

## Representaciones sociales sobre Investigación Educativa y Pedagógica en la Escuela Normal Superior de Marinilla

William Orozco Gómez\*

Sandra Milena Naranjo Giraldo\*\*

Eliana María Giraldo Giraldo\*\*\*

Leidy Viviana Pérez Pavas\*\*\*\*

\*Profesor de Cátedra UdeA y UCO,  
Colombia, willimon1805@yahoo.com  
<https://orcid.org/0000-0002-7428-0530>

\*\*Maestra de Básica Secundaria,  
Media y Programa de Formación  
Complementaria Escuela Normal  
Superior Rafael María Giraldo de  
Marinilla. Marinilla, Colombia,  
milenaensmarinilla@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0007-0889-1994>

\*\*\*Maestra de Básica Secundaria,  
Media y Programa de Formación  
Complementaria Escuela Normal  
Superior Rafael María Giraldo de  
Marinilla. Marinilla, Colombia,  
eligiraldo20@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0006-0225-4575>

\*\*\*\*Maestra Básica Primaria y  
Programa de Formación  
Complementaria Escuela Normal  
Superior Rafael María Giraldo de  
Marinilla. Marinilla, Colombia,  
vivianapepa@hotmail.com  
<https://orcid.org/0009-0000-8010-996X>

### Cómo citar este artículo:

Orozco, W., Naranjo, S., Giraldo, E.,  
Pérez, L. (2024). Representaciones  
sociales sobre investigación educativa y  
pedagógica en la Escuela Normal  
Superior de Marinilla. *Cuadernos  
Pedagógicos*. 26(37). pp. 1- 24.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/357373>

### Resumen

Se parte de las representaciones sociales sobre Investigación Educativa y Pedagógica que presentan maestros en ejercicio, en formación y egresados del Programa de Formación Complementaria –PFC- de la Escuela Normal de Marinilla, las cuales median su relación con la investigación misma y experimentan procesos transformativos a lo largo de la formación docente que se escenifica en estas instituciones. Para comprender esta situación, se sigue una ruta cualitativa basada en la metodología de investigación narrativa, accediendo a relatos de los actores sobre la forma en que concebía la investigación antes, durante y después de su formación en la Escuela Normal. Como resultados, se identifican algunos rasgos y atributos en los distintos elementos de las Representaciones Sociales, esto es, en imágenes, informaciones y actitudes. Se concluye la incidencia de la formación docente en la recomposición de las representaciones, el rol coyuntural de los maestros en ejercicio en la aprehensión que realizan los maestros en formación y se muestran procesos de resistencia ante los dispositivos de poder, a partir de la forma en que la Escuelas Normales inculcan la representación de la investigación.

### Palabras Clave

Representaciones Sociales; Investigación Educativa y Pedagógica; Escuelas Normales; Formación Docente.

## Social Representations on Educational and Pedagogical Research at the Superior Normal School of Marinilla

### Abstract

This study explores the social representations of educational and pedagogical research presented by teachers, training teachers in training, and graduates of the Complementary Training Program (CFP) at the Superior Normal School of Marinilla. These representations mediate their relationship with research itself and experiment transformative processes throughout the teacher training that are enacted in these institutions. To understand this situation, a qualitative approach is followed, based on narrative research methodology, accessing the accounts of the participants about how they conceived research before, during, and after their training at the Normal School. As a result, some traits and attributes are identified in the different elements of Social Representations, such as images, information and attitudes. The study concludes that teacher training impacts the reconstitution of these representations, highlights the contextual role of practicing teachers in the understanding of training teachers, and demonstrates resistance processes to power structures, based on how Normal Superior Schools instill the representation of research.

### Keywords

Social representations; educational and pedagogical research; Normal Superior Schools; teacher training.

*La representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros. Aquí descubrimos una primera forma de representación social: la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social, de una concepción de la tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional. Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo. (Moscovici, 1986, p. 470)*

## Introducción

El concepto de representaciones sociales surge a mediados de la década del 60 en el contexto europeo. Serge Moscovici (1986) ha sido considerado el autor de esta teoría, en el marco de la psicología social, aunque hoy en día ésta continúa estando vigente en el debate científico de otros campos disciplinares e interdisciplinares, en razón de las posibilidades que el concepto ofrece para analizar lo cotidiano. Ahora, cuando se habla de representaciones sociales se advierten los influjos que tiene la cultura sobre los sujetos. Para Moscovici (1986) se trataría del papel que la percepción social e ideológica provee a los miembros de un grupo, en términos de configurar un marco de referencia para la interpretación del mundo, así pues, las representaciones sociales conjugan lo real y lo subjetivo. Al respecto, Jodelet (2000) plantea que las representaciones dan cuenta del *juego de la cultura* y de sus múltiples patrones individuales, poniendo de relieve la fuerza de lo social en los sujetos. En otras palabras, las representaciones sociales dan cuenta de la manera cómo la cultura naturaliza ciertas ideas y las cifra en los sujetos que pertenecen a un grupo, los cuales terminan posicionándose frente a los objetos según estas construcciones. Dicho de otra manera, la forma en que se juzga el mundo está mediada por la cultura y, en efecto, está articulada a las representaciones que la misma cultura dona al sujeto.

Pero ¿qué está contenido dentro de una representación social?, ¿cómo se estructuran estas construcciones?, pues bien, al hablar de representaciones sociales, es necesario abordar los elementos que participan en las mismas. Estos elementos son precisamente parte del juego social que habilita al sujeto para construir dichas representaciones y es ahí donde se debe reconocer el contexto y la información y/o comunicación que establece el sujeto en relación con el otro, que en fin último es lo que construye desde sus experiencias y vivencias en el contexto, usando ciertamente esos lenguajes verbales o no verbales que se pone de manifiesto en las relaciones. Así mismo, se deben tener en cuenta el sujeto y el objeto, siendo el primero quien construye una representación del segundo. Estas relaciones sujeto/objeto dan cuenta también de su carácter dinámico y social, localizando las representaciones sociales como una forma de conocimiento ordinario o cotidiano que guía la actuación de los sujetos y hace, a su vez, inteligible la realidad física y social. En otras palabras, las representaciones tienen contenidos sobre un objeto del mundo, alrededor del cual se ciernen imágenes, informaciones, actitudes y puntos de vista que son compartidos por un sujeto, un grupo o comunidad. En tal sentido, este ejercicio de investigación asume que “toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto” (Moscovici, 1986, p. 475).

Se busca comprender la configuración social y colectiva en esa búsqueda para “explicar” el mundo cotidiano y dar sentido a las representaciones sociales en atención a las ideas de lo “real” que han sido social y simbólicamente construidas por los maestros como sujetos en formación, en ejercicio y egresados de un Programa de Formación Complementaria –PFC- en la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla (Ant.).

Ahora bien, la importancia de las representaciones sociales radica en que éstas reflejan no sólo imágenes e informaciones sobre un objeto, sino que vislumbran otras formas de producción de conocimiento y de conocimiento mismo. Al respecto, para Moscovici (1986), lo social transforma ciertos tipos de conocimiento en representaciones y simultáneamente, a través de éstas, lo social termina siendo resignificado. Este conocimiento podría entenderse como parte del sentido común de los sujetos y los grupos sociales. Si bien, en la ciencia moderna se ha generado una especie de marginación del conocimiento cotidiano, éste es fundamental para consolidar la representación del universo simbólico que se habita.

Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. (Moscovici, 1986, p. 473)

De esta manera, las representaciones sociales se vinculan con el sentido común. Este demarca la interpretación de los diferentes acontecimientos y fenómenos sociales, dotando de significado la experiencia de vida, la cual se convierte en un escenario del lenguaje, de creaciones y construcciones colectivas, que configuran el devenir del sujeto social. Al respecto, la formación docente no está al margen de este conocimiento derivado del sentido común, de hecho, muchos de los aprendizajes que se consolidan en el desarrollo profesional son la suma de las experiencias propias y de otros que se vehiculizan por el sentido común. Para Moscovici (1986), el sentido común trata del conocimiento práctico, el mismo que “bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas” (p. 473). Así, el sentido común dentro de las representaciones sociales traza imágenes y trayectos como enunciados comunes, sistemas figurativos que constituyen la historia del sujeto, en cuanto tiempo y espacio, no como una acumulación de datos, más bien como un diálogo constante, un tejido que se nutre y evoluciona en medio de los descubrimientos y características propias de cada época y contexto.

En este orden de ideas, sabiendo que las representaciones sociales funcionan como un elemento clave en el modo en que se da forma al pensamiento y a la comprensión del mundo, resulta posible analizar una de sus múltiples implicaciones en los procesos de formación de maestros que se desarrollan en las Escuelas Normales. En particular, ha llamado la atención la manera en que socialmente se

percibe la Investigación Educativa y Pedagógica por parte de maestros en ejercicio y maestros en formación. Estas percepciones gravitan en torno a imágenes que se configuran al respecto y devienen, como sostendría Moscovici (1986), de la “producción” de la realidad por parte de un grupo social. En otras palabras, dichas percepciones y otros elementos simbólicos están asociados a la manera en que socialmente se suele representar la investigación que, si bien está localizada en un ámbito científico, termina siendo abordada y tratada en el plano del conocimiento cotidiano. De todos modos, en la teoría de las representaciones sociales las fronteras entre ciencia y sentido común son más bien difusas, “en pocas palabras, la ciencia no sería más que el sentido común sistematizado” (Moscovici, 1986, p. 683). Así mismo, en estos campos representacionales se organizan múltiples informaciones donde la realidad socialmente creada y la ficción se entrecruzan para dar lugar a la representación en cuestión, para el caso, la representación de la investigación.

De esta manera, lo que los investigadores han venido notando en la Escuela Normal Superior de Marinilla (Antioquia) es que maestros en ejercicio y en formación ostentan unas representaciones sociales vinculadas sobre la Investigación Educativa y Pedagógica, las cuales anteceden su formación en estas instituciones. Sin embargo, al entrar en contacto con las dinámicas propias de la Escuela Normal, estas representaciones sufren un proceso de recomposición, justamente por vías del poder social que ejerce la misma institución. De este modo, podría pensarse que estas instituciones prefiguran una especie de marco social que al mismo tiempo es un marco de interpretación de los fenómenos. Como lo plantea Goffman (2006), los marcos se caracterizan, sobre todo, por su condición normativa, ya que operan a través de reglas predeterminadas que regulan a los sujetos que están contenidos dentro del mismo. Así entonces, el marco permite que se reconfiguren las representaciones sociales, o bien, que se instauren nuevas imágenes dentro de la estructura cognitiva de los sujetos, puesto que se termina propiciando la sustitución de proposiciones y significados precisos por proposiciones y significados metafóricos respecto a los objetos del mundo y a los fenómenos que le están asociados. En este punto, nuevamente lo señalado por Moscovici (1986) es crucial, ya que este autor insiste en que las representaciones sociales son inculcadas mediante procesos donde la cultura se pone en circulación, esto es, a través de los medios de comunicación, de la interacción cotidiana entre los miembros de un grupo o mediante la educación como escenario de aprehensión de la misma cultura. En este entendido, el presente ejercicio de investigación parte de la tesis de que los espacios de formación y de educación posibilitan la consolidación de ciertos procesos de representación social, reproduciendo imágenes y otras informaciones que son parte de la “realidad” que las mismas instituciones crean y presentan, no sólo como cierta, sino como necesaria.

El problema de este ejercicio investigativo, no sólo se centra en reconocer que las Escuelas Normales promulgan ciertos procesos transformativos en el pensamiento social de sus miembros, sino en documentar justamente los cambios en las representaciones de los sujetos por vías de la formación docente. De hecho, recuperando la voz de los actores, es posible encontrar discursos en los egresados de

la Escuela Normal, tales como, “yo cuando entré a la normal veía la investigación muy distinta, era como hacer algo en un laboratorio, un científico con bata. Ahora mi imagen de la investigación cambió, pues sé que el maestro puede ser investigador” (ESE03)<sup>1</sup> o “uno sale de la Normal con el chip de la investigación, ya no ve uno las cosas igual, sino que siempre se pregunta el por qué o el para qué, mejor dicho, uno sale con mirada investigativa” (ESE01). Esto pone en evidencia cambios en la manera en que se personifica, figura y ontiza, tomando prestados los términos de Moscovici (1986), la Investigación Educativa y Pedagógica. Sin embargo, no sólo las variaciones son explicitadas en los egresados, en su calidad de maestros en formación, sino también de los maestros en ejercicio. “Uno cuando llega a la Normal lleva unas ideas de investigación, sobre todo lo que uno aprendió en la Universidad, pero acá se abre mucho el panorama y se mete uno en la pedagogía y a investigar en esa línea” (ESM02).

Estos discursos que refieren desplazamientos y mutaciones entre las ideas previas de los actores y las representaciones sociales son justamente lo que llama la atención de este ejercicio de investigación. Moscovici (1986) plantea que las representaciones involucran “remodelación, una reestructuración de una experiencia o de una idea previa (...) Ninguna transformación puede ser descrita como algo regular, ya que cada una de ellas es tan única como una huella digital” (p. 694). En ese sentido, se entiende que las representaciones son dinámicas y pueden sufrir cambios según el marco social donde el sujeto se encuentre inserto. De ahí que la pregunta que orienta este ejercicio investigativo sea: *¿Cómo los procesos de formación de maestros en la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo han incidido en las representaciones sociales sobre la Investigación Educativa y Pedagógica en el período 2020-2023?*

Se anota que la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla (Antioquia) concibe la investigación, dentro de su currículo oficial, como la actividad que permite la producción de conocimiento en un área o campo específico (Anderson y Arsenault, 1998), para este caso, el campo de la pedagogía. Esta se entiende como la ciencia que se ocupa, en sentido amplio, de la formación de los sujetos (Dilthey, 2015); cobijando múltiples objetos de conocimiento: la educación institucionalizada y no institucionalizada, la enseñanza, la escuela, la formabilidad, la enseñabilidad, el maestro, el estudiante, los saberes escolares, entre otros. Así pues, investigar en el campo de la pedagogía acarrea el abordaje de las tensiones y fricciones propias de su estatuto y canon científico, en tanto, como lo han señalado los investigadores colombianos Runge et al. (2018), la pedagogía está atravesada por problemáticas de orden disciplinar y profesional que interpelan las actividades intelectuales y prácticas de quienes se movilizan en este campo. En todo caso, como bien lo plantean estos autores, hablar de pedagogía debe suponer la desnaturalización de algunas representaciones sociales que la clausuran al saber práctico del maestro, o peor aún, a un conjunto de recetas sobre la enseñanza. En cualquier caso, la Escuela Normal es consciente de que la pedagogía como ciencia social, o del espíritu si se siguiera a Dilthey (2015), supera cualquier tipo de reduccionismo sobre la formación de los sujetos. De este modo, la institución

propone la Investigación Educativa y Pedagógica como posibilidad para producir nuevos conocimientos, o bien, actualizar o renovar los existentes, pues es claro que desde el siglo XVIII los pedagogos alemanes vaticinaron múltiples problemáticas y reflexionaron alrededor de variadas situaciones que hoy en día parecen seguir estando en el epicentro de las discusiones pedagógicas. Por tanto, en este artículo de investigación se hablará de Investigación Educativa y Pedagógica, dado que no existe un consenso en la comunidad académica nacional sobre la categoría que nomina la producción de conocimiento en este campo. Aunque debe anotarse que, si se sigue lo planteado por la institución, sería suficiente hablar de investigación pedagógica, al entender que lo pedagógico da cuenta del terreno científico que se deriva de la concepción de pedagogía ya esbozada.

Retornando a las representaciones sociales, es probable que algunas de las que imperan en estas instituciones no sólo tengan que ver con la investigación como tal, sino con la educación y la pedagogía, las cuales también suponen objetos de representación, mediados por procesos de objetivación y anclaje, como lo señaló Jodelet (2000). De igual manera, para focalizar el campo de reproducción de las representaciones se ha elegido el período 2020 – 2023, ya que en el año 2020 la Escuela Normal Superior de Marinilla generó un proceso de autoevaluación que desembocó en la reestructuración del plan de estudios del Programa de Formación Complementaria –PFC-. En este contexto, la investigación se convirtió en un eje medular del plan de estudios o pensum, ingresando tres nuevos cursos dedicados exclusivamente a la formación investigativa, a saber, Investigación Educativa y Pedagógica I (Semestre IV), Investigación Educativa y Pedagógica II (Semestre V) y Práctica Pedagógica Investigativa en Trabajo de Campo (Semestre V). La vinculación de estos cursos obedece a un sistema de prerrequisitos y a un engranaje que inicia con la formulación del anteproyecto de investigación, continúa con el trabajo de campo y confluye en la elaboración de un informe de investigación. Dicho de otra manera, el eje de investigación está pensado de modo tal que los maestros en formación experimenten la ruta natural de un proceso investigativo. Así mismo, este proceso de resignificación ha implicado la incorporación de las capacidades investigativas en las distintas prácticas pedagógicas, que son nombradas como prácticas pedagógicas investigativas, dándole aún mayor relevancia al proceso de formación en este eje. A lo sumo, la institución propone una definición de investigación que procura actuar como piedra angular de toda esta política que desde el 2020 se viene poniendo en marcha.

De esta manera, el mecanismo elegido para acceder a las representaciones sociales sobre la Investigación Educativa y Pedagógica, o mejor, para interpretar el pensamiento representativo, como lo llamaría Moscovici (1986), serían las narrativas de los actores, en particular, las de cinco egresados, diez maestros en formación de semestre V y cinco maestros en ejercicio. En su voz resulta posible identificar los elementos que están vehiculizando este tipo de pensamiento, es decir, las imágenes y símbolos, la validez consensual, los tipos de inferencia, la flexibilidad, entre otros. Las narrativas aparecen entonces como medios de revelación del sentido común apprehendido socialmente. Estas son las mejores maneras para que aquello que se

considera “natural” y “normal” sea llevado al plano discursivo, dando cuenta de los procesos de objetivación y anclaje que sufren las representaciones sociales sobre investigación.

## Metodología

La metodología asumida para este estudio se centró en el enfoque cualitativo. Para John Cresswell (1998) la investigación cualitativa aloja toda una tradición de indagación, configurada al interior de las ciencias sociales y humanas, donde podría ubicarse a la pedagogía, en tanto ciencia de la formación en sentido amplio (Herbart, 1990; Dilthey, 2015). La investigación cualitativa entonces, se adentra, según Cresswell, en el escenario natural donde se escenifican los fenómenos sociales, accediendo a múltiples tipos de datos, además de seguir una ruta inminentemente inductiva, donde precisamente son las voces de los participantes las que permiten alcanzar las comprensiones frente a los problemas de investigación. De este modo, la producción de conocimiento dentro de los estudios cualitativos y, en general, de las ciencias sociales y humanas, se destaca por su carácter sustantivo, en cuanto responde a las singularidades de los actores y problemas. En este caso, acceder a las representaciones sociales sobre la Investigación Educativa y Pedagógica demanda de métodos inscritos en este enfoque, pues los sentidos de los actores son justamente la fuente por excelencia para cristalizar conocimiento al respecto. En cualquier caso, como lo conceptúa Cresswell (1998), el conocimiento que emerge de los estudios cualitativos es un:

Conocimiento que está en los sentidos que las personas le otorgan; conocimiento que es obtenido por lo que las personas dicen sobre sus sentidos; conocimiento que está atado con los prejuicios y valores personales; conocimiento que está escrito de manera personal y cercana; y conocimiento que evoluciona, emerge y que se encuentra indisolublemente unido al contexto en el cual es estudiado. (p. 15)

Ahora bien, sabiendo que el enfoque elegido es cualitativo porque permite acceder a concepciones y percepciones de los maestros en formación, en ejercicio y egresados de la Escuela Normal, se eligió la investigación narrativa como método. Se parte de la premisa de que el ser humano, por naturaleza, es un ser permeado por historias, historias vividas desde la individualidad y la colectividad, historias que se construyen, se viven y se recrean en el contacto con los otros y con lo otro. Esta premisa dentro del ámbito educativo implica considerar que “tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 1).

De esta manera, al hablar de las representaciones sociales, son precisamente los relatos y las historias aquellos que emergen de las relaciones que se entretienen entre maestros en formación y maestros en ejercicio, historias que construyen juntos respecto a la Investigación Educativa y Pedagógica. De este modo, los relatos y las historias cuentan y narran experiencias desde vivencias y contextos particulares que

conlleven a los actores a habitar el mismo espacio desde sus narrativas. Por este motivo, los profesores canadienses Michael Connelly y Jean Clandinin afirman que, al hablar de narrativa en la investigación, se hace necesario considerar que “es igualmente correcto hablar de ‘investigación sobre la narrativa’ o de ‘investigación narrativa’” (1995, p. 1). Se entiende que la narrativa es lo que se investiga y, al mismo tiempo, el método, “así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas “relatadas” y cuenta historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 1). Lo narrativo es objeto y método, ya que en ambas dimensiones habla de experiencias e historias que alojan justamente los sentidos y significados que se buscan descifrar, de ahí que la investigación narrativa sea compatible con el enfoque cualitativo, convirtiéndose en un método pertinente para acceder a las transformaciones y cambios que experimentan las representaciones sociales de los actores normalistas.

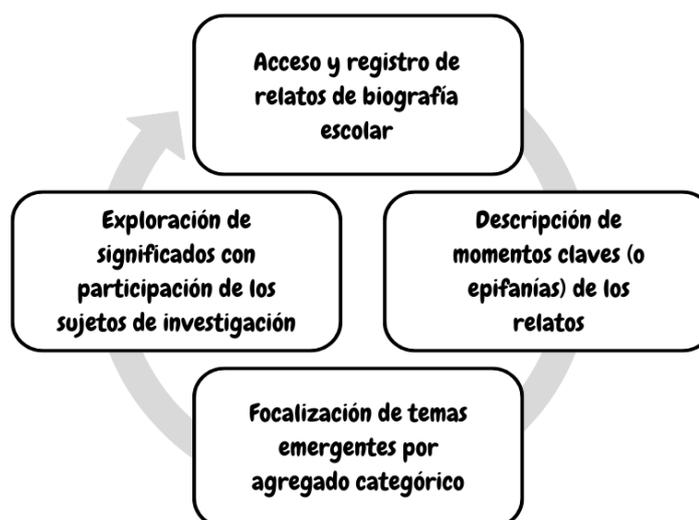
Ahora bien, la investigación narrativa ocupa un lugar privilegiado en distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanas, ya que permite leer las historias desde diferentes ópticas y poner de manifiesto los contextos que los habitan; en efecto, este es un método interdisciplinario. En particular, en el campo de la pedagogía, resulta indispensable hablar de narrativas porque hospedan experiencias de vida, coyunturas y epifanías que van dando cuenta de la forma en la que maestros y estudiantes se ven atravesados por la formación, entretejiendo un mundo común, una biografía escolar que da cuenta de las múltiples y diversas relaciones pedagógicas. Por ello, Connelly y Clandinin (1995) argumentan que “las narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares” (p. 4) y es que ciertamente permiten poner de manifiesto la forma en que las vidas se tejen desde lo escolar. Ahora bien, la investigación narrativa permite volver sobre puntos de sentido claves para los sujetos (llámese metáforas, epifanías<sup>2</sup>, inflexiones, etc.). Estos puntos ofrecen posibilidades de comprensión de la forma en que la formación de los maestros afecta imágenes, informaciones y actitudes ante la Investigación Educativa y Pedagógica. De este modo, las narrativas de los actores permiten no sólo leer la forma en que relatan su paso por las Escuelas Normales, sino reinterpretar desde estas historias las modificaciones de las representaciones sociales, en este caso, asociadas a la Investigación Educativa y Pedagógica. Entonces, este método se convirtió en la ruta para develar desde la voz de los maestros, vivencias y representaciones frente a la investigación dentro del contexto institucional, cobrando validez metodológica en la medida que permite acceder a las realidades que se acercan al campo teórico y la experiencia educativa. Así, es posible descubrir nuevos significados y relaciones que se han elaborado desde las representaciones sociales y la modalidad de pensamiento que se construye en esta misma relación con el mundo.

En cuanto a la ruta seguida, esta investigación se desarrolló a partir de un conjunto de momentos que unidos permitieron acceder a los sentidos y significados sedimentados en las narrativas de los actores. Para ello, resultó crucial partir de la historia oral de los participantes, sin desechar ninguna de las experiencias que se

narran al investigador o que se recopilan de documentos y materiales de estudio (Denzin, 1989). En otras palabras, las experiencias se convirtieron en el sustrato para llevar a cabo esta investigación. En ese sentido, se retomaron las experiencias de los maestros y maestros en formación desde su singularidad. En palabras de Mombberger (2014), esto implica que la situación se inscriba en la ecuación de cada persona, es decir, que tome un lugar en su existencia.

Volviendo entonces a la ruta y en armonía con Creswell (2004), el ejercicio de investigación implicó, en primer lugar, la recolección de historias o pequeños relatos a partir de entrevistas. Después, se exploraron los significados de los relatos para buscar múltiples campos representacionales, prestando atención a los momentos claves de las experiencias narradas o epifanías, en los términos de Denzin (1978). Posteriormente, se buscaron estructuras más grandes para analizar los significados: asuntos culturales, ideologías y contexto histórico. Este asunto involucró el análisis de datos mediante agregado categórico, esto es, mediante la búsqueda de reiteraciones en las narrativas de los actores. Para ello, se realizó un proceso de codificación inductiva considerando los elementos de las representaciones sociales, a saber, imágenes, informaciones y actitudes. A su vez, estos permitieron la emergencia de otros temas o categorías que dieron cuenta de las regularidades y singularidades respecto a las ideas de Investigación Educativa y Pedagógica. Finalmente, se narraron los cambios en las representaciones sociales de los sujetos por vías de la formación docente, devolviendo los resultados a los actores participantes, de modo que, por un lado, pudieran convalidar los resultados y, por el otro, enriquecer los temas emergentes. En la figura 1 se muestra esta ruta de investigación narrativa con enfoque cualitativo.

Figura 1. Ruta de Investigación Narrativa



En cuanto al contexto y a la población sujetos de esta investigación, se reporta que la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo se encuentra localizada en el municipio de Marinilla (Antioquia), perteneciente a la subregión oriente, justo en la zona del valle de San Nicolás. Esta zona viene creciendo en densidad poblacional, ostentando un desarrollo económico significativo y diversificación de propuestas

culturales y educativas. La Escuela Normal viene funcionando desde la década del 60 y, después de su reestructuración hacia 1997, ha venido otorgando el título de Normalista Superior a cohortes de alrededor de 25 estudiantes por semestre.

La población de la investigación es precisamente un conjunto de actores vinculados a la formación docente en esta institución. En primer lugar, se eligieron diez estudiantes del Programa de Formación Complementaria (antes ciclo complementario), o bien, maestros en formación, como se les suele llamar dentro de esta Escuela Normal, debido a su nivel de formación (último semestre), compromiso con los procesos de investigación evidenciado en su desempeño académico general y en los campos relacionados con investigación y su voluntad para participar como informantes. En segundo lugar, se contó con cinco egresados del mismo programa de formación que participaran de formación derivada de la última propuesta curricular planteada por la Escuela Normal, ya que desde hace tres años la institución viene poniendo en marcha otra política de formación en investigación, donde se involucra la realización de un ejercicio de investigación por parte de los maestros en formación, el cual funge como trabajo de grado. En tercer lugar, se tuvo la participación de cinco maestros en ejercicio involucrados en la política de investigación en mención, ya sea desde el rol de maestros de investigación o de maestros acompañantes o cooperadores en el desarrollo de las propuestas derivadas de estos ejercicios.

Los instrumentos y técnicas de recolección de información aplicados fueron los siguientes:

- a) **Entrevistas.** Para el profesor estadounidense Norman Denzin (1978), las entrevistas son técnicas que emplean la conversación para acceder a los datos y, con ellos, dimensionar los sentidos y significados sedimentados en los discursos de los participantes. Por ello, inspirados en el autor, las entrevistas involucran todo un arte, ya que acarrear el encuentro intersubjetivo. Estas entrevistas fueron aplicadas a los egresados y a los maestros en ejercicio para indagar alrededor de los elementos de sus representaciones sociales sobre Investigación Educativa y Pedagógica.
- b) **Grupos focales.** Los grupos focales son entendidos como conversaciones o entrevistas colectivas, donde se permite a los actores participar en discusiones sobre un tema común (Denzin, 1978). Se aplicaron dos grupos focales con estudiantes del último semestre del Programa de Formación Complementaria.

## Resultados y discusión

Teniendo en cuenta que las representaciones sociales son importadas del conocimiento erudito e inyectan en el lenguaje cotidiano vestigios del mismo, no resulta extraño que las ideas que se tienen de la Investigación Educativa y Pedagógica, viniendo de un ámbito académico, se articulan al sentido común. Por este motivo, la indagación de las representaciones sociales respecto a la

investigación en la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo se convierte en un instrumento para comprender al otro, para saber cómo conducirse ante él e, incluso, para asignarle un lugar en la sociedad del conocimiento, puesto que las representaciones sobre la investigación, al mismo tiempo, permiten entender el posicionamiento de los sujetos en la producción del conocimiento científico. Así pues, teniendo en cuenta el análisis de los datos, los resultados se presentarán alrededor de los tres elementos de las representaciones sociales: imágenes, informaciones y actitudes.

### **A. Imágenes de la Investigación Educativa y Pedagógica**

Estas imágenes están relacionadas con asuntos simbólicos como las metáforas y otro tipo de comparaciones a través de las cuales los sujetos le dan sentido a la Investigación Educativa y Pedagógica. Como lo plantea Denzin (1978), en las narrativas de los sujetos las metáforas dan cuenta de inflexiones o epifanías que alojan los sentidos de las experiencias narradas. De ahí que las metáforas utilizadas por los actores normalistas se conviertan en asuntos de gran importancia para comprender las representaciones sociales sobre la investigación. Algunas de las metáforas más utilizadas es la comparación de la investigación con objetos cotidianos asociados a la indagación, por ejemplo, gafas, lupas, microscopios y otros elementos que implican vislumbrar el mundo con mayor detalle y definición. El siguiente fragmento da cuenta de estos elementos simbólicos:

El objeto sería unas gafas, porque yo pienso que las gafas nos permiten ver más allá de lo evidente, como adentrarnos en los desafíos, unas gafas bien ajustadas te ayudan a mejorar la visión, te empiezan a revelar detalles, ves de otra manera las cosas; entonces la investigación para mi es como ese lente que está especializado en explorar, comprender y en resolver problemas. (ESMEF02)

Así mismo, se utilizan como metáforas los cubos de Rubik, los rompecabezas y los mapas, indicando la condición de descifrar a través del ejercicio investigativo. Todo ello se constituye en un conjunto de saberes de dominio popular que precisamente permea el sentido común de los actores.

Yo podría asociar la investigación es con un lienzo en blanco esperando a ser transformado por un artista y en este caso el artista sería el maestro, esa imagen de cómo es el lienzo, esperando una pincelada, esas pinceladas cuidadosas y donde plasman esas nuevas ideas, nuevos descubrimientos y en ese momento el maestro con esa experiencia y esa habilidad empieza a funcionar colores y a crear una obra maestra. (ESMEF02)

Por otro lado, en los datos recolectados fue recurrente aludir a cambios en el componente de imágenes dentro de las representaciones sociales sobre el tema en cuestión. En otras palabras, para muchos de los actores, la forma en la que se percibe la investigación se ha visto influenciada por las interacciones pedagógicas que han establecido con otros pares y maestros del Programa de Formación Complementaria. Esto concuerda con lo planteado por Moscovici (1986), al afirmar

que las representaciones sociales son aprehendidas socialmente. En los relatos de los maestros en formación y egresados es reiterativa esta idea, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

Es de suma importancia y es de rescatar que las personas que se movilizaron, es decir los docentes que hicieron parte de mi proceso investigativo incidieron con su palabra, con su presencia, con sus actitudes, con la forma en que me lideraron y encaminaron hacia este proceso investigativo. (ESE01)

Sin embargo, este proceso de recomposición no acaece en calidad de estudiantes, también los maestros en ejercicio reportan estas transformaciones al entrar en contacto con las dinámicas de la formación docente que se escenifican en las Escuelas Normales. Esto quiere decir que estas instituciones movilizan procesos de cualificación del personal docente en ejercicio, y esto no sólo ocurre en ámbitos formales, sino también en conversaciones, diálogos, colaboraciones y otros espacios de trabajo entre pares, donde circulan precisamente imágenes que se vehiculizan por el sentido común.

Después de la experiencia como maestra de investigación, me encuentro en el mismo bosque, pero transitando un camino que otras personas han iniciado, siento el apoyo de personas que tienen más experiencia y me guían, además tengo claridad respecto a la ruta que debo seguir. A pesar de no saber que voy a encontrar al final del camino, tengo la certeza de que estoy en busca de respuestas, que aportan a mi proceso de formación constante como maestra. (ESEM01)

Lo anterior pone en evidencia el flujo de continuidad/discontinuidad que experimentan las imágenes asociadas a las representaciones sociales sobre investigación. Ahora bien, estas imágenes no sólo dan cuenta del pensamiento figurativo que está a la base de las representaciones sociales, también aglutinan ideas e informaciones sobre los fenómenos que son objetivados mediante la representación, es decir, cuando se afirma que la investigación es como una lupa, esto lleva intrincado al mismo tiempo unas ideas sobre investigación, las cuales logran acrisolarse a partir del dimensionamiento de estas relaciones metafóricas o analogías. En términos de Jodelet (1986), son “imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado” (p. 472). De este modo, al analizar por agregado categórico los datos relacionados con imágenes, pueden reconocerse al menos tres que brindan a su vez estos sígnicos o marcos de referencia de los que habla la autora francesa Denise Jodelet. A continuación, se abordan algunos elementos de cada una:

- a) Imagen 1. La investigación como un asunto complicado. Muchos de los actores organizan sus representaciones sobre la investigación alrededor de una imagen de la misma, como un tema complejo que pocas personas pueden abordar, porque de hecho es parte de un ejercicio intelectual de elite. “Investigar parece una cosa como enmarañada, enredada, casi diría

uno para personas muy expertas, no es algo posible para los maestros que trabajamos en una escuela pública” (ESE04). Sin embargo, los procesos de formación de maestros en las Escuelas Normales ejercen influjos sobre estas imágenes, resignificándolas como un asunto que es más cercano a las funciones del maestro, sin acarrear que el maestro sea el único habilitado para realizar Investigación Educativa y Pedagógica. El siguiente relato da cuenta de este proceso de modificación:

La experiencia que he tenido frente a la investigación, la represento a partir de un bosque frondoso. Antes de la experiencia que he tenido como maestra de investigación, era un bosque sin ningún sendero, donde todos los caminos parecían ser los apropiados para encontrar la salida, pero al final, me sentía con más confusión y sin poderme orientar. Después de la experiencia como maestra de investigación, me encuentro en el mismo bosque, pero transitando un camino que otras personas han iniciado, siento el apoyo de personas que tienen más experiencia y me guían, además tengo claridad respecto a la ruta que debo seguir. (ESEM01)

b) Imagen 2. La investigación como una cuestión circunscrita a las ciencias naturales. Otra imagen dominante en las representaciones sociales de Investigación Educativa y Pedagógica es percibirla como un asunto asociado a las ciencias naturales, de hecho, muchos actores siguen afincando ideas de la investigación como aquello que se realiza en un laboratorio y que es totalmente distante del escenario escolar, poniendo casi en jaque la posibilidad de investigación en ciencias sociales y humanas, o bien, ciencias del espíritu, al decir de Dilthey. En las siguientes citas se evidencian cambios en la imagen:

Anteriormente mi percepción hacia la investigación se encontraba un poco restringida, yo pensaba solamente que era como exclusivo del ámbito científico o en investigaciones judiciales o cosas relacionadas, de esa manera yo veía la investigación. (ESMEF02)

Antes de ingresar al PFC, concebía la investigación como un proceso relacionado con las ciencias basadas en la experimentación, la observación imparcial y la aplicación de modelos teóricos, como las ciencias físicas y matemáticas. En ningún momento pensé que los docentes podían y debían involucrarse en el tema de la investigación. (ESMEF01)

Los anteriores discursos muestran como algunas corrientes del pensamiento como el positivismo, que precisamente sindicaban al conocimiento como producto inmanente de lo observable y verificable (Mardones, 1991), estableciendo el canon de las ciencias naturales como el único válido para producir conocimiento y despreciando otros modos que gravitan más bien sobre la comprensión (Dilthey, 2015). Sin embargo, ¿cuáles serían las implicaciones de esta imagen al desplazarse a la pedagogía?, pues bien, esto involucraría, probablemente, seguir aseverando la precarización del estatuto científico de la pedagogía que desde ya hace un buen tiempo sigue siendo desvirtuada al ser asumida como pseudociencia (März, 2009).

c) Imagen 3. La investigación como búsqueda de certezas. Una tercera imagen que es recurrente en los datos analizados es la que asume la Investigación Educativa y Pedagógica como la búsqueda de certezas sobre la educación o la formación de los seres humanos. Esto involucra una suerte de reduccionismo, en términos de asumir que la investigación es casi una fórmula o un artilugio para encontrar puntos estables en un mundo donde la incertidumbre es la constante (Morin, 2000). “Creo que las investigaciones educativas nos brindan respuestas a preguntas que aquejan nuestro quehacer” (ESE05); “en la investigación puede uno apoyarse para mejorar y comprender lo que ocurre, generando soluciones y certezas” (ESE06).

Ahora bien, estos significados causan fricciones con las maneras en que funciona la realidad y los mismos fenómenos sociales, para este caso, formativos y educativos. Toda vez que es claro su dinamismo y su carácter sustantivo, en términos de estar inscritos en las coordenadas del tiempo y el espacio social y cultural, ya que los objetos de estudio de las ciencias sociales y humanas son contingentes por naturaleza (Mardones, 1991)

A fin de cuentas, todas estas imágenes sobre la investigación son un componente determinante en las representaciones sociales mismas, es decir, no podría homologarse imagen y representación, sin embargo, sí podría señalarse, siguiendo a Jodelet (1986), que las imágenes están en el núcleo central de las representaciones. Así mismo, al conectar estos relatos reveladores de las mismas imágenes, es posible interpretar que estos acarrearán una especie de haceres guiados, en tanto los discursos que sedimentan las representaciones ejercen una fuerza potente sobre lo que los grupos sociales realizan, es decir, “la representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros (...) y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo” (Jodelet, 1986, p. 470).

## **B. Informaciones respecto a la Investigación Educativa y Pedagógica**

En relación con las informaciones, como parte constitutiva de las representaciones sociales dotadas de nociones, donde el lenguaje tiene un papel protagónico (Jodelet, 1989), las narraciones analizadas en el marco de esta investigación llevaron a la emergencia de dos elementos que reflejan las representaciones de los maestros y de los maestros en formación con respecto a la Investigación Educativa y Pedagógica. En primer lugar, los escenarios y, en segundo lugar, el sentido.

La primera noción sobre los escenarios que gestan la investigación refleja que, aunque muchos maestros tienen la idea de que llevar a cabo procesos de investigación es un asunto complicado, surgen dos contextos que les permiten a estos actores educativos tener una experiencia directa con la Investigación Educativa y Pedagógica. Por un lado, como síntesis de las experiencias de educación profesional y, por el otro, como experiencias de formación espontánea. La formación profesional de los maestros implica un acercamiento a procesos investigativos, ya sea desde la participación en ejercicios de investigación o la construcción de

proyectos de investigación, que se convierten en requisitos para culminar los niveles de formación superior. Es por esto por lo que, en relación con las concepciones de investigación, los actores mencionan en sus narraciones:

Estas concepciones parten de los procesos realizados en el Programa de Formación Complementaria, pues ese ha sido donde he tenido un acercamiento directo con la pedagogía, con la investigación y su incidencia en los procesos. Así mismo, desde los autores que abordamos en los diversos campos, en la interacción con los maestros formadores, y ese abanico de posibilidades y de autores que nos enmarcaban, que incorpore una concepción referente a la Investigación Educativa y Pedagógica. (ESE01)

De esta manera, las instituciones de educación superior actúan como un nicho que consolida las primeras informaciones de los maestros en relación con la investigación, aportando de manera significativa a su formación, puesto que investigar implica que el maestro despliegue y potencialice un sinnúmero de capacidades. Cabe señalar que los maestros presentan discursos como el siguiente:

Mi concepción frente a la Investigación Educativa y Pedagógica se origina como una combinación de fuentes y experiencias. En primer lugar, mi formación académica en el programa de formación complementaria me ha brindado un marco teórico que día tras día se va volviendo más y más sólido y me ayuda a comprender de forma más profunda esos principios y enfoques fundamentales de la investigación, tanto educativa como pedagógica. También han sido las experiencias que yo he tenido como estudiante y, al observar las prácticas de mis maestros a lo largo de todo este trayecto educativo, yo he tenido la oportunidad de experimentar diferentes enfoques pedagógicos, diferentes metodologías, leer sobre este tipo de metodologías y enseñanzas. (ESMEF02)

De esta manera, las diversas experiencias de formación y la variedad de prácticas que tienen la posibilidad de vivenciar los maestros y maestros en formación permiten el desarrollo de capacidades investigativas necesarias dentro de la educación y la pedagogía, tales como la observación, interpretación, argumentación y perfeccionamiento de prácticas escriturales (Muñoz y Quintero, 2006). Además, la investigación como una experiencia espontánea, implica la imagen de la mimesis, es decir, dentro de la Escuela Normal, los maestros acompañantes se convierten en referente para los maestros en formación. En ese sentido, los discursos que los maestros estructuran en relación con la investigación se reflejan en la propia fundamentación de los estudiantes. En palabras de un participante:

Los estudiantes realizamos el proceso de mimesis, donde la mayoría del tiempo reproducimos ciertas ideas y perspectivas sobre lo que se construye de un concepto o término. También, estas representaciones sociales están enmarcadas en un problema antropológico como lo son los ideales y esto se ve reflejado en la investigación, desde lo que en cada contexto se pretende lograr. ESMEF01

Es así, como se evidencia la relevancia de los maestros que acompañan la formación de otros maestros en una Escuela Normal, puesto que se convierten en referentes que determinan los modos de pensar, actuar e investigar de otros seres humanos.

La segunda noción sobre el sentido toma lugar en la medida en que se logre diluir la línea entre el maestro y la investigación. Restrepo (1996) menciona que "es necesario cerrar la brecha existente entre la concepción de los roles del investigador y del maestro" (p. 71). De esta manera, la Investigación Educativa y Pedagógica debe volverse un asunto natural para los maestros, que mejorar las prácticas docentes y producir conocimiento pedagógico.

a) Investigación como mejoramiento de las prácticas docentes. Desde esta perspectiva, una información relevante dentro del proceso de análisis es la relación de la Investigación Educativa y Pedagógica con el mejoramiento de la práctica docente que se entiende como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso - maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro y Fortoul, 1999, p. 20)

En palabras de los actores:

La investigación educativa busca mejorar la práctica educativa, entonces proporciona evidencias y fundamentos a nivel teórico que respalden la toma de decisiones y la implementación de políticas y de programas educativos. Retomando aquí al autor Herrera, la investigación educativa lleva como objetivo ese conocimiento, esa comprensión de esos fenómenos relacionados con la educación. Por otra parte, la investigación pedagógica, yo la veo más como ese estudio sistemático que es muy riguroso en los procesos de como enseñamos, de esa enseñanza y del aprendizaje, para mí tiene como objetivo mejorar la práctica educativa y promover una educación de calidad. (ESMEF02)

La Investigación Educativa y Pedagógica es fundamental para mejorar la práctica docente, desarrollar nuevas metodologías, identificar y resolver problemas educativos, contribuir al desarrollo de políticas educativas y avanzar en la disciplina educativa. (ESMEF01)

Estas posturas redundan en la importancia de la investigación en la praxis social, en la que los significados, las percepciones y las acciones de los maestros fortalecen una práctica docente. Stenhouse (1998), refiere que "si la mayoría de los profesores —y no sólo una minoría— llega a dominar este campo de investigación, cambiará la

imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y de sus condiciones de trabajo" (p. 133). Desde esta perspectiva, la investigación le brinda al maestro las herramientas para hacer de la práctica educativa un constante proceso de resignificación, que dote de sentido su aporte a la sociedad como profesional de la educación. En esa misma línea, la investigación propicia un constante proceso de reflexión; en palabras de Schön (1983), el maestro se debe despegar del discurso pedagógico aprendido en las instituciones formadoras de maestros, para avanzar a un proceso de reflexión en la acción, criticando y transformando su práctica, haciéndola más pertinente a las necesidades del contexto. Desde la postura de los maestros en formación de la Escuela Normal, se presenta el siguiente fragmento:

La investigación pedagógica siento que es algo más de cada sujeto que participa, ya como tal en un ámbito educativo, ejemplo el docente y que hace una reflexión de su práctica referente al ¿cómo? ¿para qué? ¿para quién? Y de allí generar que en sus encuentros cotidianos haya una reflexión y pueda mejorar referente a lo que allí identifique. (ESE01)

Es así como la reflexión se convierte en un elemento primordial dentro de las prácticas docentes, pero no se debe caer en reduccionismos. La investigación debe generar, a partir de dicha reflexión, la transformación y revitalización de las prácticas docentes de los maestros. Por consiguiente, el hecho de que los maestros investiguen lo que ocurre en sus aulas, los hace más críticos, reflexivos y les permite generar conocimiento práctico y útil que mejora su práctica docente y que le permite renovarse a lo largo de su carrera magisterial (Connelly, 1990). De este modo, la investigación no solo transforma los escenarios educativos en los que el maestro participa, sino la experiencia propia de vida del maestro. En palabras de algunos maestros de la Escuela Normal:

(...) la investigación, un proceso en el que nos transformamos como sujetos, que transformamos a los otros y al espacio en el que incidimos y esa es la bondad que tiene la investigación, la capacidad que tiene de incidir significativamente sobre todos los procesos que giren en torno a la misma. (ESE01)

b) La Investigación como producción de conocimiento pedagógico. A partir del análisis, surge una información que aporta a la configuración del sentido de la Investigación Educativa y Pedagógica y es el hecho de retomar la investigación como producción de conocimiento pedagógico. De esta manera, "la investigación es como el alimento intelectual del quehacer educativo y pedagógico, sin sus aportes el cambio, las reformas y las innovaciones carecerían de fundamentos teóricos y de orientación conceptual" (Rodríguez, 2000, p. 99). En relación con lo anterior, los actores afirman que:

La Investigación Educativa y Pedagógica es un elemento fundamental para la consolidación de la pedagogía como ciencia, puesto que aporta conocimiento científico, basado, por un lado, en las experiencias de aula del maestro y, por otro, en los fenómenos educativos que traspasan las fronteras de la escuela. Lo

anterior, es de suma importancia puesto que el maestro pasa de ser un artesano a un profesional de la pedagogía. (ESMEM01)

En otras palabras, la investigación es el sustrato que permite a la pedagogía, como ciencia social y humana, abastecerse de fundamentos teóricos para avanzar en su configuración.

### C. Actitudes frente a la Investigación Educativa y Pedagógica

Dentro de los resultados se hallaron actitudes frente a la Investigación Educativa y Pedagógica manifestadas por los sujetos de esta investigación y articuladas a las representaciones sociales en cuestión. Estas actitudes involucraron posturas, comportamientos reiterativos y tendencias. Dentro de las actitudes más recurrentes se pueden destacar la apertura frente a la investigación como un proceso de aprendizaje constante que permite la transformación propia y del contexto cercano, que permea el ser y el hacer del maestro, como una construcción con y desde el otro. Una de las afirmaciones que dan cuenta de esta actitud es la siguiente:

La investigación siento que es salir de la zona de confort, es cuestionarse, es desaprender y aprender, es construirse con el otro, es no quedarse simplemente con un análisis y unas respuestas dadas de cierta problemática, sino también preguntarse cómo puedo incidir, como puedo transformar, como puedo ampliar la visión de esos sujetos con los que estoy trabajando, con los que empiezo este proceso investigativo. (ESE01)

Así mismo, se puede resaltar una actitud de cercanía, donde la investigación se convierte en punto clave en la cotidianidad del estudiante y del maestro, permitiendo mejorar asuntos académicos y potenciar capacidades de desarrollo profesional, propias de las prácticas docentes. A continuación, se relaciona una de las afirmaciones de uno de los entrevistados donde se evidencia esta actitud de cercanía:

Cuando yo ingreso a la Escuela Normal, empiezo a experimentar unos cambios muy significativos en la forma en la que yo percibía y veía la investigación, entonces empecé a comprender la importancia en la mejora de la educación y empecé a sumergirme en un ambiente mucho más académico, viendo la investigación como un desafío y una necesidad de comprenderla, que requiere identificar mejores prácticas y mejores enfoques pedagógicos. (ESMEF02)

Un elemento que atraviesa las actitudes presentes en las representaciones focalizadas, mediante los datos recolectados, tiene que ver con la influencia de los maestros en ejercicio que acompañan la formación docente. Estos ofrecen a los maestros en formación criterios para posicionarse ante la investigación y lo que acarrea en el escenario educativo, evidenciándose una especie de aprendizaje por observación o de mimesis entre quien orienta y acompaña los procesos formativos y quienes participan, es decir, pareciera que las actitudes se reproducen en el marco

de las relaciones pedagógicas que se tejen dentro de las Escuelas Normales. En este sentido, es importante comprender que “siendo el sujeto un sujeto social, hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad” (Moscovici, 1986, p. 479), en otras palabras, las actitudes frente a la investigación, como uno de los elementos asociados a las representaciones está mediado por la condición social de los sujetos. El siguiente fragmento da cuenta de este planteamiento:

(...) el currículo que se establece para este campo, los módulos o las temáticas que se abordaron referente a historia, a metodologías, a técnicas, a enfoques, permitió que mi sesgo desapareciera, que esa vista nublada ya no fuese porque me mostraron un abanico de posibilidades. Con esto, permitieron que, poco a poco, yo discerniera frente a comprensiones que tenía erróneas referente a la investigación y adquiriera aprendizajes y conocimientos que enriquecieran a ese proceso y que ahora veo reflejados en mi proceso de maestra. (ESE01)

De esta manera, las actitudes frente a la investigación surgen de la producción de sentido desde la experiencia en un entorno, donde se posiciona el sujeto y su interpretación frente al mundo, mediada por valores y proyecciones sociales, “en tal sentido, la representación también es considerada la expresión de una sociedad determinada” (Moscovici, 1986, p. 479). Dichas representaciones ponen de manifiesto el posicionamiento social, como una actitud que permite la investigación y que configura la relación entre el quehacer docente y su contexto. Esto se evidencia en los datos recolectados, en los cuales es común encontrar afirmaciones que atienden a lo planteado anteriormente, como se lee en el siguiente fragmento:

Considero que han cambiado mis ideas y actitudes frente a la investigación, ya que la Normal me ha brindado ciertos parámetros para tomar esta como una base fundamental para mi proceso y quehacer docente. Como bien sabemos, un maestro que no investigue es un maestro que, de una u otra manera, no se preocupa por su contexto, por la realidad de sus estudiantes, por las oportunidades de mejora. Así que este proceso, me ha reivindicado y ha resignificado la concepción que he tenido sobre la investigación. (ESMEF03)

## Conclusiones

Las representaciones sociales sobre Investigación Educativa y Pedagógica se construyen a partir de dos procesos: la objetivación y el anclaje. Por una parte, la objetivación implica poner en imágenes las nociones abstractas, materializando y convirtiendo en palabras las ideas (Moscovici, 1986). De esta manera, la objetivación se centra en hacer concreto lo abstracto y, en ese sentido, Moscovici (1986) plantea que “objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos” (p. 481). En otras palabras, en un contexto como el de la Escuela Normal donde abundan las informaciones, nociones e ideas, el proceso de objetivación permite operacionalizar y elaborar imágenes que se integran al sentido común. Es así como la objetivación

permite la constitución formal del conocimiento sobre la Investigación Educativa y Pedagógica, conocimiento que vincula el sentido común con asuntos académicos.

En relación con ello, el proceso de objetivación de una teoría en las representaciones sociales se genera a partir de tres fases: la primera consiste en la selección y descontextualización de los elementos de la teoría. Es decir, las informaciones son separadas del campo científico, por ejemplo, la forma en que se entiende la investigación está mediada por las apropiaciones cotidianas y populares al respecto. La segunda fase se centra en la formación de un *núcleo figurativo*. En ese sentido, los conceptos teóricos se constituyen en un conjunto gráfico que permite comprenderlos, razón por la cual los procesos de formación docente vehiculizan significados que son relevantes para este proceso. La tercera fase hace alusión a la naturalización que integra los elementos de la ciencia a la realidad, por lo tanto, la teoría adquiere un estatus de evidencia y se integra al sentido común (Moscovici, 1986), así pues, se genera una vinculación entre los saberes eruditos sobre investigación y los saberes vinculados al sentido común. De esta manera, es preciso afirmar que para objetivar las representaciones sociales deben ponerse al margen del campo científico, luego, plasmarse en una idea gráfica que permita su comprensión para llegar a la fusión con el sentido común de un grupo social.

Por otra parte, el anclaje es el segundo proceso que permite la construcción de las representaciones sociales. Dicho proceso implica que en un pensamiento constituido se inserte el objeto representando. Como lo señala Moscovici (1986):

El proceso de anclaje resulta importante desde el punto de vista del análisis teórico de una representación. Al poner de manifiesto un “principio de significado”, provisto de apoyo social, se asegura la interdependencia de los elementos de una representación y constituye una indicación fecunda para tratar las relaciones existentes entre los contenidos de un campo de representación. (p. 487)

De esta manera, el anclaje requiere de un sustrato que permita enraizar la representación a su objeto, permitiéndole a los sujetos interpretar la realidad y orientar la conducta y las relaciones sociales. Así mismo, puede decirse que, al analizar las representaciones sociales sobre Investigación Educativa y Pedagógica, sus distintos elementos, a saber, imágenes, informes y actitudes se encuentran mediadas por procesos sociales como la formación docente, encontrándose una relación tácita y directa entre lo que se propugna en las Escuelas Normales y la forma en que socialmente se entiende la investigación. Es decir, la formación de maestros es un escenario que aporta a la aprehensión y recomposición de representaciones al respecto. Esto ocurre, porque la formación es un proceso social y cultural donde circulan significados y se producen procesos de negociación implícitos entre lo que los sujetos piensan y perciben, con lo que como grupo social se propone, en tanto es claro que las Escuelas Normales se convierten en marcos sociales para el alcance de estos procesos.

Ahora, para el caso de la Investigación Educativa y Pedagógica, las representaciones que circulan en las Escuelas Normales resultan bastante valiosas, toda vez que a través de ellas se defiende la idea de que el maestro puede llegar a ser investigador y que la investigación, aunque es un proceso riguroso y exigente, es factible para el quehacer docente. Así pues, se encuentra un carácter revolucionario y de resistencia ante otras representaciones que circulan en el campo, ya que asuntos como el positivismo y fenómenos como el capitalismo parecen pronunciar la brecha entre la pedagogía y la investigación, o bien, entre el maestro y la producción de conocimiento pedagógico por vías de la investigación. Esto no quiere decir que la Escuela Normal de Marinilla afirme ideas como que la pedagogía y la investigación son asuntos circunscritos al maestro, pero sí que la actividad docente puede vincularse con procesos de investigación que terminan fortaleciendo el acervo científico de la pedagogía misma. En este proceso, la relación pedagógica que se entreteje entre maestros en ejercicio y en formación es clave, pues allí es precisamente donde se causan los procesos de objetivación y anclaje, reproduciendo imágenes, informaciones y actitudes. De ahí que también pueda concluirse la importante influencia que ejerce el maestro en ejercicio que acompaña el Programa de Formación Complementaria –PFC- en la manera en que los maestros en formación se posicionan ante la investigación, lo cual es también un asunto político que se aprehende por vías del pensamiento social y los campos representacionales que desde allí se diseminan.

### Notas

1. Estos códigos hacen parte de un sistema creado para proteger la identidad de los actores.
2. Norman Denzin (1978) refiere con la palabra epifanías aquellos eventos o momentos claves que marcan la vida de los participantes porque tienen un sentido especial en su trayectoria. Estos elementos son fundamentales porque dan cuenta de la forma en que el relato revela inflexiones y coyunturas.

### Referencias bibliográficas

- Anderson, G. y Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of Educational Research*. Psychology Press.  
<https://doi.org/10.4324/9780203978221>
- Connelly, F. (1990). *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. *Educational Researcher*.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189x019005002>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa y otros*. En J. y. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Laertes.

- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Sage.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill.  
<https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Dilthey, W. (2015). *Introducción a las ciencias del espíritu: Obras I. Fondo de Cultura Económica*.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis: los marcos de la experiencia*. (J. Rodríguez, Trad.). Editorial Siglo XXI & CIS -Centro de Investigaciones Sociológicas-.
- Herbart, J. (1990). *Teoría y práctica en la pedagogía*. *Revista educación y pedagogía*, (4), 59-62.  
<https://studylib.es/doc/5138857/teor%C3%ADa-y-pr%C3%A1ctica-en-la-pedagog%C3%ADa>
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (pp. 469-494). Editorial Paidós.
- Jodelet, D. (1989). *Las representaciones sociales*. Presses universitaires.
- Jodelet, D. (2000). *Develando la cultura, estudios en representaciones sociales*. Unidad Nacional Autónoma de México.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante*. Editorial Fontamara.
- März, F. (2009). *Introducción a la pedagogía*. Editorial Sígueme.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Siglo XXI Editores.
- Moscovici, S. (1986). *De la ciencia al sentido común*. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. p. 679- 710. Editorial Paidós.
- Muñoz, J. y Quintero, J. &. (2006). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Magisterio.

Restrepo, B. (1996). La colaboración entre innovadores e investigadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación. Andrés Bello.

Rodríguez, A. (2000). Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros. Editorial Magisterio.

Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

Stenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Editorial Morata.