

Los Cursos de Investigación Social en Programas de Formación Docente. Una Presentación del Problema

Cada vez son menos los programas de formación docente que no incluyen un curso introductorio a los métodos de investigación social. La crítica pedagógica de la educación tradicional y la consecuente creación de nuevos métodos de enseñanza inspiraron la consideración de que el profesor actual debe incluir en su herramienta un conjunto de conocimientos y recursos teóricos, metodológicos y técnicos de las ciencias sociales, especialmente aquellos que le permitan ponderar críticamente su tarea.

Aunado a lo anterior, el uso de metodologías de investigación social se ha extendido en varios planos de la práctica educativa, llegando a constituir un valorado complemento funcional de la misma.

Tales tendencias alimentan la esperanza de que la investigación social llegue a ser un instrumento eficaz de las manos de los profesores, para el diagnóstico, el análisis y la proposición de soluciones a problemas significativos que se derivan del contacto con lo más concreto del universo educativo: la enseñanza y el aprendizaje.

En este contexto, nos proponemos examinar algunas cuestiones que consideramos críticas en la tarea de diseñar e impartir cursos de metodología de investigación social destinados a profesores no especializados en la disciplina sociológica.

1. La Tendencia a Confundir Metodología y Métodos

En los programas introductorios a la investigación social es común ponderar la enseñanza de La Metodología (con mayúscula y singular) por sobre la enseñanza de métodos de investigación.

La Metodología en general o el Método en general posee por lo menos una doble significación y un doble alcance. En primer lugar expresa el sentido —o diferentes sentidos posibles— de la relación cognoscitiva sujeto-objeto. En esta dimensión, metodología y lógica son prácticamente equivalentes, en tanto se trata de presentar un arreglo sistemático y normativo de las formas de conocimiento: las reglas de inducción/

deducción, el análisis, la síntesis, la dialéctica, etc., esto es, las operaciones formales que ordenan la interacción sujeto-objeto en el acto de conocer.

En segundo lugar, la Metodología representa –siguiendo a Kaplan– una *lógica-reconstruida* que ha codificado y formalizado una o más *lógicas-en-uso*. En este otro plano, La Metodología expresa una entidad abstracta que reúne cartesianamente aquello que es común al modo de operar de un conjunto de investigaciones consagradas por el éxito de sus resultados¹.

La Metodología –en su variante lógica epistemológica y en su variante de síntesis de métodos– constituye un marco que circunscribe la actividad de investigación, pero no llega a ser, por sí misma, guía que orienta su realización práctica.

Por otra parte, La Metodología, en cuanto objeto de conocimiento que se autosatisface, tiende a ocupar el lugar de los objetos de estudio conduciendo a otorgar prioridad a su aprendizaje.

Un extremo de este caso es el que señala Vasconi cuando dice: “Es así que hoy proliferan, se reproducen y multiplican las cátedras de metodología de investigación, y como esas cátedras ya son tantas, se ha creado una curiosa especialidad: el profesor de metodología de in-

vestigación, es decir, un señor que enseña *cómo* investigar no importa *qué*. . . y algo aún más curioso; no es necesario que este profesor de metodología haya realizado nunca una investigación de alguna relevancia para que pueda ocupar legítimamente dicha cátedra”.²

2. La Tendencia a Programar bajo las Exigencias Disciplinarias

En nuestro medio resulta familiar la práctica de organizar los programas haciendo uso de un conjunto ordenado de contenidos que son considerados como “fundamentos”, “principios básicos”, en fin, contenidos mínimos que un curso debiera cumplir para satisfacer las exigencias de la disciplina.

De este modo, un curso introductorio es presentado cual una versión abreviada y económica de aquello que es materia del currículum profesional.

En este caso la dificultad radica en elegir los contenidos torales, esenciales, indispensables, que, aun en versión reducida, alcanzan a cubrir una formación disciplinaria especializada. Penosa tarea, sin lugar a dudas, que a menudo conduce a algunas de las variantes que muy brevemente comentamos a continuación.

Una primera variante parte de la tesis –por muchas razones irreprochable– de que la teoría, o más bien, los distintos cuerpos teóricos se alimentan de los resultados significativos de la in-

1. Abraham Kaplan, *The Conduct of Inquier. Methodology for Behavioral Science*, San Francisco, Chandler Publishing Co. Citado y comentado por Tomás Vasconi, en “Algunas tendencias recientes en la modernización de la universidad latinoamericana y la formación de investigadores en ciencias sociales”, s.p.á., mimeo.

2. Tomás Amadeo Vasconi, *Op. Cit.*, pág. 13.

vestigación, y también que dichos cuerpos teóricos abastecen la producción de investigaciones mediante conceptos, metodologías, perspectivas, etc., contribuyendo a establecer una continuidad en el impulso de tal producción.

De ahí la importancia conferida a conocer las síntesis teóricas antes de proceder a investigar. La veracidad de tal aserto lleva sin embargo a la posibilidad de entramparse en el campo de la teoría. El fin encomiable de relacionar teoría e investigación, justipreciando la primera en beneficio de la segunda, suele frustrarse ante la magnitud de la tarea frente a dos importantes limitaciones: en primer término, el límite de tiempo al cual está generalmente sujeta la realización de cursos complementarios; en segundo, la circunstancia de que tales cursos se ofrecen a una población heterogénea desde el punto de vista de las variadas formaciones disciplinarias y profesionales de sus miembros.

En suma, posponer el ejercicio de investigación ante el *ídolo* de la teoría, pocas veces representa una alternativa práctica ante la necesidad de contar con instrumentos para la tarea docente.

En el extremo contrario, encontramos otra variante que puede ser denominada de la simplificación o del recurso de los manuales.

Esta variante, la más difundida y usada y a la vez la más ampliamente criticada, ofrece el espejismo de soluciones rápidas y relativamente sencillas a problemas complejos. Investigar se reduce a obedecer las recomendaciones de una guía que cifra y resuelve, en apretada síntesis y con un lenguaje accesible, los más intrincados problemas teóricos, metodológicos y técnicos.

Una tercera variante, es una que podemos lla-

mar de la sofisticación técnica.

Aludimos a aquellos programas que enfatizan la enseñanza de los procedimientos técnicos que acompañan al proceso de investigación. En ellos se concede una mayor importancia a la adecuada formalización del tema de investigación que a su relevancia en cuanto problema, como también se pondera la precisión en el cálculo de estimadores o coeficientes por encima de la agudeza de una interpretación cualitativa.

La investigación social ha desarrollado una tecnología —a veces tomando recursos de otras disciplinas, en ocasiones creándolos— y el manejo de ésta es una exigencia más que razonable. No obstante, el uso de técnicas, por desarrolladas que puedan ser, no ahorran, mucho menos sustituyen la tarea artesanal —rara vez lineal y acumulativa de ir conociendo un hecho, un fenómeno, un proceso objeto de investigación.

Al amparo de la precisión y el rigor de los procedimientos técnicos, esta variante no proporciona más que una sofisticada reducción de la complejidad y, por lo tanto, de la riqueza, del proceso de conocimiento.

3. La Demanda Cualitativa

Una tercera cuestión radica en la forma en que es considerada la demanda de este tipo de cursos.

Dicha demanda —compleja interacción de condiciones, intereses y necesidades— las más de las veces es ignorada ante el apremio de empatar los programas con posturas metodológicas o con exigencias disciplinarias.

Otras veces se la considera de un modo estereotipado. En efecto, nos encontramos con que

la formación en general, y el papel que los cursos de investigación puedan jugar en ella, trata de ajustarse a una especie de ideal de Maestro, en este caso a un prototipo de Maestro-Investigador. El esfuerzo de contribuir a mejorar la capacidad docente conforme a un proyecto académico suele tropezarse con el obstáculo que oponen las condiciones reales del público destinatario.

Al suponer en abstracto las características de la demanda, se está omitiendo precisamente el elemento que hace factible la concreción tanto del esfuerzo de impartir dicho curso, como del propósito de que el mismo propicie una ampliación de los horizontes magisteriales.

Ahora bien, ¿cuáles son los elementos de la demanda que es necesario considerar para ajustar un curso a las expectativas que suscita?

En primer término, nos parece relevante el análisis del espectro de posiciones profesionales de la población potencialmente demandante. Aun a primera vista es evidente que un curso, por más que persiga los mismos objetivos, no puede ser igual cuando está dirigido a estudiantes que cuando lo está a profesores.

En este sentido conviene mencionar las experiencias de un grupo de investigadores de un Centro de Entrenamiento para Maestros de la Organización Mundial de la Salud. Estos investigadores han diseñado un modelo en el que distinguen diferentes fases en las que se puede encontrar un docente con respecto a su desarrollo profesional³

- Fase 1: Estudiante universitario
- Fase 2: Recién recibido
- Fase 3: Primer nombramiento de maestro
- Fase 4: Maestro
- Fase 5: Maestro muy experimentado

Para cada una de estas fases distinguen diferentes áreas de interés y diferentes insumos educativos que es posible ofrecer. Así por ejemplo, a la población ubicada en la fase 4 —maestros— corresponde un área de interés que se define en torno a la satisfacción en la enseñanza, y los insumos educativos consisten en ofrecer “oportunidades para (manejar) ideas y experiencias a través de seminarios, discusiones. . .” o, en nuestro caso, la realización de una investigación.

Siguiendo este orden de ideas, y para completar el ejemplo, es oportuno mencionar que las variables a considerar en el caso de estudiantes (fase 1) se derivan de un área de interés centrada en el aprendizaje de la disciplina. Esta área contrasta dramáticamente con la de maestros. Estos últimos, al conocer ya una disciplina, orientan su interés hacia la demostración de sus habilidades de comunicación y posteriormente a derivar satisfacción del magisterio.

Redondeando el punto, podemos referirnos a una experiencia: en una ocasión, al impartir un curso a profesores-funcionarios, nos percatamos de que esta posición especial los conminaba a la adquisición de un instrumental cognoscitivo tal que les permitiese el manejo de su problemática académica-administrativa con bases más confiables. Tal condición implicó al curso un esfuerzo por facultar el manejo de los temas de

1. Véase, Kenneth R. Cox, et. al., “Teaching Teachers” en *Programmed Learning & Education Technology*, Journal of Aett, London, vol. 12, núm. 2, may 1980, págs. 72-76.

investigación en un nivel operativo específico⁴.

Resumiendo, un primer elemento de la demanda se constituye a partir de las posiciones profesionales de los participantes potenciales, en tanto y cuanto tales posiciones determinan áreas de interés diferenciadas y también distintos grados de experiencia y manejo de los problemas que serán motivo de la tarea.

Otro elemento importante de la demanda es aquel que se refiere a las necesidades prácticas de los profesores, que pueden ser satisfechas mediante un curso de investigación. Por supuesto, esta cuestión está estrechamente vinculada con las perspectivas de desarrollo profesional que se ofrecen en un programa de formación docente.

Así, por ejemplo, la necesidad de un profesor puede limitarse a conocer mejor al grupo de alumnos a quienes dicta su cátedra cotidiana, o en otro caso puede ambicionar abatir las cuotas de deserción y reprobación de su área, para lo cual considera importante conocer las causas de estos fenómenos.

Nuestra experiencia con profesores universitarios nos ha demostrado que resulta mucho más fluido el aprendizaje de la investigación en los casos en que los maestros arriban al curso con alguna preocupación específica que cuando tienen que partir de seleccionar un tema de investigación en ese momento.

Por otra parte, hay grandes diferencias entre la investigación que funge como un apoyo de determinado proyecto —como puede ser la definición de un programa de asignatura— de aquella que se remite a un problema estrictamente sociológico. En este mismo orden de ideas conviene señalar la diferencia —si se quiere arbitraria, pero de consecuencias prácticas inmediatas— entre investigaciones que persiguen metas aplicadas a corto plazo, de investigaciones orientadas a describir, conocer o explicar un fenómeno determinado.

Así pues, el segundo elemento es el de contribución esperada para fines prácticos.

Una tercera faceta de la demanda se configura con los distintos tipos de orientación formativa de la población interesada en los cursos de investigación social. En este sentido, es posible diferenciar, como punto de partida, el interés por acceder y situarse frente a los problemas inherentes a un proceso de investigación, exclusivamente, de la expectativa de adquirir habilidades operativas para la solución de los problemas que involucra, además de comprender tal proceso.

LIC. JORGE BARTOLUCCI INCICO
LIC. ROBERTO A. RODRIGUEZ GOMEZ
Secretaría de Planeación

4. Véase en J. Bartolucci, R. Rodríguez y J. Zorrilla, "La experiencia del curso: Introducción a la Metodología de la Investigación Social aplicada a Problemas Educativos". Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Escuelas y Facultades de Sociología. Cd. de México, agosto de 1980.