

OBSTACULOS EPISTEMOLOGICOS EN LA RELACION DOCENCIA-INVESTIGACION

Por:

Alejandro David García Valencia

Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano

Docente Departamento Psicopedagogía

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Este trabajo analiza los diversos obstáculos pedagógicos e investigativos que presentan muchos docentes en sus prácticas. Si hablamos de la enseñanza el principal obstáculo esta en la ruptura entre teoría y práctica, y si hablamos de investigación aparecen tres que son: el *formalismo académico*, el *practicismo académico*, la influencia de los manuales de investigación que se ofrecen como recetas metodológicas sin tener en cuenta las tendencias epistemológicas en investigación.



El abordaje epistemológico.

Este documento intenta mostrar la relación entre investigación y docencia, así como las dificultades que presenta dicha relación. Para ello se parte de la concepción de Bachelard sobre los obstáculos en la formación del espíritu científico en el docente. Inicialmente se mostrará las dificultades generadas en la investigación para relacionarlas con las de la docencia.

Bachelard (1997) llama obstáculo epistemológico a las confusiones que se dan en el mismo acto de conocer, en este sentido, hablar de obstáculo es sacar a la luz algunos supuestos epistemológicos y filosóficos que emplean los sujetos en el acto del conocimiento y que conllevan a prejuicios que obstruyen el crecimiento del espíritu científico.

Florez, Rafael (1994) afirma que el mayor obstáculo que existe en la educación colombiana, es que los docentes no tienen una «*demarcación clara entre teoría y práctica*»; ruptura que se produce por el vacío epistemológico que manejan los docentes debido a la creencia de que *toda enseñanza causa aprendizaje*, en tal sentido, para enseñar el docente solo necesita el saber disciplinar. Este pensamiento lleva a priorizar la práctica sobre la teoría, de modo que fortalece empíricamente el componente cognitivo –habilidades memorísticas–, pues la acumulación de conocimientos, prepara al estudiante para realizar una mejor práctica.

Todo esto se enmarca dentro de las creencias o supuestos que manejan muchos docentes sobre lo que es el conocimiento, pues si se analiza la visión de Florez Ochoa (1984)

sobre la actitud no inteligente del docente en el aula; o a Zambrano (2002) con su teoría del *vaciamiento* que hace el docente cuando dicta clase. Se puede inferir la concepción epistemológica del docente al asumir el conocimiento científico como algo absoluto, objetivo, verdadero y acumulable, de ahí el afán por dictar contenidos y evaluar información.

Esto lleva al docente a tener una visión reducida del estudiante como un sujeto pasivo, que lo único que tiene que hacer es adquirir los conocimientos, por tanto, éste lo continúa viendo como la **hoja en blanco** que se escribe con los saberes que enseña. De ahí que Bedoya (1998), pueda afirmar que en la escuela no se enseña a pensar, antes por el contrario, esta acaba con la creatividad del estudiante.

Esta ruptura entre teoría y práctica trae consigo la dificultad por parte del docente de analizar la realidad como el espacio complejo en el cual se evidencian las problemáticas educativas, ya que su visión «practicista», lleva a reducir la realidad como un producto terminado que se recorre procedimentalmente, desconociendo muchos factores hermenéuticos que se reconstruyen cuando se concibe la realidad como un proceso inacabado, que teje el acto educativo.

Este obstáculo que trae el docente desde su práctica, también se ve reflejado en los procesos investigativos, pues Sánchez (1998) señala que cuando se investiga en educación, no solo se elabora un diagnóstico o se elaboran respuestas organizadas y pertinentes para cuestiones científicas, sino que se construye implícitamente una manera de hacer conocimiento, quedando de

manera implícita y oculta, unos saberes previos, saberes que denomina como supuestos epistemológicos y filosóficos en la investigación.

Históricamente, siguiendo a Sánchez (1998) y Bonilla, Castro (1998), se puede hablar de tres obstáculos epistemológicos para una formación científica e investigativa en el educador. El primer obstáculo es el **formalismo académico** inculcado en las universidades, cuyo interés está más en cumplir con los requisitos para obtener un título o tener beneficios que en producir nuevos conocimientos. Este tipo de procedimientos tiende a dar mayor importancia a las técnicas e instrumentos de la investigación para tener un producto acabado, de ahí que el *«ritualismo metodológico»*, el *«reduccionismo tecnicista»*, el *«eclecticismo pragmático»* y finalmente una investigación pseudo-científica que tiende hacia una cierta rutinización, que no tiene un interés sistemático por estudiar los problemas estructurales de la sociedad. Además en las comunidades de investigadores no se forma a los nuevos investigadores para socializar el conocimiento de sus proyectos.

Un segundo obstáculo es: que los programas de investigación no tienen referentes epistemológicos, lo que genera una deficiente formación del educador sobre las diversas formas de elaboración de los conocimientos y de los diversos paradigmas científicos. Esto conduce a un **«practicismo académico»**, donde se llevan a cabo prácticas desligadas de referentes teóricos, en el sentido que su fundamentación, no se acomoda a las necesidades del entorno, es decir, se toma el modelo tal como viene.

El tercer obstáculo está en la fuerte influencia de los manuales de investigación que ofrecen recetas para la recolección, organización, tratamiento y presentación de datos, sin informar sobre las especificidades del trabajo científico, sobre las diversas tendencias de la investigación, ni sobre los fundamentos epistemológicos y filosóficos de la práctica científica.

Actualmente señala Sánchez (1998) se ha intensificado la discusión sobre los modelos de investigación. Esta discusión se ha centralizado sobre métodos de investigación en un intento de superar los obstáculos que presenta el anterior enfoque instrumental de investigación, pero deja de lado algunos aspectos referentes a la producción del conocimiento, tipos de análisis y consecuencias de optar por uno u otro paradigma.

La preocupación por la clarificación de los paradigmas de investigación y el develamiento de los supuestos epistemológicos y filosóficos tiene como objeto mejorar la formación del investigador, pues la formación no puede restringirse al dominio de algunas técnicas de recolección, registro y tratamiento de datos. Estas tienen valor como parte de los métodos, los cuales implican una teoría de la ciencia, criterios de científicidad, concepciones de objeto y de sujeto, maneras de establecer esa relación cognitiva, teorías del conocimiento, como concepciones filosóficas de la realidad.

Para conseguir un dominio confiable de las técnicas, los investigadores deben entender sus relaciones con los métodos y los procedimientos, y de éstos con los correspondientes supuestos teóricos y

epistemológicos, así como percibir con claridad las implicaciones de una u otra opción. (Cohen, 1990; Pérez, 1994; Hernández, 1995; Sánchez, 1998).

La investigación como elemento pedagógico.

Si las investigaciones educativas históricamente se han sustentado en una visión practicista y mecanicista de investigación, ello trae consigo, una gran dificultad en el ámbito educativo, ya que el investigador, si es un docente mantiene una ruptura entre la teoría y la práctica, es decir, él continúa desvinculando en la práctica educativa los elementos de la investigación en la formación de los actores del aula, dándole prioridad al saber disciplinar y a su enseñanza mecanicista. Pues el docente en muchos casos no cuenta con las competencias investigativas para desarrollarlas en los estudiantes, ya que reduce el proceso investigativo a un acto instrumental; además, la investigación fue la manera de ascender en el escalafón y no un instrumento pedagógico para mejorar la calidad educativa.

La investigación pretende despertar el «espíritu científico» en docentes y estudiantes a partir de una formación en el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y actitudinales de los actores, que los capacita para diseñar y solucionar problemas del entorno en el que se desenvuelve.

Esto lleva a preguntarse de que manera se puede conciliar en el aula unas competencias cognitivas de carácter memorístico que epistemológicamente asumen el conocimiento como un producto acabado, con unas competencias cognitivas que

conciben el conocimiento como un proceso que se construye en la interacción teoría-práctica, y como a partir de la dificultad anterior se puede hablar de investigación en el aula como un elemento de aprendizaje, como lo pretende el sistema educativo actual, que busca implementar unas acciones que superen el proceso básico de la enseñanza como transmisión, difusión y reproducción de conocimientos.

En este sentido, el docente debe cuestionar el paradigma (concepciones, creencias y prácticas) que le da validez al conocimiento científico que maneja, que explica y describe objetivamente los problemas sociales y educativos, como el único saber que convalida la práctica educativa. Esto significa que se debe superar esa concepción reducida de conocimiento científico a una concepción del conocimiento más compleja, donde la incertidumbre, lo diverso e inacabado sean elementos de un nuevo paradigma que le permitan comprender el mundo holísticamente; modelo o paradigma para poder pensar y actuar pedagógicamente con una actitud epistemológica de cambio.

Lo anterior contrasta con la visión dogmática de muchos docentes que no han podido realizar una ruptura epistemológica de su saber y continúan anclados en la tradición. Para Bedoya (2000:90) el docente sigue con *«una actitud acrítica e irreflexiva cuando trata de enseñar y cuando efectivamente lo hace prescinde de entrada de toda referencia a cualquier otro campo del saber o descarta de plano toda reflexión epistemológica sobre los contenidos de la ciencia que pretende transmitir en su estado más claro y nítido posible. Por eso evita toda referencia a preguntas divergentes, que no vienen o encajan en el tema, dice o evita cualquier*

aporte u opinión diferente a la suya, ya que supone, eso distraería lo que debería ser su principal y único objetivo: desarrollar los contenidos científicos».

Ante este tipo de inconsistencias descritas, y sobre todo con el supuesto educativo de la ruptura entre teoría y práctica, es importante buscar los medios de vincular la investigación en el aula; con ésta, el docente vitaliza su práctica como una actividad intelectual profesional, ya que, la producción de saber pedagógico debe ser propia de la actividad docente, puesto que renueva y mejora la enseñanza, despertando en el estudiante compromiso y motivación por el conocimiento y fortaleciendo la actividad docente como una profesión digna que contribuye a mejorar la institución escolar.

Además tiene la ventaja de reconstruir situaciones específicas, y la utilización de estos conocimientos en contextos particulares mejora el rendimiento de los estudiantes. En el terreno práctico, una investigación realizada por el profesor crea soluciones factibles, que se puedan poner en práctica en el contexto institucional y educativo. Como señala Henao (1988), es un recurso básico para las transformaciones de las prácticas educativas, para el replanteamiento del conocimiento en la escuela y la sociedad.

Con respecto al estudiante Bedoya (1998: 61) afirma que hay que promover la actitud y la aptitud de estos hacia la investigación, ya que el estudiante cuando ingresa a la universidad *«ha elegido, no tanto el saber que más concuerda con su deseo de alcanzar una profesión, sino de rechazar aquel saber desde el que fue más maltratado u obligado en el colegio, en el que más fue reprobado o el que más dificultades y angustias le generó».*

De modo que con la investigación, el estudiante puede superar estos obstáculos epistemológicos, generando un cambio de actitud ante el mundo, ya que aprenden a relacionar la teoría con la realidad.

Esto implica formar al estudiante en la búsqueda autónoma del conocimiento, a aprender a aprender a través de la investigación formativa. Es así como el docente debe implementar y desarrollar estrategias cognitivas, metacognitivas y comunicativas en los estudiantes cuando investigan; el docente debe partir de los saberes previos de éstos, para guiarlos de manera conciente en el abordaje de una situación problemática, con el fin de que el estudiante incorpore el saber articuladamente, de acuerdo a sus estructuras y desarrollo intelectual.



Muñoz (2001) explicita la importancia de la investigación, ya que el docente-investigador reflexiona sobre su práctica y la resignifica como una construcción histórica que explica el desarrollo del conocimiento escolar; de modo que el docente a través de la reflexión de su práctica descifra significados y construye saber a partir de escenarios concretos, simbólicos e imaginarios en los que vive y sobre los que actúa.

Conclusiones

1. La formación investigativa desarrolla la fundamentación filosófica y epistemológica, las orientaciones metodológicas para planear y desarrollar proyectos de investigación. Abordando el proceso general de la investigación, desde los paradigmas, los procesos de construcción teórica, la transición entre la teoría y el espacio metodológico, estrategias de aproximación al objeto de estudio, procesos de construcción de instrumentos y análisis de la información. En este orden de ideas, se formará un estudiante con una capacidad intelectual y una actitud crítica desarrollada a partir de la vinculación de éste a los proyectos investigativos y pedagógicos, en el aula y la actividad docente.

2. Con la investigación educativa el docente supera la ruptura entre teoría y práctica, puesto que busca contrastar teorías para construir conocimiento válido y aceptado por las comunidades académicas, sobrepasa la postura del espectador pasivo para convertirse en un participante activo en relación con el conocimiento. Esto significa que la tarea del docente está en manejar un saber contextualizado histórica y epistemológicamente, y que pueda enseñar involucrando a los estudiantes en procesos

investigativos formativos, que correlacionen teoría con realidad social de una manera reflexiva y crítica, y donde el estudiante se forme desarrollando unas habilidades pertinentes y adecuadas para comprender y transformar su entorno.

BIBLIOGRAFÍA

Bachelard, Gaston (1997) *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI. México.

Bedoya, Ivan (1998) *Pedagogía ¿Enseñar a pensar?*. Ecoe Ediciones. Bogotá.

Bedoya, Ivan; Gomez, Mario (1995) *Epistemología y pedagogía*. Ecoe Ediciones. Bogotá.

Bonilla-Castro, Elsy (1998) *Formación de investigadores*. T.M. Editores/colciencias. Bogotá.

Castañeda, Elsa (2000) *Estudios sociales en educación*. Tomo I. *La investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Colciencias-socolpe. Bogotá.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence (1990) *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla. Madrid.

Florez, Rafael (1999) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc Graw-Hill. Bogotá.

Heno, Miryan (1998) *Tendencias investigativas en el programa de estudios científicos*, en : Combessie, Jean; Sanchez