NORMAL AL HACER INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Cristian Fuentes Páez

Escuela normal de Amecameca

Introducción

La investigación educativa es una actividad indispensable para el desarrollo del sistema educativo de cualquier país. Es a través de ella que se pueden identificar problemas, plantear soluciones, diseñar políticas públicas y mejorar la calidad de la enseñanza. Por ello, es importante preguntarse quiénes son los sujetos y protagonistas que deben hacer investigación educativa y cómo las escuelas normales pueden contribuir en este proceso. En el presente trabajo se aborda dicha temática con el objetivo de motivar la reflexión de los actores que pueden hacer investigación educativa.

Ser investigador no es una profesión para la que haya un plan de estudios específico. Por el contrario, en todas las ramas del conocimiento se puede generar investigación. Lo que se requiere, en primer momento, es un grado de curiosidad por obtener una explicación de por qué sucede determinado fenómeno o hecho derivado del actuar del ser humano. Para el caso de los docentes en servicio, es la reflexión permanente en cómo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje o implementar nuevas estrategias en su aula para el contexto específico de sus alumnos.

¿Quiénes deben hacer Investigación Educativa?

Una de las competencias docentes del siglo XXI es la generación de conocimiento y el desarrollo de un pensamiento crítico. En primer lugar, es indispensable que los docentes sean formados con conocimientos teóricos firmes, sólidos y actualizados. Para Torres (2014), los profesores que no se forman teóricamente no podrán tener un pensamiento racional. El docente debe ser capaz de contar con un andamiaje o teorías de donde partir o que cuestionar. Como complemento, Fortoul y Ducoing (2013) mencionan que la teoría se interrelaciona con la comprensión de la realidad educativa y las acciones pedagógicas que se ponen en práctica. Por ello, una vez consolidados y cuestionados los conocimientos que se albergan en la conciencia, se debe avanzar a la investigación científica en el ámbito de la docencia.

Como menciona Fuentes (2020), la capacidad de reflexionar le permitirá al docente continuar con la implementación de proyectos de investigación-acción que no solo se limiten al aula, sino que, por un lado, mejoren la práctica docente y, por otro, permitan la participación en proyectos de la comunidad escolar o de la localidad donde la escuela se encuentre inmersa.

Por lo que respecta a la educación educativa, son diversos sujetos quienes pueden llevar a cabo esta gran labor. Dentro de estos sujetos podemos encontrar a docentes en servicio, docentes en formación y propiamente a los investigadores.

a. Docentes en Servicio

La investigación educativa puede ser realizada por distintos

actores que intervienen en el ámbito educativo. En primer lugar, los docentes tienen un papel fundamental en la investigación educativa, ya que son los encargados de llevar a cabo la enseñanza y pueden identificar problemas y necesidades en el aula que requieran soluciones específicas. Además, los docentes pueden ser investigadores activos, realizando estudios en su propia área de especialización, lo que puede aportar conocimientos y prácticas innovadoras.

Muchas instituciones o grupos de investigación realizan proyectos solicitando docentes y alumnos voluntarios para formar parte de alguna investigación como sujetos observados. Sin embargo, los docentes son quienes se encuentran cotidianamente en contacto con el material máspreciado para realizar investigación educativa: sus alumnos. Los temas de investigación pueden ser muy variados, desde las estrategias más adecuadas para un grupo que presenta rezago académico —en general o en un área específica como la lectura, el pensamiento lógico-matemático o el ámbito socioemocional— hasta situaciones en las que el confinamiento por pandemia afectó a los alumnos. Los docentes también pueden realizar proyectos que involucren la gestión escolar y la mejora de los procedimientos administrativos. Una vez que el docente tiene un hábito en la implementación de diversos procesos investigativos, puede incluir a otros compañeros para trabajar proyectos transversales que vinculen la escuela con la comunidad. Los docentes, de una u otra forma, siempre se están cuestionando sobre el aprendizaje de sus alumnos y cómo mejorar su desempeño; es momento de hacerlo de manera más formal y con el registro sistemático de los resultados.

Este trabajo considera que es aconsejable inculcar la investigación educativa al docente desde que aún se encuentra en formación en la escuela normal, donde el trabajo institucional cobre relevancia e invite a los alumnos a ser parte de los proyectos de investigación.

b. Docentes en Formación

El perfil de egreso de los planes y programas de estudios curriculares de 2018 y 2022 contempla la formación de un maestro más reflexivo con habilidades de investigación avanzadas, capaz de dar respuesta a las necesidades que la sociedad demanda. Desde su papel como estudiante, el docente en formación elabora un proyecto de investigación en un primer momento, y una tesis en un segundo, para ser presentada en diversos foros de las escuelas normales del estado, culminando con la defensa de dicha tesis frente a un sínodo. Este es el inicio formal del docente investigador, quien tiene la posibilidad de dar continuidad en futuros posgrados.

Las competencias incluidas en el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes categorías: habilidades intelectuales, gestión de los objetivos y contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad para percibir y responder a las condiciones sociales del entorno de la escuela. De manera más particular, las habilidades intelectuales consideran lo siguiente: "d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas

capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa" (Perfil de egreso, 2018).

Dentro del trayecto formativo, hay áreas que contribuyen a la formación de las capacidades de investigación:

- a) Herramientas de observación y análisis de la escuela y la comunidad
- b) Observación y análisis de la cultura escolar
- c) Práctica de aprendizaje en el aula
- d) Estrategias de trabajo docente
- e) Educación inclusiva
- f) Innovaciones en la enseñanza
- g) Proyectos de intervención educativa
- h) Textos académicos
- i) Investigaciones sobre el aprendizaje

Las competencias obtenidas de estos ejes no deben quedar al nivel de los estudiantes, sino que deben incorporarse a su trabajo diario en el aula.

De ahí que debe tener lugar un acompañamiento adecuado y pertinente por parte de su asesor o director de titulación para hacer énfasis en la importancia de llevar a cabo proyectos de investigación o intervención en el aula que le permitan continuamente mejorar e indagar en los fenómenos que ocurren dentro del aula de clase y ser oportunidades para brindar propuestas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

c. Investigadores

Los investigadores especializados en el campo de la educación también tienen un papel importante en la investigación educativa. Estos investigadores pueden ser docentes normalistas, universitarios, investigadores independientes o pertenecer a instituciones especializadas en investigación educativa. Estos actores pueden aportar una visión más amplia y profunda sobre la educación, generando nuevos conocimientos para mejorar la calidad de la enseñanza. Las investigaciones se pueden trabajar de manera individual, en equipo o, de forma más formal, en un cuerpo de investigación. El hecho de que una escuela normal genere investigación mediante alguna de las modalidades antes descritas, permite una proyección y contribución hacia la ciencia educativa, en lugar de ser meros consumidores de conocimiento.

Por último, las instituciones y organismos públicos y privados dedicados al ámbito educativo también tienen la responsabilidad de realizar investigación educativa. Estas instituciones pueden ser escuelas normales, universidades, centros de investigación y desarrollo, y organizaciones no gubernamentales. Dichas instituciones pueden proporcionar recursos y financiamiento para la investigación educativa y, a su vez, aplicar los resultados de esa investigación en políticas educativas y programas de enseñanza.

Protagonistas de la investigación educativa

Los protagonistas de la investigación educativa son aquellos sujetos que están involucrados directamente en la actividad

investigativa.

En primer lugar, están los estudiantes que participan en la investigación educativa. Estos estudiantes pueden ser de distintos niveles educativos, desde educación básica hasta educación superior, y pueden participar como sujetos de estudio o como investigadores activos.

En segundo lugar, los docentes e investigadores también son protagonistas de la investigación educativa, ya que son ellos quienes diseñan y llevan a cabo los proyectos de investigación. Además, los docentes e investigadores pueden ser también sujetos de estudio en investigaciones específicas relacionadas con la formación docente y la innovación educativa.

Por último, los directivos y administradores de instituciones educativas también son protagonistas de la investigación educativa, ya que tienen la responsabilidad de diseñar políticas educativas y programas de enseñanza que se basen en la evidencia generada por la investigación educativa. Además, los directivos y administradores pueden también participar en proyectos de investigación que busquen mejorar la gestión y el funcionamiento de las instituciones educativas.

El papel de las escuelas normales como generadoras de conocimiento

Las escuelas normales, también conocidas como instituciones formadoras de docentes, han tenido un papel fundamental en la educación de los profesionales que se desempeñan en el ámbito de la enseñanza. Además de formar a los maestros, estas instituciones también tienen un papel importante en la

investigación educativa.

Ya como pionero, Dewey (1933) habla de la práctica reflexiva "como una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que las respaldan y las conclusiones adicionales a las que tiende". El ejercicio de reflexión no tiene mayor riesgo que el de siempre ir hacia adelante, buscar alternativas y juzgar nuestro actuar como docentes. Lo anterior, siempre y cuando dicha reflexión también se haga acompañada de compañeros y colegas, escuchando las apreciaciones estudiantiles e investigando las actitudes que los estudiantes presentan sobre la clase y el profesor. Es por ello que Webb (1999) afirma que una reflexión individual conlleva el riesgo de construir ideas limitadas y con una carga parcial y tendenciosa.

Esta reflexión se encuentra directamente ligada a los procesos de capacitación y formación docente. Una vez que el docente en formación y el docente en práctica conocen sus limitaciones, buscan de manera natural la actualización en sus saberes y habilidades. Por ello, la escuela normal juega un papel crucial al generar un plan de educación continua y una oferta educativa que contenga programas de posgrados, cursos y especialidades.

Para Dewey y Ruíz (2013), las escuelas normales deben ser lugares donde los maestros puedan reflexionar sobre su práctica, colaborar con otros profesionales y llevar a cabo investigaciones que permitan mejorar la educación.

Stenhouse (1991) cree que la investigación educativa debe ser vista como una herramienta para mejorar la enseñanza y el

aprendizaje. Él argumenta que la investigación educativa debe ser relevante y práctica, la cual debe ser utilizada para mejorar la práctica docente en el aula. Stenhouse también afirma que las escuelas normales deben desempeñar un papel importante en la investigación educativa. Para este autor, las escuelas normales son lugares donde los maestros pueden reflexionar sobre su práctica y llevar a cabo investigaciones que permiten mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La investigación educativa debe ser una actividad colaborativa en la que los maestros trabajen juntos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en sus aulas.

Como se comentó al inicio, los nuevos planes plantean que los docentes en formación desarrollen y consoliden sus competencias investigativas. Por ello, es indispensable que se amplíen las experiencias de investigación. Un gran acierto de los distintos actores y autoridades de las escuelas normales es que se ha dado un énfasis muy importante al trabajo de tesis y de investigación con la creación de foros y congresos donde los alumnos exponen y comparten sus investigaciones con compañeros de diversas normales a nivel estatal.

Sin embargo, la experiencia puede ampliarse aún más y no solo quedarse como un ejercicio a nivel escolar. Se sugiere la creación de veranos de investigación, donde los alumnos realicen intercambios a nivel nacional o internacional con escuelas normales, universidades pedagógicas, en áreas de ciencias de la conducta, y en general con organismos e investigadores que desarrollen investigación y tengan prestigio en la publicación de esta. Con ello, se puede conseguir que los docentes en formación vean la importancia de continuar con la investigación al momento de estar en servicio y, así, puedan generar los lazos,

conexiones y vínculos necesarios para que en un futuro sigan contribuyendo en la investigación desde su aula.

Conclusión

La investigación educativa es un campo vital para la mejora continua del sistema educativo y el desarrollo de la sociedad en general. Por lo tanto, es importante definir quiénes deben llevar a cabo la investigación educativa, cuáles son los roles y responsabilidades de los sujetos involucrados y cómo las escuelas normales pueden contribuir al avance del conocimiento en este campo.

En primer lugar, es importante señalar que la investigación educativa no es una tarea exclusiva de un grupo particular de personas. En su lugar, es un esfuerzo colaborativo que involucra a diferentes actores, incluyendo académicos, docentes, estudiantes, directores de escuela y funcionarios gubernamentales. Cada uno de estos grupos posee habilidades y perspectivas únicas que pueden contribuir significativamente al desarrollo de la investigación educativa.

Actores clave en la investigación educativa

Los académicos son uno de los principales protagonistas de la investigación educativa. Estos profesionales tienen la responsabilidad de llevar a cabo estudios rigurosos y sistemáticos que ayuden a comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que permitan desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas. Los académicos también deben tener la capacidad de analizar críticamente la investigación existente y evaluar su calidad y relevancia para el

contexto educativo en el que trabajan.

Por otro lado, los docentes también deben estar involucrados en la investigación educativa. Estos profesionales tienen una visión práctica y directa de los desafíos y oportunidades que enfrentan los estudiantes en el aula, lo que los convierte en una fuente valiosa de información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes pueden contribuir a la investigación educativa a través de la observación y el registro de datos, la reflexión sobre su propia práctica y la colaboración con otros docentes para desarrollar soluciones innovadoras a los desafíos educativos.

Los estudiantes también deben ser considerados como sujetos activos de la investigación educativa. Estos individuos tienen experiencias y perspectivas únicas sobre la educación que pueden ayudar a comprender mejor los desafíos y oportunidades que enfrentan en su proceso de aprendizaje. Los estudiantes pueden contribuir a la investigación educativa a través de la participación en estudios y encuestas, la colaboración con los docentes en proyectos de investigación y la reflexión crítica sobre su propia experiencia educativa.

Finalmente, los directores de escuela y los funcionarios gubernamentales también tienen un papel importante que desempeñar en la investigación educativa. Estos individuos son responsables de tomar decisiones cruciales sobre políticas y prácticas educativas, lo que significa que deben estar informados sobre la investigación educativa más reciente para poder tomar decisiones fundamentadas. Además, estos actores también pueden contribuir a la investigación educativa a través de la financiación y el apoyo a proyectos de investigación, y la

colaboración con académicos y docentes para desarrollar nuevas políticas y prácticas educativas.

El papel crucial de las escuelas normales

Las escuelas normales, también conocidas como escuelas de formación docente, tienen un papel crucial en la investigación educativa. Estas instituciones están diseñadas específicamente para preparar a los futuros docentes, y parte de su función es fomentar la investigación educativa.

Una de las formas en que las escuelas normales fomentan la investigación educativa es a través de la formación que brindan a los futuros docentes. Los estudiantes de estas instituciones aprenden a diseñar y llevar a cabo investigaciones educativas, así como a analizar y sintetizar datos. Al preparar a los futuros docentes para la investigación educativa, las escuelas normales están contribuyendo a la creación de una comunidad de educadores capacitados para llevar a cabo investigaciones en sus propias aulas y escuelas.

Además, las escuelas normales también tienen un papel importante en la promoción de la investigación educativa a nivel institucional. Muchas escuelas normales cuentan con departamentos de investigación educativa que se encargan de llevar a cabo investigaciones sobre diversos temas relacionados con la educación. Estos departamentos pueden trabajar en colaboración con otras áreas de la institución, así como con otras instituciones educativas, para llevar a cabo investigaciones más amplias y significativas.

Otro papel importante de las escuelas normales en la

investigación educativa es la promoción de la investigación interdisciplinaria. La educación es un tema complejo y multifacético, y a menudo requiere la colaboración de expertos en diversas disciplinas para comprender completamente los problemas y desarrollar soluciones efectivas. Las escuelas normales pueden servir como centros de colaboración interdisciplinaria, donde los educadores pueden trabajar con expertos en psicología, sociología, neurociencia y otras disciplinas para abordar los desafíos educativos más importantes.

En resumen, las escuelas normales tienen un papel crítico en la promoción de la investigación educativa. Al preparar a los futuros docentes para la investigación, fomentar la investigación a nivel institucional y promover la colaboración interdisciplinaria, las escuelas normales están contribuyendo a la creación de un cuerpo cada vez más grande de conocimientos y prácticas educativas basadas en la evidencia.

Referencias

- Dewey, J. (1933). *How we think*. Heath & Co.
- Fortoul, M. B., & Ducoing W. P. (coords.). (2013). *Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las escuelas normales. La escuela normal, una mirada desde el otro*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Fuentes, P. C. (2020). La formación integral para el docente normalista del siglo XXI. En *Artistas en la formación docente*. Normalismo Extraordinario. Secretaría de Educación Pública.
- Ruíz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Torres, A. (2014). *La formación de profesores normalistas. Apuntes pedagógicos*. Milenio.
- Webb, P. T. (1999, abril). *The use of language in reflective teaching: Implications for self-understanding*. [Ponencia]. Reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Montreal, Canadá.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA NORMAL. ENTRE VERTICALIDAD, FALTA DE CONDICIONES Y ESFUERZOS PERSONALES

Martín Muñoz Mancilla

Emanuel Rodríguez Rodríguez

Enrique Delgado Velázquez

José Alfonso Belmonte Segura

Escuela normal de Coatepec Harinas

Presentación

El propósito de este capítulo consiste en analizar la manera en cómo se está desarrollando la investigación educativa al interior de la Escuela normal para reflexionar sobre áreas de oportunidad y estrategias para su mejora y así poder participar en diversos eventos académicos y publicar en medios nacionales e internacionales.

Las preguntas planteadas son: ¿Cómo se ha desarrollado la investigación educativa al interior de la escuela normal? ¿Por qué la investigación que se desarrolla al interior de la normal no ha logrado consolidarse, ni difundirse en otros medios más representativos de manera similar a la universidad? ¿Cuáles son las razones por las que la escuela normal no ha desarrollado las condiciones estructurales para poder consolidar las funciones sustantivas principalmente la investigación educativa y la difusión cultural? O planteada de manera específica, ¿De qué manera el desarrollo de la investigación educativa en la escuela normal converge entre la verticalidad, los esfuerzos personales y la falta de condiciones estructurales para su desarrollo, consolidación y publicación de sus resultados?

Con base al planteamiento de las interrogantes y el propósito se planteó el siguiente supuesto: “Si bien, se pueden encontrar antecedentes de la preparación para la investigación desde el establecimiento formal de las primeras instituciones formadoras de docentes durante el Porfiriato; sin embargo, con el decreto presidencial del 23 de marzo de 1984, cuando los estudios fueron elevados de la carrera de profesor a nivel licenciatura y las normales al nivel de Instituciones de Educación Superior empezó a formar parte de las funciones sustantivas junto con la difusión, la docencia y la administración. Ahora con la Cuarta Transformación donde se promueve una mayor justicia social resulta ser una oportunidad para que la escuela normal se democratice y sus docentes participen en diferentes eventos académicos y logren sistematizar y publicar los resultados de sus trabajos en los medios más representativos.”

Se destaca el tema de la investigación educativa dada que es una de las cuatro funciones sustantivas junto con la difusión de la cultura que no se han logrado consolidar al interior de las escuelas normales después de cuatro décadas de empezar a formar parte de su dinámica organizacional y laboral.

Desafortunadamente los resultados no son muy alentadores; sin embargo, se parte de reflexionar sobre su inventario para su análisis y así poder superarlos: Entre esto se ha llegado a reconocer que destacan: Primero, el boletín escolar ha sido el medio de difusión más trabajado al interior de la escuela normal; sin embargo, se han elaborado de manera breve, con información genérica, no han tenido una continuidad, sino que también ha habido diversas épocas temporales donde no se

han logrado elaborar, mucho menos publicar.

Segundo, las revistas al interior de la escuela normal de manera similar a los boletines no han tenido continuidad, ni formato similar, mucho menos formas de publicación. Algunas se han elaborado en imprenta principalmente cuando se ha con recursos federales, otras únicamente de manera digital y las primeras se elaboraron de manera muy artesanal que consistía en engrapar hojas impresas o escritas a máquina manual.

Son tan esporádicas las revistas publicadas en la escuela normal que al consultarlas en biblioteca y archivos aparecen con diversos nombres, y aquellas que tienen similar nombre tienen la evidencia que son de diferentes épocas; es decir, no se ha integrado una política educativa para su publicación, ni el apoyo respectivo no sólo para su organización, mucho menos para la constancia y perseverancia de dicha publicación y así poder obtener algún día el registro ISBN.

La publicación en memorias con registro ISBN realmente son pocas, dado que los eventos que se realizan dentro de las mismas escuelas normales en su mayoría no logran desarrollar el trámite para su obtención y tanto en el Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN) como en el que organiza el y Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), son pocos los trabajos que logran obtener un dictamen favorable; sin embargo, se han dado casos que pese a que algunos compañeros maestros logren que sus trabajos sean dictaminados favorablemente, al interior de la escuela las autoridades no otorgan: ni los permisos, ni las condiciones para que logren inscribirse y participar en tan destacados eventos.

Entre las justificaciones que se han dado para evitar que

los docentes participen en congresos nacionales, destacan: “La participación en eventos es personal, si se quiere ir pida los días económicos” “Irse a pasear y participar en un evento por tres días es mucho tiempo. La escuela únicamente le puede apoyar con un día del evento para que usted vaya a exponer su trabajo cuando le corresponda,” “No sé por qué les gusta ir a perder el tiempo en sus eventos. Aquí en la escuela normal hay mucho trabajo por hacer”.

Dichas justificaciones dan cuenta de la visión que se tiene sobre el tipo de maestro que se quiere promover y formar al interior de la escuela normal que consiste más en un especialista en la docencia; que uno que analice, reflexione, escriba y publique; es decir, pareciera ser que en los procesos se sigue desplazando la investigación educativa y se sigue preponderando un tipo de formación docente más práctica e instrumental.

Al analizar, reflexionar y dialogar entre maestros que laboran en otras escuelas normales se puede encontrar que cada una de ellas tiene su propia historia, lógica y organización; mientras algunos les han otorgado los apoyos requeridos con antelación con tiempo y recursos financieros; a otros un día antes del evento su comisión y la mayoría de ocasiones sin presupuesto; en cambio, para otros se les niega toda posibilidad de participación alguna.

Ante dicha heterogeneidad, desigualdad y diferenciación entre algunas escuelas normales se valora la necesidad de plantear mayor fortalecimiento de la política educativa estatal y la comunicación directa entre aquellos maestros que realicen investigación con una coordinación estatal que sea realmente la

instancia y el canal para realizar los trámites y apoyos para un mejor desarrollo.

Sobre la publicación de capítulos de libros se valora y reconoce una de las ventajas que trajo consigo el proyecto denominado: Normalismo extraordinario, que consistió en que cada escuela normal debería de publicar por lo menos un libro escrito entre los integrantes que la conforman, el cual fue asesorado y revisado por autoridades estatales.

Dicho proyecto vino a ser un parteaguas en la mayoría de escuelas normales que marca un antes donde no se había publicado nada con los requerimientos básicos y necesarios para la obtención del registro respectivo y un después donde se evidencia con un documento de manera formal, tanto de manera impresa como digital, la producción intelectual de los integrantes de la planta docente de cada una de las escuelas normales.

Sin duda alguna se reconoce que cuando la política viene propuesta por las autoridades estatales, a nivel institucional se acatan y se retoman para que se organicen, planifiquen y desarrollen con cierto orden y con los apoyos y recursos suficientes, de ahí la importancia y la necesidad de fortalecer las políticas educativas para el fortalecimiento de la investigación educativa y la difusión de sus resultados.

Así pues, después de haber planteado las preguntas, el propósito, el supuesto y de haber hecho un inventario sobre la publicación de los productos de investigación educativa de la escuela normal. Con la finalidad de una explicación lógica, congruente y sistematizada se presentan los siguientes apartados: Los orígenes. De alta cultura a docente agente de

transformación; Del profesional de la educación al tecnólogo de la educación; De la elevación de la carrera al docente competente; La cuarta transformación una oportunidad para democratizar la educación, así como reflexiones y bibliografía.

Los orígenes. De alta cultura a docente agente de transformación

El establecimiento formal de las escuelas normales en México fue durante el Porfiriato. De acuerdo con Muñoz (2019), basándose en los trabajos de Corro (1964), Hermida (1986) y Jiménez (1988), quien sustenta que por la gran admiración que se sentía por la alta cultura europea los primeros planes y programas de estudio de las escuelas normales fueron hechos de manera similar a los países más desarrollados de aquel entonces.

En su fundamentación se integró gran parte la alta cultura europea, la ciencia pedagógica como se le denominada en aquel tiempo a la pedagogía, la pedagogía para anormales como se le caracterizaba a lo que sería en los últimos años la inclusión educativa, así como la revisión de autores representativos de escuela de pensamiento en su versión original y el aprendizaje de inglés, francés y latín para que los normalistas los pudieran leer.

Como se puede dar cuenta el origen de las escuelas normales en México estuvo en correspondencia con lo que acontecía en Europa, de ahí la contratación de un destacado maestro suizo con experiencia laboral en escuelas normales de Alemania e hijo de un prestigiado maestro Normalista en dicho país, como fue el caso de Enrique Conrado Rébsamen quien

fundó el 1886 la Escuela normal de Jalapa Veracruz.

En 1887 se estableció formalmente la segunda escuela normal de país en la Ciudad de México, siendo el responsable el político, escritor, intelectual y luchador social Ignacio Manuel Altamirano, quien coincide con Rébsamen por ser de pensamiento liberal y por integrar dentro de dichos planes y programas de estudio con los más elevados contenidos teóricos de: Pedagogía, Filosofía, Sociología y Psicología.

Al revisar ambos planes de estudio, puedo decir que contemplaban entre sus propósitos brindar una formación amplia a los futuros maestros dando un lugar especial a la vertiente académica, de acuerdo con Jiménez (1988), Carlos A. Carrillo, docente de la escuela normal de Veracruz, realizó la comparación entre ambos planes de estudio y después de un profundo análisis, concluyó que ambos asignaban tiempo, sustento y profundidad en los estudios pedagógicos.

Sin duda algunos elementos para el desarrollo de la investigación estaban integrados en los cursos como: Pedagogía con elementos de Psicología, Metodología con especialidad en el sistema *Froebel*, Pedagogía con metodología, así como Organización y disciplina escolar e Historia de la pedagogía.

Situación que va a cambiar con el tiempo dado que la desigualdad persistente en el Porfiriato va a promover que los menos favorecidos se levanten en armas en búsqueda de una mayor justicia en el movimiento armado que se conoce como Revolución Mexicana y para cuando se concluye dichas demandas se legislan como Derechos.

A decir de Robles (2018), en el artículo tercero constitucional se integró lo referente a la educación con la

finalidad de que aquella vieja demanda que proponían los liberales se hiciera realidad para todos los mexicanos. De ahí la pertinencia de: la laicidad, gratuidad, obligatoriedad y sobre todo el fortalecimiento del nacionalismo.

De acuerdo con Meneses (1988), José Vasconcelos quien fue el primer secretario de Educación, encontró en los misioneros la inspiración y el modelo que la tarea educativa necesitaba. Se requería del nuevo docente la entrega en tiempo, cuerpo y alma a la misión que se le encomendaba.

Fell (2000), sustenta que los maestros misioneros se desempeñaban en condiciones complejas dada la realidad del país. Por lo que por las mañanas trabajaba con niños, por las tardes con jóvenes y por las noches con adultos, aunado a la gestión para el beneficio de la comunidad, de ahí que al docente de aquella época se le haya llegado a reconocer como agente de transformación.

Llama la atención que en los años veinte las escuelas normales deberían contar con: talleres, granjas y parcela escolar, mediante los cuales los estudiantes se involucrarían con el trabajo en el campo, dado que para esa época predominaba la vida rural.

De acuerdo con las aportaciones de Estrada (1992) y Muñoz (2020a), en la década de los treinta durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas del Río se retomaron elementos del materialismo histórico para dar fundamento a la educación socialista y al maestro se le encomendó la función de líder, emancipador para una mayor justicia social y promotor del reparto agrario.

Con base en las aportaciones de Arnaut (1998), se puede

sustentar que durante las primeras décadas de la época posrevolucionaria al docente se le encomendaron diversas funciones que daban cuenta de un mayor trabajo sociopolítico, situación que una década después se les pidió dejaran atrás y se empezó con una nueva política hacia el magisterio que su campo laboral se redujo a las cuatro paredes del aula y al perímetro de la escuela.

Del profesional de la enseñanza al tecnólogo de la educación

En la década de los cuarenta se les pidió a los maestros centraran su trabajo en el aula. De acuerdo con Reyes Esparza (1988) y Muñoz (2020b), el prototipo de docente urbano, el que se dedica a la enseñanza, el profesional de la educación empieza en dicha década de ahí que en planes y programas de estudio se profundiza en los contenidos que se van a enseñar en las escuelas de educación básica y en las formas de promoverlo.

A diferencia de décadas pasadas donde los docentes en su mayoría habían sido contratados sin los estudios profesionales; en esta época se promovió la necesidad de que los docentes cursaran los estudios respectivos para dominar no sólo los contenidos a impartir, sino también las formas en que los deberían impartir y los instrumentos para su evaluación.

Esta nueva lógica se desarrolla en correspondencia con la caracterización que empezaba a tener el país con una mayor inversión extranjera que estaba acelerando la industrialización y con ello la demanda de mano de obra en las ciudades que promovió la emigración masiva del campo a la ciudad, y con ello

mayores demandas de bienes y servicios, tal y como lo fue el de educación.

Gracias a la influencia de las aportaciones de diversos teóricos tales como: Pavlov, Thorndike, Watson y Skinner se empezaron a retomar aportaciones y elementos conductistas y de la tecnología educativa y para la reforma de los setenta se realizó una reforma donde se retomaron formalmente mediante objetivos conductuales, técnicas de enseñanza y agrupamiento de asignaturas en áreas de conocimiento.

De acuerdo con Meneses (1988), el docente tecnólogo consiste en formar un educador equipado técnica y doctrinalmente para cumplir la difícil y noble tarea de la enseñanza. Situación que va a cambiar para la siguiente década donde a decir de Castillo y Muñoz (2013), se desplaza las técnicas de enseñanza por procesos de aprendizaje, tal y como se expone en el siguiente apartado.

De la formación del docente investigador al competente

Con el acuerdo presidencial del 23 de marzo de 1984 los estudios de la carrera de profesor fueron elevados a nivel licenciatura; es decir, a partir de esa fecha para poder ingresar a cursar la carrera se hacía necesario haber cursado el bachillerato. Asimismo, las escuelas normales empezaron a formar parte de las Instituciones de Educación Superior (IES). Por tanto, se incorporaron las funciones sustantivas de docencia y extensión de la cultura aunadas a la docencia y administración que se venían desarrollando desde los orígenes del normalismo en México.

De acuerdo con Muñoz (2012), en un estudio sobre la

organización del plan de estudios, la formación en investigación educativa estuvo integrada por más asignaturas que en ningún otro plan de estudios, como lo son: *Teoría educativa* (I, II), *Investigación educativa* (I, II), *Introducción al laboratorio de docencia*, *Laboratorio de docencia* (I, II, III, IV, V), *Diseño curricular*, *Sociología de la educación*, *Pedagogía comparada*, *Seminario: Modelos educativos contemporáneos*, *Seminario: Aportaciones de la educación mexicana a la Pedagogía* y *Elaboración del documento recepcional*.

El perfil de egreso del docente de este plan de estudios es ampliamente reconocido como docente investigador, dados los rasgos de crítico, analítico y reflexivo. Sin embargo, con una tradición arraigada durante casi un siglo donde la razón de ser era la formación para la docencia, aunado a la falta de preparación de los mismos docentes y la falta de infraestructura resultó complejo su avance.

De acuerdo con Aguilera y Lozano (2022), la realidad es que la gran mayoría de los docentes, de cualquier nivel e institución, no realizan actividades sistemáticas de investigación. Esto sucede también en las escuelas normales, que además convergen con una tradición.

Zarate (2022), sustenta que ser docente de un curso sobre investigación educativa dirigido a estudiantes normalistas brinda la oportunidad de apreciar con cercanía sus preocupaciones respecto a su quehacer como futuros docentes. Sin embargo, en 1984 se adolecían de las condiciones estructurales para poderse desarrollar.

Para 1997 la escuela normal tiene una reforma en la cual aparece por primera ocasión dentro del plan de estudios el

modelo de formación por competencias, comprendidas como: el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, contenidos, saberes, actitudes, aptitudes y valores.

A diferencia del plan 1984 a nivel federal o 1985 estado de México, la investigación educativa se le otorgó la categoría de investigación científica para el año 1997, donde se comprende al quehacer de la investigación no sólo en uno de los cursos de la malla curricular, sino que se pretendió desarrollar junto con las competencias esperadas. A partir de entonces se empezó a reconocer la necesidad de la formación de un docente competente.

Como se expuso anteriormente, en este plan de estudios se alude a la formación por competencias las cuales se comprenden como transversalidad que debe apropiarse y desarrollarse en su puesta en marcha; es decir, se debe conocer, dominar y aplicar en la competencia investigativa: la metodología, estrategias de recolección de información, capacidad de escritura de documentos y sobre todo cierta creatividad para su exposición.

En el año 2018 se llevó a cabo una nueva reforma a la educación normal la cual continúa una lógica similar a la 2012, la investigación educativa ocupa cierta importancia en la formación docente, como: objeto de estudio, de conocimiento o intervención.

Una de las múltiples relaciones que se le otorga a la formación para la investigación es con el desarrollo de la práctica educativa donde se requiere del dominio de herramientas para observar, registrar, sistematizar, organizar y exponer información que permitan construir explicaciones y propuestas

para la mejora.

La cuarta transformación, una oportunidad para democratizar la educación y fortalecer la investigación

Sin duda alguna, una de las etapas más complejas que vivieron los docentes a través de las etapas evolutivas fue durante el apogeo de la inserción de políticas neoliberales donde se llevó a cabo la evaluación de los maestros con un sentido punitivo.

Para cumplir con lo estipulado por una evaluación punitiva los maestros tenían que priorizar lo administrativo sobre lo académico; es decir, se invertía mucho más tiempo real en la elaboración de estadísticas, planeaciones e informes que al trabajo académico en el aula.

A decir de Muñoz (2023) se pretende valorar la historia y su conocimiento sobre la escuela mexicana y la manera en que han sido formados sus docentes. Dado que los rasgos del docente han sido más de un agente de transformación social, económica, ideológica y política; que de un simple burócrata que responde de manera acrítica y servicial a lo que se le pide.

De ahí la importancia de fortalecer ese compromiso ético y social que ha tenido el maestro para la transformación de nuestro país. Resulta básico y necesario retomar aquellas filosofías, preceptos, asignaturas y contenidos que han sido desplazados de los planes y programas de estudio para que puedan desempeñarse en diferentes medios ya sean: urbano, rural e indígena.

Por tanto, se hace necesario revalorar también la importancia de la investigación educativa no sólo dentro del aula

de trabajo, sino también como parte de la dinámica de la misma escuela normal a fin de promover las condiciones de manera estructural para que logre consolidarse de manera similar a la universidad, tal y como se reflexiona en el siguiente apartado.

Reflexiones finales

De acuerdo con el título del trabajo, del planteamiento de las preguntas, del propósito, del supuesto y del inventario de la situación que guarda la Investigación educativa al interior de la escuela normal y del rastreo histórico sobre la manera en que se han formado los maestros en México, se plantea la reflexión de la verticalidad, la falta de condiciones y el reconocimiento de los grandes esfuerzos personales que realizan los maestros para que pese a las condiciones imperantes logren publicar.

La verticalidad, se comprende cuando las políticas, recomendaciones y solicitudes vienen de “arriba,” como se dice comúnmente cuando las indicaciones provienen de autoridades superiores. Ante la cultura de atenderlas de la mejor manera y en el tiempo establecido, de manera institucional las autoridades promueven cierta importancia para su organización y desarrollo.

En el caso de cuando las convocatorias para el desarrollo de eventos de investigación que provienen de autoridades educativas estatales, las instituciones brindan todo el apoyo y recursos para su elaboración, exposición y evaluación; contradictoriamente no son así cuando los eventos son nacionales o provienen de otro tipo de instituciones.

La falta de condiciones, como es ampliamente las escuelas normales consideradas chicas por la cantidad de alumnos,

maestros, infraestructura y recursos desarrollan los mismos proyectos y funciones que las escuelas normales consideradas grandes por la gran cantidad personal, infraestructura y recursos de lo que las anteriores carecen.

Entre trabajadores de escuelas pequeñas y grandes estriba en que los primeros desarrollan una gran diversidad de funciones para poder cumplir con los requerimientos de la dinámica escolar; mientras que los de las consideradas grandes tienen menos funciones que desarrollar y mucho más recurso para su desarrollo.

Los esfuerzos personales, son sin duda alguna lo que hace la diferencia en el trabajo académico entre los maestros que se esfuerzan día a día por desarrollar su trabajo y funciones de la mejor manera; con aquellos quienes únicamente lo hacen por cumplir.

Los esfuerzos personales son poco valorados para quienes realizan trabajos de investigación ya que se han dado casos de que pese a la diversidad de funciones se elaboran diversos escritos para mandarse a dictaminación a diversos espacios y pese a que el resultado sea favorable ha habido ocasiones que se niegan las condiciones y permisos para su exposición.

Gracias a los esfuerzos personales algunos docentes que, pese a trabajar en escuelas consideradas chicas y adolecer de recursos y tiempos se han esforzado por escribir, por lograr el perfil Prodep e incluso ingresar al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Dado que como expone Castillo y Muñoz (2021), “el compromiso de los formadores de docentes corresponde más a las representaciones sociales que se tengan”.

Por lo que se puede concluir que la investigación

educativa que es una función que está incluida desde los orígenes formales de las escuelas normales; sin embargo, fue con el acuerdo del 23 de marzo de 1984 cuando se elevó la carrera de profesor a nivel licenciatura y empezó a formar parte de las funciones sustantivas.

En las reformas 1997, 2012 y 2018 en tiempos del auge de la implementación de políticas neoliberales se le relacionó con la investigación científica y como herramienta para la mejora de la práctica educativa, de ahí el auge cada día más de la publicación de textos de maestros normalistas.

Con la cuarta transformación, con la implantación de la Nueva Escuela Mexicana resulta ser de suma importancia no sólo la revaloración de los docentes, sino también sus procesos de formación para que logren ser agentes de transformación en la comunidad tal y como se vino exponiendo en el desarrollo de este trabajo.

También es digno reconocer que gracias a las políticas de la cuarta transformación que promueven una mayor equidad y justicia social, algunos Profesores Tiempo Completo (PTC), de las escuelas normales han podido ingresar a obtener el Perfil Prodep y el SNI.

En esta nueva coyuntura resulta ser una oportunidad para que los docentes se comprometan con el desarrollo de sus funciones con esfuerzo, constancia y perseverancia, dado que los esfuerzos personales de los docentes para el desarrollo de la investigación y la publicación de avances y resultados en medios de alto reconocimiento resulta ser una oportunidad para obtener un mayor reconocimiento.

Referencias

- Aguilera, A. y Lozano, E.O. (2022). La formación de investigadores en escuelas normales en México: revisión documental. *Voces de la educación* 7(13), pp.97- 119
- Arnaut, A. (1998a). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Castillo, M. & Muñoz, M. (2013). *Procesos de aprendizaje de los egresados de las escuelas normales públicas del Estado de México*. México: REDIE.
- Castillo, M & Muñoz, M. (2021). *La Reforma Curricular de Educación Normal: Un estudio de representaciones sociales de los docentes formadores*. México: REDIE.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. México: Gobierno de Veracruz.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. México. Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Fell, C. (2000). *José Vasconcelos, los años águila (1920-1925)*. México: UNAM.
- Hermida R., A. J. (1986). *La fundación de la Escuela normal Veracruzana*. México: Fundación de la Escuela normal Veracruzana.
- Jiménez, A. C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Meneses, M. E. (1988a). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. México: CEE-UIA.
- Menses, M.E. (1998b). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: CEE-UIA.
- Muñoz, M. (2012). La Investigación educativa en los Planes y Programas de Estudio de las Escuelas normales de México. *Revista Praxis Investigativa*, 4(7), 60-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6551963.pdf>

- Muñoz, M. (2019). La formación de los futuros docentes. Entre historia, competitividad, e incertidumbre. *Educación y Humanismo*, 21(36), 9-22.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3045>
- Muñoz, M. (2020a). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. El caso de las escuelas normales en México. En Juárez, D. & Bolaños, González, D. *Formación de docentes para los territorios rurales. miradas internacionales*. México: RIER-Colofón.
- Muñoz, M. (2020b). Rasgos docentes a reflexionar y reconsiderar para el nuevo docente de la Cuarta Transformación, 12(23), 79-90.
[file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-RasgosDocentesAReflexionarYReconsiderarParaElNuevo-7595385%20\(14\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-RasgosDocentesAReflexionarYReconsiderarParaElNuevo-7595385%20(14).pdf)
- Muñoz, M. (2023). La Investigación educativa en los procesos de formación docente. Caso escuelas normales de México. En Turpo, O. & Pérez, G. & Acuña, L. *Investigación Formativa y Formación de Investigadores en educación II*. Perú: Editado e Impreso en: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Reyes Esparza, R. (1988). “La formación de los maestros en la década de los cuarenta”, *Pedagogía, Revista de la UPN*, vol. 5, núm. 16.
- Robles, E. (2018). Legislación del artículo tercero constitucional: políticas que han permeando la formación de docentes en México. En Trujillo Holguín, J.A. y Dino Morales, L.I. (coords.). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
<https://mail.rediech.org/estados/files/original/9c206e0fdb1824677620c17eac6a075.pdf#page=188>
- SEP (1984). *Plan de Estudios de la licenciatura en Educación*

- Primaria*. México: Talleres de Litografía.
- SEP (1997). *Plan y programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. Colombia: EPM.
- Zarate, L. (2022). Investigaciones realizadas por estudiantes normalistas antes y durante la pandemia por la Covid. 19. En Morales, B. Zarate, L. En *La investigación en la formación inicial docente desde diferentes programas educativos: Un análisis en tiempos de confinamiento*. 25-47 México: Ediciones normalismo extraordinario.

HACIA UNA EDUCACIÓN QUE INVESTIGA Y CREA CONOCIMIENTO

Ivett Vilchis Torres

Francisco J. Argüello Zepeda

Gustavo A. Segura Lazcano

Universidad Autónoma del Estado de México

*“Lucho por una educación que
nos enseñe a pensar
y no por una educación que nos
enseñe a obedecer”*

Paulo Freire.

Introducción

En este capítulo, se cuestiona la eficacia de las prácticas docentes que tienden a priorizar la enseñanza y que prescriben y delimitan los procesos educativos ante los nuevos escenarios creados por la sociedad de la información y el avance de las nuevas tecnologías. En consecuencia, se enuncian otras posibilidades pedagógicas y se enfatiza, a nivel sistémico, la pertinencia de impulsar el modelo de investigación y acción educativa con visión social y perspectiva sostenible.

1. El aprendizaje aventaja la enseñanza

Durante las últimas décadas y a pesar de los notables avances científicos y tecnológicos que impulsan la vida social del siglo XXI, en el campo educativo se observan pocos cambios en el formato de enseñanza.

Es por tanto que, ante la rigidez que mantienen nuestras instituciones, asoman y prosperan diversas formas de adquirir

conocimientos fuera de los centros educativos, mismas que hoy motivan la reflexión de educadores y autoridades. "En el pasado, la principal fuente de aprendizaje y de descubrimiento intelectual era la escuela, cuya crisis escolar está dada por los profundos cambios ocurridos a lo largo de la última parte del siglo XXI" (Faivovich, 2020). Es así como la escuela ha dejado de ser el lugar privilegiado y exclusivo donde los estudiantes podían encontrar la información y aprender aquello que les resultaría necesario para la vida futura.

En las últimas décadas, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han ganado terreno en todas las áreas de aprendizaje y búsqueda de información, hasta el grado de desplazar a los medios tradicionales de educación, así como algunos medios visuales empleados con fines culturales y de esparcimiento. A pesar de ello, el sistema educativo se ha rehusado a transformar y actualizar de manera sistémica sus métodos y medios, así como a revisar a fondo los fines educativos que prevalecen en todos los niveles.

Ante contextos y acciones que separan las actividades de enseñanza y aprendizaje, los modelos educativos convencionales se encuentran en crisis, implicando un conflicto intergeneracional. De acuerdo con Gary Fenstermacher (1979), por años se ha asociado el término de aprendizaje como consecuencia de la enseñanza; sin embargo, resulta imprescindible la gestión que el mismo estudiante realice en favor de su aprendizaje.

Debemos advertir que el enfoque docente tradicional imperante durante el siglo XX consideró al estudiante promedio un receptor pasivo, un sujeto obligado a utilizar la memoria

como herramienta principal de los aprendizajes. Frente a sus limitaciones y los resultados obtenidos, la premisa, aunque tarde, resultó cuestionada:

Tener que aprender un territorio tan extenso de ciencias, artes y humanidades ha conducido al aprendizaje efímero y superficial, memorístico, de datos, fechas, informaciones, algoritmos, fórmulas y clasificaciones, un conocimiento de orden inferior, con valor de cambio por notas, pero escaso valor de uso para comprender y actuar (Pérez *et al*, pag. 77).

Las pedagogías y estrategias didácticas emergentes y alternativas recomendaron conferir un papel más activo a los actores durante el proceso educativo. Sin embargo, la mayoría de ellas mantendrían vigente la hegemonía de los docentes, sus directivos y, con ello, cierto control en el acceso a los contenidos.

Dentro de los paradigmas empleados persistió el modelo conductista, a través del cual los estudiantes responden a instrucciones y estímulos previstos por el docente. Posteriormente, el modelo denominado humanista abrió la posibilidad de diálogo entre los actores, dando cabida a la perspectiva constructivista, abierta a las interpretaciones.

Mientras los pedagogos desarrollaban teorías y estrategias formativas más eficaces, los estudiantes, por su parte, buscaron obtener respuestas a sus inquietudes e interrogantes aprovechando sus entornos tecnológicos. Ajenos a esta situación, los sistemas educativos oficiales mantuvieron rígidas sus estructuras y visiones.

El excesivo apego a determinadas concepciones y

tradiciones ha frenado el desarrollo cultural en materia educativa. En general, prevalece la inercia, la pasividad, la falta de creatividad, el individualismo y la receptividad en la adquisición de conocimientos. Frente a ello, la inconmensurable cantidad de información que circula en las redes debería obligar a establecer una visión renovadora, más realista, activa, enfocada tanto en la innovación como en la integración y equidad social.

Se requieren propuestas y respuestas a los vertiginosos cambios que atraviesa la humanidad, más aún si consideramos los efectos de una pandemia que modificó la forma de relacionarnos, interactuar, trabajar, vender, comprar, estudiar y, en particular, de acceder y generar conocimientos. "Por ello toda educación debería enfocar los esfuerzos hacia un aprendizaje vivencial y reflexivo" (Pérez, 2017).

Entre los avances y modelos utilizados para renovar la educación y ponerla en sintonía con la dinámica del entorno, actualmente destacan aquellos que sitúan y priorizan el aprendizaje sobre la enseñanza, así como los que promueven la gestión de tareas complejas, partiendo de información previa, y que se fundamentan en el cognoscitivismo Schunk (2012).

También se busca transformar las habilidades cognitivas dado que "pensamiento crítico y creativo supone el propósito de transformar el conocimiento práctico, mayoritariamente subconsciente y automático en pensamiento práctico, que implica tanto la reflexión teórica con la experimentación innovadora y creativa" (Pérez, 2017, pag. 17).

De acuerdo con la teoría de Sternberg (2015), más allá de

los aprendizajes ordinarios, la sabiduría se adquiere a través de realizar acciones que impliquen la organización compleja del pensamiento y no se limiten a leer y escuchar. Entendiendo a la sabiduría como el proceso de interpretación y cuestionamiento de los datos, el cual se transforma en conocimiento después de organizada la información, para concluir con el uso de recursos cognitivos en su mejor versión.

Considerando las evidencias y daños generados por la pandemia, así como las debilidades del sistema educativo, también es apremiante, en el corto y mediano plazos, formar ciudadanos solidarios y resilientes que dispongan de las herramientas necesarias para enfrentar futuras contingencias y contribuir desde ahora a un mundo sustentable.

Para tal fin el docente ha de convertirse y operar como un agente de cambio, un promotor del desarrollo social y ambiental, de la creatividad y la innovación sostenible. Como también participar en los procesos y cambios estructurales, en el diseño de las políticas educativas y de esta forma vincular las directrices oficiales con el quehacer cotidiano en las aulas. Se trata finalmente de obtener mejores resultados en la formación de seres humanos y de profesionales capaces de cuestionar, analizar y resolver problemas relevantes y generar cursos de acción con perspectiva planetaria.

Uno de los principales retos que enfrentará la docencia en las próximas décadas consistirá en reorientar y aprovechar el poder, que las plataformas digitales ofrecen a la educación. Para ello resulta imprescindible el desarrollo de habilidades cognitivas que brinden la posibilidad de discriminar la información y estimulen el desarrollo y socialización del

conocimiento científico.

Por el momento y debido a que por causa de la pandemia docentes y docentes tuvieron la urgencia de trabajar en plataformas digitales y otros medios electrónicos, la nula planificación de actividades, objetivos y estrategias, junto con brecha tecnológica preexistente, dio como resultado la pérdida de aprendizajes significativos, la desorganización de contenidos y mayor abandono escolar. Por el momento se registra un regreso desalentador al trabajo escolar. En primer lugar, por la carencia de indicadores que apoyen la toma de decisiones en políticas educativas y en segundo lugar por la ausencia de un plan emergente y de reformas educativas que atenúen el problema y coadyuven al desarrollo cognitivo de los jóvenes.

La cumbre sobre la transformación de la educación (2022), destaca algunos de los aspectos a considerar para el desarrollo integral de los estudiantes. Algunos componentes de la propuesta se resumen en la siguiente tabla:

TABLA 1
ASPECTOS BÁSICOS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Espacios educativos	Estudiantes	Docentes	Proceso enseñanza aprendizaje
Inclusivos	Con competencias y habilidades para el desarrollo integral	Formación y capacitación durante la dedicación a la docencia	Fomentar la innovación y creatividad
Equitativos	Competencias cognitivas	Profesionalización	Uso de tecnologías, para la recuperación de aprendizajes
Seguros	Competencias socioemocionales	Desarrollo de capacidades digitales	Diversificación de los formatos pedagógicos
Saludables	Aprovechar las habilidades tecnológicas adquirida durante de la pandemia	Aprovechar las habilidades tecnológicas adquirida durante de la pandemia	Recursos innovadores para la educación
Conectados			
Evaluación de instituciones			

Nota: Elaboración propia datos (CEPAL, 2022)

Dadas las condiciones actuales, se cuenta con una infinidad de posibilidades para acceder a todo tipo de información, derribando barreras de tiempo y distancia. Lo cual, lejos de ser una condición adversa, resulta el camino para acercarnos al conocimiento.

Es por tanto que la tecnología deberá ser aprovechada para recuperar los aprendizajes perdidos durante la pandemia y resarcir los conocimientos que no se alcanzaron en su momento y que una perspectiva y desempeño convencional del trabajo docente no podrá subsanar.

2. La investigación educativa como alternativa de la práctica docente

La investigación educativa (IE) se ha definido como una actividad académica que aborda temas escolares de manera constante y sistemática (Latapí, 1994; Martínez, 1997). También se ha conceptualizado como una disciplina que lleva a cabo la aplicación de conceptos en sentido amplio (conocimiento científico, métodos y resultados de investigación) al ámbito educativo (Albert, citado por: Puebla, 2014).

La IE como actividad profesional depende de las estructuras económicas, políticas y sociales de las naciones (Latapí, 1994), ello repercute en el presupuesto que se le asigne al sector educativo. Según la OCDE (2021), la inversión educativa en México representó el 4.5 % del PIB, y en materia de investigación y desarrollo solo se destina el 0.4 % del PIB (UNESCO, 2019).

Además de las limitaciones económicas que la IE ha tenido en nuestro país existen otras de tipo burocrático, así como la falta de coordinación entre instituciones de educación superior que impiden la difusión del conocimiento (Latapí, 1994). Sin embargo, “el desarrollo de la tecnología digital, ha permitido a partir del nuevo milenio ofrecer recursos metodológicos como los softwares, a la vez que ha propiciado el acceso a información científica en línea a través de las TIC” (Martín, 2014), lo cual ha sido un factor positivo en la generación y difusión del conocimiento.

De acuerdo con Martínez (1997), existen diversos tipos de IE, ya sea de carácter histórico (no experimental), situacional (etnográfica), estudio de caso, estudio comparativo, de encuesta, de tipo explicativo, experimental, diagnóstica (evaluación), investigación y desarrollo e investigación acción.

En México, el Consejo Mexicano para la Investigación Educativa (COMIE) organiza congresos educativos cada dos años en el marco de 12 líneas de investigación que incluyen temas educativos, desde las temáticas tradicionales de la didáctica y el curriculum, hasta los temas transversales como la educación cívica, la educación ambiental y la educación para la paz, que responden a las necesidades y problemas contemporáneos.

En este sentido, “es de suma importancia el desarrollo de la investigación educativa para generar conocimiento y difundirlo” (Piña, 2013), lo cual repercute favorablemente en el propio campo educativo y con ello poder hacer diagnósticos que sirvan para la elaboración de políticas públicas que ofrezcan soluciones a problemas educativos, tales como el de la

masificación de la educación en el nivel superior, el abandono y acoso escolar, y la falta de calidad educativa, entre otros.

Hay diversidad de factores relacionados con la educación en los cuales incide de forma impactante la investigación. De ahí que sea tan importante en el campo educativo. Aporta nuevos conocimientos desde la perspectiva epistemológica, política, antropológica, cultural y tecnológica. No se puede obviar la pedagogía, la administración, la industria y todas las áreas del conocimiento (Puebla, 2014, pág. 4).

Cabe mencionar que hoy en día muchas investigaciones se realizan de manera multi e interdisciplinaria, lo cual permite conocer de una manera integral los problemas educativos, sociales y ambientales que nos atañen.

2.1 Relación de la investigación educativa y la docencia

La IE y la docencia son actividades sustantivas que llevan a cabo la mayoría de las Instituciones de Educación Superior en México, las cuales deberían estar integradas, para que los resultados de la investigación educativa impacten favorablemente en la labor docente.

Una forma de establecer el vínculo entre IE y docencia se puede dar a través de la metodología de la investigación-acción, la cual surgió a mediados del siglo XX en el contexto de la psicología comunitaria con Lewin, para realizar investigaciones participativas entre el académico y las comunidades para la solución de sus problemas cotidianos o estructurales. Más

adelante, Elliot (2000) aplicó la investigación-acción al ámbito de la educación, para conocer los problemas prácticos que enfrentan los docentes, resaltando la importancia del profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica.

Sin embargo, la investigación-acción en el contexto educativo aún tiene debilidades, como señala René Pedroza; en la medida en que hay que considerar las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, como se indica a continuación: la práctica docente tiene una organización, tiempos, formas y procesos que hace que se desarrolle de forma muy diferente a las que corresponden a las comunidades sociales. Por ejemplo, los grupos escolares tienen corta duración, las tareas están pautadas, programas de estudio y planes de estudio, horarios preestablecidos y existen mecanismos de evaluación estandarizados (René Pedroza, 2020, pág. 11).

Aunado a ello, es importante considerar según Pedroza, las innovaciones en el contexto educativo, como condición para que se renueve la investigación-acción de la práctica docente.

Asimismo, es necesario tomar en cuenta, como lo señala Reyes (2021) las diferentes fases del proceso de investigación-acción, desde la identificación de problemas, hasta la búsqueda de soluciones, las cuales consisten en el diagnóstico, la planificación para la acción, la realización de la acción y la evaluación. Ello permitirá lograr una mejora, cambio e innovación en el desempeño docente, así como incrementar las potencialidades del aprendizaje.

En suma, la investigación educativa es fundamental para la generación y difusión del conocimiento en el campo de la

educación. En relación a la docencia, la importancia de la investigación-acción implicaría la posibilidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pedroza, 2020; Piña, 2013) y cambiar la práctica docente (Pérez, 2019; Reyes, 2021).

Ello le daría un rol más activo al docente, que no se limite a actualizar su programa de estudios, sino a adaptarlo a las necesidades del grupo y contexto escolar donde labora, a la vez que lleve a cabo de manera cíclica las fases de la investigación-acción para poder identificar los problemas cotidianos que tiene en la relación pedagógica con sus alumnos y poder superarlos.

3.La Docencia e investigación educativa en prospectiva

Como fue señalado en el inicio los continuos y notables avances y aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), ha venido a transformar la escena educativa y con ello las prácticas docentes.

Las actuales generaciones disponen, a diferencia de sus antecesores, de numerosos, versátiles y accesibles medios de información que facilitan su capacitación e incursión en áreas específicas acordes a sus intereses y necesidades personales. De acuerdo con Juval Harari (2018) el uso de internet y los intensos flujos de información a escala planetaria han instaurado una nueva cultura generadora de datos que incita a las personas a conectarse permanentemente y depender de los medios electrónicos para interactuar, actualizarse y formarse.

Como resultado del fenómeno telemático, entre las fuentes de información especializada y las expectativas

estudiantiles, cada día se requiere menos la presencia del profesor, en su carácter de expositor y conductor del proceso educativo. Sea a través de plataformas, tutoriales, simuladores, audiovisuales, redes sociales, aplicaciones, asistentes virtuales, avatares, robots u otro recurso digital, muchas personas están resolviendo, de manera ágil, sus vacíos de conocimiento, necesidades de habilitación e incluso llegando a tomar mejores decisiones al disponer de mayor y mejor información que la que brindan los centros escolares. Lo cual ha motivado el surgimiento de la modalidad *e-research* que impulsa líneas de investigación sobre el uso educativo de la internet (Gros, 2012).

La educación formal y no formal, sea para niños, jóvenes o adultos apegadas a formatos convencionales, han dado paso a una actividad informal autodirigida, que bien podríamos denominar autodidactismo colaborativo digital, circunstancia que bien podría, en el presente siglo, llegar a modificar de forma radical la relación educativa intergeneracional.

Situados en un escenario social de incesante innovación y demanda creciente de información veraz y nuevas capacidades laborales, la investigación educativa requiere ser no solo realista para dar solución a los problemas de aprendizaje en determinadas materias y circunstancias (Martínez, 2007), sino también visionaria para contribuir al desarrollo de las virtudes, talentos y potencialidades humanas.

Al enfrentar tal reto, por principio de cuentas los investigadores educativos deben ser conscientes del movimiento propio de la realidad social, las particularidades del contexto y la condición intersubjetiva que envuelve las practicas educativas. Así como asumir el fenómeno, situación u objeto de estudio

desde una perspectiva dinámica y sistémica.

Para dar cuenta de los diversos niveles, vectores y dimensiones que integran la realidad resulta imprescindible la concurrencia de diversas ciencias que sean afines al proyecto de investigación educativa, el cual por naturaleza requiere y provoca diversas lecturas y tareas interdisciplinarias (Wood y Smith, 2018). Por tanto, los enfoques cuantitativos y cualitativos no solo deberán alternarse, sino fusionarse para ofrecer una visión exhaustiva de los procesos que configuran el mundo educativo.

Toda investigación educativa implica una revisión de las finalidades institucionales, entornos de aprendizaje y prácticas docentes con un sentido autocrítico orientado a intervenir, modificar procesos y ampliar las posibilidades de desarrollo cognitivo, operativo y psicoafectivo de los individuos involucrados. Tal criticidad puede entenderse como: “la capacidad de cuestionar, evaluar, asimilar ideas complejas y dar forma a nuevas perspectivas” (Wood y Smith, 2018, pag.41).

Se trata por tanto de una acción estratégica y científica, orientada a fortalecer las capacidades y perspectivas de vida de las personas, dignificar su existencia creativa y ampliar sus horizontes de comprensión y convivencia.

Tomando en cuenta que todo fenómeno, situación u objeto de estudio en el campo de la investigación educativa involucra a seres humanos, el afán científico ha de mantener vigente, en toda fase y procedimiento, una ética pedagógica caracterizada por una conciencia responsable y sujeta al aprendizaje dialógico. En tal sentido los participantes pueden conversar y resolver en torno a los alcances y componentes del

proyecto de investigación, dado que el mismo los involucra como personas sujetas a derechos y los resultados de investigación suelen difundirse. Más que empeñarse en la validación y reproducción de macro teorías pedagógicas, la investigación educativa ha de encaminarse a la construcción creativa de meso y micro teorías que soporten la praxis docente. De esta forma será posible avanzar realmente en la comprensión y fortalecimiento de los procesos de aprendizaje tomando en cuenta la potencialidad de los sujetos, en tanto actores centrales generadores de conocimiento. En cuanto a los planteamientos metodológicos que sustentan las investigaciones educativas, se requerirá del diseño de estrategias innovadoras, flexibles y eficaces que permitan aproximarse a la realidad vista desde las comunidades para examinar desde el interior las situaciones educativas y ofrecer la mejor respuesta posible las mismas.

En la medida que los proyectos de investigación educativa despierten el interés y la colaboración activa entre los participantes, sus resultados podrán incidir de manera más efectiva y favorables sobre sus contextos tecnológicos, medioambientales y socioculturales.

En la tentativa de incorporar las tareas de investigación a la función docente, los educadores en lo sucesivo no sólo tendrán que ocuparse de explorar e intervenir sus pequeños universos de estudio, o grupos escolares, sino además les resultará cuestión indispensable, expandir su visión sobre el estado que guardan los sistemas educativos regionales y nacionales, así como el estado del arte que guardan la nuevas pedagogías y modelos educativos tanto institucionales como empresariales, en el entendido que las telecomunicaciones

actualmente realimentan y mantienen interconectado al mundo entero, motivo por el cual cualquier avance, invento o descubrimiento abre o cancela posibilidades de desarrollo en cualquier lugar del planeta.

El nuevo papel y principal reto de los docentes frente a la era digital radica en ser promotores y generadores de conocimiento y de ahí la importancia de incorporar a su quehacer cotidiano la investigación educativa e involucrar a las nuevas generaciones en este propósito. En opinión de muchos expertos; “mientras más temprano se inicie al individuo en la investigación, más fácil será que comprenda y realice las actividades propias del trabajo científico” (Abero et al, 2015, pag. 30).

La prospectiva de la investigación educativa no puede ser otra que amplificar sus temáticas abarcando un mayor número de fenómenos y situaciones educativas (Aznar et al, 2021). Al hacerlo la actividad docente-investigadora estará contribuyendo al desarrollo de un nuevo paradigma pedagógico renovador de la relación entre educadores y educandos; basado en la producción colaborativa de conocimientos relevantes y pertinentes para los individuos y la sociedad.

Sin duda los entornos tecnológicos y laborales continuarán mutando en la sociedad global y cada vez más rápidamente obligando a renovar los instrumentos y procesos educativos, por este motivo y en el corto plazo:

sumado a la aparición de la cultura digital en la cotidianidad humana, urge afrontar los procesos investigativos que se pueden construir sobre las propias dinámicas de la relación

entre la calidad de la educación y la formación integral ser humano en su multidimensionalidad (Cuellar y Moncada, 2019 en: Rojas y Ortis, 2020, pág. 108).

Para que la investigación educativa se traduzca en una práctica constitutiva de la función educativa y del trabajo docente, será necesario superar el abismo de las asimetrías sociales que hoy prevalecen en muchas regiones del mundo. De no asumir el reto y respaldar las iniciativas pedagógicas en favor de la investigación educativa en todos los niveles y modalidades, nuestros gobiernos e instituciones, propiciarán que las desigualdades culturales y formativas continúen afectando y diluyendo los esfuerzos y logros esporádicos de los actores interesados en desarrollar de manera sostenible sus mejores capacidades.

La expansión de la cultura digital en el medio educativo no anticipa la homogenización de procesos y personalidades, más bien, por el contrario, su desarrollo habrá de diversificar los fines y medios empleados configurando un escenario abierto y plural donde lo más importante en el ámbito social será impulsar la empatía solidaria y la capacidad de diálogo entre diversas perspectivas y proyectos de vida.

Más allá de atender las nuevas circunstancias y desafíos de la realidad material y social en las próximas décadas, las tareas educativas y en particular las vinculadas con la investigación, incursionarán en el campo de las realidades virtuales, mundos alternos de inmersión digital, ya en construcción.

Bajo la denominación del metaverso, el avance de

tecnológico asociado a la internet, anuncia la apertura de un universo interactivo multiusuario, que ofrecerá experiencias multisensoriales ilimitadas que habrá de transformar la vida, las actividades y formas de relación humanas.

Habitando el metaverso, las personas aprenderán y desarrollarán nuevas habilidades, lo cual tendrá un fuerte impacto en la educación de las futuras generaciones. A través de espacios virtuales atractivos y múltiples dispositivos inmersivos los estudiantes habrán de superar muchas de las limitaciones impuestas por el mundo real, con lo cual podrán dar curso transitorio a sus anhelos, proyectos y expectativas personales dentro un mundo paralelo que tendera a extenderse y capturar todos los sectores.

De acuerdo con Matthew Ball (2022), considerando el éxito a escala mundial de las plataformas virtuales como *Second Life*, *Minecraft* y *Roblox* y más recientemente *Fortnite Creative Mode*, los mundos inmersivos multiusuario a que han dado lugar, podría decirse que están dadas las condiciones para en que en breve, ya sea bajo la versión de gamificación o habilitamiento virtual remoto, la humanidad, los gobiernos y las empresas transiten a la conquista, apropiación, disputa y control de territorios que se vislumbran por demás infinitos. En palabras del autor: “la propia idea del metaverso significa que una parte cada vez mayor de nuestra vida, trabajo, ocio, tiempo, riqueza, felicidad y relaciones se desarrollará dentro de mundos virtuales” (Ball, 2022, pag. 38)

Algunas conclusiones

La actual dinámica tecnológica que ha venido impactando la vida social obliga a configurar un nuevo modelo educativo que resuelva el estado de crisis escolar y el conflicto intergeneracional vinculado con el manejo de información, fortalecimientos de los aprendizajes y socialización de conocimientos.

Las pedagogías activas al tiempo de aminorar la hegemonía de la actividad docente deben alentar la creatividad y la colaboración entre los estudiantes al centrar su quehacer en el desarrollo e implementación de proyectos sociales y ambientales pertinentes en su entorno.

La pandemia de la COVID 19 cambio ciertamente el panorama educativo a escala global, en lo sucesivo los centros educativos requieren formar sujetos solidarios, con mayor resiliencia y capacidad de estudio autónomo. Dicha contingencia también ha de impulsar un cambio cualitativo en la formación de los docentes en tanto promotores del desarrollo social y ambiental sostenible, lo cual implica mayor interés en la investigación.

La investigación educativa tiene ante sí un espectro amplio de temas por explorar y desafíos encanados no solo a generar mejor conocimiento, sino transformar la realidad escolar y no pocas cuestiones extraescolares implicadas con los aprendizajes. Para ello la IE requerirá de mayor apoyo institucional y financiamiento.

El paradigma de la investigación-acción permite articular la práctica docente con las tareas de investigación y por tanto

puede servir de modelo en ciertos ámbitos, proyectos y niveles educativos.

La presencia de las nuevas tecnologías debe de ser apreciada como un desafío central para el desarrollo de nuevas capacidades humanas y el fortalecimiento de los aprendizajes, en tal sentido el nuevo papel de los docentes ante la revolución digital radica en ser colaboradores y creadores del conocimiento.

Referencias

- Abero, L., Bianchi, M., & Machín, M. (2015). *Investigación educativa*. Ediciones Contexto; CLACSO.
- Aznar, I., Hinojo, F. J., Cáceres, M. P., & Romero, J. M. (2021). *Investigación educativa en el aula: Perspectivas de futuro*. Octaedro.
- Ball, M. (2022). *El metaverso y cómo lo revolucionará todo*. Ediciones Deusto.
- CEPAL. (2022). *La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48518/S2200947_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (3.ª ed.). Morata.
- Fenstermacher, G. D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 6, 157–185. <https://doi.org/10.2307/42723342>
- Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *Revista de Educación a Distancia*, 32, 1–13. <https://revistas.um.es/red/article/view/233061/253481>
- Harari, Y. N. (2018). *Homo Deus*. Penguin Random House.
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- OCDE. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. Organization for Economic Co-operation and Development.

<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

- Pedroza, R. (2020). *Investigación acción de la ecología del aprendizaje: Educación expandida, atmósferas ubicuas*. Universidad Autónoma del Estado de México; Ediciones Octaedro.
- Pérez, M. de J. (2019). La investigación acción en la práctica docente: Un análisis bibliométrico (2003–2017). *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177–192. <https://doi.org/10.22370/riie.2019.24.13>
- Pérez Gómez, A. I. (2017). *Pedagogías en tiempos de perplejidad: De la información a la sabiduría*. Editorial Homo Sapiens.
- Rojas, J., & Ortiz, J. (2020). *Reflexiones metodológicas de la investigación educativa: Perspectivas tecnológicas*. Ediciones USTA.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6.^a ed.). Pearson Educación.
- Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación*. Narcea Ediciones.

LA CURIOSIDAD EPISTÉMICA Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA: RUTAS VIABLES PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LAS ESCUELAS NORMALES

Gabriela Carreño Murillo

Escuela normal de Atizapán de Zaragoza

Entre la incertidumbre y el cambio social: rutas de formación y aprendizaje en la educación contemporánea

--¿Me podrías indicar, por favor, hacia dónde tengo que ir desde aquí?" preguntó Alicia

– “Eso depende de a dónde quieras llegar”, contestó el gato.

– “A mí no me importa demasiado a dónde...”, empezó a explicar Alicia.

– “En ese caso, da igual hacia dónde vayas”, interrumpió el gato.

– “...siempre que llegue a alguna parte”, terminó Alicia a modo de explicación.

– “¡Oh! Siempre llegarás a alguna parte”, dijo el gato, “si caminas lo bastante”.

Fragmento de *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll, 2014, pág. 66.

Tal y como contestó el gato a Alicia, el camino a elegir depende de hacia dónde queramos llegar. Y para el caso de la educación, habría que preguntarse ¿A dónde queremos llegar con la Educación actual?, ¿para qué y por qué queremos llegar? ¿qué futuros educativos queremos construir? ¿Qué perfil de docentes y estudiantes queremos desarrollar en los espacios educativos?

Pero no solo estas cuestiones son relevantes para la educación actual, pues la misma Alicia, al adentrarse en ese

inaudito, pero a la vez asombroso país de las maravillas, se encontró con escenarios y sucesos complejos y cambiantes: - ¡Qué desconcertantes son todos estos cambios! ¡Nunca estoy segura de lo que voy a ser un minuto después! Sin embargo, ya he recuperado mi tamaño normal; lo siguiente es entrar en ese bello jardín... ¿Cómo voy a hacerlo? (Carroll, 2014, pág. 56)

Este incierto mundo de Alicia, se asemeja en mucho a nuestras realidades contemporáneas actuales. Estamos, desde la mirada de Galeano (2005) en un mundo al revés:

Hace ciento treinta años, después de visitar el país de las maravillas, Alicia se metió en un espejo para descubrir el mundo al revés. Si Alicia renaciera en nuestros días, no necesitaría atravesar ningún espejo: le bastaría con asomarse a la ventana. Al fin del milenio, el mundo al revés está a la vista: es el mundo tal cual es, con la izquierda a la derecha, el ombligo en la espalda y la cabeza en los pies (pág. 7).

Este mundo al revés, incongruente, contradictorio, complejo; no necesariamente tiene una connotación negativa, pues el presente, el futuro, no es lineal, ni tiene una secuencia ordenada, conviven de manera dinámica orden y desorden, lo unitario y lo múltiple, lo uno y lo complejo, lo singular y lo general, la organización y la desorganización, la invarianza y el cambio, el equilibrio y desequilibrio, la estabilidad y la inestabilidad, lo improbable y lo probable (González, 2009).

Estas y otras cuestiones están vinculadas estrechamente con los procesos educativos. Pues además de preguntarnos qué camino o caminos recorrer para lograr la educación que queremos, un segundo reto estriba en el cómo sortear los

cambios, contradicciones y altos niveles de complejidad de “lo educativo.” Ya que es innegable que los docentes que han tenido o tienen la oportunidad de ejercer esta profesión por lo general asocian su labor con elementos rutinarios, constantes, de orden, de repetición; pero también con elementos de invariabilidad, desorden, aleatoriedad, irregularidad, desviación e imprevisibilidad. Pues la educación, la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, no se constituyen desde un orden puro, pasivo, lineal, limitado o inmutable; pues son precisamente estos elementos los que posibilitan su innovación, creación y transformación.

Desde Morin (1990) las organizaciones tienen esta necesidad de orden y desorden que les impulsa hacia la evolución y el crecimiento constante. Y es esa evolución la que se ha visto reflejada en las sociedades contemporáneas. Pues estamos asistiendo a una reestructuración de la cartografía del conocimiento que ha transitado paulatinamente de estructuras jerárquicas en las que existe un único flujo unidireccional a arquitecturas de conocimiento cada vez más heterárquicas y en términos de Deleuze y Guattari (2010) rizomáticas; permitiendo que el conocimiento se distribuya horizontalmente en ámbitos que hasta ahora permanecían aparentemente desvinculados entre sí. Un ejemplo de ello son los proyectos de investigación educativa, propuestas de intervención, pedagógicas o didácticas que entrecruzan diferentes disciplinas como arte con matemáticas, geometría, arquitectura, pedagogía, música o diseño digital (Acaso, 2019, Megias y Acaso, 2017, 2022, Fulle, 2020).

Incluso, autores como Navas (2012), sostienen que

existen discursos y formas que van más allá de la recombinación del material básico y que afecta el cómo percibimos diferentes manifestaciones culturales y educativas; como es el caso de lo que él denomina “*Remix*” o “estética del *Sampling*”. El cual refiere a una serie de metodologías de análisis cultural y humanidades digitales para investigar el papel creativo y político de la reciclabilidad y la remezcla en el arte, los medios, la cultura y la educación. En ese sentido, Campanelli (2024), caracteriza al *remix* como algo: Impuesto de la evolución, que surge de la necesidad innata del ser humano de transformar personalmente los materiales que tiene a su disposición. Esto podría explicar por qué la práctica de la remezcla es hoy más necesaria que nunca: nunca antes hemos tenido tantos materiales al alcance de la mano (solo basta pensar en la incorporación de ingentes cantidades de cultura analógica en el dominio digital, por ejemplo, en *Google Books*).

Los anteriores planteamientos son una suerte de invitación a repensar la fragmentación, insularidad disciplinar y compartimentación de los sistemas de producción del conocimiento científico que aún persisten en diferentes ámbitos de la Educación superior, traspasando esos límites y estrechos para construir desde espacios más dialógicos, abiertos, horizontales, entre redes de estudiantes, docentes e investigadores, entretejiendo lo disciplinar y trascender a través de la inter y transdisciplinariedad. De manera específica, en el caso de las escuelas normales, las preguntas obligadas serían:

¿Cómo construir perfiles de docentes y estudiantes investigadores que desafíen los límites disciplinares, que experimenten e innoven nuevas formas de enseñar, de aprender,

de evaluar? ¿Cómo trascender a una formación enfocada en habilidades de pensamiento más complejas, fomentar la curiosidad epistémica, la indagación y la transformación de la práctica profesional de estudiantes y docentes? ¿Cómo lograr que los estudiantes se interesen cada vez más por la construcción y producción del conocimiento a través de procesos de investigación e innovación docente?

Pues es claro que el conocimiento, a diferencia de los datos y de la información, se encuentra estrechamente relacionado con las elaboraciones, acciones, vínculos, construcciones y las decisiones de los sujetos. Otorgando al pensamiento un sentido más crítico, con elementos vinculados con la creatividad, la imaginación y la curiosidad intelectual. Considerando además que desde Zourabichvili (2004), “pensar no es representar, sino un acto original; no hay un comienzo real o una génesis, sino un devenir que nos sitúa siempre en el medio de las cosas” (pág. 53).

Y de eso se trata, “de atravesar territorios y espacios previamente definidos hasta alcanzar la poiesis inmediata entre algo nuevo por conseguir y algo distinto que decir. Propiamente, una invención que, epistemológicamente, reconocemos en lo interdisciplinar” (Pellejero, 2007, pág. 223). Lo anterior nos sitúa en el terreno de la gestión del conocimiento, que alude a la formación de las personas, sus complejos procesos internos y socioculturales en diferentes escenarios de aprendizaje, desaprendizaje, reflexión e investigación.

En palabras de Fullan (2002), desarrollando nuestras propias capacidades individuales para aprender y seguir aprendiendo, sin dejar que nos derrumben las vicisitudes del

cambio: pues ese ese uno de los caminos para que el sistema educativo se transforme. “Si más individuos actuasen como aprendices; si conectasen con su espíritu infantil; si se hablase cada vez más con aquellos que tienen ideas diferentes a las nuestras, es probable que los sistemas aprendiesen a cambiar” (págs 10,11). Cuestiones que desde Lozano y Rodríguez (2019), centrarían la discusión en la formación y aprendizaje de los docentes, pues el aprendizaje de la docencia: No se da necesariamente por mecanismos de educación, actualización o capacitación; sino que sucede en la vida cotidiana, en la interacción con los otros actores que conforman el mundo social y en consideración al pasado de cada individuo. Los trayectos formativos no son tampoco lineales, están marcados por los momentos de crisis e incertidumbre. En ellos es donde más se propicia la reflexión y la transformación; es ahí donde existen posibilidades más claras para la formación (pág.10).

A este respecto, Freire (1994), afirma que el aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en buscar involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Este es un planteamiento esencial para los procesos de formación y aprendizaje que se desarrollan en las escuelas normales, donde debieran primarse los espacios de diálogo, de discusión, análisis y reflexión, no solo al interior de las escuelas; sino entre instituciones de otras regiones geográficas, construyendo las mejores rutas para expandir los “senderos” que menciona Freire y recórrelos juntos, docentes, alumnos, autoridades pedagógicas y escuelas de práctica

profesional.

Generando a la par posibilidades de aprendizajes más naturales, liberadores, vitales y rizomáticos, donde se vayan entretejiendo saberes en tiempo real, con la finalidad de concebir a la comunidad como un escenario curricular más dinámico, con mayor sentido y significado. En este punto convendría reimaginar y replantear nuevos órdenes relacionales entre toda la comunidad normalista, rebasando las barreras espaciales del aula de clase para llevar el proceso de aprendizaje más allá de los espacios tradicionales. Trazando, en palabras de Freire (1990), inéditos viables que permitan a estudiantes y docentes trascender, conectar con otras personas, generar esperanzas y explorar trayectos de formación inexplorados en la interacción entre pares, docentes con mayor *expertise*, redes de apoyo pedagógico y comunidades de aprendizaje profesional, creando oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una diversidad de espacios y referentes.

Sin obviar la previa construcción de bases profundas de conocimiento científico, entornos cada vez más ampliados desde donde los estudiantes experimenten, indaguen, investiguen e innoven; desde donde el aprendizaje de la escuela salga hacia las localidades, las regiones y el aprendizaje de estos lugares “otros” regrese a las escuelas.

Desde esta perspectiva crítica, el aprendizaje no es un fin, es un proceso permanente donde el estudiante aprende, pero también desaprende y reaprende de tal manera que el objeto aprendido tiene varias aristas y formas de ser pensado, reflexionado, apropiado en su esencia compleja. Desaprendizaje, Reaprendizaje, Aprendizaje y Complejización de un objeto o

proceso (PDRAC), no es un proceso tan simple, lineal y único, es decir, el aprendizaje debe llevar a la complejización del objeto a aprender (González, 2009). De ahí que la clave en este proceso de desaprendizaje reside en el cómo y para qué se aprende y no únicamente en el que se aprende (Moravec, 2008, pág.64). Curiosidad, como inquietud indagadora, “inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital” (Freire, 2004, pág.16).

El aprendizaje y la formación normalista como un proceso en espiral

La educación, está siempre enmarcada por un sentido y en ella aprendemos no en el vacío, sino en escenarios diversos, no necesariamente escolarizados, ni sistematizados ni de manera intencionada. Pues hay una brecha sinuosa entre el aprendizaje natural y el artificial, donde el primero nos hace resolver problemas proyectando nuestros propios intereses y necesidades, que están orientado por procesos de experimentación que ensayamos hasta lograr nuestro objetivo y perfeccionamos nuestras habilidades, conocimientos y saberes. Y por lo general este tipo de aprendizajes se genera en escenarios informales, no formales o incidentales.

En cambio, el aprendizaje artificial, el desarrollado en espacios escolarizados, por lo general es un aprendizaje involuntario, el alumno no elige lo que necesita aprender sino lo que “otros” consideran debería aprender y bajo algunas políticas

de estandarización es considerado incluso como cliente, no como un sujeto que aprende y se forma para trascender y transformarse de manera autónoma y emancipada.

Es comprensible entonces que como docentes no pocas veces hayamos observado estudiantes aburridos, apáticos y que no encuentran sentido alguno a las actividades cotidianas en clase ni en sus procesos de formación. Meireu (2020) afirma que “lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.” (pág. 45)

Es entonces esta aparente contradicción de lo que se aprende en la escuela y en otros escenarios, lo que representa una oportunidad para las Escuelas normales de pensar en aprendizajes más orgánicos, naturales, deseados, buscados y contruidos no desmereciendo las propuestas curriculares vigentes, sino flexibilizar, repensar, (priorizar a la vez que profundizar cuando sea necesario) el curriculum, diversificar escenarios de aprendizaje y considerar pedagogías potentes que incorporen en sus rutas de acción una construcción del conocimiento menos artificial e impuesta.

Porque, además, el sentido de la escuela no tiene que ver solo con adquirir conocimientos o saberes o, en general, con el logro de resultados de aprendizaje, sino con la formación del sujeto y con la transformación de su relación con el mundo; es decir, con hacerla más atenta, cuidadosa, densa y profunda (McClintock, 1971). En la escuela aprendemos a estar juntos para hacer cosas en común. Aprendemos a través de relaciones, vínculos y afectos. Cuando hablamos de vínculos, afirman

Skiliar y Duschatzky (2014), nos referimos a la vida escolar en su conjunto, sin dejar de lado lo específico de la escuela, es decir, la de ser un ámbito cuyo propósito tuvo que ver –y así continúa siendo– con la tarea de enseñar. Un espacio que ofrezca un plus, una experiencia que, de no pasar por ella, no tendríamos.

Esto es evidente sobre todo si pensamos que en las escuelas normales se va construyendo un complejo sistema de relaciones e interacciones sociales, culturales, académicas, profesionales de mundos simbólicos que al ser habitado por sujetos sociales “diferentes” se generan conflictos cognitivos de manera natural. Pues los estudiantes normalistas tienen la influencia de diferentes culturas profesionales, la de las escuelas normales, la de las escuelas de práctica y la que ellos mismos van construyendo cotidianamente al interactuar y asumir nuevos posicionamientos intergeneracionales.

Como sostiene Barcena (2008), en los espacios escolares no se trata tanto de una enseñanza a propósito de cómo se debería vivir, sino: De la transmisión de la experiencia y del mundo de un tiempo a otro tiempo; no tiene que ver tanto con la insistencia por unos contenidos, sino más bien con la presencia de quien inaugura el acto de enseñar; no se trata tanto de elaborar un discurso sobre los alumnos presentes o ausentes, sino de una ética a propósito de sus existencias; no tiene que ver tanto con una pretendida y esquiva homogeneidad o con la diversidad, sino con abrir un lugar dentro de la norma para que surja el otro (pág. 11).

Educar, por tanto, es conmovier. Educar como menciona Skiliar y Duschatzky (2014), es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir

y convivir. “Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir.” (pág.6) Esta formación, por tanto, "invade todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad" (Ferry, 1990, pág.45). De ahí que la formación no sea un campo cerrado donde está presente un único aspecto de la vida del hombre, es más bien un espacio en el cual todos los niveles que comprende el ser humano se encuentran presentes, es un proyecto de largo alcance (Pasillas, 2020). Honoré (1980), enfatiza que "... la formación está en acto y queda pensarla...La participación en la formación implica una apertura al mundo y un diálogo con otras subjetividades." (pág.10).

Lo anterior se moviliza en una especie de modelo espiralado de indagación donde es posible plantear cuestionamientos que guíen el proceso de transformación del aprendizaje para crear las condiciones necesarias que estimulen, desarrollen y mantengan la curiosidad epistémica, pues las personas, incluyendo los docentes aprenden mejor cuando establecen conexiones entre lo que ya saben y lo que están aprendiendo, cuando pueden relacionarlo con sus experiencias y sacar mayor significado de ellas, cuando pueden ver cómo las ideas se relacionan entre sí, y cuando utilizan lo que han aprendido en casos concretos (Brown, 1994; Gardner, 1991; Shulman, 1987; Darling-Hammond, 1993).

Esta espiral de indagación se conecta directamente con la práctica docente reflexiva y la creación de entornos de

aprendizaje innovadores basados en la investigación de la propia práctica. Es necesario, por tanto, que las escuelas normales operemos una organización formativa intencional para ofrecer experiencias diversificadas de aprendizaje, formación e investigación, generando entornos naturales de indagación y curiosidad epistémica.

Por consecuencia, es claro entonces, que este giro de prioridades educativas, requiere trabajarse desde la autogestión, autonomía y autoaprendizaje escolar. Construyendo trayectos combinados desde distintos escenarios de desarrollo profesional: documentación de experiencias pedagógicas, cursos y talleres de actualización, intercambio de experiencias pedagógicas exitosas, apoyo profesional mutuo entre colegas, lectura y discusión de bibliografía, talleres de análisis de casos, conferencias y paneles a cargo de expertos, entre otros.

Es preciso, además, ampliar los estímulos y oportunidades intelectuales que provean, el verdadero desarrollo de la comprensión (Cohen, McLaughlin y Talbert, 1993; Gardner, 1991). El centrarse en el aprendizaje, sin embargo, no puede circunscribirse exclusivamente a los espacios áulicos, pues para que realmente se genere un aprendizaje en círculo y un crecimiento docente en espiral, es necesario ampliar los espacios desde donde los docentes dialogan, interactúan, construyen, aprenden, desaprenden, se encuentran y desencuentran.

Y es en esos encuentros formativos donde el potencial de la investigación en la escuela es el protagonista en la producción de conocimiento, articulando de manera crítica los aportes de diferentes campos científicos relacionales y el saber cotidiano, el

del sentido común, y el científico; con el fin de reorientarlos hacia la acción transformadora de las realidades educativas, profesionales, locales, comunitarias. De ahí que Rivas (2020) afirme que, a escenarios poco previsibles, caóticos y críticos, necesitamos respuestas educativas profundas, inventando nuevas partituras para obtener resultados diferentes a partir de un movimiento central: pasar del currículum obligatorio a un currículum de prioridades y sentidos, personalizando los trayectos formativos con un propósito más amplio y menos estructurado de lo estamos habituados a recorrer. Generando en los estudiantes el disfrute por aprender, el ampliar sus posibilidades de autonomía y emancipación intelectual, asumiendo la responsabilidad por diseñar su propia formación.

Pues es cierto que el currículum es una construcción cultural (Grundy, 1987) que determina el destino de las personas, de las comunidades. Pero también es cierto que somos estas comunidades las que desde los espacios de la vida cotidiana formulamos nuestros proyectos de acción (Shutz,1995) y organización de las prácticas educativas a partir de nuestros intereses cognitivos y acciones comunicativas (Habermas,1984).

Repensando además en la posibilidad de desarrollar pedagogías autónomas, con identidad propia, capaces de transformar las prácticas y contextos de actuación de estudiantes y docentes de las diferentes regiones normalistas. Es cierto que educamos, nos formamos, para comprender la realidad, pero también lo es que comprender la realidad no significa adaptarse a ella, sino ser capaces de tomar distancia para poder discutir lo que hay que cambiar. (Fernández Liria et al. 2016).

La curiosidad epistémica y procesos de indagación como rutas viables para la formación y transformación docente

En suma, las reflexiones e innovaciones pedagógicas generadas a través de la indagación, la curiosidad epistémica y los procesos de investigación educativa, nos ayudan a develar nuevas formas de pensar la vida cotidiana y conocer el mapa teórico, conceptual, epistemológico y didáctico de la educación contemporánea. Para no sentirnos improvisados y estar más seguros de lo que hacemos y pensamos. Para disponer de mejores herramientas para construir una opinión y construir un posicionamiento ético, epistemológico, social que fundamente nuestras prácticas (Brailovsky, 2018). Pues es necesaria una mayor profundidad, sentido, imaginación, creatividad en el seno de nuestras escuelas normales transitando en términos de Mills (1959) de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica desde la capacidad para los detalles y la paciencia hacia el trabajo minucioso (Germani, *op.cit. Mills*, 1959, pág. 14).

Es ahí donde la curiosidad epistémica al depender directamente de los pensamientos, cuestionamientos y divergencias conceptuales, lleva a los estudiantes y docentes a profundizar en la búsqueda de un conocimiento y dar respuestas a sus inquietudes cotidianas. Lo que, en palabras de Freire (2004) significa “la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, lo que supera los efectos negativos del falso enseñar” (Freire, 2004, pág. 13).

Y añade Freire (2004) “en este sentido, por ejemplo, como

me aproximo de nuevo a la cuestión de la inconclusión del ser humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda, como vuelvo a cuestionar la curiosidad ingenua y la crítica, que se vuelve epistemológica” (pág. 7). La fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, lo que supera los efectos negativos del falso enseñar” (Freire, 2004, pág. 13).

Sin embargo, el mismo Freire no desdeña el enorme valor del saber hecho de pura experiencia, de la que proceden inicialmente la mayoría de los saberes de los estudiantes cuando inician sus procesos de formación, en sus trayectos académicos, metodológicos y de práctica profesional. Esta curiosidad ingenua, resulta menciona Freire (2004) de un cierto saber, no necesariamente metódicamente ni riguroso, que es lo que caracteriza el sentido común. El conocer científicamente posteriormente pero no en contraposición, busca superar la superficialidad de las diversas miradas, prejuicios, creencias, miradas parcializadas e intervenir por medio de la crítica profunda y consciente del investigador, redescubrir las causas y orígenes de las cosas.

En este trayecto de formación en la investigación, es donde se requiere que los docentes normalistas acompañen a los estudiantes a construir el objeto de investigación, a determinarlo, a interrelacionarlo, a contextualizarlo y aceptar que por sí sola la ciencia no trasforma la realidad. Es imperante superar estos obstáculos epistemológicos y la voluntad del carácter culto para sobreponerse a las apariencias de la realidad buscando siempre la verdad, con la cual podemos avanzar y

transformar el mundo.

Por tanto, sostiene Imbernon (2009) “la curiosidad es retar la capacidad intelectual del alumnado mediante la introducción de interrogantes, problemas, paradojas” (pág. 26). La curiosidad epistémica se relaciona entonces de manera directa con la capacidad para indagar, descubrir, investigar, redescubrir, preguntar, conjeturar, comparar, criticar y en general comprender la realidad del objeto, su razón de ser.

El objeto significa para el caso de la investigación, todo lo que existe susceptible de conocer, de cambiar y de transformar por medio del sujeto utilizando el conocimiento. Desde Freire (2004) La construcción o producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de “tomar distancia” del objeto de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de “cercar” el objeto o hacer su aproximación metódica, su capacidad de comparar, de preguntar (2004, pág. 39).

Sujeto y objeto no son aislados, son contextualizados, juegan en una misma unidad epistemológica. Este ejercicio de la curiosidad “convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser” (Freire, 2004, pág., 40).

De ahí la necesidad de visualizar nuevas formas de vincularnos como escuelas normales, como docentes como estudiantes normalistas, generando comunidades de diálogo, investigación e innovación. Habermas (2003), argumenta que el lenguaje es la facultad más íntima que tiene el ser humano, por lo que, si proyectamos comunicarnos realmente, es necesario que

la razón abstracta no sea la que deba erigirse como el cimiento de la moral. Esta idea se sustenta en el construccionismo social de Berger y Luckmann (1967), quienes identifican la primacía de los procesos sociales, pues afirman que las experiencias de los sujetos en el mundo son, primeramente y antes que nada procesos sociales. Y se sitúa la interacción en la vida cotidiana como la determinante de los conocimientos incorporados por los sujetos. Por ello, la ética tendrá trascendencia cuando se logre comprender que en este caso, estudiantes y docentes viven en comunidad y el pensar en organizar comunidades de diálogo, como una estrategia pedagógica más profunda es una alternativa viable en nuestras escuelas normales.

En este sentido, sería interesante ir pensando, por un lado, en una comunidad de docentes, investigadores educativos, estudiantes y padres de familia que pudiéramos integrar una red de investigación, innovación y desarrollo curricular que aporte información actualizada de los aprendizajes vitales, personales, locales, comunitarios y profesionales que se presentan al margen del currículum formal. Existen claras separaciones entre escuela y comunidad, pese a que es evidente que lo cotidiano, los contextos emergentes y lo que ocurre fuera de la escuela forma parte de ella e incide en su funcionamiento.

Por estas razones, sería de gran impacto para escuelas normales distantes entre sí, mantenerse conectadas digitalmente, con docentes de diferentes partes del mundo, donde se compartan miradas y recursos para apoyar la formación ampliada de estudiantes y docentes, basada en un esquema de formación permanente (*lifelong learning*) que integre sinérgicamente las tecnologías ubicuas, como la inteligencia

artificial, la realidad virtual y las prótesis intelectuales. Incluso, sería esencial concebir una escuela normal como un espacio académico que crea valor para sí misma y para todos sus usuarios, con una marca académica difícil de igualar por otras instituciones de Educación superior. Potenciando la esencia y fortalezas de una Escuela normal y promoviendo credenciales académicas alternativas personalizadas, con temáticas más cotidianas, de mayor impacto en el desarrollo profesional, personal, familiar o comunitario.

Además, si algo queda claro, es que necesitamos tiempo para reflexionar en la escuela, sobre la escuela, con la escuela y para la escuela. Necesitamos “abrir una invitación a la construcción de diálogos sobre el futuro de la educación normalista.” Abrir espacios a la pregunta supone una doble apertura, porque preguntar es abrir. Preguntar nos sitúa ante la posibilidad de intercambio y reconocimiento de otros. Es abrirnos a los otros y con los otros. Pero, preguntar no siempre es cómodo, decía Freire. Preguntar es exponerse y arriesgarse. Porque educar es expandir la capacidad de la imaginación para pensar de otra manera y, consecuentemente, actuar de otra manera, mantener un poder responsable, e imaginar lo inimaginable (Giroux, 2012).

Transitando de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistémica

La curiosidad es planteada por Paulo Freire como una necesidad ontológica que caracteriza el proceso de creación y recreación de la existencia humana. La indagación científica requiere la

identificación de suposiciones, el uso de pensamiento crítico y lógico. Es este proceso de creación y producción de lenguaje escrito donde los estudiantes normalistas tienen mayores posibilidades de crecimiento, pues “los dispositivos de escritura en clase pueden contribuir a darle forma a las preguntas de un modo riguroso y en base a criterios sólidos y sin dejar de partir de los imaginarios y conceptos previos de los propios estudiantes” (Brailovsky y Menchón, 2012, pág.8). John Dewey (1967) complementa esta visión cuando señala que la pregunta y la curiosidad, en cuanto actitud exploratoria, es la que da origen al pensamiento y nos permite recuperar la capacidad de asombro, de *re-pensarnos* y de *re-inventarnos*, pues Imbernon sostiene “que la curiosidad es retar la capacidad intelectual del alumnado mediante la introducción de interrogantes, problemas, paradojas (Imbernon, 2009, pág. 26).

Estas reflexiones pedagógicas nos ayudan a develar nuevas formas de pensar la vida cotidiana, conocer el mapa teórico, conceptual, epistemológico y didáctico de la educación contemporánea (Brailovsky,2018). Fomentando curricular y pedagógicamente la problematización en escenarios profesionales y de investigación educativa, es esencial para lograr lo que Freire (2005) llama conciencia máxima posible, en contraposición a una conciencia real, efectiva.

De ahí que una de las tareas centrales de las escuelas normales sea consolidar a través de los trayectos de práctica profesional y trayectos de herramientas metodológicas para la investigación educativa el que los estudiantes transiten de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica que menciona Mills (2007), desmitificando tanto a la teoría como a la empiria

pura. El mismo Freire (2004), abona a esta idea cuando afirma que:

En verdad, la curiosidad ingenua que, desarmada, está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad, que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica cambia de calidad, pero no de esencia (pág.15).

Esta curiosidad epistémica es evidente cuando los sujetos desarrollan su capacidad para indagar, descubrir, investigar, redescubrir, preguntar, conjeturar, comparar, criticar, reflexionar. Haciéndose necesario propiciar el bucle reorganizacional entre saberes, experiencias-sentidos, el investigador cuente con los insumos suficientes en lo psicoafectivo, experiencial y transteórico para dar cuenta reflexiones y acciones complejas, o sea, tejidas conjuntamente, innovadoras, transformadoras, diversas y distintas, tanto en el contexto personal, como los escenarios epistémicos y antropológicos (Andrade, 2019, pág.14): Este nivel supera la práctica y la reflexión para pasar al campo de la construcción de conocimiento científico, sin descartar, sin embargo, la importancia de partir de las prácticas y de las reflexiones hechas por los docentes, pero agregando, además, los ingredientes específicos de la investigación, es decir, seleccionando objetos de investigación, utilizando métodos y construyendo discursos teóricos como resultado de esa indagación (Andrade, 2014, pág.18).

Es por ello que en los escenarios de formación de las escuelas normales tendríamos que fomentar la participación en espacios que permitan que el conocimiento circule, que se comparta, que esté disponible para su uso posterior, aunque ya no se permanezca en la institución. Gestionar el conocimiento en las instituciones potencia la interacción, colaboración y conexión colectiva, convertirla en una comunidad de aprendizaje que a su vez participa en otras comunidades externas, ya sean locales o regionales.

Otra acción transformadora y de gran escala, sería cambiar el rol de nosotros como estudiantes y docentes normalistas en el proceso de aprendizaje, y que transitemos de ser consumidores a productores de conocimiento. Nos volvamos aprendices activos y proveedores, creando una modalidad de aprendizaje más auténtica, que nos conecte con el mundo real, usando herramientas de investigación educativa y nuestra capacidad para concebir, crear y emprender proyectos pedagógico-didácticos disruptivos y transformadores. Ya que no hay mejor tecnología que la mente y son esas mentes, las que pueden ir generando emprendimientos pedagógico-didácticos que sirvan de inspiración a otras Instituciones de Educación Superior y que representen otra opción laboral complementaria a la docencia.

Y como añade Fullan (1996), en todas las fases de sus respectivas carreras, los educadores tenemos la responsabilidad de actuar, los principiantes aportando nuevas ideas y energías a la profesión y evitando sucumbir a los aires viciados de la rutina. Los que se encuentran en el medio de la carrera, saliendo del estancamiento, y los docentes experimentados, compartiendo

nuestra sabiduría, en lugar de su escepticismo. Es importante por ello, confiar en los estudiantes y docentes normalistas, otorgarnos mayor protagonismo, minimizar las estructuras de control y dirección en nuestra formación y aprendizajes. Diseñando las experiencias de formación que posibiliten asumir nuestra profesión desde procesos de desaprendizaje y reflexión. Lo cual, indudablemente no puede ser impuesto ni decretado por alguien más.

Luego entonces, el perfil de investigación enfocada en procesos de indagación, de ruptura epistemológica y práctica reflexiva, podría resumirse en lo siguiente:

- a) Estudiantes y docentes que: aportan valor a las personas, organizaciones, redes e instituciones.
- b) Rompen las rutinas, estructuras estáticas e inertes de la vida académica y escolar.
- c) Diseñadores de espacios individuales y comunes de aprendizaje (patios, espacios de lectura, huertos escolares, escenarios digitales).
- d) Rompen las fronteras curriculares con dosis de creatividad, experimentación e innovación.
- e) Diseñadores de arquitecturas análogo digitales de aprendizaje y enseñanza.
- f) Dejan ser divulgadores de contenidos y se convierten en diseñadores de experiencias de aprendizaje y formación.
- g) Habilidades para *remixar* formas, espacios, disciplinas, metodologías y espacios de aprendizaje.

- h) Capacidad para vincular aprendizajes visibles e invisibles, escenarios formales, no formales, incidentales e informales.
- i) Logran apoyar a las personas que colaboran con ellos a tender un puente hacia una epistemología social en los diferentes contextos educativos en los que se desenvuelven.

Este perfil requiere materializar los conocimientos que se han adquirido en un salón de clases, en ambientes reales, en dónde se tenga la posibilidad de diseñar, aplicar y evaluar las acciones que lleven a los alumnos a desarrollar las habilidades de investigación e indagación necesarias para convertirse en agentes de cambio.

Según Dewey (1967) el ser humano va construyendo sus aprendizajes en la interacción con su ambiente, a partir de su capacidad de adaptación funcional. Lo cual posibilita el progreso en la lucha por adaptarse y dominar el ambiente en el que vive. Se aprende por experiencia, mediante la educación por acción. La educación escolar debe, por tanto, favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos (Dewey, 1967, op. cit. Ruiz, 2013, pág. 7).

Pues es verdad que la experiencia educativa haría más asequibles, más significativas y más controlables las experiencias posteriores” (1938, pág. 39). Cuestiones en las que coincide Schön (1982), cuando señala que el proceso de reflexión y pensamiento derivados de la experiencia detonan el aprendizaje. Además, afirma que la experiencia conlleva al

aprendizaje permanente (*lifelong learning*) y al desarrollo de la persona.

El docente como profesional crítico-reflexivo

Considerando lo anterior, en el contexto pedagógico se entiende que teorizar es tratar de ordenar, disciplinar el proceso y a la vez, dar sentido al conjunto de operaciones y pasos puesto en marcha hasta sistematizar el proceso de cómo se aprende de la experiencia y de la práctica. Perrenoud (2004), propone partir de la práctica y de la experiencia, sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar. En esa dirección, Kolb (1984), identifica al aprendizaje experiencial como un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana (DEA).

La palabra clave, apunta Zabalza (2005) no es la acción sino la “reflexión”. La reflexión es aplicar o proyectar la mente y su función intelectual sobre la experiencia. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos y supone una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, sobre lo que se piensa; es decir, argumentar, buscar explicaciones y relaciones.

Imagen 1.
Diferencia entre Reflexión y práctica reflexiva

REFLEXIÓN	PRÁCTICA REFLEXIVA
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Nota: Domingo, 2014

La práctica reflexiva como metodología es una propuesta formativa aplicable a la modalidad de formación inicial (prácticas en escenario profesional), y a la de formación continua (desarrollo profesional).

Para Barnett (1992), la práctica reflexiva es un medio para estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos y con todo lo que piensen y hagan; es un procedimiento reflexivo en que el alumno se interroga sobre sus pensamientos. Schön percibió que los estudiantes aprendían escuchando, observando, actuando y disponiendo de una supervisión directa de su hacer. No solo aplicaban lo que habían oído y aprendido en clases magistrales, libros, etc., también aprendían reflexionando, ellos solos y con sus tutores, sobre cómo se desarrollaba la acción (1987,1992).

Es necesario repensar incluso al mismo docente, situándolo como un profesional activo, reflexivo y como sujeto autorizado en la producción de sus propios saberes y actuaciones pedagógicas, (Richert Ershler, 2005). Profesional que enfrenta

desafíos y problemas, que es capaz de pensar con otros y buscar saberes expertos que le permitan intervenciones superadoras en sus aulas y escuelas (Lombardi 1998). Solo a partir de ese anclaje es posible promover reflexiones, reestructuraciones y conceptualizaciones, que abran nuevos escenarios de formación y posibiliten la transformación de la práctica docente.

Este desarrollo personal, académico y profesional de los docentes ha expandido los escenarios de aprendizaje y enseñanza, de los docentes, incluyendo a todas sus experiencias previas y el análisis crítico de su práctica cotidiana. Pues como señala Freire (1994), siempre hay algo diferente para hacer en nuestra vida educativa cotidiana y es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer, que se puede mejorar la próxima práctica (pág. 43). Cuya trayectoria profesional es una construcción que surge de la interacción de múltiples elementos: contextos de acción académica, la formación inicial y continua, las motivaciones iniciales y las expectativas futuras de desarrollo, el pensamiento y la acción y los recorridos laborales anteriores.

En este mismo sentido Fernández (1995) afirma que la profesionalización docente pasa por dimensiones no estrictamente cognitivas ni técnicas del profesor, sino por ese otro inmenso conjunto de variables que hacen referencia al mundo de las actitudes, las percepciones, las opciones personales de autorrealización, satisfacción personal, laboral y la afectividad. Reflexionar e investigar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar.” Antes que preguntarse cómo lograr que los docentes enseñen mejor, es preciso

preguntarse cómo facilitar y asegurar que los docentes aprendan (Alliaud, 2011). La formación y desarrollo docente debe verse desde el punto de vista del aprendizaje y de quienes aprenden antes que desde la enseñanza y desde la oferta (capacitación, entrenamiento, reciclaje, etc.).

No es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación (Torres, 2010). Considerando que los saberes docentes son resultado no solo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, en el ejercicio mismo de la docencia y otras actividades de formación invisible.

Por tanto, es una necesidad indiscutible, el recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación, reflexión e investigación: Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del “profesional reflexivo” (Schön, 1992). Navarro y Verdisco (2002), por su parte, han llegado a la conclusión de que los dispositivos de formación fundados en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo resultan más efectivos para el cambio de las prácticas. Cuando existe trabajo en equipo y apoyo *in situ*, en sus propias aulas, los docentes pueden probar nuevas estrategias pedagógicas-didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales, a medida que ocurren.

Vinculando incluso diferentes campos y áreas del conocimiento a través de procesos esenciales en la formación de los estudiantes normalistas: la práctica profesional y los procesos de investigación, desde dos ejes fundamentales: la

teorización de la práctica y la experimentación de la teoría (Pérez, 2008). Pues los estudiantes normalistas, requieren de esta teorización y experimentación al construir, reconstruir y sistematizar experiencias educativas en escenarios académicos y profesionales desde horizontes diferenciados pero vinculados entre sí: la evolución permanente y cíclica del conocimiento al pensamiento práctico. Y en términos de Wright Mills (1959), la transición gradual de una curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica en procesos de investigación y documentación de su práctica profesional. Sin demeritar el valor del sentido común ya que como afirma Freire (2002): En verdad, la curiosidad ingenua que, “desarmada”, está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad, que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica cambia de calidad, pero no de esencia (pág.15).

Por ello, es innegable que la formación en la docencia no solo se moviliza en la operatividad de planes y programas de estudio, en la aplicación práctica de saberes y estrategias que ayuden a crear la integración más flexible, abierta y potente entre estas dos estructuras donde la investigación e indagación, entendidas como consciencia informada, será clave para que este conocimiento práctico se constituya en pensamiento práctico y colectivo. Habría que considerar además que la profesión docente se ha caracterizado por su individualismo y aislamiento profesional a la hora de trabajar y de aprender de los otros y con los otros.

Este individualismo, caracterizado por procesos compartidos reducidos y escaso diálogo reflexivo entre

estudiantes, ha impedido que las transformaciones que debieran ser de impacto se reduzcan a mejoras aisladas y destellos momentáneos. Aunque también es cierto que cualquier innovación comienza desde ese individualismo utilizado para realizar un trabajo más personal y creativo aislado del resto del grupo que piensa de otra forma. (Hargreaves, 1996).

Y es ahí donde la investigación de los contextos de actuación de estudiantes y docentes permiten comprender el aprendizaje, la enseñanza e inyectar cambio e innovación a través de procesos de sistematización escrita de sus prácticas educativas. Un proyecto viable para concretar lo anterior es el diseñar espacios alternativos para experimentar, crear y prototipar propuestas, materiales, metodologías o rutas didácticas aún inexplorados, a manera de un laboratorio de innovación analógico-digital que permita el diálogo académico-científico entre estudiantes de diferentes semestres en la Escuela Normal, entre diferentes Escuelas normales o Instituciones de Educación Superior; no necesariamente enfocadas en la educación, pues el movilizar saberes de otras formaciones, perfiles, campos podría operar una verdadera transdisciplinarietà. *Remixando* espacios, escenarios, metodologías, estrategias, recursos y transformando las prácticas docentes a través de la experimentación, el desaprendizaje y el pensamiento divergente.

El uso de recursos digitales que facilitan un aprendizaje distribuido en el espacio y en el tiempo, pone el acento en la posibilidad de aprovechar el espacio digital tanto como escenario de aprendizaje y recurso para construir redes y vínculos que nutran las experiencias de la educación formal. Si bien esta

expansión ubicua de la experiencia de aprendizaje puede darse, en gran medida, de forma espontánea y a partir de la misma iniciativa de los estudiantes, es deseable que se realice como parte de un diseño pedagógico sistemático. Que contribuya al desarrollo de habilidades necesarias para que los estudiantes aprendan a aprovechar con mayor éxito estos nuevos contextos. En este sentido, el aprendizaje en escenarios ubicuos representa una valiosa oportunidad para fortalecer la formación y aprendizajes de los estudiantes normalista.

Reflexiones finales

Es claro entonces que el valor central ya no está en el acceso o dominio de un conocimiento en particular sino en la capacidad de desfragmentar y reconstruir conocimientos bajo nuevas combinaciones, formatos y canales. (Cobo,2016, pág.20). El cambio de valor está en el conocimiento como tal, tanto por su acelerada renovación, por la abundancia de posibilidades y canales que existen para acceder a él, así como por la posibilidad de hibridar contextos, disciplinas y enfoques. Todas estas posibilidades de una u otra forma se plasman en un cambio de rol tanto de las personas como de las instituciones que tradicionalmente han administrado el conocimiento.

Hoy ya no se trata únicamente de desarrollar la capacidad de curar y procesar grandes volúmenes de datos, se trata también de hacer un mayor énfasis en la creación de nuevo conocimiento. Pues una de las potencias que encierra el término educar es el de “estar juntos para hacer cosas en común” (Duschatzky y Skliar, 2014).

Necesitamos una pausa para que ocurra la toma de conciencia y la reorganización del ser y hacer. Imprimir un ritmo diferente, un quiebre en la rutina, ya que las pausas no se generan espontáneamente y necesitan ámbitos colectivos para producirlas y utilizarlas (Anijovich, 2009). Requerimos tiempo para pensar los docentes que somos, los que podemos llegar a ser. Lo necesitamos además para transformar las escuelas normales, su cultura institucional y a las personas que las habitamos.

Los docentes en formación o los que ejercen profesionalmente la docencia, deben en todo momento saber lo que hacen, por qué lo hacen, cómo aprenden y para qué aprenden. De ahí que no solo sea necesario el “aprender a aprender”, sino “el “aprender a pensar” y el “enseñar a pensar”. Por tanto, es indispensable fortalecer la transversalidad, multidisciplinariedad e interdisciplinariedad en las propuestas de flexibilidad curricular, construyendo un espacio epistemológico global (Nieto, 2004), concretado en escenarios académicos y de intervención profesional. Sistematizando a la par el currículo prescrito, vivido y las narrativas pedagógicas institucionales en las escuelas normales a través de un enfoque de capacidades, desarrollo humano y comunitario (comunidades de reflexión pedagógica).

Dar más relevancia a la experiencia, la práctica y la experimentación de nuevas formas de percibir, diseñar, tomar decisiones, relacionarse y actuar; sin quedarse solo en el análisis de nuestro conocimiento práctico. Supone tanto la reconstrucción de representaciones como la transformación de las dimensiones y peculiaridades que sustentan nuestras

acciones. El pensamiento práctico, por tanto, requiere, sin duda, la convergencia de ambos movimientos complementarios: teorizar la práctica y experimentar la nueva teoría (Pérez, Soto y Nuñez, 2015).

Referencias

- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Acaso, M., & Megías, C. (2019). *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Alliaud, A., & Suárez, D. (Coords.). (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA / CLACSO.
- Alliaud, A. (2011). Los maestros y sus obras. *Educación y Pedagogía*, 23(61), 81–92.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Andrade, J. A. (2019). La investigación relacional y sus pilares: complejidad, rizoma y transdisciplina. En A. Insuasty, E. Borja, R. Rivera, & J. A. Andrade (Eds.), *Reflexiones sobre investigación integrativa. Una perspectiva inter y transdisciplinar* (pp. 65–89). Grupo de Investigación y Editorial Kavilando.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/kavilando/2020/0309045350/0.pdf>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Brailovsky, D., & Menchón, A. (2012). “Ignorancia fundante”: la cuestión de las preguntas en la clase. *Propuesta Educativa*, (38), 69–77.
- Brailovsky, D. (2018). *Qué hace la pedagogía y por qué es importante para los educadores*. Universidad de la Patagonia.
- Brown, A. L., & Murphy, M. D. (1975). Reconstruction of arbitrary versus logical sequences by preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, 307–326.
- Campanelli, V. (2024). Con las redes sociales cambió el concepto clásico de la belleza. *Revista Ñ - Ideas - Tecnología y comunicación*.
- Carroll, L. (2004). *Alicia a través del espejo*. Ediciones del Sur.

- Carroll, L. (2014). *Alicia en el país de las maravillas*. Fondo de Cultura Económica.
- Cobo Romaní, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Edicions Universitat de Barcelona.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Fundación Ceibal / Debate.
- Cohen, D. K., McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (Eds.). (1993). *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice*. Jossey-Bass.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* The Falmer Press.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Paidós.
- Hammond Darling, L. (2001). *El derecho a aprender: Crear buenas escuelas para todos* (J. M. Escudero Muñoz, Revisión científica). Ariel.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Pre-Textos.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.
- Domingo, R. A., & Gómez, S. V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Duschatzky, L., & Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas: Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. *Revista Educação, Ciência e Cultura*, 19(1).
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée De Brouwer.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación*, (18).
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. UNAM / Paidós.
- Fernández Enguita, M. (2005). "Insiste, que algo queda".

Cuaderno de Campo.

<http://enguita.blogspot.com/search?updated-min=2005-01>

- Freire, P. (1990). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Ed. revisada y corregida). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (40.ª ed.). Paz e Terra.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal Ediciones.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Amorrortu Editores.
- Fulle, G. F., Repetto, R. D., & Rojas, D. P. (2020). *Por qué enseñar arte y cómo hacerlo*. Caja de Herramientas.
- Galeano, E. (2005). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.
- García, G. S. (1998). *El seminario Azahar: Análisis de una actividad de formación permanente para el desarrollo profesional*. Universidad de Málaga.
- Giroux, H. A. (2012). On the civic function of intellectuals today. En G. Olson & L. Worsham (Eds.), *Education as civic engagement: Toward a more democratic society* (pp. IX–XVII). Paradigm Publishers.
- González, V. J. M. (2009). El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. *Integra Educativa*, 2(2).
- Imbernón, F. (2009). *Cuadernos de docencia universitaria*, 14. Octaedro.
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144998/1/14cuaderno.pdf>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development*. Prentice Hall.

- Lozano, G. E. O., & Rodríguez, J. R. (2019). Trayectos formativos de profesores de nivel superior del área de la salud. En *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*, Acapulco, Guerrero.
- MacClintock, R. (1971). Towards a place for study in a world of instruction. *Teachers College Record*, 73(2), 161–205.
- Meirieu, P. (2020). *La escuela después ¿con la pedagogía de antes?* Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Moravec, J. W. (2008, 20 noviembre). Knowmads in Society 3.0. *Education Futures*.
<http://www.educationfutures.com/2008/11/20/knowmads-in-society-30/>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Navarro, J. C., & Verdisco, A. (2000). *Teacher training in Latin America: Innovations and trends* (No. EDU-114). Inter-American Development Bank.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (359), 203–218.
- Pardo, H. K. (2018, marzo). El docente debe ser un diseñador de experiencias de aprendizaje. *INEVERY CREA*.
- Pellejero, E. (2007). *Deleuze y la redefinición de la filosofía*. Editorial Jitanjáfora.
- Pérez, G. A., Soto, G. E., & Serván, N. M. (2015). Lesson Studies: Re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81–101.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16–25.
<http://www.jstor.org/stable/1176006>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: Significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103–124.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Tedesco, J. C., & Tenti, E. F. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Conferencia Regional, UNESCO / PREAL.
- Torres, R. M. (2010). Formación docente: Clave de la reforma educativa. En *Nuevas formas de enseñar y de aprender: Demandas a la educación inicial de los educadores*. UNESCO / PREAL.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Octaedro.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: Algunos conceptos para su abordaje. *Revista IICE*, (22).
- Zabalza, M. A. (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum. En M. A. Zabalza, I. Iglesias, A. Cid, & M. Raposo (Coords.), *El practicum como compromiso institucional. Los planes de prácticas*. UNI-DIXITAL.
- Zourabichvili, F. (2004). *O vocabulário de Deleuze*. Relume Dumará.

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE MÉXICO

Germán Iván Martínez Gómez

Francisco Lazo Díaz

Marta Elba Bernal González

Escuela Normal de Tenancingo

Introducción

A lo largo de los siglos, la ciencia ha evolucionado como un esfuerzo colectivo, sistemático y riguroso para comprender el mundo natural, social y cultural. Esta búsqueda incesante de respuestas ha permitido resolver problemas fundamentales de la existencia humana, pero también ha modelado nuestra forma de pensar, vivir y relacionarnos con el entorno. Sin duda, como sostiene John D. Bernal en su libro *La ciencia en la historia*, esta actividad “es una de las más recientes conquistas de la humanidad” (2009, p.40). Y es que la ciencia ha revolucionado nuestra comprensión del universo. Desde los descubrimientos de Copérnico y Galileo que desafiaron los modelos geocéntricos, hasta los avances contemporáneos en astrofísica y biología molecular, el conocimiento científico ha expandido nuestras fronteras intelectuales. Pero, además, ha transformado la vida cotidiana. Los avances en medicina, ingeniería, agricultura y tecnología son ejemplos tangibles de cómo el conocimiento científico ha mejorado la calidad de vida de millones de personas.

Nos parece pertinente distinguir entre ciencia, investigación científica y conocimiento científico. Como refiere Pérez-Tamayo (1989), la ciencia es “una actividad humana creativa cuyo objetivo es la comprensión de la naturaleza y cuyo

producto es el conocimiento, obtenido por medio de un método científico organizado en forma deductiva y que aspira a alcanzar el mayor consenso posible” (p. 7). Bajo esta óptica, la ciencia es una actividad exclusivamente humana, organizada y sistemática que busca describir, explicar, comprender, predecir y, en alguna medida, controlar los fenómenos del mundo natural y social (Bisquerra, 1998). Es, como lo expresó Thomas S. Kuhn (1962), un proceso colectivo e histórico que se desarrolla a lo largo del tiempo, integrando teorías, métodos y técnicas para generar explicaciones verificables y basadas en evidencia.

La ciencia, entonces, como actividad exclusivamente humana, nace del asombro y la perplejidad, pero también se alimenta de la curiosidad y la duda. La ciencia es afán de conocimiento, inclinación al saber, vocación de descubrimiento, búsqueda de verdad, empresa infatigable en aras de la explicación y del sentido. Representa una actitud de cuestionamiento, exploración y validación que guía el progreso humano.

La investigación científica, por su parte, es el procedimiento mediante el cual se genera conocimiento dentro del marco de la ciencia. En palabras de Rojas, “es un proceso de apropiación teórica del mundo” (2002, p. 9). Proceso sistemático, intencionado y riguroso que, como precisa García (2015), se clasifica por distintos aspectos: objetivos, fuente de datos, enfoque, alcance, tiempo de realización, manera en la que se presentan los resultados. Desde la perspectiva de Garza (1998), la investigación científica es “un procedimiento confiable para descubrir la verdad, pero no es infalible, ni es el único” (p. 2). No obstante, constituye el motor que impulsa el avance de la ciencia.

Quizá por ello Mario Bunge (1997) concibe la ciencia como un proceso con el que los seres humanos buscan entender el mundo; pero también como actividad, es decir, como investigación, mediante la cual se genera un conocimiento que ha de ser racional, sistemático, exacto, verificable y, por eso mismo, falible.

El conocimiento científico, entonces, es el resultado de la investigación científica, es decir, el conjunto de explicaciones, teorías, principios y leyes que han sido validadas mediante procedimientos científicos y que forman parte del cuerpo de conocimiento acumulado por la humanidad. Mediante la ciencia y la investigación científica, se fomenta la curiosidad y el escepticismo constructivo, se adquiere (y se genera) conocimiento; y se advierte también que éste no es estático sino dinámico, pues se halla en un proceso continuo de construcción y revisión.

De manera particular, la investigación educativa es un proceso sistemático de indagación que busca comprender, analizar y transformar los fenómenos que ocurren en los contextos educativos. Como apunta Albert (2007), este tipo de investigación trata “de las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo” (p. 20). El principal propósito de este tipo de investigación es generar conocimientos (teóricos y prácticos) que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje, y las políticas educativas. Este tipo de investigación se caracteriza, según el mismo autor, por la dificultad epistemológica de los fenómenos que estudia, por su carácter

multidisciplinar, pluriparadigmático, plurimetodológico, así como por la peculiar relación que existe entre el investigador y el objeto investigado, y la dificultad de conseguir a plenitud los objetivos de la ciencia.

De manera particular, en el ámbito de la formación docente, la investigación educativa adquiere un papel crucial, ya que permite a los futuros maestros desarrollar competencias críticas y reflexivas. Les brinda herramientas para identificar problemáticas en su práctica profesional, diseñar soluciones fundamentadas y contribuir al avance del conocimiento en su campo. De este modo, la investigación se convierte en un motor para el cambio y la innovación educativa, fortaleciendo la profesionalización docente y su impacto en los estudiantes y las comunidades escolares. Por esta razón, Estrada et al. (2019), conciben la investigación educativa como una oportunidad para valorar las estrategias de formación docente, así como las trayectorias de los estudiantes, pero también como vía para configurar una comunidad de aprendizaje que permita transformar la profesión docente.

Como ha señalado Bisquerra (1998), entre las tendencias actuales respecto a los métodos de investigación educativa, se encuentran: la pedagogía experimental, los diseños cuasi-experimentales, la investigación *ex post facto*, el análisis multivariable, la estadística informática, el meta-análisis, la investigación etnográfica y la investigación-acción. Esta última, con un alto grado de aceptación por parte de los educadores, por su afán de centrarse en la solución de problemas concretos de la realidad educativa, sin la exigencia de ampliar el conocimiento teórico.

Sin duda, la investigación constituye un pilar fundamental en el proceso de formación docente, ya que permite a las instituciones educativas enfrentar los retos del siglo XXI con propuestas pedagógicas innovadoras y con una perspectiva crítica y reflexiva. De acuerdo con Tamayo (1998), el acto de investigar se refiere a una indagación prolongada, intensiva e intencionada, que parte de la realidad. Particularmente, la investigación educativa, tal y como se concibe en las escuelas normales públicas del Estado de México (ENPEM), es una función sustantiva que busca consolidarse como un medio estratégico para fortalecer la calidad educativa y promover la transformación institucional, en sintonía con los lineamientos de la Estrategia Estatal de Investigación e Innovación Educativa (EEIIE) (2023). Este documento orientador, que tiene como antecedente el Programa Rector de Investigación e Innovación Educativa (PRIIE) (2014), busca potenciar la generación de conocimiento y su aplicación en las aulas, posicionando a las escuelas normales como espacios líderes en la formación de docentes comprometidos con la mejora continua de la educación.

Desde su implementación, el 23 de septiembre de 2015, el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) de la Subdirección de escuelas normales (SEN) y las 36 escuelas normales del Estado de México, han incorporado la investigación como parte esencial de sus procedimientos académico-administrativos. Con 10 procesos y 23 procedimientos documentados, el SGC destaca la investigación e innovación educativa como uno de los mecanismos clave para fortalecer el proceso formativo. En este contexto, la EEIIE articula un marco de acción para promover proyectos que respondan a las necesidades del entorno

educativo, integrando la investigación en la práctica docente y garantizando su impacto en la mejora institucional.

Este artículo analiza cómo la investigación, alineada con los procedimientos del SGC y orientada por la EEIIE, si bien es considerada un elemento central para fortalecer la formación docente en las escuelas normales del Estado de México, presenta una serie de problemas que dificultan su desarrollo y pierden de vista su potencial como herramienta fundamental para operar un modelo de formación y como instrumento de transformación de las propias instituciones.

Desarrollo

La investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México enfrenta múltiples desafíos que limitan su potencial como motor de generación de nuevos conocimientos y fortalecimiento institucional. Estos problemas afectan el cumplimiento de los objetivos establecidos en la Estrategia Estatal de Investigación e Innovación Educativa (EEIIE) y dificultan el aseguramiento de la calidad en la formación docente. A continuación, se mencionan lo que, desde nuestra perspectiva, son los principales obstáculos que frenan el desarrollo de una cultura de la investigación en estas instituciones.

Concepción de la investigación como tarea adicional

En muchas escuelas normales, la investigación es vista como una carga administrativa más, en lugar de una actividad esencial

para el desarrollo académico. Esta perspectiva minimiza su relevancia y contribuye a que los docentes prioricen tareas que consideran más urgentes o directamente relacionadas con la docencia: tutoría y asesoría, por ejemplo. Este enfoque restringe la posibilidad de generar nuevos conocimientos y limita la innovación educativa.

Desinterés de los investigadores educativos

A pesar de contar con nombramientos específicos, algunos investigadores educativos muestran un notable desinterés por desarrollar proyectos de investigación. Este fenómeno refleja una desvinculación entre la categoría laboral que ostentan y el compromiso que implica su labor, lo que genera vacíos en la producción académica y desarticula los esfuerzos institucionales.

Concepción del investigador como una categoría laboral

El investigador educativo es percibido, en muchos casos, únicamente como una categoría laboral que otorga *estatus* y beneficios profesionales, más que como una función académica que busca transformar la educación. Esta visión desvirtúa el propósito de la investigación y afecta la calidad de los proyectos desarrollados, reduciendo su impacto real en el ámbito educativo.

Falta de experiencia del colectivo docente

Muchos docentes de las escuelas normales fueron formados en las mismas instituciones, lo que ha generado un enfoque tradicional centrado exclusivamente en la enseñanza. Este

círculo formativo restringe la innovación y limita la adopción de competencias investigativas necesarias para ampliar el horizonte educativo. Sin embargo, como señala Ruth Mercado en su obra: *Formar para la docencia en la educación Normal*, “una es la formación que se requiere para la docencia y otra la que se necesita para ser investigador” (1997, p. 22). De ahí que sostenga que, si bien las Escuelas normales fueron reconocidas como Instituciones de Educación Superior (IES), en ningún momento se propiciaron las condiciones indispensables en ellas para desarrollar investigación. Al respecto, Ricardo Sánchez Puente, en su libro *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, es enfático al sostener que “el investigador no se improvisa [y no] hay investigadores por decreto ni por nombramiento” (p. 10).

Desinterés de los docentes horas clase y de medio tiempo

Los profesores contratados por horas clases (PHC), o quienes son de medio tiempo, suelen desentenderse de las tareas de investigación, considerándolas exclusivas de los Profesores de Tiempo Completo (PTC). Esta postura acentúa una brecha en la participación académica y reduce las posibilidades de trabajo colaborativo en los proyectos institucionales.

Organización institucional fragmentada y desarticulada

La fragmentación y desarticulación entre áreas y departamentos dentro de las Escuelas normales dificulta la colaboración interdisciplinaria y el desarrollo de proyectos integrales. La falta de comunicación impide visualizar la investigación como una

herramienta estratégica para el crecimiento académico y profesional tanto de docentes como de estudiantes.

Dificultades para acotar líneas de investigación

La ausencia de criterios claros para delimitar líneas de investigación conduce a la dispersión temática, lo que dificulta la construcción de conocimiento sistemático y acumulativo. Esta falta de enfoque se traduce en proyectos inconexos que carecen de impacto. Al respecto, Duarte (2019) revela algunas dificultades de los proyectos de investigación; lo hace desde su experiencia como titular de la Unidad de Investigación y Posgrado de la entonces Subdirección de Educación Normal del Estado de México:

Dificultades para especificar el objeto de conocimiento, problema educativo, línea de reflexión, tema de análisis, objeto de estudio, entre otros.

Inconexión entre los elementos que componen la estructura de los textos con los cuales se intenta dar cuenta de un determinado conocimiento: organización, coherencia y sistematización del proceso de construcción.

Manejo indiscriminado de los referentes bibliográficos o, en su caso, teóricos; tendencia al enciclopedismo, dispersión teórica, uso periférico de la teoría.

Dificultad para construir objetos de estudio, problemas educativos o de otra índole: dispersión, falta de precisión de indicadores, variables, conceptos o categorías de análisis.

Dificultad para hacer encuadres teóricos: dispersión, falta de experiencia, dominio, posicionamiento teórico.

Dificultades para definir procesos de trabajo empírico: confusión metodológica, dificultad para el manejo de referentes pertinentes, instrumentación para la obtención de

datos con información de la realidad.

Desarticulación entre los conceptos introductorios con respecto al desarrollo del trabajo: referentes encontrados, el interés inicial es uno, pero se concluye con otro asunto, uso de conceptos estelares de los cuales no se tiene clara su concepción (Duarte, 2019, pp. 26-27).

Resistencia al trabajo en redes de colaboración

El individualismo académico prevalece en muchos docentes, quienes muestran resistencia para trabajar en redes de colaboración. Esta actitud limita la posibilidad de desarrollar proyectos conjuntos, institucionales e interinstitucionales, que integren diversas perspectivas y fortalezas, empobreciendo los resultados de investigación.

Laxo dominio teórico y metodológico

Los proyectos de investigación suelen adolecer de la falta de un dominio suficiente de los marcos teóricos y metodológicos, lo que se traduce en trabajos con dispersión discursiva, inconsistencias y falta de sistematicidad. Esta debilidad afecta la credibilidad y el impacto de los productos académicos generados.

Desvinculación con las necesidades curriculares

Muchos proyectos de investigación no responden a las demandas específicas de los planes de estudio vigentes, lo que genera una desconexión entre el conocimiento producido y las necesidades reales del proceso formativo de los estudiantes.

Ausencia de un programa editorial

La falta de un programa editorial que permita la difusión de la producción académica limita la visibilidad de los trabajos realizados y restringe su impacto en el ámbito educativo. Esta situación dificulta la consolidación de las Escuelas normales como referentes en investigación educativa.

Producción académica individual y de impacto limitado

La producción académica preponderantemente individual reduce la posibilidad de generar conocimiento interdisciplinario y de mayor alcance. Además, esta modalidad limita la transferencia de resultados hacia otros contextos educativos.

Falta de financiamiento

El escaso financiamiento para proyectos de investigación impide la adquisición de recursos necesarios y restringe la posibilidad de realizar estudios de mayor envergadura, afectando tanto la calidad como el alcance de los productos académicos.

Predominio de un colegiamiento artificial

La interacción entre docentes e investigadores suele ser formal y superficial, con escasa incidencia en la creación de proyectos sólidos y colaborativos. Este fenómeno afecta la consolidación de equipos de trabajo comprometidos con la mejora institucional.

Superar los desafíos que enfrenta la investigación en las

escuelas normales del Estado de México requiere implementar estrategias integrales que respondan tanto a las limitaciones estructurales como a las necesidades formativas de los docentes y estudiantes. A continuación, presentamos algunas propuestas orientadas a transformar la investigación en una función verdaderamente sustantiva y de impacto.

- a) Para consolidar la investigación como un eje estratégico, es fundamental sensibilizar a la comunidad educativa sobre su importancia. Como señala Martínez-Gómez (2020), esta función debe ser institucionalizada (reconocida por todos los integrantes de la comunidad normalista); regulada (por un marco de políticas, normas y criterios); fortalecida (a través de la cooperación y colaboración académicas, la creación de redes y la conformación de comunidades profesionales y de práctica); potenciada (mediante la consolidación de una tradición investigativa); y profesionalizada (con programas permanentes de formación y capacitación).
- b) Lo anterior puede lograrse mediante conferencias, cursos, talleres y seminarios que evidencien cómo la investigación contribuye al desarrollo profesional, la innovación pedagógica y el fortalecimiento institucional. Asimismo, se deben establecer políticas, estatales e institucionales, que integren la investigación en los procesos de evaluación docente, incentivando su práctica.
- c) Es necesario diseñar programas de formación continua que actualicen y fortalezcan las competencias de los investigadores. Esto puede incluir, como se ha venido

haciendo ya en las ENPEM, la asignación de tiempos específicos para la investigación dentro de las jornadas laborales y el logro de incentivos económicos a través del ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o reconocimientos como el que otorga el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

- d) Reforzar la idea de que el investigador educativo tiene un compromiso social e institucional más allá del logro de una categoría laboral. Esto implica generar espacios de reflexión colectiva y ejemplos de buenas prácticas donde los resultados de la investigación hayan transformado contextos educativos.
- e) Implementar programas de formación docente enfocados en investigación educativa. Dichos programas pueden abordar desde los fundamentos teóricos hasta el diseño y ejecución de proyectos, promoviendo la innovación y el pensamiento crítico. También se puede fomentar el intercambio académico con otras IES: Universidades Públicas Estatales, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas, Institutos Tecnológicos, Universidades Interculturales, Universidad Pedagógica, Centros Regionales de Educación Normal, Escuelas normales Rurales, Escuelas normales Experimentales, Beneméritas y Centenarias Escuelas normales Estatales y Nacionales, Escuelas normales Urbano-Federales, Escuelas normales Superiores, Escuelas normales Indígenas e Interculturales y Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Científica. También instituciones educativas públicas y privadas, nacionales y

- extranjeras, para ampliar las perspectivas y prácticas de los profesores.
- f) Es indispensable crear mecanismos que integren a los profesores horas clase o de medio tiempo en actividades de investigación, así como su participación en proyectos colaborativos, redes de investigación y seminarios. Para ello, se pueden incluir, en su carga horaria, tiempos destinados a la investigación e involucrarlos también en los grupos de investigación o Cuerpos Académicos como profesores docentes integrantes y colaboradores.
 - g) Las escuelas normales deben promover una gestión más integrada mediante la creación de consejos interdisciplinarios de investigación que articulen áreas y departamentos. Esto fomentará el diálogo y la colaboración entre docentes e investigadores, optimizando recursos y alineando los esfuerzos hacia objetivos comunes. Es importante, al respecto, actualizar el Manual de organización de las *ENPEM* (2003), que data de hace más de dos décadas y considerar en él tareas que no habían sido vislumbradas entonces: movilidad y cooperación académica, internacionalización, entre otras.
 - h) Es importante establecer líneas de investigación claras y pertinentes, vinculadas a las necesidades del entorno educativo y los planes de estudio vigentes. Esto puede lograrse mediante diagnósticos participativos que identifiquen problemáticas relevantes y la creación de comités responsables de supervisar y actualizar estas líneas. Un área de oportunidad, al respecto, es la participación de maestras y maestros de las *ENPEM* en

las acciones de codiseño curricular de los programas que corresponden a los planes de estudio 2022 de Educación Normal. Las tareas de diseño y rediseño curricular recuperan la experiencia y el conocimiento de los actores educativos, amplían el grado de recepción y apropiación de los nuevos planes y programas de estudio, y fortalecen el involucramiento de los docentes, lo que alienta la innovación educativa.

- i) Para superar la resistencia al trabajo colaborativo, se deben organizar proyectos interdisciplinarios con beneficios tangibles, como financiamiento, acceso a recursos y publicación de resultados. También se pueden formar comunidades de práctica que promuevan la interacción entre investigadores de diferentes áreas. Para llevar esto a cabo, es preciso establecer acuerdos y convenios de colaboración.
- j) Los programas de formación y actualización deben incluir módulos específicos sobre diseño metodológico, escritura académica y análisis crítico. Además, es necesario promover la asesoría y revisión colegiada de proyectos para asegurar la calidad de los productos finales. Como refiere García-Córdoba, “los investigadores encuentran que, como generadores de contenidos, ven aumentadas las dificultades de difusión de su producción, de ser visibles, de ser citados” (2024, p. 15).
- k) Los proyectos de investigación deben alinearse con las competencias y contenidos establecidos en los programas educativos. Para lograrlo, se puede desarrollar un sistema

de evaluación que relacione los objetivos curriculares con los resultados de la investigación.

- l) Es indispensable crear un programa editorial institucional que facilite la publicación y difusión de los productos de investigación. Este programa puede incluir revistas académicas, repositorios digitales y una plataforma de acceso abierto que permita compartir los hallazgos con una audiencia más amplia.
- m) Para superar la tendencia individualista, se pueden organizar encuentros académicos (coloquios, simposios, conversatorios, foros, paneles y congresos internos), que faciliten la interacción entre investigadores y promuevan la coautoría de proyectos.
- n) La gestión de recursos debe priorizar la investigación educativa. Esto puede lograrse mediante la búsqueda de fondos externos, alianzas estratégicas con organismos públicos y privados, y la asignación de presupuestos internos específicos para el desarrollo de proyectos.
- o) Finalmente, pensamos que es fundamental fomentar una cultura de trabajo en equipo, basada en la confianza y el compromiso. Esto puede lograrse mediante talleres de integración, seminarios permanentes, asesorías académicas y la conformación de cuerpos colegiados sólidos que desarrollen proyectos de mediano y largo plazos.

Consideramos que estas estrategias, diseñadas para enfrentar los retos actuales de la investigación en las escuelas normales, permitirán mejorar la calidad de los proyectos

desarrollados y posicionar a las ENPEM como referentes en innovación educativa y generadoras de conocimientos pertinentes para el sistema educativo del Estado de México.

Conclusiones

El fortalecimiento de la investigación educativa como eje estratégico en las Escuelas normales requiere de un esfuerzo integral que aborde las diversas problemáticas identificadas, entre ellas la concepción de la investigación como tarea adicional, el desinterés docente y la fragmentación organizacional. Para transformar este panorama, es imprescindible sensibilizar a la comunidad educativa sobre la relevancia de la investigación, institucionalizarla y profesionalizarla mediante políticas claras, programas de formación continua y una gestión más integrada.

La consolidación de una tradición investigativa demanda no sólo voluntad institucional, sino también la implementación de estrategias concretas como la asignación de tiempos específicos para la investigación, el establecimiento de líneas de investigación pertinentes, y la creación de mecanismos para la publicación y difusión de los resultados. Asimismo, la promoción de redes de colaboración, la formación de comunidades de práctica y la organización de encuentros académicos resultan fundamentales para superar la resistencia al trabajo colectivo y fortalecer una cultura de investigación basada en la confianza, el compromiso y la innovación pedagógica.

El impacto de la investigación educativa no debe limitarse a la obtención de categorías laborales, sino que debe orientarse

hacia la transformación de los contextos educativos y la atención y mejora del proceso educativo y sus componentes: finalidades, objetivos y metas; sujetos educativos; contenidos curriculares; métodos, estrategias, técnicas y actividades didácticas; materiales y recursos; estrategias e instrumentos de evaluación, etc. Esto exige una vinculación estrecha con las necesidades curriculares, el diseño de proyectos alineados con los programas de estudio y el involucramiento activo de los docentes en el codiseño curricular. Al priorizar la gestión de recursos y fomentar el trabajo interdisciplinario, se podrá avanzar hacia una investigación educativa más articulada, sostenible y de impacto, fortaleciendo así el papel de las escuelas normales como agentes clave en la formación docente y la innovación educativa.

Referencias

- Albert, María José (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Mc Graw Hill.
- Bernal, John D. (2009). *La ciencia en la historia*. Patria.
- Bisquerra, Rafael (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Grupo Editorial CEAC.
- Bunge, Mario (1997). *La ciencia, su método y su filosofía*. Nueva imagen.
- DGEN (Dirección General de Educación Normal) (2023). Estrategia Estatal de Investigación e Innovación Educativa. https://8b19413c-d60c-4939-a5d1-890649652514.filesusr.com/ugd/0b0fee_36771abe09d34ed5a2a83d6489f25491.pdf 10 de diciembre de 2023
- Duarte, Samuel (2019). “Docencia e investigación” en Ávalos, Alejandra (2019). *Investigación y formación docente. Investigación en las escuelas normales, currículo y evaluación*. Red de Investigadores de la Región Centro.
- Estrada, Rufo *et al.* (2019). *Formación docente e investigación. Experiencias de cuatro escuelas normales*. Gabimarc.
- García-Córdoba, Fernando (2024). *Escribir un artículo investigación. Elaboración y particularidades*. Limusa.
- García, Rosendo (2015). *Metodología de la investigación. Ciencias sociales*. Trillas.
- Garza, Ario (1998). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. El Colegio de México.
- GEM (Gobierno del Estado de México) (2003). *Manual de organización de las escuelas normales públicas del Estado de México*. GEM.
- GEM (Gobierno del Estado de México) (2014). *Programa Rector de Investigación e Innovación Educativa en las escuelas normales del Estado de México*. GEM.
- Kuhn, Thomas (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica.
- Martínez-Gómez, Germán Iván (2020). *Retos de la investigación*

educativa en las escuelas normales Mexiquenses. Portal educativo *Voces normalistas*.
<https://vocesnormalistas.org/2020/08/11/retos-de-la-investigacion-educativa-en-las-escuelas-normales-mexiquenses/>, 13 de diciembre de 2023.

- Mercado, Ruth (1997). *Formar para la docencia en la educación Normal*. Secretaría de Educación Pública.
- Pérez-Tamayo, Ruy (1989). *Cómo acercarse a la ciencia*. CNCA-Fondo Editorial de Querétaro-Limusa.
- Rojas, Raúl (2002). *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*. Plaza y Valdés.
- Sánchez, Ricardo (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tamayo, Mario (1998). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

Retos y perspectivas de la investigación educativa en las escuelas normales, de Germán Iván Martínez Gómez y Francisco Lazo Díaz (coordinadores), se terminó de imprimir en diciembre de 2024, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. El cuidado de la edición estuvo a cargo del Lic. Giovanni Israel Castro García. El tiraje consta de 750 ejemplares.

