

Retos de la investigación en contextos educativos étnicos: teoría y práctica, senderos que se bifurcan

Research challenges in ethnic educational contexts: Theory and practice, forking paths

Josefina Madrigal Luna • Rosa Evelia Carpio Domínguez

RESUMEN

En el ámbito de la investigación educativa, uno de los dilemas más acuciantes es concretar los hallazgos en su dimensión práctica en el contexto educativo estudiado. El presente aporte tiene el propósito de analizar los retos que el investigador tiene para establecer esa relación teórico-práctica. A partir del desarrollo de la investigación “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos: un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”, emergen algunas reflexiones encaminadas a comprender la medida en que los hallazgos de dicho estudio han contribuido a transformar el contexto estudiado e identificar los retos que actúan a manera de barreras para lograr este vínculo teoría-práctica. Es una investigación cualitativa que se desarrolla desde un posicionamiento crítico; bajo la metodología de análisis del discurso se analizan las perspectivas que investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua y de la Universidad Pedagógica Nacional de Guanajuato Unidad 111, participantes en el estudio, han construido sobre las dificultades para establecer a partir de los resultados un vínculo sólido entre la teoría y práctica. Según los participantes, los hallazgos teóricos de la investigación se han difundido ampliamente, pero pocos de ellos han derivado en una práctica educativa fundamentada.

Palabras claves: Educación intercultural, investigación educativa, teoría y práctica educativa.

ABSTRACT

In the field of educational research, one of the most pressing dilemmas is to concretize the findings in their practical dimension in the educational context studied. The purpose of this contribution is to analyze the challenges that the researcher faces in establishing this theoretical-practical relationship. From the development of the research “Intercultural education from the voice of educational agents: A study in Jalisco, Chiapas, Chihuahua and Guanajuato”, some reflections emerge aimed at understanding the extent to which the findings of said study have contributed to transform the context studied and identify the challenges that act as barriers to achieve this theory-practice link. It is a qualitative research, developed from a critical position; under the methodology of discourse analysis we analyze the perspectives that researchers from the Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua and the Universidad Pedagógica Nacional de Guanajuato Unidad 111, participants in the study, have built on the difficulties to establish from the results a solid link between theory and practice. According to participants, the project’s theoretical findings have been widely disseminated, but few of them have led to informed educational practice.

Keywords: Intercultural education, educational research, theory and educational practice.

INTRODUCCIÓN

A través de este artículo se analizan los retos que enfrenta la investigación educativa en el proceso de transformación del discurso esencialmente académico-teórico que explica la realidad educativa a práctica teórica fundamentada; es decir, transformación del discurso en práctica educativa innovadora. En la actualidad la producción del conocimiento se ha multiplicado exponencialmente, los diversos campos de la ciencia se ven enriquecidos día a día por el quehacer de los investigadores, y el campo de la educación no ha sido la excepción.

La educación básica nivel primaria es uno de los renglones prioritarios que los gobiernos han tratado de atender de la mejor manera, eso expresan en sus discursos, sin embargo, en boletín emitido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se plantea que

A pesar de este notable progreso en la ampliación de las oportunidades educativas en las últimas décadas, el acceso a una educación de alta calidad sigue sin ser completo y equitativo. La exclusión de las oportunidades educativas sigue siendo grave. Uno de cada cuatro jóvenes de países de renta baja sigue sin saber leer y escribir [2022, p. 22].

Incluso se comenta en dicho documento que, de acuerdo con evaluaciones en países de renta media y alta, una parte considerable de la población de 15 años escolarizada es incapaz de comprender lo que lee más allá de los niveles básicos, lo cual se confirma en México con los resultados de la prueba PLANEA (INEE, 2018), aquí se reporta que, entre los alumnos de 6° de primaria, en lenguaje y comunicación el 49% solo alcanza el nivel I, dominio insuficiente; un 33% llega el nivel II, un dominio básico; un 15% logra ubicarse en el nivel III, considerado un dominio satisfactorio, y solamente un 3% alcanza el nivel IV, correspondiente a un dominio alto o sobresaliente.

Por otra parte, en indicadores de educación básica la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística

Josefina Madrigal Luna. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es Doctora en Educación y tiene los reconocimientos al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Es autora de los libros *Educación indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente*, *Un acercamiento a la vida de los pimas en el momento actual* y *Educación intercultural y desarrollo, compromisos postergados*, además de numerosos artículos arbitrados. Correo electrónico: shefmadupn3@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2190-3164>.

Rosa Evelia Carpio Domínguez. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111, Guanajuato, México. Es Doctora en Educación y tiene los reconocimientos al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la RedMIIE, de la RIIFPE y de la AIDIPE. Entre sus publicaciones recientes están los capítulos de libros “La universidad en el contexto de la sociedad del conocimiento”, “La educación que queremos. Un análisis desde la voz de los agentes educativos en los pueblos indígenas” y “Precepción de los estudiantes sobre su formación en investigación. El caso de la Maestría en Innovación de la Escuela de la UPN 111 Guanajuato”. Correo electrónico: rcarpio@upn111gto.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5536-327X>.

Educativa, en el ciclo 2020-2021 reporta para la educación primaria una eficiencia terminal del 96.9% (SEP, 2021, p. 63), y en el caso del estado de Chihuahua del 100% (SEP, 2021, p. 79), sin embargo, esto no refleja los niveles de aprovechamiento escolar, extraoficialmente se sabe que por cuestiones de la epidemia por COVID-19 se dieron indicaciones de disminuir al mínimo los índices de reprobación.

La situación se torna grave, la pandemia indiscutiblemente contribuyó a acentuar el ya existente rezago educativo. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021), en su informe *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México: cifras del ciclo escolar 2019-2020*, en datos previos a la fase de confinamiento por la pandemia, encuentra que

En localidades de menos de 2 500 habitantes, 86.4% de las viviendas no contaba con computadora o tableta, y 9 de cada 10 no tenían alguno de estos dispositivos junto con conexión a internet. En los hogares indígenas los porcentajes fueron similares; 85.5% no tenía computadora o tableta, y 9 de cada 10, además, no disponían de internet. En zonas de alto y muy alto rezago social la disponibilidad de estos recursos en las viviendas con población en edad escolar fue mínima; 6.2% tenía computadora o tableta, y apenas 3.3%, internet [MEJOREDU, 2021, p. 38].

Los grupos indígenas en México viven en condiciones de alta vulnerabilidad y rezago social, lo que trae consigo que en las evaluaciones nacionales la práctica educativa en contextos interculturales étnicos presente uno de los niveles más bajos de aprovechamiento escolar. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ofrece evidencias al respecto en los resultados nacionales 2018 del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA); en el aprovechamiento escolar de los alumnos de 6° grado de primaria en matemáticas, en el nivel I (NI), que es el más bajo, los alumnos de las escuelas primarias del subsistema indígena alcanzaron el porcentaje más alto, un 77.5%, las comunitarias el 76.6%, las generales públicas el 60.9% y las privadas solo el 30.9%. Sin embargo, en el nivel IV, el más alto en aprovechamiento escolar, las escuelas primarias indígenas estuvieron en desventaja, al alcanzar únicamente un 2.6%, solo las comunitarias estuvieron por debajo de estas con un 1.8%, las generales públicas alcanzaron un 7.1% y las privadas rebasaron a todas con un 22% (INEE, 2018).

En este contexto desalentador, la investigación educativa se concibe como la herramienta esencial para conocer, entender los retos y expectativas que trastocan el quehacer del profesorado en la educación primaria indígena. A través de la investigación educativa es posible realizar un análisis holográfico multidisciplinar de la práctica educativa o acción pedagógica, desde el cual se genera teoría, teoría que a su vez puede potenciar una consistente y sólida práctica educativa. Sin embargo, establecer una relación armónica entre ellas es un gran reto.

La investigación educativa es una actividad que genera teorías explicativas de lo que sucede en la práctica docente; sin embargo, es reconocido que el quehacer teórico queda fuera de la idea del quehacer práctico de la investigación (Sánchez, 2004). Esto

es, que después de describir lo sucedido en la realidad educativa, se tendría que realizar la transferencia de ese conocimiento construido a una situación de la educación, por medio de una reflexión que lleve a transformar esa realidad educativa, lo que al parecer no logra consolidarse en la mayoría de las investigaciones.

De ahí que en el presente estudio se analizan los factores que impidieron a los investigadores participantes culminar el quehacer teórico de su investigación en uno práctico. La importancia de este artículo radica precisamente en su interés por analizar dilemas que enfrentan estos investigadores educativos, cuando en sus trabajos tratan de relacionar teoría y práctica. Es común escuchar señalamientos que aseguran:

La investigación y la práctica educativa avanzan por caminos radicalmente distintos, antagónicos y, por qué no decirlo, casi irreconciliables. No es ilusorio pensar que ambos conceptos se enfrentan a una compleja relación que incide en el trabajo de los profesores no-universitarios y de la escuela en su conjunto [Perines, 2018b, p. 10].

Para la construcción de este aporte se toma de base la investigación “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos: un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”,¹ desarrollada a lo largo del año 2015; sin embargo, el análisis se realiza exclusivamente sobre el diagnóstico de la práctica educativa que se desarrolla con grupos étnicos de la Sierra Tarahumara de Chihuahua. En dicho trabajo se identifican diversos dilemas presentes en la educación primaria indígena propia de esos contextos: bajo aprovechamiento escolar, dificultades del profesorado para adecuar los contenidos escolares al contexto, dar seguimiento de manera pertinente a las reformas educativas, poco dominio de algunos contenidos curriculares, carencia de una sólida preparación profesional por parte del profesorado, abandono gubernamental y, por último, se agregan retos actitudinales: poco compromiso de padres de familia, alumnos y maestros por el aprendizaje e indiferencia de los hacedores de políticas públicas y autoridades educativas por atender de raíz y de manera permanente dichos problemas (Madrigal et al., 2017). Sin embargo, sobre estos hallazgos o aportes teóricos existen interrogantes: ¿Cuál es el acercamiento que se ha dado entre la teoría generada en el estudio mencionado y la práctica que desarrolla el profesorado en los contextos estudiados?, ¿en qué medida los hallazgos de este estudio han contribuido a transformar el contexto estudiado?, ¿cuáles son los retos que actúan a manera de barreras para lograr el vínculo teoría-práctica?

¹ El trabajo de investigación “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos: un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”, recibió financiamiento del Fondo Sectorial de Investigación para Educación, convocatoria SEP/SEBCONACYT, 2011, con número de referencia 175995. La investigación que se prolongó hasta el 2015, fue coordinada a nivel nacional por la doctora Martha Vergara Fregoso y en el estado de Chihuahua por la doctora Josefina Madrigal Luna.

SUSTENTO TEÓRICO

La investigación educativa es un proceso de cuestionamiento sistemático y deliberado sobre los diversos contextos en que se desarrolla la educación, con el fin de: realizar un descubrimiento nuevo, profundizar en el análisis de un objeto de estudio, generar propuestas y acciones de mejora, entender los logros alcanzados y aspectos pendientes de atender, identificar retos que dificultan el desarrollo de la práctica educativa.

En esencia, la investigación en el campo de la educación, desde sus orígenes nace con expectativas de constituirse en un medio esencial para la transformación educativa, por lo que su desarrollo debe surgir con el interés de identificar y analizar problemas reales, facilitando así su análisis y comprensión desde donde generar estrategias de intervención para lograr los fines de la educación (Barroso, 1987). En otras palabras, en ella conviven o se interrelacionan dos elementos esenciales del campo de la educación: la teoría y la práctica. A través de la investigación educativa

Se dice no a las evidencias del sentido común para que surja “desde” una teoría lo que es invisible a la simple percepción. No es que “lo social” se esconda o que sea un simple “efecto de magia”, sino que hay que descubrirlo como algo objetivo que se construye o se constituye “desde” una problemática o desde un campo teórico [Sánchez, 2004, p. 193].

Reafirmando lo que señala este autor, “la teoría «hace ver», a la manera de una lámpara que proyecta su haz de luz luminoso en la oscuridad” (Sánchez, 2004, p. 91). El conocimiento científico que se genera en el ámbito de la investigación educativa surge desde un determinado paradigma; según Kuhn (1989), los paradigmas son modelos que siguen diversos campos de la ciencia al momento de generar conocimientos, en ellos confluyen teoría y práctica, al considerar que los principios teóricos generados actúan a manera de lineamientos o fundamentos para prácticas posteriores:

El saber práctico está en el filo de la navaja entre la teoría y la práctica. El saber-hacer es ciertamente un saber, pero que no se queda en el nivel del conocimiento: no es un saber meramente conceptual, sino que es un saber que guía y regula el actuar [Sánchez, 2004, p. 16].

Desde la investigación educativa, uno de los ideales que se generan en el campo de la educación es establecer una relación enriquecedora entre el binomio teoría-práctica; la teoría generada sobre la reflexión de la práctica educativa y la transformación a su vez de la práctica por la teoría. Al respecto afirma Barroso (1987):

...por unificación o interacción teoría-práctica, se entiende que hay que partir de la realidad para poder establecer buenas reflexiones de alto contenido teórico, que nos sirvan para conocer mejor la realidad y para definir estrategias o proyectos de intervención en la misma [p. 95].

La teoría generada de una investigación es un conjunto de principios que pueden permanecer a manera de referentes en los discursos o imaginarios de los investigadores; a su vez, son también aspectos que, según las circunstancias contextuales, tienen amplias potencialidades de constituirse en lineamientos o pautas que orientan la práctica educativa, o bien solo facilitar su entendimiento.

METODOLOGÍA

El presente aporte es un estudio de carácter exploratorio, que analiza los conflictos que los hallazgos teóricos del trabajo de investigación “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos: un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato” han enfrentado hasta el día de hoy para descender a un terreno práctico; sin embargo, el análisis se limita exclusivamente a lo que respecta al estado de Chihuahua.

El estudio se considera exploratorio porque de momento se desconocen trabajos que examinen, dentro de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, los retos que los trabajos de investigación enfrentan para trasladar sus hallazgos al terreno práctico o, en otras palabras, utilizar los aportes teóricos construidos como herramientas de transformación del quehacer pedagógico o en general de la realidad educativa. Los estudios exploratorios “investigan fenómenos o problemas poco estudiados, de los cuales se tienen dudas o no se han abordado en el contexto” (Hernández et al., 2014, p. 105).

El trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, analiza el problema estudiado desde la visión de los mismos participantes en la investigación de referencia: “Este enfoque requiere que el investigador busque y comprenda las motivaciones del grupo estudiado, abandonando su óptica personal [...] Este es un enfoque global y flexible, en donde se establece una relación directa entre el observador y el observado, logrando la construcción total del fenómeno, desde las diferencias individuales y estructurales básicas” (Trujillo et al., 2019, p. 22).

Los sujetos participantes son cinco docentes de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua y uno de la Universidad Pedagógica Nacional de Guanajuato Unidad 111, que colaboraron dentro del equipo de investigación en el estudio que sirvió de base para el desarrollo de este aporte. Mediante entrevistas en profundidad, diálogos o charlas informales, ellos plantean desde su perspectiva los retos o barreras que han enfrentado para que los hallazgos encontrados se conviertan en un marco de referencia desde donde generar propuestas o acciones educativas específicas que potencialicen oportunidades de mejora que trasciendan al ámbito de origen; contextos donde se desarrolla la práctica docente del subsistema de educación primaria indígena, esencialmente regiones donde habitan grupos originarios como los tarahumaras, pimas, guarojíos y tepehuanos del estado de Chihuahua.

Para el análisis de los datos empíricos se recurre al método de análisis del discurso, que consiste en un análisis lingüístico o análisis de contenido, en el cual “las unidades de análisis para las expresiones verbales son diversas, pero una de las más útiles son temas, que abarcan ideas o conceptos y puntos, que se refieren al mensaje completo” (Monje, 2011, p. 119).

Como señala Padrón (1996, p. 3), el análisis del discurso surge como una “necesidad de explicar, por el recurso al texto coherente, una serie de fenómenos que no pueden estudiarse adecuadamente en frases aisladas”, es una exigencia integrar fragmentos discursivos en centros semánticos aglutinadores, propiciando así un proceso integrativo y una visión holística de la realidad estudiada, en este caso los dilemas de integración teoría-práctica en contextos interculturales étnicos, de ahí su importancia en este estudio.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: BARRERAS EN LA VINCULACIÓN TEORÍA-PRACTICA

Hasta la fecha no se conocen estudios que hablen sobre el impacto social que las producciones investigativas generadas de la investigación “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos: un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato” hayan tenido en la práctica educativa o en reformas políticas para el impulso de la educación indígena en Chihuahua. Desde la visión de los investigadores participantes, en el proceso se identifican múltiples limitantes que impiden que los aportes teóricos surgidos de su quehacer devengan en práctica educativa o quehacer político transformador.

Precisamente por ello, el análisis de resultados se centra en examinar las vicisitudes que enfrentan los aportes teóricos de estos investigadores educativos, para llegar a un nivel práctico, orientado por la luz de esos hallazgos. Entre estas se pueden enumerar: Visiones paradigmáticas: enfoque paradigmático en la apreciación del objeto de estudio; visión del mundo y de la vida del investigador; el maestro de educación básica, técnico de la educación, y por último el estatus de los investigadores.

Visiones paradigmáticas

Enfoque paradigmático en la apreciación del objeto de estudio.

La validación de los aportes generados dentro de los límites de los diversos campos del conocimiento se ha visto trastocada por visiones paradigmáticas predominantes en un determinado contexto histórico, o bien por posturas que asumen los evaluadores ante la ciencia. En ese sentido, el estatus del conocimiento generado por los investigadores depende desde dónde se esté considerando.

Históricamente en la vinculación teoría-práctica el posicionamiento hegemónico de las ciencias duras o nomotéticas ha desbancado a las ciencias sociales, humanas o del espíritu, como también son denominadas (Mardones y Ursúa, 1982); este predominio de las ciencias naturales sobre las ciencias del espíritu, sin duda obedece a las promesas vertidas por el paradigma racionalista; ofrece a través del lenguaje nomológico generar un conocimiento como medio para promover el desarrollo económico,

el dominio de la naturaleza, del mundo. Los aportes de las ciencias exactas tienen una utilidad práctica inmediata, entre más prometedor es un hallazgo para el mundo de las finanzas, para generar recursos, mayor es su demanda: se busca, se vende, se patentiza, los más poderosos se apresuran a apropiarse de estos descubrimientos y llevarlos al terreno práctico.

En contraste, desde esta perspectiva las ciencias humanas están en clara desventaja. Generalmente se cuestiona su estatus de ciencia, los hallazgos logrados por sus investigadores tienden a colocarse en un lugar secundario, tachándolos continuamente de especulativos, sus aportes son “disertaciones” que no generan recursos o ganancias de manera inmediata. El campo de la educación pertenece a las ciencias humanas, en ese sentido la visión pragmática de las ciencias duras, a veces de manera velada o abiertamente, hace esfuerzos denodados por demeritar, invisibilizar u opacar la valía de estos aportes teóricos, al igual, catalogándolos de “discursivos”. El primer investigador participante (EMI1) emite en su entrevista un comentario al respecto:

No nos toman en serio, piensan que lo que escribimos son puras palabras, puros cuentos, cuando en realidad estamos poniendo en evidencia que la práctica educativa en educación indígena está muy abandonada, no hay quien prepare maestros desde su formación inicial para atender esos contextos. Son maestros formados al vapor, pero no hay quien tome en serio nuestros hallazgos, o lo que es peor, a la educación indígena [EMI1].

Otro maestro opina que a la investigación educativa se le otorga poca importancia y por ello se dificulta la vinculación teoría-práctica, lo que reafirma las ideas anteriores:

Para mí, el primer problema es que no hay una valoración de la investigación educativa por parte de las autoridades; están pensando que sus propuestas son ideales, y no consultan los resultados de investigaciones como insumos para sus proyectos. Muchos de los que están en esos puestos no tienen una visión educativa, ni conocimiento, ni visión de lo que es la investigación. Incluso los maestros que están en puestos directivos no tienen visión de la importancia de la investigación en educación, ¡imagínate!, los que no son maestros mucho menos [EMI2].

La apreciación del objeto de estudio se establece en función de su pertenencia a determinado campo de la ciencia. Los objetos de estudio afines a las ciencias duras, a las tecnologías, son ampliamente respaldados porque les subyacen intereses económicos y financieros que producen dividendos en lapsos cortos o a mediano plazo; las ciencias duras se consideran medios para promover el desarrollo, el dominio del mundo (Mardones y Ursúa, 1982).

El caso de los objetos de estudio que pertenecen al ámbito educativo ligados al nivel básico –no obstante que la educación es considerada un bien para la transformación social del país, porque ahí se preparan las nuevas generaciones– es una tarea irrelevante para los que ejercen un dominio económico, ellos solo se interesan por profesionales ya consumados que ofrecen sus saberes teóricos con una utilidad práctica a muy corto plazo.

Así pues, existen presiones al ámbito gubernamental por organismos internacionales o por el sector empresarial para que se apoyen o tomen en cuenta las investigaciones educativas ampliamente valoradas por su impacto a corto o mediano plazo en el sector productivo, y se dejan de lado aquellas investigaciones que, si bien hablan de los problemas que adolece la educación y que tienen que atenderse, tiene un impacto social que se manifiesta a largo plazo, o bien puede ser también a corto plazo, pero no generar dividendos al sector empresarial, lo cual es entendible, porque la educación es un bien social y no un bien económico, por ello resulta irrelevante para el sector financiero.

Esto es, la educación por su carácter social enfrenta dificultades al momento de legitimar sus aportes y llevarlos al terreno de la práctica. Sin embargo, es innegable que “las ciencias sociales desempeñan un papel fundamental en la reflexividad de la modernidad, pues no se limitan simplemente a «acumular conocimiento», como lo hacen las ciencias de la naturaleza” (Giddens, 1995, p. 33). No todo análisis teórico ofrece posibilidades de una dimensión práctica, sin embargo, brinda el entendimiento del contexto que rodea el quehacer educativo y de la época en que se inserta. Pensar que todo lo teórico deriva en práctica es una visión tecnocrática y pragmática; las ciencias humanas permiten un análisis y conocimiento de fenómenos de la realidad con perspectiva social.

Visión del mundo y de la vida del investigador.

El investigador es un sujeto histórico-social, cuya ideología emerge en el mismo contexto donde existe como ente concreto. Algunas cuestiones esenciales que hay que preguntarse son: ¿Cuál es el propósito que persigue el investigador cuando realiza su trabajo?, ¿cuáles los referentes desde donde comprende la realidad educativa?, ¿qué posturas paradigmáticas subyacen a su quehacer?, y, de acuerdo con su postura paradigmática, ¿cuáles son los dilemas más contundentes que le dificultan vincular teoría-práctica en la investigación educativa?

Los investigadores generan su trabajo por diversas razones. En México la carrera de maestro es infravalorada, por el contrario, la categoría de investigador da prestigio y estatus social. Entonces, los esfuerzos por pertenecer a instancias que validan y remuneran la investigación educativa, como el Sistema Nacional de Investigadores, se vuelven una carrera competitiva, ejemplo icónico que evidencia una analogía con lo que se vive en el mundo empresarial.

Dentro de ese contexto, los investigadores ostentan diversos paradigmas, los cuales a veces son muy evidentes y en otras aparecen ocultos y solo se ponen al descubierto mediante el análisis del discurso del investigador, con los esfuerzos que hace de llevar a la práctica sus aportes teóricos, o sus formas de vida.

En primer lugar, está el investigador con posturas pragmáticas o positivistas, se caracterizan por una despreocupación e indiferencia hacia los sujetos u objetos de la realidad que estudia, por ser considerados como cosas que hay que entender a manera de acrecentar el conocimiento; otra cuestión que define a este investigador es que los discursos que expresa son palpablemente contradictorios, critica denodadamente una realidad capitalista neoliberal de la que forma parte y se esfuerza por pertenecer a ella; puede trabajar con otros, pero sin preocuparse por compartir sus conocimientos o inquietudes con sus colaboradores, máxime si no ve algún beneficio. Aquí se encuentra el investigador con amplios conocimientos profesionales, con una gran habilidad para realizar una lectura social, denunciarla, pero con una marcada indiferencia por transformar el estado de cosas.

En el investigador pragmático, precisamente por tener una sólida formación profesional, se identifica cierta sensación omnisciente, considera poco productivo o incluso hasta una pérdida de tiempo dedicar espacios para entender la realidad, experiencias y saberes docentes, ideales de transformación que abrigan los sujetos estudiados o sus homólogos; es decir, tiene una perspectiva idealista de la investigación, es “la «visión optimista» propia del positivismo y que Fernández Cano (2001) describe como una visión ingenua, en la que se pensaba que el rol del investigador podría lograr respuestas objetivamente válidas para la realidad del profesor” (en Perines, 2018b, p. 16).

En función de lo anterior, uno de los participantes en este estudio plantea: “Para que nuestros hallazgos tuvieran una vinculación teórico-práctica, habríamos tenido que sentarnos con los maestros de educación indígenas y recuperar sus tradiciones y a través de toda esa información, conjuntar esos contenidos y hacer ese diseño desde su cultura” (EMI2). Pero no solo eso, es necesario considerar experiencias previas, aportes de colegas que ya tienen camino avanzado:

También debimos habernos contactado con otros equipos, que ya han avanzado en esta temática, para que nos pudieran apoyar con lo que ellos han realizado; hay trabajos, hay propuestas para el sur, pero para estas zonas no las hay porque son grupos étnicos minoritarios, al menos eso pasa en el estado de Guanajuato [EMI4].

Dentro de este paradigma, la realidad se manifiesta contradictoria cuando el investigador se vuelve víctima del sistema: “Los investigadores nos mantenemos buscando *tortibonos* para tener un mejor salario” (EMI5). Esa búsqueda de incentivos asimismo ocasiona que en la investigación se priorice elaborar los aportes teóricos y se posponga su implementación en la práctica: “Los equipos de investigación que desarrollamos los proyectos nos saturamos de tareas para tener más aportes y postergamos el compromiso de promover la transformación de la práctica educativa” (EMI6).

En el modelo positivista o pragmático también se ubica al investigador conformista, que solamente busca bienestar y tranquilidad:

La manera como se están conformando los equipos, algunos no saben investigar, bueno, más bien todos empezamos de cero, pero además no se comprometen, utilizan los equipos para obtener beneficio con un mínimo esfuerzo, para tener beca al desempeño, por cuestiones económicas, estatus, o desligarse de actividades de docencia, como un mínimo de horas frente al grupo: “que me quiten horas de docencia, que disminuya la carga de trabajo” [EMI3].

La apatía y el conformismo ocasionan que, en muchos investigadores pragmáticos, se carezca de conocimientos para desarrollar una propuesta educativa que abarque lo político, lo pedagógico y el conocimiento profundo de los grupos étnicos y la transformación de esta realidad educativa.

De igual forma se identifica el investigador educativo que ostenta una postura paradigmática crítica, es aquel docente que en su proyecto expone abiertamente la aspiración de lograr una real transformación de la práctica educativa a la luz de sus aportes; es un investigador con buenas intenciones. Algunos investigadores que se ubican aquí son un tanto soñadores o inexpertos por exponer propuestas demasiado utópicas que retan al sistema. Pero algo común es que a todos los mueve una auténtica inquietud por conocer y escudriñar la realidad educativa con miras a lograr un cambio socioeducativo.

El primer problema al que se enfrentan estos investigadores para vincular teoría-práctica es que en el ámbito de la investigación educativa existe mayor libertad de cuestionar o analizar la realidad, lo cual no sucede al momento de poner en práctica los aportes teóricos; estos propósitos transformadores tropiezan con múltiples barreras, las que son de carácter estructural, son amenazas de gran magnitud que paralizan la transformación. Una de las investigadoras puntualiza el pobre presupuesto nacional existente para atender el subsistema de educación indígena:

Como lo señala la coordinadora del proyecto, que elaborar una propuesta para educación indígena no era tan fácil como lo había pensado, debido a que hay muchos factores que se tenían que haber considerado antes de plantearla; por ejemplo, desde el presupuesto, el que se asigna a educación indígena es muy bajo [EMI1].

Algo más grave, un investigador señala que los cambios que son propuestos no se ven desde la perspectiva del pueblo y de los maestros indígenas. En el caso de algunas autoridades, a pesar de que ofrecen mejoras a la educación indígena, reproducen la discriminación y las desigualdades del sistema: “Ellos como autoridad, ¿cómo van apoyar a los maestros indígenas?, no los comprenden, los están pensando por lo regular como «pobrecitos indios», los minimizan, escuchar expresarse así a una persona de la secretaría fue algo desagradable” (EMI2).

En este contexto, los investigadores educativos críticos encuentran que su trabajo es pobremente valorado por aquellos que tienen en sus manos la posibilidad

de colaborar para promover la transformación desde esos aportes teóricos y no lo hacen: “Prácticamente ni para las autoridades sirve la investigación y menos cuando consideran muy poca cosa al otro” (EMI5).

La preocupación por el cambio social que manifiesta el investigador crítico en un contexto paralizante, tarde o temprano termina por caer en la indiferencia, “no se puede luchar contra el sistema, es desgastante” (EMI6), a menos que sus convicciones sean firmes. Los problemas sociales son esencialmente estructurales, por lo que solo resta una cosa: promover cambios desde la trinchera, a nivel micro, desde la misma práctica educativa.

Otro paradigma es el interpretativo, sus adeptos son numerosos, a él se adscriben multiplicidad de investigadores educativos. El investigador interpretativo que abraza esta perspectiva tiene una preocupación por el entendimiento de los dilemas en que transcurre la práctica educativa y en general la educación; su sinceridad es incuestionable, desde un inicio clarifica su postura, al definir la tendencia de su investigación y confirmar que su interés no radica en vincular teoría-práctica:

...bueno, es que a lo mejor cuando yo investigo no vinculo directamente teoría-práctica, pero yo como formador de docentes, al momento que yo entiendo por lo que están pasando mis alumnos en su quehacer pedagógico o por los que pasarán los futuros maestros en sus trabajos, puedo ayudarles a construir herramientas que les ayudarán a entenderlos y atenderlos ya en su escuela [EMI4].

El investigador interpretativo es valioso, incluso sin vincular teoría-práctica, él devela problemas educativos de una época y contexto específico, ayudando a su entendimiento, y esto también ayuda a otros profesionales al momento de identificar los dilemas que aquejan su quehacer, a entender el contexto educativo donde se desempeñan.

En otros términos, aun cuando es muy cuestionado el paradigma positivista, cobra gran importancia y presencia en las instituciones latinoamericanas que desarrollan investigación (Tünnermann, 1992, p. 66). La filosofía positivista se produce y reproduce con el nacimiento y consolidación de las universidades, por lo que la separación teoría-práctica es una dolencia constante en el ámbito de la educación. Mientras que el investigador crítico, aun cuando sus intenciones son loables, necesariamente tendría que trabajar al lado de los colectivos escolares promoviendo propuestas de investigación-acción que comprometan y cautiven al profesorado, o esforzarse denodadamente en realizar gestiones pertinentes en aquellos espacios en que se pueda concretar su quehacer. En el caso del investigador interpretativo, aun cuando no se comprometa al cambio social, su quehacer es valioso; ofrece visiones holográficas a todos aquellos profesionales de la educación que busquen respuestas en el entendimiento de la realidad socioeducativa para desarrollar su labor con pertinencia, algo que al igual, definitivamente realiza el investigador positivista.

El maestro de educación básica, técnico de la educación.

A nivel de educación básica se generan problemas diferentes en la investigación educativa al momento de vincular teoría-práctica: de tradición formativa, por verticalidad, los actitudinales y por asignación de sobrecarga de trabajo al profesorado, entre otros.

El reto más común se refiere a los tintes pragmáticos de que adolece la tradición en la formación de profesionales de la educación que han de desempeñarse en este subsistema de educación básica en primaria, a quienes durante su proceso formativo se les impulsa a dominar contenidos teóricos, identificar las mejores estrategias didácticas y elaborar material didáctico llamativo para promover en sus prácticas profesionales el dominio de contenido por parte de sus alumnos. Pero no se fomenta en ellos la reflexividad teórica de los orígenes de estos ni la relación entre ellos. “Una consideración ampliamente reconocida: los maestros no tienen (por lo general) ningún apego por las cuestiones «teóricas» de la educación” (Barroso, 1987, p. 87). Sobre lo cual, en función de estudios que esta misma autora revisa, aclara:

...no creemos que pueda ser achacado a la desidia de los enseñantes, sino más bien a la falta de una formación que les permita reconocer la validez de las aportaciones teóricas y, por otra parte, a la desconexión “ancestral” que el academicismo ha establecido entre “lo teórico” y “lo práctico” [Barroso, 1987, p. 87].

Algunas veces las instituciones formadoras de docentes suelen manejar una malla curricular saturada de teorías. Sin embargo, en la gran mayoría de estas instancias desde el inicio de los trayectos formativos de los estudiantes se va zanjando un abismo, en el que corren por diferentes rumbos los aportes teóricos y los quehaceres prácticos (Madrigal, 2020).

Otro reto para vincular teoría y práctica es la verticalidad con la que se realiza la investigación educativa: quien desarrolla la investigación es esencialmente el especialista y no el maestro que se desempeña en las bases; es una usanza académica que el profesorado que atiende la práctica pedagógica en las aulas de educación básica reciba los resultados de las investigaciones ya procesados, por lo que le resultan extraños. Perines (2018a) puntualiza al respecto que los agentes educativos piensan que los aportes teóricos de los investigadores se ofrecen en un lenguaje difícil de comprender debido a su terminología técnica.

Por tanto, al unirse en el profesorado de educación básica la pobre formación académica en investigación, la incomprensión de los hallazgos y la imposición de las teorías, su esfuerzo por vincular teoría-práctica resulta una odisea. Barroso afirma:

El maestro, por la formación recibida, y por el poco estímulo que generalmente recibe para realizar otra tarea que suponga algo más que el ser “práctico” de la educación, termina aceptando que su misión no es más que reproducir unas determinadas pautas de acción que le permitan alcanzar los objetivos que le vienen establecidos, bien por los organismos directivos del sistema, bien por aquellas teorías que ha decidido adoptar [1987, p. 99].

En el estudio que sustenta esta investigación (Madrigal et al., 2017), la verticalidad es tangible. Cuando los investigadores presentan ante el Departamento de Educación Indígena a jefes de sector y a inspectores la devolución de resultados del proyecto de investigación en mención desarrollado en contextos interculturales étnicos, algunos participantes no están del todo enterados porque la autorización se dio a nivel estatal. Así, es entendible que algunos maestros viendo, que es un trabajo que viene desde otro lado, aunque no de manera explícita, en determinados momentos cuestionen su esencia, orígenes, credibilidad, las intenciones del mismo y, lejos de agradecerlo, muestren desdén, apatía, cansancio o rechazo a los hallazgos que se les dan a conocer.

Al concluir la presentación por parte del equipo de investigación el responsable del Departamento de Educación Indígena les comenta a los jefes de sector y a los inspectores: “Bien, compañeros, aquí estamos viendo en qué estamos fallando, ¿qué les parece?”; uno de ellos responde: “Eso ya lo sabíamos”; otro expresa con una actitud reflexiva y apática: “¿Por qué estudian nuestra educación?, ¿quién les pide hacer eso?”. En otros casos felicitan el trabajo desarrollado, y un inspector responde a lo que dice el compañero: “Sí sabemos todo esto, pero no lo sabíamos con cifras, ni con opiniones de los mismos maestros de las escuelas”, y luego agradece, “muchas gracias por su trabajo, ojalá pudiéramos hacer algo”.

Otro dilema, quizá el de mayor peso para vincular en la investigación educativa teoría-práctica en educación básica primaria indígena, es el actitudinal: el mismo maestro asume una actitud pragmática de su quehacer; es reconocido que para algunos docentes la práctica educativa consiste en revivir las reminiscencias de su vida como alumno y traslaparlas tal cual a la práctica, es decir, su práctica educativa suele ser intuitiva (Madrigal et al., 2017), o bien la resistencia a tomar en cuenta aportes teóricos que han revisado su práctica, o desarrollar una investigación educativa sobre el quehacer propio, porque esto al igual encara un gran reto, es ponerse frente al espejo y descubrir puntos débiles en la práctica pedagógica propia; ese temor a develar sus errores y no poderlos reconocer paralelamente como posibles áreas de mejora impide generar un vínculo entre teoría y práctica.

En nivel básico el maestro no se exige, ni se le exige que realice investigación educativa para que tenga un entendimiento profundo de los métodos de enseñanza, problemas de aprendizaje, identificación de elementos del contexto que interfieren en el logro del aprovechamiento escolar; en su defecto, se le pide ser un buen práctico y técnico de la enseñanza (Madrigal et al., 2017).

Una de las investigadoras participantes, al reflexionar sobre las dificultades de vincular teoría y práctica en el marco del proyecto de investigación, enfatiza:

...por otro lado, el querer maquillar resultados, hace que los mismos docentes no generen investigación, porque no se quieren dar cuenta del impacto de su quehacer, que puede ser favorable o desfavorable, y de hecho muchas veces es más desfavorable que favorable [EMI5].

Efectivamente, no están siquiera interesados en teorizar sobre la práctica, como no lo están en conocer resultados de investigación en la cual otros analizan su quehacer.

Paralelamente a todo lo anterior, en la vinculación teórico-práctica juegan una mala pasada los vicios de que adolece el sistema educativo, la sobrecarga de trabajo que asigna al docente de educación básica, quien pasa a ser en algunos casos director, conserje, secretario; al igual desarrollar trabajos de limpieza, de psicólogo, e infinidad de tareas administrativas, con documentos y documentos que llenar, quedando exhausto para desarrollar la docencia, y ni se diga de la investigación educativa, que es algo que conoce posiblemente solo por haber desarrollado una tesis de grado.

Así, los resultados de investigación le son indiferentes, está tan absorto tratando de generar actividades, técnicas de enseñanza para que sus alumnos se apropien de contenidos curriculares o cubrir otras tareas de las cuales es responsable, que cuestionarse sobre la realidad educativa con hallazgos propios o que otros le quieren mostrar no está entre sus prioridades. “No se nos escapa el hecho de que los actuales maestros bastante hacen con sobrevivir en un sistema que muchas veces es el fiel reflejo del caos” (Barroso, 1987, p. 102).

La educación primaria en México muestra bajos índices de aprovechamiento escolar. Para mejorarlos, es una exigencia superar: en primer lugar, la desvinculación teórico-práctica que aquí se vive; en segundo lugar, que el docente de primaria sea solo un técnico, ejecutor de aportes teóricos. Se sabe que la práctica pedagógica es un espacio multidisciplinar, el docente ha de ser impelido no solo a entender los múltiples aportes de las ciencias, además, mediante la práctica investigativa de carácter básico, también a desarrollar aptitudes y actitudes críticas de su quehacer, que le eviten caer en posturas tecnócratas y pase poco a poco a desarrollar una práctica educativa más cimentada, “el maestro va a ser el encargado de estudiar el ajuste teoría-práctica en su realización concreta en el aula. Será el que informe del resultado práctico de las teorías educativas” (Barroso, 1987, p. 101).

Estatus de los investigadores

En la investigación educativa algo que aumenta o limita las posibilidades de vinculación teoría-práctica obedece en gran parte al estatus del investigador que realiza el estudio. En efecto, la trayectoria que el investigador ha ido construyendo históricamente lo hace constituirse en una autoridad académica consultada como marco de referencia en la realización de nuevas investigaciones afines al trabajo que él realiza, por mejor decir, adquiere un estatus de reconocimiento.

Sin embargo, el impacto social del trabajo de los investigadores y/o su trascendencia a la práctica educativa no obedece única y exclusivamente a su reconocimiento académico, paralelamente el investigador ha de contar con vínculos en el marco de las esferas políticas, esto es, con grupos responsables de elaborar lineamientos o tomar

decisiones sobre políticas públicas en el renglón educativo. El investigador investido de un estatus político se coloca en amplia ventaja con respecto a aquellos que no están posicionados en dicha esfera, lo que disminuye sus prerrogativas y con ello las posibilidades de que su quehacer sea tomado en consideración. Como expresa uno de los investigadores participantes en el proyecto en mención, haciendo referencia al momento de rendir o socializar un informe de resultados:

Cuando presentamos a las autoridades el informe de resultados de una investigación realizada en el municipio, ellos nos comentaron: “Qué interesante su informe”, sin embargo, no nos tomaron en cuenta para nada; extraoficialmente nos enteramos [de] que, sin consultarnos, sin reconocer y darnos los créditos, sin mediar autorización alguna aplicaron las estrategias de nuestro plan de trabajo [EMI2].

Otra de las participantes comenta,

A nivel estatal en Chihuahua presentamos los hallazgos de la investigación “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos: un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”, sin embargo, el equipo no fue llamado a colaborar en ninguna propuesta, en ningún quehacer. Hasta la fecha, no obstante, el interés mostrado en los hallazgos, se desconoce que se haya trabajado en ese sentido, o tomado en cuenta nuestro quehacer para mejorar la educación indígena en el estado de Chihuahua. Es como si lo que hacemos los investigadores no fuera importante [EMI3].

En ese mismo sentido, otra integrante del equipo de investigación señala:

...a pesar de soñar con un cambio con base en los resultados que encontramos, no tenemos la presencia política que nos pueda dar la oportunidad de incidir en decisiones gubernamentales. Los hacedores de políticas públicas no muestran interés en nuestros aportes [EMI6].

O bien toman ideas, pero no reconocen como marco de referencia el trabajo de los investigadores. Una de ellas señala: “No nos toman en cuenta, solo usan nuestro trabajo para darse ideas, pero no nos dan el crédito” (EMI2).

Al contar el investigador con sólido capital político o cultural-educativo (Bourdieu, 1997) se coloca en un estatus más privilegiado, a diferencia de aquellos que no cuentan con estos. Desde la visión de los sujetos participantes en este aporte, el mayor capital político o cultural de un investigador aumenta el abanico de posibilidades para que su trabajo sea tomado en consideración por los hacedores de políticas educativas; en otros términos, si algún investigador con poca presencia en el ámbito educativo o político realiza un aporte de investigación, independientemente de su calidad, el aporte pasa sin pena y sin gloria; dicho de otro modo, prácticamente es invisibilizado. De acuerdo con Perines, “este escenario genera que las investigaciones estén condicionadas por ciertos elementos de prestigio y ascenso que permitan a los investigadores promover su carrera, pero que al mismo tiempo generan una barrera con los intereses del profesorado” (2018b, p. 18).

Por tanto, se considera que la vinculación teórico-práctica en la investigación educativa se realiza de acuerdo a los fines que le asignan los productores y los usuarios del conocimiento que se deriva de dicho proceso, entre los cuales están:

En primer lugar, se encuentran los fines que le asignan a los hallazgos investigativos los hacedores de políticas públicas, para ellos pueden ofrecer luz o indicadores para desarrollar su quehacer; al respecto, como ya se mencionó anteriormente, algunos de ellos sin respeto ni ética profesional, se adjudican los conocimientos y propuestas que elaboran los investigadores, restando reconocimiento al trabajo que realizan, sin embargo, cabe aclarar que esta no es una práctica generalizada. Según Bridges y Watts (2008, citados en Perines, 2018b), “lo que hacen los gobiernos es utilizar la investigación para desarrollar temas que son útiles para sus intereses políticos, invalidando las oportunidades que tienen los investigadores de trabajar en contenidos más innovadores y beneficiosos para los centros escolares” (p. 11). Los políticos están más interesados por defender sus posiciones ideológicas que por lograr cambios en la práctica educativa desde sólidos aportes teóricos que les ofrecen los investigadores; en otros términos, no están interesados en la vinculación teórico-práctica.

En segundo lugar, otro de los fines con los que se genera la investigación educativa y que dificultan o favorecen la vinculación teoría-práctica es la intención con la que un investigador realiza una investigación, que obedece a su visión paradigmática, ya analizada previamente. Ampliando un poco este punto, los investigadores consolidados tienen claro que según los artículos publicados en revistas indizadas “lograrán o no acreditarse, obtener un trabajo en la universidad, sexenios o ayudas económicas para realizar sus estudios” (Perines, 2018b, p. 19). En ese sentido, “si el investigador busca publicar exclusivamente en revistas JCR focalizará su trabajo en dicho objetivo, por lo que impactar en la práctica educativa o ser leído por los profesores no serán precisamente sus prioridades” (Perines, 2018b, p. 19). Visto así, no puede evitarse que los fines de “las investigaciones estén condicionadas por ciertos elementos de prestigio y ascenso que permitan a los investigadores promover su carrera, pero que al mismo tiempo generan una barrera con los intereses del profesorado” (Perines, 2018b, p. 19). Sin embargo, sí existen investigadores que apuestan al cambio social a través de la vinculación teórico-práctica en la investigación de la realidad socioeducativa.

En cuanto al profesorado de educación básica, la investigación que realizan es azarosa e incidental, la realizan esencialmente con la finalidad de obtener un título en una institución que les exige desarrollar trabajo de tesis para obtener el grado. En la gran mayoría, la vinculación teoría y práctica está lejos de ser una aspiración profesional, al menos eso ocurre en el subsistema indígena.

Para organismos e instituciones con expectativas lucrativas, apuestan a la vinculación teórico-práctica en investigación, si su fin es generar beneficios; otras instancias que buscan justicia social se inclinarían por la vinculación teoría-práctica cuando dichos aportes tienen como fin coadyuvar a generar estrategias que promuevan el cambio social.

CONCLUSIONES

Recapitulando, para lograr la vinculación teoría-práctica es necesario que tanto autoridades como maestros de educación básica valoren el esfuerzo de los investigadores educativos y promuevan con base en ello la mejora educativa. Es plausible que los investigadores educativos se preocupen por la mejora del mundo y el maestro de educación básica revalore el ejercicio de cuestionamiento de la realidad, como herramienta para entenderla y transformarla.

Vincular teoría-práctica en el ámbito de la investigación educativa es una necesidad, una exigencia. La investigación que desarrollan los investigadores consumados o los maestros que investigan sobre su propia práctica tiene el propósito de cuestionar los procesos y aspectos que coadyuvan o entorpecen la práctica pedagógica o el mejoramiento de la educación, por lo que es necesario que se establezca una clara y fuerte relación entre teoría y práctica de la investigación. Sin embargo, esta no es una relación que fluya sobre hojuelas, al contrario, implica un enorme reto, es muy común que teoría y práctica caminen a manera de líneas paralelas que no confluyen y el abismo que las separa, lejos de disminuir, parece que aumenta debido a distintas condicionantes sociohistóricas que no son fáciles de afrontar.

De acuerdo con los resultados encontrados, se puede afirmar que uno de los aspectos sociales y culturales que interfieren en la vinculación teoría-práctica en la investigación educativa es de carácter paradigmático; la infravaloración de las ciencias sociales y por ello la educación, con relación al prestigio del cual gozan las ciencias exactas. Los aportes de ciencias experimentales responden con mayor beneplácito a las exigencias del mundo financiero; que no es el caso de las ciencias sociales, las cuales algunas veces se nominan peyorativamente como “discursivas”.

Otro aspecto que dificulta o favorece la relación teoría-práctica es el tipo de paradigma al cual se adscribe el investigador. Aun cuando diversos investigadores declaran militar dentro de un paradigma crítico al momento de generar teoría, los resultados observados cuestionan la coherencia entre el decir y el hacer, lo cual queda comprendido porque al momento de incursionar en los distintos campos de la ciencia es más fácil hacerlo dentro del positivismo, pues aunque un investigador maneje un discurso crítico y transformador, si a su ética profesional la define un paradigma positivista, para él, en el mundo competitivo al que pertenece, solo existen aspiraciones individuales de usar la investigación como peldaño para ascender, y mínimas posibilidades de que exista un interés genuino por vincular teoría-práctica en el marco de la investigación educativa.

Sin embargo, no se asume una postura determinista, es necesario señalar, los paradigmas son visiones del mundo y de la vida, ideologías, pero también actitudes predominantes en un investigador que no lo definen de manera estática. Al investigador se le considera un sujeto que algunas veces rompe moldes, creencias y toma

rutas diferentes a las habituales cuando decide investigar un nuevo objeto de estudio.

Se tiene que ser cuidadoso al momento de identificar el paradigma predominante en el quehacer del investigador, porque un discurso apabullante puede crear confusión y un discurso sencillo invisibilizar a un maestro crítico y transformador. En el quehacer del investigador pueden convivir posturas paradigmáticas contradictorias como la crítica o la pragmática, y aunque predomine una de ellas, estas visiones algunas veces son menos o más radicales. A medida que predomina una postura crítica y el contexto lo permite, aumentan las posibilidades de realizar cambios educativos desde la teoría.

En el ámbito de la educación básica la vinculación teórico-práctica es caótica, en primer lugar, porque el profesorado proviene de instituciones con tradiciones formativas donde no siempre existe un marcado interés o exigencia curricular por realizar investigación educativa; en segundo lugar, porque los aportes teóricos que tiene que implementar el magisterio les son impuestos desde fuera; en tercer lugar, porque en los docentes existe poca preocupación en realizar esta tarea o por el exceso de la carga docente.

Y, por último, aún cuando se sabe que la implementación de la teoría que genera el investigador en la práctica pedagógica está altamente condicionada por el capital cultural o político de que goza, porque a mayor presencia de ellos, existen más posibilidades de que sus hallazgos sean tomados en cuenta, es indiscutible que en la formación de todo profesional de la educación, si se quiere mejorar la educación en general y la que se ofrece a grupos étnicos, existe “la necesidad de desarrollar no solo aptitudes cognitivas sino también actitudes. Actitudes críticas y analíticas, que permitieran al individuo la transformación, tanto de sus esquemas cognitivos como la transformación del medio en que se desenvuelve” (Barroso, 1987, p. 96). La investigación no debe aspirar solo a lograr un impacto a nivel macro, el trabajo aislado y solitario del docente es el ámbito esencial donde se forman los futuros profesionales de México, y ahí hay que trabajar.

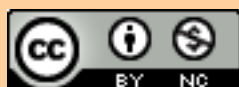
REFERENCIAS

- Barroso, M. (1987). Importancia de la teoría de la educación y la investigación educativa en la formación de los educadores. *Revista de Educación*, (282), 87-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18555>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Hernández, R., Baptista, M., y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2018). *PLANEA. Resultados Nacionales 2018. 6º de primaria. Lenguaje y comunicación. Matemáticas*. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf
- Kuhn, T. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Paidós.
- Madrigal, J. (2020). Siglo XXI: retos y expectativas de la universidad en la formación de grupos de investi-

- gación y conocimiento científico. En M. Vergara y A. Burgos (eds.), *El papel de la universidad en la sociedad actual* (pp. 202-226). Serviprensa.
- Madriral, J., Carrera, C., y Lara, Y. (2017). *Educación indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente*. REDIPE.
- Mardones, J., y Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara.
- MEJOREDU [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México: cifras del ciclo escolar 2019-2020. Principales hallazgos*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2021>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social. Temas para seminario*. Publicaciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Perines, H. (2018a). Movilización del conocimiento en educación. Conexión entre la investigación, la política y la práctica: una aproximación teórica. *Páginas de Educación*, 10(1), 137-150. <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1362>
- Perines, H. (2018b). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/50016/1/7689-66606-1-PB.pdf>
- Sánchez, P. (2004). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación de las ciencias sociales y humanas*. Universidad Autónoma de México/IISUE.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2020-2021*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa SEP.
- Trujillo, C., Lomas, K., Merlo, M., y Naranjo, M. (2019). *Investigación cualitativa. Epistemología, consentimiento informado, entrevistas en profundidad*. Ibarra.
- Tünnermann, C. (1992). *Universidad: historia y reforma*. UCA.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato para la educación*. UNESCO.

Cómo citar este artículo:

Madriral Luna, J., y Carpio Domínguez, R. E. (2023). Retos de la investigación en contextos educativos étnicos: teoría y práctica, senderos que se bifurcan. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1634. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1634



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.