



El docente y la investigación educativa: una dicotomía entre intervención e investigación

THE TEACHER AND EDUCATIONAL RESEARCH: A DICOTOMY BETWEEN INTERVENTION AND RESEARCH

O PROFESSOR E A PESQUISA EDUCACIONAL: UMA DICOTOMIA ENTRE INTERVENÇÃO E PESQUISA

John Fredy Sánchez Mojica

John Fredy Sánchez Mojica¹

¹. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Estudios Sociales, Universidad del Rosario; Docente de ciencias sociales, Secretaría de Educación de Bogotá; investigador docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios; correo electrónico: john.sanchez@uniminuto.edu.co

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2314>

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

La investigación educativa ha transitado por distintas dicotomías: lo teórico y lo práctico, lo científico y lo experimental; dualidades que han propiciado el descrédito del quehacer docente. Este artículo se deriva de la investigación "Hacia la construcción de un diagnóstico de educación para la paz", situándose en dicho debate. Tomando como puntos de partida metodológica la revisión bibliográfica, los diarios de campo desde la observación participante realizada y las entrevistas recabadas, se proporcionan argumentos a favor de la superación de la dicotomía investigación educativa-intervención educativa, analizando la importancia de los docentes de escuela como investigadores; apostando por superar el descrédito de la intervención educativa frente a la investigación en los contextos escolares.

Palabras clave: Investigación educativa, intervención educativa, docente, educación pública.

Abstract

Since its inception, the debates around educational research rest on a series of dichotomies: practice/theory, scientific/experimental, pedagogical/"disciplinary." These dualities have led to the discrediting of the teaching process, and the erosion of the structure of educational research. This reflection article, situated in that conflict derives from the research project "Towards the construction of a diagnosis of peace education." It argues in favor of overcoming the dichotomy educational research/social intervention analyzing the role of teachers in the classrooms as educational researchers to defeat the idea that research is somehow more valuable than social intervention, advocating for the unification of referential frameworks between intervention and research.

Keywords: Educational investigation; educative intervention; teacher; public education; teacher training.

Resumo

A pesquisa educacional passou por uma série de dicotomias: a teórica e a prática, a científica e a experimental; dualidades que levaram ao descrédito do trabalho docente. Este artigo é derivado da pesquisa "Rumo à construção de um diagnóstico da educação para a paz", situada no referido debate. Tomando como ponto de partida metodológico a revisão bibliográfica, os diários de campo da observação participante realizada e as entrevistas coletadas, são apresentados argumentos a favor da superação da dicotomia intervenção educacional pesquisa-educacional, analisando a importância dos professores pesquisadores; apostando em superar o descrédito da intervenção educacional versus a pesquisa em contextos escolares.

Palavras-chave: Pesquisa educacional, intervenção educacional, professor, educação pública.

Introducción

Investigación e intervención social son dos prácticas académicas que transitan con sus propias particularidades. La escuela, como parte de la estructura de producción y reproducción del conocimiento, las ha adoptado como elementos de su quehacer y, sin embargo, la educación escolar no es reconocida socialmente como escenario de producción de conocimiento, pues ha adoptado otras prácticas que son consideradas como relevantes para los fines de la escuela, como la formación ciudadana o la formación para el trabajo, entre otras. La investigación pareciera no hacer parte del ejercicio propio de este nivel educativo, como si existieran campos para el monopolio de la producción de conocimiento relevante, como las universidades y, particularmente, los grupos de investigación.

La labor docente en el nivel escolar ha sido comprometida en tareas que suponen un papel de reproducción del orden social, casi instrumental, asignado por el Estado desde vías normativas. Las funciones del docente en el ámbito escolar implican un interesante objeto de indagación, si se considera que, más allá de un papel accesorio, la escuela debe cumplir también una tarea académica y, por tanto, involucrar las prácticas consideradas centrales en el ejercicio intelectual, particularmente la investigación. La ausencia de un gran número de docentes en comunidades científicas, la baja producción, en términos comparativos, de los docentes escolares, entre otros aspectos, evidencian un alejamiento de las prácticas investigativas que conduce a la ausencia de reconocimiento del docente escolar como académico o intelectual.

En estos términos, es posible identificar la existencia de una dicotomía entre investigación e intervención social en el contexto de la educación escolar. Aunque la intervención social se entiende, desde algunos lugares, como una disciplina o, por lo menos, una metodología específica relacionada, por ejemplo, con áreas como el Trabajo Social; las acciones realizadas sobre grupos sociales o colectivos, conducentes a la transformación y el cambio social, son ejercicios evidentes de intervención social. Por supuesto, desde esta mirada, la práctica tradicional del aula aparece como un ejercicio de intervención social.

El punto de partida para el presente texto es la afirmación de que existe un distanciamiento entre investigación e intervención social en la escuela. Este alejamiento, como se verá, ha generado toda una gama de inconvenientes dentro de lo que es y lo que se hace en investigación educativa, propiciando un desgaste de la labor docente, generando en muchos casos su exclusión de los ámbitos investigativos (se es docente o se es investigador educativo, pero no las dos juntas), la pauperización de la profesión (se realiza en

estima a quienes investigan y desvaloriza a quienes son docentes de aula, más si lo son de primaria y bachillerato, y más aún si lo son de escuelas públicas), y, en últimas, el desgaste del sistema educativo.

Tales reflexiones llevan a plantear una serie de interrogantes que estarán guiando de una u otra manera el actual texto: ¿Qué es la investigación en educación?; ¿toda investigación sobre lo educativo es investigación en educación?; ¿la investigación educativa es un medio o un fin del acto educativo?; ¿la investigación educativa hace referencia a lo netamente teórico de los aspectos educativos?; ¿dónde queda el impacto de la investigación educativa en los contextos que la experimentan?; ¿debe existir un impacto verificable y constatable de la investigación educativa en la escuela?; ¿cuál es la relación entre investigación educativa e intervención social?; ¿cómo conjugar la labor docente de aula con el trabajo investigativo de altos estándares?

A partir de dichos interrogantes, el presente escrito tendrá como objetivo reflexionar sobre la relación entre investigación educativa e intervención social en el contexto escolar, pretendiendo difuminar la dicotomía entre investigación e intervención, dualidad tan generalizada en las ciencias sociales y el conocimiento científico en general. Para lograrlo, en primera instancia analizará la investigación en educación, resaltando sus aportes, avances y dificultades, centrando la atención en el ámbito escolar público colombiano; posteriormente, se reflexionará sobre el concepto de intervención social, su origen y sus matices para, luego, exponer sucintamente los yerros y aciertos de dos metodologías que se han pensado dialécticamente la intervención y la investigación; para finalizar, se postularán algunas conclusiones sobre retos y expectativas en cuanto a la relación entre investigación educativa e intervención social, junto a su relevancia.



La investigación educativa y la investigación pedagógica

Para encontrar la génesis de la investigación educativa hay que remitirse al nacimiento de la pedagogía como disciplina en el siglo XIX, es el carácter científico que adquiere lo que hace necesario investigar los aspectos relacionados con la utilización del método científico. Al respecto, García (1975) relaciona la incorporación de dicho método al estudio de la educación, con la transferencia que se hace del mismo desde disciplinas afines como la medicina, la psicología y, especialmente, la sociología, al intentar desvelar cuestiones relacionadas con temas educativos.

Esta visión de la investigación educativa está enraizada en el origen de lo que se denomina “ciencias de la educación”, pues la investigación educativa nace a la par de la sociología como ciencia; Comte (1984) se erige como fundador y sustenta la educación como un hecho social que debe ser atendido fuera de las particularidades de la misma escuela. En el mismo orden de ideas, Durkheim (1975) se instituye como padre de la sociología de la educación, con la publicación de su libro *Educación y Sociología*, donde realiza una distinción entre lo que se debe investigar en educación y lo que se debe indagar en pedagogía, lo cual, en últimas terminó acarreado un trasegar sinuoso² en todo el siglo XX para los docentes y para la investigación en educación, apartando la pedagogía y la investigación educativa.

Es decir, allí se encuentra el germen de la dicotomía entre investigación educativa e investigación pedagógica (investigación-intervención), al potenciar unas ciencias llamadas “de la educación”, que poseen un carácter científico de validez para realizar investigaciones sobre los temas educativos y, en su mayoría, están interesadas por indagar aspectos macro sociológicos, lo que Stenhouse llamó “autoritarismo cognitivista”, mientras, por otro lado, relegan los temas micro, y al aula de clase, a los docentes y a las investigaciones pedagógicas, teniendo éstas un espacio poco valorado en las comunidades científicas.

Lo anterior resulta de vital importancia para entender la historia de la investigación educativa y su enraizamiento en disciplinas de las ciencias sociales como la sociología, la psicología, la antropología, etc., debido a que las investigaciones ostentaban una mayor credibilidad desde esas voces, mientras los análisis y

conclusiones obtenían un mayor carácter de validez; como afirma Becher (2001): “La ciencia ocupa un lugar central en la formación de imaginarios, incluso como tensiones teóricas en torno al estudio de la ciencia, eje rector de acciones, y con mayor fuerza cuando se trata de ciencias que son llamadas duras” (citado por Rodríguez, 2016, p. 14).

Esto quiere decir que las ciencias funcionan como constructos sociales y, así, están determinadas por intereses políticos, sociales y culturales que les dan su valor de legitimidad en momentos histórico-espaciales específicos. En resumen, cuando se habla de ciencia debemos entender que: “El péndulo del conocimiento se balancea en distintas direcciones” (Rodríguez, 2016, p. 17), dependiendo del contexto en que nos encontremos y, para la pedagogía y los docentes de aula regular, el péndulo parece no estar de su lado.

Es claro que dicho trasegar de la investigación educativa, con este origen particular, enraizamiento y desarrollo, no se produce simultáneamente en los distintos contextos, sino que ha dependido en gran cuantía de las condiciones sociopolíticas específicas de cada uno de los países y de sus propios espacios académicos. Así, en Colombia se comienza a tener interés en los temas que conciernen a la educación desde los años 60, especialmente en el ámbito de la investigación de disciplinas como la sociología, la psicología o la filosofía.

Pero no es sino hasta los años 70, y particularmente los 80, con todo el andamiaje de lo que se ha denominado como la “nueva pedagogía en Colombia” y los procesos de lucha sindical de los docentes de escuela -especialmente del sector público-, que se logra potenciar en el país la reflexión sobre los tópicos relacionados al ámbito educativo, específicamente en la escuela primaria y secundaria. Los análisis de la educación superior y la reflexión sobre estos aspectos tardarán un poco más en llegar a nuestro país. Lo anterior es retratado muy apropiadamente por Valencia (2000) cuando afirma:

El movimiento pedagógico organizado por la Federación Colombiana de Educadores en 1982, que reunió a intelectuales y maestros alrededor de un proyecto político y cultural, marcó un hito en la lucha sindical del magisterio colombiano y se estructuró en dos planos: uno frente al Estado y otro hacia adentro, en el quehacer del maestro y de la escuela. En el primer frente corresponde librar la batalla por la democracia y en el segundo recuperar la pedagogía como el saber propio del maestro. Se trata de crear una opción liberadora en el ámbito de la educación, especialmente en la educación pública, y recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela (p. 11).

² Es importante aclarar que Durkheim fue un férreo defensor de la pedagogía como ciencia, solo que, desde la visión de la presente reflexión, al desligar educación de pedagogía, sus postulados produjeron efectos no deseados por el propio Durkheim, propiciados por interpretaciones difusas de sus tesis.



Este movimiento logró un impacto en la investigación educativa del país, pues posicionó a los docentes como sujetos investigadores que toman su disciplina como objeto de estudio y, de este modo, fueron ellos mismos quienes realizaron aportes significativos a lo que se investigaba entonces sobre educación.

Tal situación fue perdiendo su luminosidad, propiciando que durante las últimas décadas sea aún bastante lo que falta en el país para que los docentes de aula se empoderen de la investigación y de su labor como un todo, no solo de la práctica educativa y de los aspectos relacionados con el aula de clase, sino desde la perspectiva de entablar reflexiones macro sociológicas de los aspectos educativos y que éstas tengan validez científica.

La separación entre docencia e investigación no es algo nuevo como interrogante para la comunidad científica, ya autores como Piaget (1969), citado por Cerda (2007), planteaban este tipo de cuestionamientos: “¿Por qué la inmensa cohorte de educadores que trabajan en todo el mundo con tanto ardor y, en general, competencia, no engendra una élite de investigadores que hagan de la pedagogía una disciplina científica viva?” (p. 17).

Dicha pregunta, que aún hoy parece tener relevancia, puede deberse, por un lado, a la formación del docente en sus inicios, pues se fomenta muy poco la necesidad investigativa, o no hay guía en buenas prácticas de investigación y, por otro, a la falta de incentivos desde el Estado y las entidades privadas para que aquellos docentes ya en ejercicio reflexionen sobre su quehacer pedagógico y el ámbito educativo. Frente a la primera causa, hay que resaltar que los docentes en formación no son educados específicamente como investigadores, se les asignan clases de investigación en sus programas curriculares, más conectadas con metodologías y enseñanzas de las ciencias sociales, especialmente

a la sociología, antes que con la disciplina pedagógica; lo cual tiene graves consecuencias, pues, como afirma Herrera:

No es lo mismo formar a un investigador o investigadora en ciencias administrativas que hacerlo en ciencias exactas. Y esto principalmente porque los tipos de saber y conocimiento que definen cada uno de los campos científicos no son equiparables entre sí ni se circunscriben a un único modelo de ciencia (2014, p. 125).

Lo mismo sucede con la educación; el saber pedagógico del docente requiere de unos conocimientos y metodologías especiales sobre la investigación educativa y pedagógica, que deben ser tenidas en cuenta y potenciadas desde las universidades y sus facultades de educación.

[...] si lo que se propone es formar docentes en investigación, no se puede esquivar la pregunta por el tipo de investigación pertinente para el ejercicio de la profesión docente, es decir, que es prioritario despejar la cuestión de qué tipo de investigación científica puede dinamizar a la pedagogía como un campo profesional en constante producción, transformación y mejoramiento (Herrera, 2014, p. 126).

En resumen, los futuros docentes deben ser preparados para su práctica educativa y para investigar sobre su disciplina, desde marcos teóricos y metodológicos diferenciales que en verdad concedan herramientas eficaces para su labor como futuros docentes-investigadores. En este sentido, durante los últimos años se han alzado varias voces que abogan por la incorporación de metodologías mixtas y la unificación de nuevas tecnologías en los procesos metodológicos de la enseñanza investigativa del futuro profesorado.

Así, Aguirre (2016), afirma que: “las estrategias a emplear para lograr la apropiación de competencias, por parte de los estudiantes, deben incorporar actividades experienciales que vinculen sus contextos a los contenidos de saberes” (p. 69). Al tiempo, Hurtado de Barrera (2003) sostiene que es importante “aprehender a seleccionar, desarrollar, esquemas de comprensión y saber identificar y distinguir información importante [...] así como unir los conocimientos universales con los contextos locales” (p. 197). Estos son solo algunos ejemplos, pero aún es bastante lo que hace falta desarrollar en este sentido, razón por la cual la comunidad científica, las facultades de educación y las políticas públicas deben trabajar mancomunadamente para alcanzar este objetivo.

Regresando a la reflexión sobre el interrogante de Piaget, es importante resaltar los postulados de Condliffe (2003), quien afirma que la poca estima de la investigación educativa realizada por los docentes de aula se debe a tres razones: 1) El género, pues, debido a que la docencia se consideró tradicionalmente una profesión femenina, la visión de la educación se entendió como trabajo que implica poco intelecto; 2) El “anti-educacionismo”, relacionado con el escepticismo frente a lo intelectual, que lleva a que la comunidad docente prefiera lo instrumental; y 3) La calidad de los trabajos realizados, que muchas veces no cuentan con los estándares esperados.

A pesar de lo anterior, la investigación educativa se mantiene como una necesidad de la práctica; sin ella la labor docente se estanca y no encuentra caminos de reflexión y solución a los actuales problemas educativos y pedagógicos. Cuando la investigación pasa a formar parte de la labor profesional pedagógica, el docente desarrolla una actitud reflexiva y creativa que le permite acometer el perfeccionamiento de la actividad docente-educativa en el aula, lo cual facilita la efectividad en el trabajo metodológico y de auto-preparación, generando experiencias y aportes con diversos niveles de originalidad, valiosos para la pedagogía como ciencia y para la educación como proceso macro-sociológico a investigar.

Así, surgen discusiones sobre lo que se investiga y con lo que se investiga en educación; parafraseando a Herrera (2014), ello se relaciona con la diferencia de investigar en educación e investigar en pedagogía o, como se plantea desde otras perspectivas, investigar sobre la educación e investigar sobre lo educativo. Las primeras siempre se vinculan con temáticas más macro, que tienden a hacer revisiones y análisis de los sistemas educativos y de sus implicaciones en la sociedad; las segundas se relacionan con tópicos más específicos del quehacer docente en las instituciones: prácticas pedagógicas, currículo, evaluación, etc.

Este tipo de pensamiento está muy extendido en las ciencias y las prácticas de generación de conocimiento, en él se diferencia entre la investigación educativa, vista como un saber más amplio, más genérico y “relevante” para la sociedad, y la investigación pedagógica, un saber más particular, centralizado y menos “importante”. La siguiente definición de investigación educativa evidencia con claridad estas dualidades:

La investigación en educación se entiende como aquella producción de conocimiento que se ubica en los términos más amplios de la vida social e involucra los campos teóricos y disciplinares de la sociología, la psicología, la antropología y la economía. Los investigadores educativos son profesionales de estas disciplinas (Calvo, Camargo y Pineda, 2008, p. 166).

Lo anterior propicia la reproducción de las dualidades en las que tanto ha insistido este texto, dicotomías que tienden a minimizar la labor del docente como investigador y desacreditan socialmente la profesión, pues nuevamente se plantea una división en donde la investigación educativa está permitida y propiciada para sociólogos, psicólogos, antropólogos, etc., y la investigación pedagógica para los docentes de aula regular. Siendo así, la investigación educativa/pedagógica, la práctica docente, la profesión docente y la formación en pedagogía implican una serie de problematizaciones transversalizadas por las tradicionales interrogantes de las ciencias, especialmente de las ciencias sociales, dualidades que han fomentado límites para lo que se realiza en investigación educativa. Buscando dar mayores luces, el siguiente apartado analizará la intervención como un concepto de análisis que va más allá de su funcionalidad social y su génesis práctica e instrumental, pues aquí la intervención es el puente que logra desatar el nudo de las dualidades, que es el objetivo de la presente reflexión.



Intervención social, un concepto bastante difuso

Anteriormente se presentó la dicotomía entre investigación educativa e investigación pedagógica, que pueden ser definidas como: por un lado, una investigación encargada de reflexionar sobre lo educativo en términos macro y, para el segundo caso, una investigación que indaga por el cómo de la educación en la práctica, en términos micro. Dichas divisiones han resultado en espacios que desacreditan la labor docente y deslegitiman la disciplina pedagógica; así, en las siguientes líneas se intentará dilucidar el papel que puede tener la intervención social en la ruptura de estas dualidades.

Por décadas, la intervención social ha estado limitada a definiciones instrumentales y prácticas de sus marcos referenciales; en su mayoría, los análisis le han vislumbrado como un proceso metódico, casi sistémico y generalizable para lograr unos objetivos, relacionados a unos impactos deseados en los ámbitos sociales. Este tipo de definición se ha replanteado en los últimos tiempos a partir de investigaciones realizadas por autores como Ander-Egg (1995) o Saavedra (2015), quienes ven la intervención social como una categoría de análisis que debe ser rastreada y repensada desde los planteamientos del conocimiento científico; para ellos el concepto va más allá de un simple proceso instrumental, pues, al ser un proceso social, la intervención posee una serie de entresijos que las ciencias sociales debe investigar.

Siendo así, parafraseando a Corvalán, es posible destacar que los procesos de intervención social son un invento propiciado por la modernidad; la Revolución Industrial, epicentro de lo moderno, invita a su configuración desde sus avances en cuanto a la producción sistemática, que concede los recursos para sustentar las intervenciones; al tiempo, ello se refuerza con la llegada de las democracias, que permite que las demandas del pueblo puedan ser escuchadas y, finalmente, con la secularización de la sociedad, que propicia la identificación de las problemáticas humanas desde lo social y no lo religioso. Ello no significa que antes de la modernidad no existiesen acciones encaminadas a paliar las dificultades sociales, solo que ellas no estaban configuradas desde talentos socio-políticos; además se basaban en aspectos netamente potestativos y asistencialistas.

La intervención ha transitado desde los fundamentos religiosos y humanistas, que sostienen las primeras prácticas voluntarias de asistencia y ayuda a los más necesitados, hasta las complejas relaciones de bienestar social que configuran la modernidad occidental a través del discurso del derecho y de los procesos socioeconómicos de la modernización (Quintanilla, 2013, p. 185).

La intervención social es hija de la modernidad y especializa sus marcos en el siglo XX, razón por la cual muchos de los aspectos relacionados al capitalismo, al neoliberalismo o a los procesos decoloniales, son transversales a las definiciones planteadas acerca de la intervención social, desde perspectivas que, en su mayoría, la han pensado como una categoría de análisis que funciona como fuente de conocimiento científico. En palabras de Saavedra (2015): “El problema de la intervención social tiene necesariamente un correlato epistemológico que trasciende la mera practicidad” (p. 136); es decir, la intervención social debe analizarse, entre otros, desde sus aspectos epistemológicos, su relación histórico-espacial, su función social y su fundación como categoría social.

En este contexto, Saavedra (2015) afirma que existen cuatro grandes líneas argumentativas sobre la definición de intervención social: la primera estaría encaminada a definirla como una acción de diversas disciplinas, útil para solucionar aspectos sociales propios de su disciplina; tal definición, que es la más tradicional, ha permitido perpetuar las dicotomías ya mencionadas, mientras invita a ver este trabajo como un mero ejercicio instrumental de ciertas actividades para cumplir unos objetivos que lleven a un impacto en realidades específicas; así, autores de esta línea argumentativa, como Corvalán (1997), definen la intervención social como:

La acción organizada de un conjunto de individuos frente a problemáticas sociales no resueltas en la sociedad a partir de la dinámica de base de la misma. Esta dinámica de base [...] es, por un lado, el funcionamiento capitalista en torno al sistema de mercado que determina cualitativa y cuantitativamente la producción de bienes y servicios, y, por otra parte, el derecho público y privado que regula, tanto la apropiación legítima de tal producción por parte de los individuos, como los conflictos de intereses entre los mismos (p. 4).

La definición de Corvalán comienza a dar luces sobre los procesos intrínsecos de la intervención social, en ella, aunque se siguen planteando cuestiones técnico-operativas, se evidencia la presencia de intereses particulares del sistema capitalista.

La segunda línea argumentativa es conocida como “La interpretación de la complejidad social” (Saavedra, 2015, p. 138). Esta definición entiende la intervención social como un acto hermenéutico de la realidad y las problemáticas sociales; sin embargo, además de interpretar esa realidad, la intervención cuenta con la posibilidad de exponer la complejidad de los procesos sociales, es decir, con ella se hace una interpretación de la realidad, problematizada desde la complejidad que compete. Cabe destacar que esta perspectiva no entiende la “asepsia valorativa” (Saavedra, 2015, p. 138)

como una realidad; por el contrario, se afirma que es necesario suprimirla de los análisis sociales, pues los “operadores” sociales de la intervención no son entes vacíos, tienen preconcepciones que afectan los procesos y marcos de la intervención y del análisis interpretativo.

Lo anterior es pertinente en este artículo, pues las investigaciones en educación/pedagogía suelen estar tejidas por valoraciones del investigador, más aún si se trata de un docente que, además, se investiga a sí mismo, a su profesión, su forma de vida, etc. Tal cuestión se ha convertido en una crítica constante desde diversos sectores, especialmente dirigida a la legitimidad y objetividad de la investigación pedagógica realizada por los docentes; así, Sánchez (1998, citado por Cerda, 2007), plantea que los docentes suelen identificarse demasiado con las tareas realizadas en el aula y que ello compromete la objetividad y el distanciamiento requerido por una investigación, razón por la cual no son los más idóneos para la investigación educativa.

Tal reflexión parte de la idea de que la investigación: “Se enmarca en procedimientos, métodos y técnicas que permiten comprender una realidad y que aportan nuevo conocimiento para la sociedad y la comunidad científica” (Dueñas, 2018, p. 3); pero, frente a ello, es posible afirmar que la docencia, en tanto profesión que se apodera de su disciplina, posee los marcos referenciales precisos para realizar investigación educativa; conserva los procedimientos, métodos y técnicas necesarias para que la disciplina sea investigada por el propio agente sin perder la objetividad. Al tiempo, se debe recordar que no es posible una investigación en donde haya una completa separación de los valores y preconcepciones; las investigaciones deben propender por poseer técnicas de estudio que consideren las preconfiguraciones de quien investiga y reducir las a un mínimo tolerable.



En este sentido, el lector puede plantear un interrogante: ¿Acaso un ingeniero, un físico o un matemático que estudia su disciplina no puede abstraerse de sus preconcepciones para investigar, como supone la mayoría de estas investigaciones, desde el enfoque positivista? La respuesta no es tan sencilla, por un lado, es claro que para este tipo de disciplinas el hecho de dejar los preconcepciones y valores resulta de vital importancia por las razones éticas y procedimentales implícitas en sus investigaciones, pero en la mayoría de casos ese tipo de trabajos sí supone un mínimo de desvío valorativo, pues ninguna investigación puede realizarse con injerencia cero de los valores o pre-configuraciones de los investigadores.

Por otro lado, existe una diferencia abismal entre las disciplinas planteadas y la educación, ligada a un carácter más subjetivo; la docencia se convierte en muchos casos en una disciplina muy visceral (sin que ello exprese que los análisis y resultados que puedan salir de ella no sean veraces; al contrario, este rasgo nutre las investigaciones). La educación es una disciplina que, por su carácter, historia y formación posibilita una mayor relación subjetiva entre objeto y sujeto de investigación, lo cual lleva a que en muchos casos dicha separación se difumine, complejizando esa “asepsia valorativa” a la que se refiere Saavedra (2015, p. 138), tan arraigada aún en las ciencias.

La tercera línea tendría que ver con análisis realizados por autores como Vega (1998) o Niklas Luhmann (2002), particularmente los relacionados con la teoría que este último formuló alrededor de los sistemas sociales; Luhmann identifica tres sistemas: El sistema vivo, dominado por la suspensión de la muerte; el psíquico, dominado por la conciencia; y el social, dominado por la comunicación. El sistema social es el que más interesa para el análisis de la intervención pues, para quienes comparten esta tercera línea, ella resultaría en subsistema de otro sistema especializado del sistema social, que configura toda una serie de hechos complejos que se entrelazan.

Un proyecto y/o programa social es un sistema y tiene una estructura que está conformada principalmente por actores naturales y/o institucionales (elementos), que se articulan en torno a actividades (organización) para generar productos (logros) que solucionen (produzcan cambio o agreguen valor) a las propiedades de algunos de sus actores. Estos actores se podrán incorporar a otros sistemas (Vega, 1998, p. 1).

En tales términos, para esta línea argumentativa la intervención social retoma las ideas sistémico-funcionales estructuralistas y termina por definirse como un subsistema del sistema social, por lo que solo tiene injerencia en los actos comunicables de la

sociedad; al tiempo, permite cambios estructurales en sociedades altamente diferenciadas y propicia en los individuos la capacidad de situarse en la sociedad.

La cuarta y última línea argumentativa tendría que ver con la intervención social como un “dispositivo discursivo” (Saavedra 2015, p. 141); como tal, esta perspectiva es bastante reciente en los análisis en la materia y, básicamente, asume que:

La intervención social puede ser comprendida en el campo discursivo, no sólo por los actos orales del habla (ej. Los mensajes presidenciales), sino que también en los textos que constituyen productos duraderos de estas acciones lingüísticas. En este sentido, las enunciaciones de las políticas sociales, como los fundamentos de programas, proyectos y servicios sociales representan el ámbito de configuración de la intervención (Saavedra, 2015, p. 141).

En este sentido, la intervención social se convierte en un dispositivo discursivo que, en términos del mismo Foucault, significaría:

[...] que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible maternidad (1992, p. 5).

Siendo así, la intervención social resulta convertida en un apéndice más que es útil para regular y controlar los cuerpos y voluntades de los sujetos; en términos de Carballada (2002), terminaría siendo un “conjunto de dispositivos de asistencia y de seguros en función de mantener el orden o la cohesión de lo que denominamos sociedad” (p. 91).

Estas dos últimas líneas interpretativas amplían el espectro metodológico y conceptual de la intervención social, reconociendo sus especificidades, asumiendo que se trata de algo más que una simple acción coordinada de elementos para lograr objetivos, para valorar el hecho de que implica toda una serie de problematizaciones que atañen a la ciencia. Como se ve, la intervención social cuenta con una amplia serie de matices que pueden y deben ser configurados en la investigación, especialmente en la investigación educativa-pedagógica; así, los marcos teóricos analizados sobre la intervención propiciarán una posible unión entre ella y la investigación, pues muchos de sus aspectos teóricos y epistemológicos se entrelazan en sus distintas proposiciones, solo es necesario buscar el anclaje metodológico que lo posibilite.

Conclusión: Intervención investigativa de lo educativo

Recorrer esta reflexión sobre la investigación educativa y la intervención social permite sellar algunas cuestiones: las dos áreas se han presentado en las comunidades científicas como entes diferenciados, con pasos metodológicos desiguales y espacios de legitimación científica diferenciados; ello ha propiciado una serie de preguntas dentro de la profesionalización de algunas disciplinas como la pedagogía, y ha generado límites en la investigación educativa, dividiéndola entre investigación educativa e investigación pedagógica.

En la práctica esta división es mucho más difusa de lo que se piensa, la realidad es que las investigaciones en las aulas tienen marcos metodológicos que discurren entre la llamada investigación educativa e investigación pedagógica; en su mayoría son presentadas como actos investigativos para responder a titulaciones, pero incorporan aspectos metodológicos propios de la intervención en sus objetivos, en la misma metodología, en sus preguntas problema o en el análisis de resultados.

Esta división debe ser replanteada y reconfigurada a partir de análisis de expertos y de prácticas investigativas adecuadas dentro de los entornos educativos, evitando perpetuar una perspectiva que yuxtapone este tipo de procesos, pues ha propiciado de forma indirecta el descrédito de la profesión docente, la desnaturalización de la disciplina pedagógica y los temas educativos, y el desgaste del andamiaje de la investigación educativa y sus objetivos.

La intervención social, junto con la investigación educativa, permite realizar importantes transformaciones en los ámbitos escolares; con ellas es posible identificar las debilidades metodológicas, actitudinales y conceptuales en los colegios, para así superarlas. Por su parte, la investigación educativa no puede ser atemporal y conservar los mismos patrones perennes en el tiempo; por el contrario, debe responder a las necesidades actuales, teniendo en cuenta el contexto en que se desenvuelven los sujetos y objetos de la investigación y la forma en que ha venido evolucionado el conocimiento; así, considerando lo expuesto, la intervención social asume un papel central en la rigurosidad para la recolección, sistematización, análisis y propuestas para el mejoramiento de la investigación educativa.

Finalmente, la intervención social, aunada a la investigación educativa, se potencia como una apuesta metodológica que rompe con los paradigmas existentes respecto a las concepciones sobre investigación e intervención, legitimando a los docentes como científicos investigadores de sus disciplinas y difuminando las dualidades y divisiones destacadas durante el presente texto.

Referencias

- Aguirre, C. (2016). Desarrollo de competencias de investigación en estudiantes de educación superior con la mediación de herramientas de m-Learning & e-Learning. *Inclusión & Desarrollo*, 3(2), pp. 68-83. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.1.2017.68-83>
- Alzate, F. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Revista actualidades investigativas en educación*, 15(2), pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18962>
- Ander-Egg, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*. Buenos Aires: Lumen.
- Bernanrd, J. (1953). *The nature of conflict: studies on the sociological aspects of international tensions*. París: UNESCO.
- Boarini, M. G. (2014, Mayo-Agosto). Epistemological study of teacher education curriculum: the example of educational sociology. *Revista Actualidad Investigativa Educ*, Vol. 14, No. 2, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14835>
- Bonilla, P., y Rodríguez, C. (1997.). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Bovet, P. (1928). *La psicología y la educación para la paz*. Bogotá: La lectura.
- Boza, J., Méndez, M., y De la O, M. (2010). *Educación, investigación y desarrollo social*. Madrid: Narcea.
- Calvo, G., Camargo, M., y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, No. 1, pp. 163-174.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Carreño, J., Rodríguez, A., y Gutiérrez, P. (2014). Lineamientos de intervención de la recreación en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), pp. 83-97. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.lire>
- Casalmiglia, H., y Tuson, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Casas, A. (2010.). 18 años de investigación psicosocial. *Revista Psychosocial Intervenon*, pp. 205-212. DOI: <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a1>
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula: la pedagogía como investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Comte, A. (1984). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza.
- Díaz, C. D. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), pp. 159-182. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.iaeb>
- Dueñas, F. (2018). El "principio de realidad" de la investigación: reflexiones desde el pensamiento Kantiano. *Inclusión & Desarrollo*, pp. 0-3.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Fantova, F. (2010). Repensando la intervención social. *Revista Tribuna abierta*, pp. 183-198.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de ciencias sociales y geografía*.
- García, H. (1975). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- García, M. (2010). *Introducción al trabajo social aplicado*. Madrid: Isabor.

- Guzmán, C. M. (2014). Polos epistemológicos, uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), pp. 15-28. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.PEUC>
- Hamilton, G. (1974). *Teoría y práctica del trabajo social de casos*. México: Prensa médica mexicana.
- Hecht, A. C. (2007). De la investigación sobre a la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social. *Revista RUNA*, XXVII, pp. 87-99.
- Herrera, J. D. (2014). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la educación pedagógica. En Herrera, J. *Pensar la educación* (pp. 125-138). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Hurtado de Barrera, J. (2003). *Formación de investigadores: retos y alternativas*. Bogotá: Magisterio.
- Maldonado, C. (2011). Complejidad de los sistemas sociales: un reto para las ciencias sociales. *Cinta moebio*, No. 36, pp. 146-157.
- Mendizabal, R. (2016). La pedagogía social, una disciplina básica en la sociedad actual. *Revista HOLOS*, No. 5, pp. 52-69. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4729>
- Moix, M. (1991). *Introducción al trabajo social*. Madrid: Trivium.
- Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: Una mirada situada a la intervención social*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n0.17>
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de educación*, No. 336, pp. 111-127.
- Perlman, P. (1965). *El trabajo social individualizado*. Londres: Rialph.
- Pujol, J., Montenegro, M., y Vargas, L. (2015). Perspectives, ways of doing and relationships in the constitution of a critical research-action. *Revista Universitas Psychologica*, 14(5), pp. 1833-1852.
- Quintanilla, O. D. (2013). Factores sociohistóricos que configuran los sentidos y significados de la intervención social. *Revista de trabajo social*, No. 15, pp. 183-197.
- Robertis, C. (2013). *Metodología de la intervención en trabajo social*. España: Lumen Humanitas.
- Rodríguez, A. (2016). Tensiones teóricas en torno al estudio de la ciencia. *Revista Andamios*, 13(31), pp. 13-36. DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v13i31.425>
- Rodríguez, E., y Alatorre, F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Revista electrónica de educación SINECTICA*, No. 43, pp. 1-17.
- Romero, M. (2014). Uniendo investigación, política y práctica educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), pp. 159-176. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.UIPP>
- Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. *Revista Cinta de moebio*, No. 53, pp. 135-146. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200003>
- Sánchez, S. (1998). La investigación como estrategia de innovación educativa: los abordajes prácticos. En Combessie, J. *Investigación educativa e innovación* (pp. 77-107). Bogotá: Magisterio.
- Santibáñez, D. (1997). Investigación social y autorreferencia. *Cinta moebio*, No. 2, pp. 114-128.
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), pp. 113-124. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Valencia, A. (2000). *La investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vega, P. (1998). Teoría de sistemas y evaluación de programas sociales. *Última década*, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.398>