



Informes de investigación y ensayos inéditos



Formación investigativa vs. Investigación formativa¹

*Jorge Ossa Londoño, MV, MS. Ph.D.**

*Coordinador Grupo CHHES
Universidad de Antioquia*

Se me ha pedido que elabore algunas ideas alrededor del título anunciado y me siento por un lado muy atraído, y por el otro muy comprometido, pues en varias ocasiones he propuesto que para el abordaje del tema de la investigación en el currículo de pregrado, no se trata de introducir unas actividades de “investigación formativa” sino introducir la idea de una “formación investigativa”.

Se han identificado por lo menos dos tendencias en la práctica de la docencia universitaria; una propone que al futuro profesional se le deben transmitir todos los conocimientos, sobre todas las posibles situaciones que eventualmente va a encontrar en su vida profesional; y la segunda, que busca preparar a los estudiantes para pensar por sí mismos y, en este caso, más que todos los conocimientos, lo que se requiere es habilidad de razonamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y actuar frente a cualquiera que sea la situación a resolver, entre los múltiples e inéditos problemas en una profesión. (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995, p133).

Frente a estas dos tendencias, es claro que en la primera no habrá mucho tiempo para el asombro (si de algo hay que asombrarse es de

la sapiencia del profesor) ni para la reflexión, la pregunta y la investigación. La mayor parte del tiempo tendrá que invertirse en clases magistrales, en tomar notas y en memorizar. Esto implica además, que el profesor es el que “se las sabe todas” (todas las situaciones presentes y futuras) y por lo tanto el desarrollo de las profesiones no se sale del currículo). En estas condiciones la curiosidad, la pregunta, la creatividad, no son elementos importantes; por tanto, el tema de la investigación se podría “despachar” con un ejercicio de “investigación formativa” (un curso, o un trabajo de grado, por ejemplo).

Es necesario insistir en la ingenuidad de esta tendencia, pues de alguna manera asume que el conocimiento es finito y difícilmente modificable; además, lleva implícita la idea de la certeza y lo que es peor desconoce, o niega, o esconde la incertidumbre. Este enfoque es propio de un paradigma disciplinar, reduccionista, mecanicista y desde luego positivista. Es el paradigma clásico de la modernidad, que no es rechazado, pero sí integrado a una nueva forma de leer el mundo: más hermenéutica, más interrelacionada e interdependiente, más compleja.

Si adoptamos la segunda tendencia, la de “pensar por sí mismo” es claro que transmitir todos los conocimientos no es posible ni importante y que para pensar por sí mismo es necesario, entre otras cosas, repensar los pensamientos y conocer sobre el conocimiento, hasta darnos cuenta de su naturaleza social, de su condición de imperfección y de su distancia de la realidad. La curiosidad, el entusiasmo, el asombro

1. Ponencia presentada en «Segundo Encuentro Regional de Semilleros de Investigación y Segundo Simposio sobre Enseñabilidad de la Metodología de la Investigación». Agosto 3 de 2002.

* Profesor Facultad de Medicina. Director de Uni-pluriversidad y del Grupo CHHES, Universidad de Antioquia. jeossa@catios.udea.edu.co

y la pregunta, serán entonces el eje fundamental que atraviese todos los espacios curriculares y, más allá de estos, hasta la vida cotidiana (íntima, familiar, societal, planetaria). En estas condiciones el compromiso con la investigación no se reduce a un curso, a un trabajo de grado, o a un ejercicio de investigación formativa sino que se convierte en la estrategia didáctica mayor para la formación del universitario (y de todo ser humano en cualquiera de sus ciclos vitales y académicos). Ahí es donde queremos inscribir y justificar la controversia.

La misma palabra formación debe ser analizada críticamente en este contexto, pues formar significa dar forma y depende de qué tan literalmente queramos asumirlo; nuevamente podemos entrar en una de las dos tendencias mencionadas: ¿damos forma hasta “una supuesta perfección” más allá de la cual no es necesario cambiar, o más que formar pensamos en una infraestructura cognitiva o en “una cabeza bien puesta” como lo sugiere el reciente libro de Edgar Morin? (Morin, 1999). Debemos asumir la formación como sinónimo de la Educación y ésta como el conjunto de todas las acciones encaminadas a humanizar al ser humano; esto es, al logro de su autonomía, su libertad y en fin, su mayoría de edad.

Por su parte, la autonomía y la libertad, en su relación dialógica requieren ante todo la construcción del sujeto y su capacidad para enfrentar, ética y creativamente, la incertidumbre del mundo de la vida. Tal capacidad no se logra con un libro de recetas prefabricadas en el pasado para problemas futuros – recordemos a Saint Exuperie cuando nos recuerda que los mapas que nos han estado entregando estaban anticuados desde hace mucho tiempo – es claro que la principal capacidad que debemos aprehender en la escuela es la de aprender a construir y a reconstruir nuevos mapas cada día – contextualizar y totalizar, como lo propone el pensamiento complejo -

Un enfoque adicional que nos habla de esta situación lo trae Morin en el mismo libro citado (p66) cuando define programa como “la determinación *a priori* de una secuencia de acciones tendientes a lograr un objetivo”; esto, dice el autor, es eficaz en condiciones externas estables, pero la menor perturbación lleva al fracaso a menos que se tenga una estrategia que permita la escogencia de la mejor opción, entre las varias posibles, para resolver una situación. Y remata Morin diciendo que “ Toda nuestra enseñanza tiende al programa, en tanto que la vida nos solicita la estrategia y si es posible la serendipia y el arte.” La serendipia es definida en este contexto como la capacidad para ver los menores indicios que nos permitan tomar la mejor decisión entre las múltiples posibles.

Más adelante Morin habla de la universidad y sobre el tema que nos ocupa dice, refiriéndose a Humboldt que “Para él, la

universidad no podía tener como vocación directa una formación profesional (que era del ámbito de las escuelas técnicas) sino una vocación indirecta a través de la formación de una actitud de investigación” (p86).

Juan Ramón Capella en su pequeño pero extraordinario libro titulado “El aprendizaje del aprendizaje” trata el tema de la formación investigativa de otra manera: él indica que existen dos clases mayores de aprendizaje; el de mantenimiento y el innovador. El de mantenimiento se refiere a la primera categoría referida anteriormente, esto es aquel en que se supone que la materia se puede transmitir completa porque se trata de algo fijo no cambiante (el profesor tiene la capacidad de enseñarlo todo y el estudiante lo aprende todo). El segundo “consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintos; y, secundariamente, consiste en solventar problemas conocidos pero cada vez con mejores soluciones. (...) Un aprendizaje innovador no sólo exige contemplar como provisionales y revisables las delimitaciones de cada saber particular, sino que tiene además otras exigencias intelectuales importantes. (dos de ellas son las ...) de historicidad y de intelectualidad.” (Capella, 1998. p31,33,35)

Para volver a la controversia inicial quisiera proponer la frase “filosofía formativa” vs. “formación filosófica” como componentes del currículo. Del primer enfoque se esperarían individuos que han tomado un curso de ética o han hecho una reflexión como decoración de sus currículos; del segundo - “formación filosófica” - podría esperarse un filósofo. Me parece, por tanto, que la emergencia del investigador se asegura sólo con una “formación investigativa”, lo demás nos puede conducir a decoraciones curriculares como las que hemos tenido desde tiempo atrás con los cursos de metodología, por ejemplo.

Pero si queremos que todas las acciones educativas estén atravesadas por la investigación, necesitamos reducir la dicotomía entre docentes e investigadores. Todo docente tiene, por definición, que ser un investigador y esto demanda una definición de investigador que desmitifique el concepto: todo ser humano, en su proceso activo de humanización - que cul-

mina con la muerte –trasiega por la vida construyendo su camino inédito con la ayuda de la empiria – del ensayo y el error – que es la forma natural de formulación y prueba de hipótesis. La Educación tiene el compromiso de refinar esa capacidad innata y ahí parece radicar la principal falla de la escuela, pues no solamente no se mejora, sino que se apacigua o se mata. El primer modelo de docencia universitaria que hemos mencionado, mediante su supuesta suficiencia para responder a todas las preguntas y anticipar todos los problemas, es particularmente letal.

Todas las estrategias didácticas pueden ser útiles para el logro de una formación investigativa, incluida la más tradicional clase magistral; quizás la diferencia esté en el aula y allí el profesor tiene la palabra: para apoderarse de ella o para permitir democráticamente su distribución, para dar muchas respuestas o para cuestionar el conocimiento y proponer nuevas preguntas y enfoques, pero ante todo para participar crítica y autocríticamente en el proceso de construcción del conocimiento. Este proceso es sensible a las condiciones del aula; esto es, a las condiciones para el aprendizaje, que dependen en gran medida del profesor; esta es justamente su mayor responsabilidad y lo máximo que es posible hacer para posibilitar el aprendizaje. Es aquí donde el enfoque crítico social o de investigación-acción-participación adquieren su máxima importancia para hacer del aula un laboratorio permanente. Es lo que Zeichner (citado por Benedito, pág 161) describe como “los procesos de reflexión sobre su propia práctica, tomada esta como problemática, es el elemento central de la indagación.”

Fanny Forero, de la Universidad Pedagógica Nacional, nos dice, hablando de la perspectiva investigativa en la formación de profesores universitarios: “...La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde sus planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los aspectos del orden social, político, económico e ideológico que condicionen la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la

comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito” (Mejorar la docencia universitaria tomo II, pág. 27, 1999)

Sobre el mismo asunto dice Montero (citado por Benedito, 170) que “la universidad es el único nivel del sistema educativo en el que la cultura de la investigación y la cultura de la enseñanza conviven (...) el profesor universitario no es ‘sólo’ un profesional de la enseñanza, es un ‘doble’, de ahí que ‘necesite’ una preparación doble”. Muy interesante este concepto, sobre todo por el llamado a la doble formación, pero lleva en su seno la disyunción que hemos venido cuestionando: no debemos aceptar sin una previa reflexión crítica que la universidad es el único nivel escolar con estas características; esto es, como el sitio natural y único donde conviven la enseñanza y la investigación – a menos que se especifique que estamos hablando de la investigación profesional de la maestría y el doctorado. El sistema escolar no sólo hace estas divisiones entre la primaria, la secundaria y la superior, sino que aún dentro de la universidad hace la división entre docencia de pregrado y la investigación de posgrado; y en nuestro medio, como en el resto del mundo los estímulos para el profesor no llegan sino por la vía de la investigación profesional, lo cual mantiene activa la separación (sólo baste mencionar los famosos decretos 1444 y el nuevo 1279, para nuestro caso colombiano, donde el reconocimiento a la buena docencia es prácticamente inexistente).

“Enseñanza por medio de la investigación / enseñanza de la investigación / investigación de la enseñanza”. Bajo estos tres subtítulos, muy provocativos, Alberto Pardo Novoa, coautor con Fanny Forero del libro anteriormente citado, recoge quizás, lo que es el centro de la discusión que he propuesto:

En el primer caso, **“La enseñanza por medio de la investigación”** viene a constituir una forma de llevar a cabo enseñanza como creación de ambientes para el aprendizaje. (...) El propósito fundamental de estas novedades no es tanto formar científicos en el nivel de profesionalización, como contribuir a una mentalidad y cultura académica, profesional y social referida a valores, actitudes y comprensiones de la actividad científica.”

En el segundo caso – **“la enseñanza de la investigación”** – se aprecian dos tendencias: “a- la formación universitaria sustentada en el trabajo científico, y b- la preparación de científicos en la universidad. A este respecto, se observa en el panorama internacional – no solamente local – que: 1- existe un “enorme distanciamiento entre el pensamiento científico y la realidad socio-cultural; y (2)- Es poca la atracción que la actividad científica ejerce aún sobre los mejores alumnos

universitarios, quienes prefieren dedicarse a actividades administrativas, industriales y comerciales.”

El autor Pardo Novoa comenta que, en Colombia, frecuentemente confundimos “...entre: fundamentación científica para el ejercicio profesional y formación para desarrollar la investigación científica como tal”. Estamos de acuerdo en que los pregrados no pueden ofrecer la formación de científicos profesionales, aunque puedan darse casos excepcionales de individuos virtuosos que logren ese nivel. Tenemos claro que la formación de investigadores profesionales, o sea aquellos que deciden dedicar sus esfuerzos a la investigación misma, más que a una determinada profesión, es asunto de la maestría y del doctorado; pero estos últimos actores han tenido que pasar por un pregrado y en ese tránsito deben haber conservado y mejorado su capacidad de asombro y de pregunta. Entendemos que la culminación exitosa de una formación investigativa en el posgrado es el resultado, ante todo, de una formación previa, incluida la escuela y el bachillerato (y mucho más).

En cuanto al tercer punto – “**investigar la enseñanza**” – es de la mayor importancia para empezar a romper la aparente dicotomía entre docencia e investigación; a propósito dice el autor: “No ha resultado fácil en muchas ocasiones emprender esta aventura; el profesorado temerosamente se arriesga, pues ha venido acostumbrado a imaginar que la investigación - por referencia a un paradigma cientifista – o no es viable o es cuestión de científicos visionarios; o más bien, que la investigación en general es sólo para unos sabios. Sin embargo, se han venido desmitificando esas creencias y se va cerrando la brecha –promovida o sostenida por agencias del sistema educativo – entre formación científica y formación pedagógica del profesorado universitario.” (págs. 46,47,48).

Para ir terminando, quiero ofrecer otro argumento más, desde la semántica: en la frase “formación investigativa” queda claro que lo verdaderamente importante o sustantivo es la formación, mientras que la investigación se convierte en el método para lograrlo. En la frase “Investigación formativa” se invierte la ecuación y lo sustantivo pasa a ser el método mientras que la formación pasa a un lugar adjetivo. Parece pues que también hay un error semántico frente al cual somos acrílicos quizá porque se acomoda a un modo clásico de ver el problema; al fin y al cabo nos hace sentir por un momento, así sea en forma ilusa, que estamos dando la máxima importancia a la investigación...y en todo caso “le estamos tomando el pelo a los pares amigos y a los otros, en el proceso de acreditación.”

Finalmente, retomando a Edgar Morin, es necesario decir que desde el punto de vista del pensamiento complejo, no se trata de dos situaciones antagónicas, puesto que queda claro que los dos términos se complementan mutuamente: no puede haber formación, que no sea frágil, sin investigación; ni investigación, que valga la pena, sin formación. Este sería el principio de una verdadera comprensión de la situación. Infortunadamente este principio dialógico de la complejidad, según el cual argumentos aparentemente antagónicos se reconocen como complementarios, no es el que se aplica en nuestra aulas universitarias. La ecuación correcta sería **formación = investigación**.

