

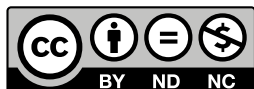
Tensiones y posibilidades del investigador educativo colombiano: de la disolución mercantil a la defensa del deseo de saber

Tensions and Possibilities of the Colombian Educational Researcher: From Mercantile Dissolution to the Defense of the Desire to Know

Por: Óscar Julián Cuesta Moreno¹ & Fabiola Cabra-Torres²

1. Doctor en conocimiento y cultura en América Latina. Profesor Departamento de Formación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7181-1183> Google Scholar <https://scholar.google.es/citations?user=VeVBlzAAAAJ&hl=es> Contacto: ocuesta@javeriana.edu.co
2. Doctora en innovación educativa. Profesora Departamento de Formación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4923-7642> Google Scholar <https://scholar.google.com/citations?user=DeVVrcAAAAJ&hl=es> Contacto: fcabra@javeriana.edu.co

OPEN ACCESS



Copyright: © 2022 Revista El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Artículo de Reflexión

Recibido: mayo de 2020

Revisado: julio de 2020

Aceptado: diciembre de 2020

Doi: 10.21500/16578031.6087

Citar así: Cuesta Moreno, Ó., Cabra-Torres, F. (2022). Tensiones y posibilidades del investigador educativo colombiano: de la disolución mercantil a la defensa del deseo de saber. *El Ágora USB*, 22(1), 394-408.

Doi: 10.21500/16578031.6087

Resumen

El artículo expone elementos históricos que han incidido en la configuración de la investigación educativa en Colombia en las últimas décadas para mostrar de qué forma tal contexto ha influenciado en el investigador educativo. En primer lugar, describe vacíos presentes en los trabajos de investigación en educación. Desde allí, el análisis se centra en la universidad contemporánea y los efectos que ha tenido el capitalismo cognitivo y la mercantilización en estas instituciones que son uno de los escenarios donde se efectúa investigación educativa. En un tercer momento, muestra la incidencia de la lógica mercantil en la formación de investigadores educativos. Finalmente, el artículo propone elementos para tensionar el campo e incidir en la formación de los futuros investigadores y en las prácticas de los investigadores vigentes, de tal manera que se logre una reorientación de los parámetros que determinan al campo educativo.

Palabras clave: Investigación sobre la educación; formación de investigadores; política educacional; formación de docentes; hegemonía cultural.

Abstract

The article exposes historical elements that have influenced the configuration of educational research in Colombia in recent decades to show how this context has influenced the educational researcher. In the first place, it describes gaps present in educational research works. From there, the analysis focuses on the contemporary university and the effects that cognitive capitalism and commodification have had on these institutions, which are one of the scenarios where educational research is conducted. Thirdly, it shows the incidence of mercantile logic in the training of educational researchers. Finally, the article proposes elements to stress the field and influence the training of future researchers and the practices of current researchers, so as to achieve a reorientation of the parameters, which determine the educational field.

Keyword: Educational Research; Researcher Training; Educational Policy; Teacher Training; and Cultural Hegemony.

Introducción

La investigación educativa afronta el reto de evitar quedar atrapada en objetos naturalizados y mediáticos que diluyen su carácter crítico y, sobre todo, su constitución epistemológica. Señalemos tres síntomas de este reto advertidos regularmente en el campo de la investigación educativa:

1. Se plantean temas sin unidad de análisis (categoría teórica) solo con referentes empíricos o corpus de datos. Es decir, temas sin teoría, sin objeto formal-abstracto. Por ejemplo: el uso de twitter en las clases de matemáticas. ¿Acaso, 'uso' es una categoría teórica? Son temas de los que cualquiera puede hablar, no se necesita pertenecer al campo educativo.
2. Las preguntas formuladas por los asistentes a los eventos académicos en educación muchas veces son reproductoras de lo primero. Preguntas sin crítica, sin teoría, sino que reafirman la falta de objeto construido teóricamente: «¿tú que trabajas con *twitter*, ¿qué piensas de su uso en la clase de artes?» Subrayemos estas dos enunciaciones: qué piensas y qué opinas. Son preguntas sin crítica y que buscan, al mismo, que el otro no critique, sino que hable de sus percepciones.

No hay crítica o ruptura, no hay preguntas sobre los supuestos del objeto, sobre su construcción y la metodología. Los asistentes no preguntan: ¿qué da por dado? ¿qué supuestos hay en los instrumentos? ¿la coherencia entre el objeto y la metodología? ¿la interpretación del dato desde lo que hizo o deja ver la teoría? Es necesario preguntas de este tenor porque los hechos existen según la teoría que los hace existir, los datos tienen sentido según la teoría desde la que fueron recogidos y, sobre todo, para opinar no se necesita investigar sino acudir a un derecho; de hecho, investigar es reducir la opinión y el sentido común que lo sostiene y formula enunciados predicativos de la realidad; cualquiera opina (los preconceptos lo permiten), pero decir algo desde el campo educativo es cosa de una mirada y un juicio instruido (implica formarse a partir del acumulado de la tradición del campo).

3. Los dos anteriores ejemplos caen, muchas veces, en reproducir discursos del orden dominante. Discursos que crean objetos socio-mediáticos, creados por alguien y puestos a circular como consabidos o naturales. Por ejemplo, una investigación que se haga esta pregunta: ¿cómo el docente puede usar el *comic* para el aprendizaje? Así, en este enunciado el docente queda subsumido a lo importante: el aprendizaje, lo que preocupa es que cumpla con la política del aprendizaje (el aprendizaje desplaza a la enseñanza, que es lo propio del maestro). El docente no piensa el qué (contenido), para qué, cómo de la enseñanza. Eso está dado. El aprendizaje amenaza al docente, pues el estudiante aprende solo. ¿Para qué subir el salario o mejorar la salud o dar becas docentes si el aprendizaje es central en la educación? Este tipo de pregunta da por hecho la centralidad del aprendizaje y los discursos que así lo imponen llevan a desconocer la enseñanza y los elementos relacionales de la didáctica: sujetos, contenidos, intenciones, condiciones socio-culturales, comunicación y evaluación (en este ejemplo, si hay evaluación es para comprobar aprendizajes ya estandarizados: derechos de aprendizaje, no hace falta un profesor).

¿Cómo responder al reto que se le presenta al campo educativo? Conjeturar una respuesta a esta pregunta es apresurado si no se ha efectuado un análisis del campo

y las presiones que afronta. Precisamente, el presente artículo reflexiona sobre este hecho centrando su atención en el sujeto, es decir, el investigador educativo. Para ello, toma como referente el contexto colombiano, pero al ser la educación una relación en pugna globalmente y direccionada por organismos internacionales que tienen injerencia en los estados, ciertos análisis se pueden fácilmente extrapolar a otros países y regiones, por lo tanto, pueden dialogar con fenómenos locales.

El contexto del investigador educativo colombiano en las últimas décadas

No es posible hablar del investigador educativo colombiano sin contexto histórico, aún más cuando el concepto de investigación educativa ha ido cambiando y adoptando nuevos significados a la vez que han ido apareciendo nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo. Igualmente, las formas de producción de conocimiento no están desligadas de las condiciones históricas, sociales y culturales.

Por ejemplo, en Colombia, en la década de los 60 del siglo pasado, la investigación educativa creó un lenguaje para pensar y hablar de la educación, y con ello, se definieron realidades educativas que se convirtieron en los problemas del campo de la investigación, tales como cobertura, deserción, repitencia, analfabetismo, rendimiento, calidad de la educación, competencias, entre otros (Noguera, 2002). Así, la investigación en educación y, por extensión, el investigador educativo se vinculó directamente al sistema educativo, a sus características, funciones, problemas y los nuevos sujetos educativos (Marín-Díaz, 2011).

Es en la década de los 80 que en Colombia surge con fuerza un interés marcado en la generación de investigaciones, que fueron ampliamente promovidas y apoyadas por el Movimiento Pedagógico. Dicho movimiento –de carácter académico y político–, defendió una concepción de la educación como complejo proceso cultural, social e histórico, tomando distancia de la visión economicista que la ubicada como una empresa gobernada por los principios de rentabilidad, eficiencia y eficacia (Suárez, 2002, p. 10). El Movimiento Pedagógico en Colombia se caracterizó por la movilización de los maestros en defensa de la educación pública y la reivindicación del maestro como sujeto de saber pedagógico, impulsando una lucha por su reconocimiento intelectual (Cuesta, 2011). Esto permitió que maestros de escuela se posicionaran como investigadores educativos, permitiendo así la producción de saber desde instancias fuera de la academia universitaria y sus facultades de educación.

Derivado del Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) aparece con más claridad un maestro investigador, a lo cual se sumaron las políticas y reformas educativas (Suárez Vallejo y Ortiz Betancur, 2010). Para el MPC interesa que el maestro deje de ser un receptor pasivo de investigaciones para convertirse en un participante activo en el campo pedagógico y educativo, por ello planteó una resistencia creativa frente a la racionalidad tecnocrática e instrumental de la reforma educativa que puso a los profesores en un lugar de subordinación. Propuso la pedagogía como saber fundante de la profesión de maestros y les dio un lugar privilegiado para interrogar, discutir y dialogar con quienes, desde otros escenarios, diferentes a la escuela, estaban planteando desafíos importantes a la pedagogía (Álvarez, 2011).

A nivel internacional los discursos relacionados con la noción de maestro investigador provienen en gran parte de la cultura anglosajona; se reconoce que fue Stenhouse (1993) quien acuñó la idea del profesor investigador para indicar como el cambio pedagógico dependía claramente de la capacidad de reflexión de los profesores. También la investigación-acción como base del cambio educativo y como forma de aprendizaje profesional, propuesta por Elliot (1993), se concibió como una estrategia para el desarrollo profesional de los docentes, para transformar la cultura de las escuelas y para facilitar las innovaciones educativas.

En Latinoamérica, las reformas educativas encaminadas a la formación docente, definieron la investigación como una competencia profesional que le permitía al maestro llevar a cabo su implementación de manera efectiva en el aula. Para las instituciones formadoras de maestros (Escuelas Normales y Facultades de educación), la investigación se posicionó a través de la legislación como un mandato de la calidad y de los procesos de acreditación de los programas de formación, (en el caso de Colombia, la categorización y productividad de los Grupos de investigación se encuentra, en la actualidad, amarrada a los procesos de Acreditación Institucional y de programas académicos que reconoce el Ministerio de Educación). De este modo, la investigación se puso al servicio del cumplimiento de los lineamientos, estándares e indicadores que establecía la política educativa, y con ello perdió la potencia instituyente:

Mientras los organismos internacionales y los reformadores locales consideran la calidad de la educación como instrumento para reformar la gestión, donde lo pedagógico ocupa un papel secundario, para los maestros colombianos la calidad es mecanismo para mejorar lo pedagógico. Aunque en ambas se plantea la profesionalización docente a través de la formación y la capacitación como elemento clave para mejorar la calidad, las intencionalidades son opuestas: en la primera el maestro es un mero instrumento, un medio para alcanzar el fin, donde se le capacita en el manejo de las pruebas estandarizadas para mejorar los resultados. En la segunda el maestro se considera a sí mismo protagonista y propiciador de la calidad educativa, en tanto la formación y capacitación se orientan hacia el estudio, la reflexión y la investigación por parte del educador (Suárez Vallejo & Ortiz Betancur, 2010, p.56).

A finales de la década de los 90, la idea de investigador educativo es asumida en los programas de formación inicial y continua, ya no desde la autonomía y posibilidad de pensarse a sí mismo, a sus prácticas y contextos, sino como función inherente a la 'profesionalidad docente', generando diversas prácticas y representaciones cerradas, que permiten hoy comprender las vicisitudes y obstáculos que se interponen para la formación de nuevas generaciones de jóvenes interesados en la investigación educativa.

Ahora bien, el investigador educativo no solo es el maestro de escuela, también lo es el profesor universitario que desde el campo de la pedagogía produce saber sobre la educación, la enseñanza y la evaluación.

El investigador educativo en el marco de la universidad contemporánea

En ese orden, el investigador educativo inscrito a la universidad contemporánea no es ajeno al contexto neoliberal que orienta las políticas para la educación superior, Bill Readings (1996)

denuncia la situación de la universidad, caracterizada por la burocratización administrativa e invita a repensar las categorías que han gobernado la vida intelectual de la universidad, hoy reducidas a la noción técnico-burocrática de 'excelencia', en aspectos de eficiencia, calidad en términos de competencia, indicadores y *rankings*. El autor advierte sobre el hecho de que el concepto de excelencia universitaria es puramente cuantitativo y obedece a la ideología del gerencialismo (*management*) universitario que redujo la responsabilidad social de la universidad a la rendición de cuentas y a la medición de productos sometidos a la lógica del mercado y a la 'performatividad'. Como lo remarca Boaventura de Sousa-Santos (2005), la universidad vive una crisis de institucionalidad que pone en tensión su propia autonomía para proponer sus propios objetivos y la presión para someterse a criterios de naturaleza empresarial. En últimas, el contenido educativo y crítico de la idea de universidad se ha venido debilitando, ha cambiado su naturaleza y transformado los significados de su razón de ser en la sociedad.

Bien se comprende que lo que está cambiando radicalmente en las últimas décadas es la relación entre la universidad y la sociedad, reducida esta al ámbito del mercado (Galcerán, 2010). Esta relación se concreta en determinadas interpretaciones de la formación profesional que responden unidimensionalmente al mercado laboral y, por otro, en la actual combinación de enseñanza-investigación-empresa que asume la 'pertinencia del conocimiento' desde criterios de rentabilidad de los resultados, pues el investigador busca generar conocimiento atendiendo a las demandas externas y aprendiendo sus lógicas de producción para sobrevivir. En el campo educativo una parte de las investigaciones establece prioridades desde las agendas internacionales y la pertinencia se da y promueve por ajuste al mercado, generando una tendencia legitimada en la cultura académica.

Esta tendencia tiene resonancia en Latinoamérica y a nivel local, en el campo más amplio de las ciencias sociales, y, a nuestro modo de ver, por extensión al campo educativo: por un lado, desde las políticas de Ciencia y Tecnología se da el establecimiento de prioridades y por otro, "(s)e expresa de forma manifiesta la voluntad de perfilar un nuevo tipo de investigador/a que se diferencie de un modelo tradicional que establece, bajo un supuesto lema de "libertad de elección" de tema de investigación, la sumisión a los temas de las agendas de investigación de los países centrales (Naidorf y Perrotta, 2015, p. 41). Además, la educación deviene un bien de intercambio económico, como señala Gama (2017), dado que, para muchos sectores de la población, la educación superior continúa siendo un símbolo de movilidad social y ocupacional, por lo que ofertar formación profesional de índole privada es una oportunidad de negocio.

De allí que Naidorf (2002) proponga una agenda crítica de la vinculación universidad-empresa-Estado que destaque los principales problemas. En primer lugar, el cambio en el rol principal del Estado, pues se convierte en un Estado evaluador que puede poner en peligro la autonomía universitaria y ha restringido la financiación de la educación superior. En segundo lugar, el incremento de la investigación aplicada en detrimento de la investigación básica, mayor control de las corporaciones multinacionales sobre la investigación científica, mayor dependencia del financiamiento externo, emergencia de un modelo de ciencia

que se orienta a la aplicación comercial del conocimiento. En tercer lugar, como resultado de estas medidas políticas se han ido confundiendo su misión histórica y transformando el *ethos* de la universidad. Precisamente, la ausencia de perspectiva ha llevado a una pérdida de sentido y a la asunción irreflexiva de las lógicas del mercado:

Este fenómeno social de pérdida de sentido y de ruptura de cierta representación de continuidad histórica tiene consecuencias muy importantes sobre el proceso de socialización de las nuevas generaciones y, en particular, sobre el proceso educativo formal. En este contexto, una de las responsabilidades de la universidad, de los intelectuales y del propio Estado consiste en *responder a la demanda de sentido que la sociedad contemporánea está requiriendo*. Obviamente, la respuesta a esta demanda no puede ser satisfecha desde los enfoques tradicionales, de corte fundamentalista o mesiánico. Pero tampoco puede ser satisfecha desde los enfoques sociales que dejan en la lógica del mercado la solución de todos los problemas de la sociedad (Tedesco, 2000, p. 82).

La crítica que más afecta a la universidad desde lo que se ha denominado la mercantilización de educación, tiene que ver con el tratamiento de mercancía que adopta el conocimiento en el capitalismo cognitivo, visto como un producto de consumo y de mercado. La pregunta que puede articular las reflexiones es: ¿qué les pasa a las prácticas de investigación en las condiciones de sociedad que caracterizan el capitalismo cognitivo y la mercantilización?

Verger (2013, p. 270) señala que, “Uno de los principales problemas a la hora de estudiar el fenómeno de la mercantilización educativa radica en que el propio concepto es muy ambiguo”, evocando aspectos y dimensiones de impacto como son: la liberalización (leyes del mercado), la privatización (aumento de la provisión privada de servicios educativos) y la comercialización (compra-venta de educación a escala internacional). Para describir algunos efectos en la investigación educativa y, por extensión, en los investigadores educativos, nos basaremos en estas tres dimensiones:

- La liberalización: refiere a la introducción de los principios básicos del mercado, entre ellos el de *competencia* entre universidades y la libre elección del sector educativo basado en *rankings*. De este modo las universidades compiten por recursos financieros y humanos y por la obtención de contratos de financiación. También al interior de la universidad compiten entre sí los diferentes departamentos, los grupos de investigación y los académicos de un mismo departamento. Los gobiernos neoliberales introducen la competencia en el sistema universitario porque consideran que más competencia lleva a una mejora de la calidad educativa, de la productividad, de la responsabilidad y de la innovación en el ámbito universitario (Olsen & Peters, 2005).
La competencia entre grupos de académicos e investigadores ha erosionado las actividades de colaboración, ha llevado a una dispersión de temas de la investigación educativa, y a la poca convergencia de temas que pueden dialogar unos entre otros, el objeto es trabajado en más de una facultad o departamento, pero no se conocen, se dificultan las posibles alianzas. Esta competencia no está ajena al rol de las agencias de financiación y de los organismos internacionales en la creación de líneas de

investigación, es decir, en el efecto que tienen estas dinámicas en la instauración de agendas de investigación educativa internacionales con escaso consenso.

- La privatización: exige la búsqueda de fuentes de financiación en el sector externo. Cada unidad y departamento de investigación está sometido a buscar recursos del sector privado para garantizar su supervivencia. En la nueva organización académica, los institutos de investigación deben ser autosostenibles, se suele adoptar temas de investigación educativa que pone la agenda del sector privado, dentro de los cuales los que más salida tienen son los estudios basados en evaluaciones estandarizadas, y las innovaciones con tecnologías.
- Y la comercialización: implica que la investigación se asume como un servicio que se vende. Se hace más investigación aplicada que genere productos de apropiación social y patentes. Pero en educación no se da el caso de las patentes. Se fomenta el modo 2 de conocimiento (Gibbons et al, 1997), que ha significado su apertura al conjunto de ciencias sociales, a las humanidades y cada vez más a las ciencias naturales, y a la tecnoeducación.

A esto se agrega que en el binomio docencia-investigación, evidencia una prioridad centrada en la investigación en cuanto fuente casi única de prestigio. La universidad de profesión académica se auto-comprende como universidad de la excelencia científica, y la investigación propenderá a relegar a la docencia en la conformación de este patrón. De hecho, una forma de medir la buena docencia pasa por evaluar su productividad en investigación. Más aún, en varias universidades el estatuto profesoral asigna puntos por productos de investigación que tienen más ponderación que los asignados por la práctica docente (Cuesta, 2018).

Como en Europa en las protestas estudiantiles contra la Reforma de Bolonia, también en Colombia los estudiantes y las asociaciones profesoras y la sociedad civil en su conjunto han reclamado contra la orientación mercantilista de la universidad actual. «La educación es un derecho, y no una mercancía» fue la consigna de La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), ampliamente difundida por los medios, ante la propuesta del gobierno de una reforma de la educación superior con ánimo de lucro en mayo de 2011. Para el filósofo colombiano Guillermo Hoyos Vásquez, se trata de un punto delicado el hecho de permitir que la educación se valore principalmente como un servicio y un producto de transacción, lo que compromete nuestra solidaridad con las futuras generaciones.

No sé cómo podremos hablarles de autonomía a los jóvenes. Mejor dicho, con qué autoridad y legitimidad apelamos a valores, a sensibilidad moral, a solidaridad, a democracia en general, si desde un comienzo valoramos todo su proceso formativo pero únicamente como medio, como inversión para producir ganancias.

Es difícil entonces acudir a valores como la dignidad, el respeto, la autenticidad, si hemos predeterminado la educación de las próximas generaciones como otro de los objetos del mercado. Sería el triunfo de la heteronomía, la colonización de nuestro mundo de la vida, el mercado como fin, la persona sólo como medio. ¿Podemos responsabilizarnos ante las futuras generaciones, ante la juventud de hoy, de esta tergiversación de valores que implican una lectura de la educación como mercancía y no como derecho? (Hoyos Vásquez, 2011, s.p.)

Las incidencias de la lógica del mercado académico en la formación del investigador educativo

Ahora bien, la formación en investigación no se da necesariamente como una práctica profesionalizante que responde a un requisito o a un formato de escolarización, sino como una experiencia crítica que crea condiciones para pensarse a sí mismo, y a la comunidad circundante, una investigación que puede contribuir a la justicia social desde su compromiso con la formación de educadores e investigadores educativos.

Uno de los riesgos en los programas de formación docente refiere a que se está fortaleciendo un ideal de docente-investigador leonino, toda vez que no asume una posición crítica y analítica frente a su quehacer, sino que se perfila según los parámetros y exigencias propias de la producción y divulgación de la econometría científica y del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Esta progresiva inmersión se da, sobre todo, porque las mismas universidades donde se forman los maestros se subsumen a estándares que reducen la producción de saber a índices de citación y *rankings* que obliteran unas características y sobreestiman otras.

Incluso, varias de las prácticas que ocurren en la formación en investigación de los profesores, como las organizadas por las líneas de investigación de los programas, “no constituye una actividad sistemática orientada a la construcción de conocimiento, sino una actividad institucionalizada, obligatoria y rutinaria que forma parte de la formación de los licenciados y de los requisitos para para optar por el título correspondiente” (Cabra-Torres et al, 2013, p. 319).

Al igual que en otras latitudes, en Colombia la noción de maestro investigador produjo un lugar creativo de resistencia, al poner la pedagogía, la autonomía y un conjunto de problemáticas como epicentro de la identidad profesional. Pero la misma reforma basada en un concepto de educación orientada por principios de eficacia y eficiencia, ha reforzado su estatus de subalterno al poner barreras a su condición reflexiva, su autonomía y agencia transformadora. Como lo señala Mesina (2011), hay que preguntarse hasta dónde el investigador educativo es un deber ser para el modelo neoliberal, si está concebido para limitarse a hacer estudios didácticos en lo pequeño circunscritos al aula, distantes del campo conceptual de la disciplina, o si se busca que participe en proyectos educativos con un horizonte más amplio en comunidades escolares y de su entorno.

En las universidades, la formación en investigación “en sentido estricto” corresponde a las maestrías y doctorados, y es tarea de los investigadores universitarios, quienes, supuestamente, tienen las calidades y condiciones para producir conocimiento válido e incidir en la producción de conceptualizaciones del campo de la educación y la pedagogía y en las políticas educativas. Como consecuencia, “(el) conflicto de identidades entre el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico se expresa y ejemplifica en la clasificación rígida generada entre la docencia y la investigación. Esta oposición corresponde a dos lógicas diferentes: la lógica social de la producción del discurso y la lógica social de su reproducción” (Díaz, 1993, p. 33).

La discusión, vista de otra forma, radica en que el investigador educativo en formación no siempre pertenece a la esfera de la producción de conocimiento académico, es decir, no está adscrito a la lógica y parámetros de la investigación indexada y de estándares de calidad, produce un saber marginalizado, pues no es reconocido y valorado como tal hasta que no cumpla el protocolo de divulgación científica oficial.

De este modo, se pone al investigador educativo en formación en una encrucijada, entre cumplir los parámetros académicos y producir un saber propio a las necesidades de su realidad educativa, pero sin legitimidad y reconocimiento, lo que diluye su lugar de saber. Esta dicotomía no es natural y por lo tanto debe ser interrogada y problematizada, su problematización comienza con una revalorización de las formas de conocer y de los sujetos de conocimiento. Pues el sujeto que reflexiona y sistematiza su práctica puede aportar conocimiento relevante pero que queda invisible para el canon al no ser producido y divulgado con las gramáticas del campo académico.

Esta construcción de la frontera entre la investigación aceptada y la marginalizada, ha devenido en prácticas que se producen y surten una serie de efectos en los programas de formación docente, referidas a situaciones diversas:

- » Después de obtener el título en su formación posgradual, los maestros casi nunca vuelven a tener experiencias cercanas o permanentes con la investigación educativa, lo que implica que estos procesos de formación deben dejar de ser episódicos y articulados a la obtención de diplomas, y, en cambio, contribuyan a establecer un habitus reflexivo en su práctica de manera más permanente en su trayectoria.
- » Los maestros que inician procesos de formación, en los que se profundiza su identidad como investigador educativo a nivel posgradual, afrontan diferentes dificultades relacionadas con la falta de tiempo, y de apoyo de los directores de las escuelas, para atender a las exigencias académicas de los programas en los que se encuentran inscritos. Esto incide en la posibilidad de lograr una inmersión significativa y de disfrute en la investigación.
- » Los profesores universitarios que dirigen la investigación de los maestros suelen imponer temas o agendas de investigación, de modo que este tema se hace sensible a buscar un puente de comunicación entre las líneas de investigación y las problemáticas que experimentan los propios maestros con toda su complejidad y autenticidad.
- » La formación de investigadores educativos con frecuencia se ofrece como una suerte de iniciativas individuales, que evidencian la escasa relación entre maestros y su organización en redes de maestros que incentiven el diálogo y la postura crítica ante visiones hegemónicas, agobiantes e instrumentales de la educación.

Finalmente, el maestro en formación y los discursos sobre la investigación educativa tienden a reproducir estereotipos en lo que se considera que el investigador o un conjunto de investigaciones en la escuela pueden solucionar problemas de raíz estructural o de

convivencia. Corresponde a los programas de formación de investigadores educativos problematizar estas representaciones y profundizar otros esquemas de valoración y reconocimiento del maestro investigador.

Reafirmar el deseo de saber y la reconfiguración del investigador educativo

¿Qué hacer frente a la lógica mercantil y al capitalismo cognitivo que opera en la formación de investigadores educativos? ¿Qué pueden hacer los investigadores educativos ya atrapados en la dinámica de la academia contemporánea?

Si bien el panorama no se presenta alentador, existe la oportunidad: “La coyuntura misma de la educación, presenta la posibilidad misma de restablecer la resistencia y motivar el cambio. El conocimiento permite la libertad y, en consecuencia, la educación podría permitir la emancipación” (Cuesta, 2009, p. 231).

Es así que en el escenario actual se hace necesario analizar las tensiones existentes entre visiones y modelos de ciencia que conviven y generan divisiones en las prácticas investigativas: “una tendencia hacia una ciencia social emancipadora y otra que mide su impacto a partir de una visión reducida y reduccionista de la productividad” (Naidorf y Perrotta, 2015, p. 42); a fin (re)pensar y dar visibilidad a prácticas alternativas que configuren nuevas identidades y se re(diseñen) nuevos perfiles de los investigadores educativos, abiertas a las complejidades de los problemas sociales y educativos.

La formación de investigadores educativos y la vigencia de los actuales investigadores pasa por aprovechar los espacios aún no captados por la hegemonía mercantil, esto es, retomar los espacios de interacción intersubjetiva para incentivar el pensamiento crítico y la insatisfacción con los discursos posicionados. Por nombrar dos espacios, las asignaturas de investigación y las tutorías de trabajo de grado.

En efecto, estos espacios aún permiten prácticas de enseñanza centradas en la discusión y la pregunta, lo que posibilita que investigadores formadores e investigadores en formación entren en relación con propósitos disruptivos, como lo es generar preguntas y proyectos de grado (monografías y tesis) que partan de la sospecha y la insatisfacción por la lógica impuesta por el capitalismo cognitivo y, de esta manera, construir agendas de formación en investigación que estimulen la insatisfacción por los discursos naturalizados en el campo educativo y que prefiguran objetos, métodos y modalidades de divulgación subsumidos al orden hegemónico. En palabras de Cuesta (2017):

El campo es rico en discursos cuando los agentes no están satisfechos con el conocimiento producido, en otros términos, cuando los sujetos expresan sus dudas frente a lo producido, lo que es síntoma del deseo de saber. Así, sumergir al maestro en formación en el campo pedagógico implica motivar en él la sospecha por la explicación dada, la pregunta frente a lo producido teóricamente (p.82).

Evidentemente, generar esta insatisfacción pasa por sumergir al investigador educativo en formación en la tradición del campo de la pedagogía, por lo que es necesario defender la

existencia epistemológica de dicho campo (Echeverry & Zuluaga, 1998), para lo cual es necesario explicitar tajantemente que el maestro no es un repetidor de discursos recontextualizados por agentes posicionados en lugares de poder (Berstein, 1998), sino que el maestro puede producir saber de su propia práctica a partir de la reflexión, lo que implica reconocer que el maestro puede producir conocimiento y, por antonomasia, ser investigador educativo.

Así, lo que se propone es formar investigadores educativos insatisfechos estimulando en ellos un deseo de saber sobre su coyuntura histórica (Zemelman, 1992; 2005), esto es, sobre las necesidades que tiene su propia realidad y no sobre la agenda impuesta en la dinámica global, que muchas veces hace investigar objetos creados mediáticamente y que responden a modas efímeras pero que no ayudan a comprender las necesidades que enfrenta el maestro en contextos específicos.

En pocas palabras, lo que proponemos es recuperar la formación del espíritu científico (Bachelard, 2000), es decir, provocar una duda permanente a los sentidos que se han anquilosado y que se ponen como obstáculos que impiden un conocimiento de la realidad porque hacen que esta se presente consabida. Precisamente, la dinámica académica contemporánea tiende, por lo menos en el campo educativo, a promulgar sentidos anquilosados que se presentan como supuestos objetos a investigar pero que, en el fondo, son obstáculos que no dejan advertir y construir nuevas abstracciones de la realidad educativa.

Ejemplo de ello son los discursos que dan por dado que la educación debe dar cuenta de las necesidades laborales y que, por tal, se debe formar en las competencias que exige el capitalismo cognitivo, la producción post-fordista y el trabajo inmaterial (Lazzarato, 2001). Efectivamente, si estos discursos se toman por ciertos, empiezan a agendarse una preocupación sobre el tema y los investigadores e investigadores en formación corren raudos a investigar sobre dicho tema y se empiezan a publicar informes de cómo los currículos no responden a tal formación o como los profesores no desarrollan tales competencias en sus estudiantes y, como epílogo, se divulgan libros que dictan como actualizar las mallas y asignaturas para no quedar atrasados al espíritu de la era. No obstante, ¿debemos dar por hecho que la educación debe responder al mercado laboral? ¿Debemos presuponer que esto es cierto y por ello debemos convertirlo en agenda de investigación? ¿A caso no existen otras perspectivas que establecen otras teleologías y propósitos para la educación y la formación de sujetos? ¿Reducir la educación a las competencias laborales no es diluir las dimensiones del sujeto y, por tanto, disgregar el principio antropológico que justifica la reflexión pedagógica? ¿Limitar la educación a las competencias laborales no es ir en contra de la historia de la educación ya que esta evidencia taxativamente que formar es ante todo una realización cultural y, por tanto, abierto a la renovación de sentidos? Se requiere, superar la noción de competencia que insiste en priorizar las exigencias técnicas del mercado, reducir las demandas sociales a las de la empresa, imponer una monocultura y quedarse atrapado doblemente en una visión económica y eurocéntrica de este enfoque.

Así, de lo que se trata es de que en la formación de investigadores educativos no se inocule el sentido y se dé por hecho y necesario la investigación de ciertos temas que, por su

presencia mediática y en el sentido común, pasan por inevitables y obligatorios. Formar investigadores y, más aún, renovar prácticas de investigadores ya consolidados, pasa por una crítica profunda a lógicas incorporadas (Bourdieu, 2003) y rutinizadas que operan en los sujetos y que se fomentan como libretos obvios en el campo pedagógico y educativo.

Hacer frente a la lógica mercantil y al capitalismo cognitivo que opera en la formación de investigadores educativos no es pues un ejercicio que exige demasiada innovación (apropósito de otro discurso omnipresente), pues de lo que se trata es de recuperar la insatisfacción propia del que ama el conocimiento y duda, como Lakatos, de sus propias verdades. Es, en últimas, dudar y fomentar la duda, no con ansias de certezas sino con ganas de sorprenderse frente a lo no conocido que, por el movimiento propio de la realidad, deja siempre un umbral de nuevas preguntas (Zemelman, 1992; 2005).

Consecuentemente, lo podrían hacer los investigadores educativos ya atrapados en la dinámica de la academia contemporánea es renovar su espíritu científico pero, sobre todo, su lugar crítico; no con el afán de cambiar las estructuras sino, como primer paso, con la necesidad de comprender su presente, para no quedar así atrapados en diagnósticos que prefiguran la realidad y provocan luchas que despilfarran energías, llevan a la desesperanza y ser dóciles al canon porque no apuntan a proyectos posibles, pues los discursos contra hegemónicos también naturalizan sentidos, predisponen prácticas y anquilosan teorías.

Conclusiones

Coda sobre el futuro de la Universidad

Para finalizar, es importante afirmar que debatir sobre la formación y el rol de investigador educativo y, por extensión, de la investigación educativa, abre la oportunidad para analizar la transformación de la universidad, pues en términos de Gerard Delanty (2001), es pertinente observar la comunicación entre la universidad y la sociedad, entre las diferentes profesiones científicas, y entre la ciencia y el Estado, para vigorizar la democracia y la ciudadanía. Justamente se hace urgente modificar esta concepción porque “uno de los peligros a los que se encuentra expuesta la universidad contemporánea se relaciona con el de convertirse en un centro proveedor de servicios para la empresa privada y el olvidarse que se debe por entero a la sociedad civil” (Castro-Gómez, 2011, p. 51).

Como las universidades, los científicos, intelectuales, profesores y estudiantes están en la oportunidad de reflexionar lo que significa ser *universidad*.

De este modo, en una visión renovada, tanto de las ciencias sociales como de los marcos de las políticas de ciencia y tecnología en el contexto nacional y regional, la construcción del conocimiento en la universidad puede impactar los perfiles de los investigadores educativos afrontando nuevas reflexiones y temas en un futuro cercano, como las que proponen Naidorf & Perrotta (2015) en el contexto latinoamericano: “Definiciones ‘negociadas’ sobre los temas prioritarios de agenda de investigación, ampliación del criterio bibliométrico como parámetro de “pro-ductividad”, puesta a punto del conocimiento para su ‘utilización’ por parte de la sociedad, relevancia como criterio político de valoración del trabajo de investigación” (p.42).



Igualmente, es necesario seguir debatiendo y denunciando las contradicciones que se presentan entre el querer investigar, las políticas que promueven la investigación, los discursos de los intelectuales e investigadores sobre la práctica investigativa y las limitaciones de recursos y condiciones para su realización.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, A. (2011) Los maestros investigadores. De posturas, supuestos y campos. *Actualidades pedagógicas*, 57, pp. 15-32.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI
- Berstein, B. (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad* (239 ed.). Madrid [es]: Morata
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama
- Cabra-Torres, F.; Marín-Díaz, D. L. et al. (2013). La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. *Aportes para la reflexión y el debate*. Bogotá: Javegraf.
- Castro-Gómez, Santiago (2011). Desafíos de la inter y transdisciplinariedad para la universidad en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 35, 45-52.
- Cuesta Moreno, Óscar J. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 55-72. <https://doi.org/10.21500/16578031.3292>
- Cuesta, O. (2009). Consideraciones sobre la educación en el capitalismo global contemporáneo. *Revista de investigaciones UNAD*, 8(2), 225-231.
- Cuesta, O. (2011). Debate, reflexión pedagógica y reformas educativas. *Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 185-191.
- Cuesta, O. (2017). Formación de maestros, campo pedagógico y deseo de saber. *Horizontes Pedagógicos*, 19(2), 77-84.
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*. Buckingham, Philadelphia: Society for Research into Higher Education Open University Press.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos universitarios, Universidad del Valle.
- Echeverry, J. y Zuluaga, O. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. *Educación y Ciudad*, 4, 12-23.
- Elliot, J. (1993). *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Galcerán-Huguet, M. (2010). La mercantilización de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Monográfico, la mercantilización de la Universidad*, 13(2), 89-107.
- Gama Tejada, F.A. (2017). *Mercadización de la Educación Superior. Marcos de análisis para la educación superior privada en México*. México: Anuies.
- Guzmán, I. (2016). Mercantilización en la educación superior. *Revista OIKONOMOS* 6,(2), pp.150-168 Recuperado (Fecha de acceso), de <http://oikonomos.unlar.edu.ar>
- Hoyos Vásquez, G. (2011) La educación es un derecho no una mercancía. *Periódico Desde abajo*, 168 (abril 15-mayo 15) , separata Educación y Economía N° 0. Reforma universitaria, debate y lucha. .Recuperado (junio 10 de 2019) de <https://www.desdeabajo.info/suplementos/item/17628-%E2%80%99Cla-educaci%C3%B3n-es-un-derecho-no-una-mercanc%C3%ADa%E2%80%9D.html>
- Lazzarato, M. (2001). *Trabajo inmaterial*. Río de Janeiro: DP&A editora.
- Marín-Díaz, D.L. (2011). Formación de pedagogos infantiles: Sobre las posibles relaciones entre prácticas formativas y prácticas investigativas. *Conferencia en Encuentro Interinstitucional de Prácticas en la formación de docentes para la infancia*. Pontificia Universidad Javeriana, 3 de noviembre.

- Mesina, G. (2011) ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades pedagógicas*, 57, pp. 15-32.
- Naidorf, J. (2002). En torno a la vinculación científico-tecnológica de la universidad, la empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica. *Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis*, 3 (1-2, 5-6), 7-22.
- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana. *Revista de la Educación Superior*, 45(2); No. 174, p. 19-46).
- Noguera, C. (2002). Movimiento Pedagógico, investigación y políticas educativas. En: Hernán Suárez (Comp.) *Veinte años del Movimiento Pedagógico (1982-2002): entre mitos y realidades* (pp. 249-279). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio.
- Olssen, M. y Peters, M.A.(2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20: 3, 313-345
- Rubiano-Aldana, D. A. y Beltrán-Jiménez, H. (2016). La educación en Colombia: dinámica del mercado y la globalización. *Cooperativismo & Desarrollo*, 24(109),
- Readings, B. (1993). *The University in Ruins*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Sousa-Santos, Boaventura de (2005). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Unam/Ceiih Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez, H. (Comp.). *Veinte años del Movimiento Pedagógico (1982-2002): entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio.
- Suárez, J. P. y Ortiz, R. (2010). El maestro como sujeto de saber pedagógico: ¿Es un maestro investigador? (pp. 321-334). En: A. Martínez Boom y A. Álvarez Gallego (Comp.) *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la educación superior. *Revista de Educación* 360, pp. 268-291.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón*. Barcelona: Anthropos. El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer*. Barcelona: Anthropos.