

MODOS DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO Y DE FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN. EL CASO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LYA SAÑUDO GUERRA

COORDINADORA

CONSEJO INTERINSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ / SALVADOR CEJA OSEGUERA

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

EFRAÍN SOTO BAÑUELOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

DAVID SEGURA GARCÍA

SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL DEL ESTADO DE MÉXICO

TEMÁTICA GENERAL: INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

En este simposio se muestran algunos casos de un avance de un proyecto de investigación que tiene como objetivo la comprensión y mejora de las formas en que se gestiona, produce y distribuye la investigación educativa en algunas instituciones de educación superior que ofrecen programas de posgrados en educación y de formación de profesionales de la educación en México. Está fundamentada en los Modos de producción de conocimiento de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, y Trow (1997), el modelo de gestión de conocimiento de Plaz (2003) y de Albornoz (2010). Es una investigación colectiva, cualitativa de casos múltiples con componentes; descriptivo en una primera fase, interpretativo en la segunda y una tercera fase de intervención (Yin, 1994). Se utilizan como instrumentos: dos formularios en línea, y entrevistas a informantes claves para la fase descriptiva; la fase interpretativa está basada en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) complementada con la propuesta de Gómez (2010); y la última se basa en la intervención sistémica de las organizaciones de Yáñez (2005) utilizando a la comunicación como proceso autorreferente que es lo que modela y moldea a la organización. Uno de los

resultados más relevantes es que las comunidades académicas estudiadas consumen más que producir conocimientos, y que los factores institucionales afectan más el rendimiento en esa área que los externos y los personales. Se encuentra que las escasas evidencias de incidencia de la investigación a la educación, se debe a las débiles formas que tienen las instituciones de distribuir el conocimiento que producen. Las primeras regularidades detectadas en los casos son las etapas de desarrollo cuando transitan desde de la investigación eventual por iniciativa de los investigadores hasta lograr una producción científica acumulada y difundida a la distribución para constituir la cultura científica.

Palabras clave: Gestión del conocimiento, Investigación educativa, Programas educativos

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADORA. LYA SAÑUDO GUERRA

Investigadora del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa. Cursó la Maestría en Educación en el Iteso y de Maestría sobre Educación y Diversidad en la Universidad Internacional de Andalucía, España. Estudió el Doctorado en Educación Superior en la Universidad de Guadalajara y el Posdoctorado en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nivel 1 y Miembro Honorífico del Sistema estatal de Investigadores.

MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

Maestra en Psicología por la Universidad de las Américas Puebla. Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Actualmente labora como Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nivel 1, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores.

SALVADOR CEJA OSEGUERA

Académico-investigador de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Es licenciado en Pedagogía por la UNAM, Maestro en Educación y Doctor en Pedagogía por la UPAEP. Ha sido docente en secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado desde hace 30 años, impartiendo especialmente materias relacionadas con la filosofía de la educación y metodología de la investigación. Ha presentado ponencias en diversos congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos en revistas, relacionados con la formación de profesionistas en el campo de la educación y del área económico-administrativa.

EFRAÍN SOTO BAÑUELOS

Docente investigador de la Unidad Académica de Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas, perfil Prodep desde 2014, miembro del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-150 Cultura, Currículum y Procesos institucionales; forma parte de la planta docente de la Maestría



en Humanidades y Procesos Educativos; representante de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO, AC) en Zacatecas; Doctorado en Investigación Educativa y Maestría en Docencia y Procesos Institucionales, experiencia en la formación de formadores.

DAVID SEGURA GARCÍA

Responsable del área de investigación e innovación educativa de la Subdirección de Educación Normal del Estado de México. Estudiante del doctorado en formación de sujetos y conciencia histórica por el Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina. Maestro en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal de Tenancingo.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

MODOS DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN POSGRADOS DE EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN EL ESTADO DE PUEBLA

**MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ
SALVADOR CEJA OSEGUERA**

La sociedad contemporánea, caracterizada por continuos cambios en distintos órdenes sociales, así como por un rápido progreso científico y tecnológico, han incidido en la forma de hacer investigación académica y de producir conocimiento, y viceversa. En este marco, la investigación educativa se considera como una actividad sustantiva en las instituciones de educación superior, ya que permite abordar problemáticas socio-educativas concretas, con el fin de producir nuevo conocimiento y realizar acciones que contribuyan a transformar la realidad estudiada, partiendo del supuesto de que la investigación educativa es “un proceso y una actividad de búsqueda intencional y sistemática de nuevos conocimientos y modelos, esquemas de toma de decisiones, sistemas y métodos, técnicas, medios e instrumentos en el campo de la educación” (Vergara, 2014, p. 50).

En efecto, a fin de dar respuesta a las problemáticas sociales actuales, la investigación educativa ya no puede realizarse de manera independiente, por una sola persona, sino que demanda el esfuerzo colectivo mediante la conformación de equipos y grupos interdisciplinarios de trabajo, así como redes de colaboración entre los investigadores. De lo anterior se desprende la importancia de recuperar las características de la investigación educativa y las políticas y condiciones institucionales y las formas de proceder entre los involucrados para su desarrollo dentro y fuera de la IES.

En 1994, Gibbons llamó la atención acerca de una nueva forma de producción del conocimiento, a la que llamó sencillamente “modo 2”, en contraposición a la forma tradicional que llamó “modo 1”. Para este autor el término “modo” no sólo hace referencia a qué conocimiento se produce, sino también a “el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce” (Gibbons et al., 1994, p.7).

El señalamiento realizado por Gibbons desencadenó nuevas reflexiones y dio pie a que se empezara a hablar del “modo 3” de producción del conocimiento (Acosta y Carreño, 2013). Ninguno de los tres paradigmas se emplea de manera “pura” o exclusiva en las IES, y cada uno a su vez ha ayudado a la generación de conocimiento. Cabe recordar que el “modo1” surge de la

mano de la modernidad, y se caracteriza principalmente por ser disciplinar; el contexto lo conforman comunidades académicas específicas; es homogéneo; organizativamente es jerárquico; el control de calidad se da entre iguales.

El “modo 2” se inicia a principios del siglo XX. Se caracteriza por ser transdisciplinar; “se lleva a cabo en un contexto de aplicación” (p.14); es heterogéneo; organizativamente es heterárquico y transitorio; el control de calidad incorpora los intereses sociales, económicos y políticos; es más socialmente responsable y reflexivo que el “Modo 1”.

Quienes hablan de un “modo 3” (Acosta y Carreño, 2013; Jiménez, Ramírez y Morales-Arroyo, 2008) lo hacen en el sentido más de lo que debería de ser y no como un paradigma que ya se encuentre en proceso de consolidación, es decir, más como una propuesta alternativa para enfrentar la producción de conocimiento. En esta propuesta se plantea la necesidad de una mayor democratización en el acceso al conocimiento y se solicita que además de la universidad, la empresa y el Estado, se debe incluir como factores a la sociedad e inclusive al medio ambiente (Tabla 1).

Tabla 1. Características generales de los Modos 1, 2 y 3 de producción del conocimiento

Modo 1. Modelo lineal	Modo 2. Modelo no lineal	Modo 3.
Desde la academia. Disciplinar. Homogéneo. Jerárquica. Control de calidad entre iguales.	Desde el contexto de aplicación. Transdisciplinar. Heterogéneo. Heterárquica. Diversos actores del control de calidad. Responsable socialmente y reflexivo.	Desde el contexto de aplicación. Transdisciplinar. No necesariamente heterogéneo. Heterárquica. Diversos actores del control de calidad. Responsable socialmente y reflexivo. Iniciativa de abajo hacia arriba.

Fuente: Adaptado de Gibbons et al. (1994); Jiménez et al. (2008).

El presente trabajo tiene como propósito principal el formular un diagnóstico sobre la investigación educativa generada en los posgrados de una universidad privada en el Estado de Puebla, durante el período comprendido entre los años 2011 y 2015.

De manera específica se busca:

- Analizar la información relacionada con las condiciones institucionales para la realización de investigación educativa en la IES estudiada: su política, normativa, contexto, enfoque, estructura, financiación, relevancia social y control de calidad.
- Examinar la forma en que se gestiona y se difunde el conocimiento en la Maestría en Pedagogía y el Doctorado en Educación de la IES.

Se plantea un abordaje metodológico mixto, cuantitativo en una primera fase y cualitativo

en la segunda. La recuperación de la información que se reporta en este trabajo forma parte de la primera fase del diagnóstico, en el que se realiza un análisis descriptivo de las condiciones institucionales para realizar investigación educativa y la forma en que se gestiona y difunde el conocimiento en el posgrado, para el desarrollo y promoción de la investigación educativa de la IES; cuya misión considera la formación de investigadores y equipos de investigación para una mayor vinculación e impacto en el entorno local y nacional.

La Maestría en Pedagogía y el Doctorado en Educación se identificaron como los posgrados donde se conjuntaron motivaciones, procesos y dinámicas para la realización de investigación y para la formación de investigadores educativos. Este diagnóstico se realizó con base en los documentos institucionales y en los instrumentos proporcionados por el equipo de la RED (Cuestionario para las Instituciones con Programas de Posgrado en Educación).

En los siguientes apartados se presenta el avance del diagnóstico que nos hemos propuesto, correspondiente al análisis de las condiciones institucionales para la realización de investigación educativa en la IES; las políticas internas que regulan la investigación educativa, la estructura y las condicionantes para su desarrollo. Asimismo, se describe la organización de los equipos de investigadores, así como la forma en que gestionan y difunden el conocimiento, en el marco de la Maestría en Pedagogía y el Doctorado en Educación.

La IES que se expone ha definido líneas de actuación para la formación de investigadores en el posgrado, de acuerdo a las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior y para cumplir con los objetivos planteados en su Misión, plasmada en su Perfil de egreso. Para ello, ha diseñado un Plan Rector de Investigación y formalizado la estructura interna de sus Órganos Colegiados, específicamente aquellos que analizan la actuación en el ámbito de la investigación. Los documentos en que se establece la investigación como función sustantiva de la IES son: el Ideario, el Modelo educativo, la Visión rumbo al 50 aniversario y el Plan rector de investigación.

Entre las principales políticas institucionales de apoyo a la Investigación Educativa durante el período de estudio (2011-2015), se encuentra el favorecer una cultura de investigación para la generación de proyectos de calidad en el ámbito educativo. Dentro de esta dinámica institucional, la IES cuenta con la Dirección de Investigación, dependiente de la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, cuyo objetivo es el promover y brindar apoyo a profesores y alumnos interesados en desarrollar proyectos y actividades de investigación; es el enlace entre los investigadores y las agencias gubernamentales y privadas, tanto nacionales como internacionales, que aportan recursos y permiten vincular los esfuerzos para el desarrollo de tecnología y conocimiento.

Esta Dirección es también encargada de administrar los apoyos financieros y evaluar los proyectos para participar en congresos y foros, para la publicación de artículos y libros, así como

los derivados de pertenecer a comités dictaminadores, principalmente. Como un mecanismo para incentivar la investigación dentro de la institución, la Dirección de Investigación estableció un proyecto para la formación de investigadores a través de la conformación de Grupos de Investigación (Cuerpos Académicos sin reconocimiento oficial).

La institución ha desarrollado también un programa de becas, destinado al apoyo de estudiantes en sus investigaciones, mediante los cuales éstos últimos son motivados a participar en los proyectos de investigación, que, desarrollados por los grupos de investigación, profesores o en lo individual con la asesoría de investigadores expertos puedan favorecer su formación profesional y científica. Lo anterior representa un área de oportunidad para incorporar a los estudiantes a los grupos de investigación en los posgrados del área educativa.

En cuanto a los programas de estímulos a la investigación, se cuenta con dos; de manera externa los que otorga el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), e internamente la universidad apoya con un bono anual a aquellos académicos que generan proyectos de investigación enfocados a líneas estratégicas de la institución y que participan en cuerpos colegiados y forman investigadores a partir de asesorías de tesis, tanto en las licenciaturas como en el posgrado. El apoyo brindado por la institución para la formación de investigadores ha permitido a los profesores, además, tener acceso a la movilidad e intercambio nacional e internacional con la intención de incrementar su formación y de participar en actividades docentes y de investigación.

Actualmente, los posgrados estudiados (Maestría en Pedagogía y Doctorado en Educación) cuentan con ocho académicos de base y siete por asignatura, de los cuales once tienen grado de doctor. Dos profesores adscritos a estos programas son investigadores SIN nivel 1. En la institución sólo existe el nombramiento de profesor y la categoría de investigador sólo se adquiere a partir de la pertenencia al SNI. Varios de los académicos de esta institución (n=4) están afiliados al COMIE y a diferentes redes estatales, nacionales e internacionales (n=7).

La presencia de profesores con mayor grado académico y con competencia investigadora ha fortalecido las condiciones para una cultura en investigación, que ha favorecido a su vez el trabajo con pares académicos, promoviendo la creación de un mayor número de academias y grupos de investigación. Sin embargo, el tiempo dedicado a la investigación es heterogéneo y en general los académicos en los posgrados tienen una fuerte carga docente y en muchos casos también deben realizar actividades administrativas y de vinculación institucional, dejando un menor tiempo a la investigación.

En cuanto a los modos de producción y difusión de la investigación, en la actualidad se reconoce que el conocimiento producido a partir de la investigación constituye un factor decisivo para el crecimiento económico y el bienestar social del país (Pérez-Cázares, 2013). En lo que respecta a los modos de generación del conocimiento en la IES objeto de

estudio, se encontró que, si bien la investigación que se genera busca responder a las necesidades de la sociedad y por lo general tiene un carácter aplicado, ésta surge de manera emergente y en contextos de aplicación específicos, con soluciones a las problemáticas reales de manera más global.

Algunos de los proyectos de la institución están ligados a las líneas de investigación de los académicos, que determinan las prioridades de investigación, aunque también tienen que estar de acuerdo con la misión universitaria que favorece la investigación humanística y social. En la IES se privilegia la investigación por área de conocimiento y en general se realiza investigación sobre la educación y de la educación, siendo más relevantes los contextos de aplicación que la disciplina.

La investigación educativa se produce tanto de manera individual como mediante el trabajo en equipo a partir de dos grupos de investigación (Cuerpos académicos sin reconocimiento oficial) que se han generado desde la Maestría en Pedagogía y el Doctorado en Educación, cuya interacción define el modo en que se genera el conocimiento. Dicha investigación es generada mediante la asignación de tiempos para la lectura y para el debate crítico de las investigaciones de manera quincenal, con un espíritu constructivo y de mejora, lo cual constituye una parte esencial del proceso formativo. Aunque se reconoce también que las actividades realizadas requieren ser fortalecidas con otras de carácter colaborativo con distintos grupos de investigación al interior y fuera de la universidad.

La investigación educativa llevada a cabo en los posgrados de la IES se ha realizado desde diferentes perspectivas teóricas, buscando generar conocimientos para comprender mejor los fenómenos y problemáticas de la educación, y ofrecer innovaciones de mejora educativa en diferentes contextos y a partir de diferentes aproximaciones metodológicas. La aplicación de estas propuestas de innovación depende de los usuarios, más que del investigador.

Para asegurar la calidad de la investigación se utilizan distintos criterios entre los que se encuentran los de tipo ético, que se contemplan a lo largo del proceso investigativo, así como los establecidos en el diseño, la rigurosidad metodológica, el contexto y uso del conocimiento. El aporte de las investigaciones es legitimado por los pares académicos desde un área disciplinar particular y un paradigma predominante.

La difusión escrita de los resultados de la investigación se realiza principalmente a través de los medios tradicionales de publicación como son artículos de revista (en el periodo comprendido se publicaron 47 artículos), memorias de eventos académicos arbitrados (se presentaron 85 ponencias), libros (se editaron 23 libros) y capítulos de libro (se publicaron 32 capítulos). Además, el conocimiento es difundido generalmente por los investigadores, de acuerdo con los intereses de los diversos actores, mediante estrategias variadas como boletines y folletos, así como coloquios, foros y congresos. La divulgación en general se da en actos como

talleres, jornadas, coloquios, y menor grado en radio y videos, también mediante el portal de la universidad, disponible vía Web.

En los proyectos de investigación se parte de la contextualización con el fin de garantizar una adecuada pertinencia y relevancia. En este caso, aunque se cuenta con la participación de los usuarios de la investigación, lo hacen de manera indirecta. En cuanto a su incidencia, se pretende de manera directa tanto resolver problemas como mejorar procesos, y de manera indirecta ampliar la comprensión de los hechos educativos.

Se cuenta con una estructura horizontal que permite la formación de comunidades de investigadores reunidos por intereses afines, así como con el trabajo en equipo (Cuerpos Académicos), todo esto a través de un diálogo constante. Sin embargo, la investigación realizada aún depende mucho de la estructura institucional al momento de requerir equipo o personal. La interacción entre los académicos es de tipo colaborativo, en donde investigadores de diferentes disciplinas se reúnen para desarrollar proyectos. Cabe señalar que también existen mecanismos para comunicar el conocimiento a los académicos de diferentes disciplinas: un seminario todos los miércoles y diversas conferencias y presentaciones de libros de manera periódica.

Con relación a la responsabilidad educativa y social, se contempla en todo momento las implicaciones éticas durante el desarrollo de la investigación y al mismo tiempo se pretende favorecer la reflexión sobre los temas abordados y los procesos empleados.

Como conclusiones, se puede afirmar que, a lo largo del período estudiado, según lo indica la información recabada, se puede observar que en la investigación realizada en la IES objeto de estudio prevalece el “modo 2” (Gibbons et al., 1994), pero aún se encuentra presente el “modo 1” y en parte surge el “modo 3”. Predomina lo transdisciplinar sobre lo disciplinar en la configuración de la investigación. Asimismo, es heterogénea en el sentido de que no está sujeta a un cuerpo central que la coordine. Organizativamente es heterárquica, pues a pesar de existir instancias que la coordinan, no imponen sus puntos de vista, favoreciendo la horizontalidad en las comunidades académicas y otorgando libertad al investigador. Los aspectos éticos y de responsabilidad social son considerados como fundamentales para la realización de la investigación y en ésta la calidad es evaluada tanto por pares como por instancias externas.

Con base en el diagnóstico institucional, se enfatiza la necesidad de fortalecer la producción científica de los académicos y especialmente promover el desarrollo personal, profesional y científico de los estudiantes desde una práctica de innovación en la investigación para un desarrollo comunitario social.

Referencias

- Acosta, W., y Carreño, C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista Universidad de La Salle*, 61, 67-87.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Jiménez, J., Ramírez, J., Morales-Arroyo, M. (2008). Modo 3 de producir conocimiento: investigación socialmente responsable. VII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Río de Janeiro, Brasil, 28-30 de mayo, 2008.
- Pérez-Cázares, M. (2013). La producción del conocimiento. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10 (1), 21-30.
- Vergara, M. (2014). La institución como espacio privilegiado en la producción de conocimiento. En M. Vergara y Ojeda, A. (Coord.). *La producción del conocimiento en las instituciones educativas de Jalisco* (pp. 27-55). Guadalajara: Red de Posgrados en Educación, A. C.

INDICIOS DEL POSGRADO EN ZACATECAS

EFRAÍN SOTO BAÑUELOS

Para hablar de la Investigación Educativa (IE en adelante) es necesario hacer la distinción en tanto la formación para la investigación ya que, como se menciona en Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011: “es diferente formar a quien será un profesional de investigación que formar a quien requiere la investigación como apoyo para mejorar su desempeño profesional o a profesores que utilizarán la investigación como forma de enriquecimiento de su tarea cotidiana” (Ruíz, Sañudo, & Maggi, 2013, p. 44).

Entonces, las distinciones son: a) en la formación de investigadores para aquellos que aportan al campo; b) la formación en la investigación que son construcciones reflexivas desde los conocimientos que ya existen y, por último, c) la formación para la investigación-intervención, cuando los docentes identifican alguna problemática en su aula o espacio laboral (la escuela) y pretenden, mediante la fundamentación teórica, establecer alguna metodología para erradicar el problema. Si bien es cierto, las tres vertientes son importantes y reúnen sus elementos de complejidad, a la vez manifiestan algún tipo de obstáculo, ya sea, inherente al tipo de investigación, o bien externo a la misma, desde problemas personales del investigador hasta elementos de apoyo (de personas, administradores, directivos, financieros), infraestructura y equipo.

En el caso del sistema mexicano son los investigadores quienes buscan y eligen sus objetos o problemas de investigación, el financiamiento, recursos, espacios y equipo debe ser gestionado por los mismos investigadores, en ocasiones lo hacen con recursos propios -la mayoría- y cuando no tienen acceso a los programas federales, ya sea porque los requisitos son demasiados o bien por desconocimiento de las convocatorias y/o los trámites; o bien, porque su institución no fomenta la investigación; cuando el investigador logra acceder a los apoyos externos, generalmente es por méritos propios y una capacidad autogestiva muy alta; así mismo, es importante señalar que el acceso a esos recursos llega a darse por el trabajo colaborativo, ya sea en Cuerpos Académicos (CA) o bien Redes de investigadores o de Cuerpos Académicos.

La importancia o trascendencia de la IE es porque permite a los dirigentes de los países tomar decisiones en cuanto a las políticas públicas relacionadas con aspectos propios de la educación, “la investigación, como actividad caracterizada por la generación de conocimientos, proporciona las bases para el desarrollo de las sociedades, contribuye a la definición de las políticas públicas y acompaña los procesos de modificación de la práctica educativa (Latapí, 1997:60; Court y Latapí, 1979; Bruner, 1993:8; Maggi, 2003:196.197)” (Ruíz, Sañudo Guerra, & Maggi Yáñez, 2013), así pues, cualquiera que sea la procedencia de la investigación y tanto si es financiada o no, es medular que los

encargados de diseñar los programas dirigidos a la sociedad conozcan los resultados de dichas investigaciones.

Así mismo, es importante tener nuevos enfoques a viejos problemas, así como soluciones innovadoras para situaciones anquilosadas y sólo es posible lograrlo, como dice Pablo Latapí “abrir espacios a los investigadores jóvenes, descentralizar la investigación educativa en el país y lograr que las investigaciones sobre la educación de carácter aplicado tengan mayor presencia en la mejora educativa” (Latapí, 2007). Es notable que en los estados de la república, hay una distinción muy marcada en cuanto al número y calidad de investigaciones que se realizan y esto tiene que ver con la manera en que se da ese proceso de conocimiento de convocatorias y la posibilidad que brindan tanto las universidades como los gobiernos de esos estados, léase Estado de México, Chihuahua, Jalisco, San Luis Potosí, entre otros, incluso si se realizara un comparativo con la calidad educativa de los estados en relación a su producción en investigación se vería que ésta es directamente proporcional a los mejores resultados de los estudiantes en las diferentes pruebas estandarizadas que se aplican en el país.

Ésta misma importancia se puede fundamentar anotando los otros hallazgos del estado del conocimiento mencionado: “los diagnósticos refieren el uso del constructivismo desde un enfoque sociocultural como un modo privilegiado de hacer investigación educativa en México, planteamiento que se inserta en el modo 2 (Gibbons, 1997). Los diagnósticos muestran el uso del método dialéctico y el paradigma interpretativo simbólico y fenomenológico en congruencia con la perspectiva que se asume para el análisis de la IE” (Ruíz, Sañudo Guerra, & Maggi Yáñez, 2013, p. 154); de la misma manera se alude a que se hace uso de técnicas de corte dialógico reflexivo, tales como el estudio de caso, grupos de enfoque, la entrevista, la observación participante, los relatos biográficos, entre otros, así mismo una marcada tendencia hacia privilegiar los proyectos de intervención. Todo ello demuestra sino un retroceso o estancamiento, una imposibilidad de avance más rápido o sustancial en cuanto a los hallazgos de las investigaciones realizadas, si bien es cierto, se trata de una investigación más bien social, se hace necesario retomar y analizar los datos que arrojan las encuestas y los cuestionarios, así como las estadísticas que refieren temas de educación, salud, vulnerabilidad y pobreza en nuestro país.

Caso Zacatecas

En la entidad sólo se encontró un documento publicado recientemente que aborda el tema de los posgrados en educación, “Paideia zacatecana. Fuentes para su estudio 1989-2011” coordinado por María Esther Ávila Gamboa, en el cual se menciona que analizaron cuatro instituciones con oferta de posgrados en educación dos privadas y dos públicas, desagregadas en nueve programas de posgrado, de las cuales en el periodo mencionado rastrearon 334 tesis.

La más antigua es, evidentemente del año 1989, y fue elaborada en el Centro de Docencia Superior (hoy Unidad Académica de Docencia Superior) de la Universidad Autónoma de Zacatecas,

en el que podría considerarse el primer posgrado en educación de Zacatecas, este es, la Especialidad en Docencia Superior, creado para atender las necesidades pedagógicas y didácticas de los docentes en activo de la universidad, así mismo hacer investigación de la práctica docente y fenómenos observados en los espacios educativos susceptibles de ser estudiados con una mirada propositiva desde la investigación

De tal manera que fue un espacio aprovechado no sólo por docentes universitarios de diversas áreas y niveles educativos sino por profesores de otros subsistemas con lo cual se decidió ampliar a Maestría en Docencia y Procesos Institucionales y así, podría decirse que, a partir de esos nobles esfuerzos es que se dio paso a la investigación educativa en Zacatecas, siguiendo, cronológicamente, la Universidad Pedagógica Nacional y después las instituciones privadas que comienzan a abrir sus puertas en el estado y proponiendo programas de especialidad, maestría y doctorado en el ámbito educativo, con lo cual se viene el problema de la baja o nula calidad en esos espacios y después la simulación y parca investigación real del fenómeno educativo, lo cual es demostrado sólo ver los resultados de pruebas nacionales en las que, junto con Guerrero, Oaxaca y Chiapas, luchamos incansablemente por ese poco honroso último lugar, pero tenemos autoridades o gobernantes que no permitirán a los otros tres estados, también de los más pobres en el país, que nos arrebaten lo que a fuerza de simulación y mala calidad docente es nuestro por derecho.

Así mismo se aborda el tema en el apartado Zacatecas del capítulo 3 llamado Diagnósticos de la Investigación Educativa del libro “Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011” escrito por Marcelina Rodríguez Robles se aboca únicamente a lo que sucede en la Universidad Autónoma de Zacatecas, ahí relata o describe la situación estadística en cuanto a profesores-investigadores, nivel de formación, perfil Promex (ahora Prodep) y al Sistema Nacional de Investigadores (SIN), sin embargo remarca la importancia que ha tenido la UAZ para el desarrollo de la investigación educativa en Zacatecas:

En la Universidad Autónoma de Zacatecas desde la década de 1980 han existido fuertes intentos de formación de profesores, a partir de ello se ha generado un importante florecimiento de la investigación en educación, la cual a pesar de concebirse como intermitente, asistemática y dispersa en cuanto a temáticas, metodologías y enfoques teóricos y epistemológicos variados, se observa que existe una producción considerable de investigación en educación, pero se trata de esfuerzos aislados, con escaso efecto en la generación de nuevos conocimientos. (Rodríguez, p. 206).

De tal manera que sería importante, en un inicio sistematizar la información con la que se cuenta, esfuerzo realizado en el libro de Paideia mencionado líneas arriba; luego buscar un interés común ya sea desde el Estado o la propia universidad para encaminar las investigaciones que en materia educativa se realicen y sean más un apoyo para solucionar las problemáticas que aquejan a la población inmersa en la educación, llámese estudiantes, docentes, familiares del estudiante, directivos y otros actores relacionados.

Por otra parte, no se han sistematizado mecanismos para valorar la repercusión de la investigación en el campo educativo y, en la actualidad, no existe un estado de la cuestión completo, sistemático y actualizado acerca de la investigación en educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas y menos aún del estado de Zacatecas. (Rodríguez, p. 207)

La conclusión a la que llega es por demás interesante ya que muestra la inquietud por establecer criterios definidos para propiciar una sistematización de los trabajos hechos con foco en la educación y más aún, analizar el impacto que éstos tienen ya que el número de investigaciones no está directamente relacionado con la calidad educativa del estado.

En un estado de 58 municipios con una población aproximada de 1'490,668 habitantes, que se concentran en sólo 3 de ellos, a saber: Zacatecas, Guadalupe y Fresnillo con el 34% del total; se contabilizan 376,913 viviendas distribuidas en todo el territorio y sólo el 13% cuentan con servicio de Internet (cerca de 50,000) y sólo el 23% cuenta con computadora (Inegi, 2011).

Según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), en Zacatecas hay 21 instituciones que ofrecen educación superior con una oferta de 108 posgrados, entendiéndose 16 de Especialidad, 76 de Maestría y 16 Doctorados en los cuales hay 2665 matriculados que se dividen en 1468 mujeres y 1197 hombres.

Existen 16 instituciones privadas y cinco de carácter público con una distribución de la matrícula de 1230 en las primeras y 1435 en las públicas y haciendo notar que la distribución por género dispara el número de mujeres en los programas de posgrado privados, a lo que podría llamarse la feminización de los posgrados privados, posible motivo de estudio en trabajos posteriores. 13 instituciones (11 privadas y 2 públicas) ofrecen posgrados enfocados en el área de la educación, de ellos, seis son doctorados, 24 maestrías y sólo cinco son especialidades; 35 en total.

Para concentrar la información en una base de datos que tuviera los elementos mínimos que permitieran tener una idea general y amplia de los posgrados en educación de la entidad tales como municipio donde se imparte el programa, el nombre completo, el grado que otorga, su modalidad (escolarizada, no escolarizada o mixta), nombre de la institución que autoriza el registro del programa, su carácter, ya sea público o privado, si pertenece al padrón de posgrados de calidad, año de registro, su clave, si es de reconocimiento estatal o federal, dirección postal, teléfono, sitio o página web, datos del coordinador o nombre de la persona de contacto, otras formas de comunicación como correo electrónico y para obtenerlos se procedió a investigar en las instancias encargadas de tener el listado de instituciones educativas en el país y particularmente en el estado, por lo que se recurrió al portal electrónico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación donde fue posible descargar del Anuario Estadístico de Educación Superior en el apartado de Posgrados versión 1.1 del ciclo 2014-2015. En este anuario fue notorio encontrar ausencias o exceso de posgrados, esto es, algunos no estaban y otros ya cerrados siguen apareciendo, con lo cual se justifica una revisión más

precisa y permanente de las bases de datos con las que cuentan los organismos encargados de proporcionar dicha información.

Luego de enfocar los esfuerzos en filtrar sólo los posgrados de Zacatecas, se procedió a cribar las instituciones y universidades que ofertaran posgrados relacionados con la educación, así como la matrícula y su división por género. Con esa información más específica, se comenzó a buscar, primero, en medios electrónicos de cada institución y universidad, esto es direcciones electrónicas o páginas Web.

En casi todas las instituciones se localizó la información de forma electrónica, siendo la excepción la Universidad Autónoma de Zacatecas que no muestra públicamente el número de registro de sus programas de tal manera que, mediante oficio se solicitó al Abogado general de la universidad estos datos que se negó a otorgarlos ya que podrían ser utilizados de una forma “perjudicial” para la institución; fue luego de trámites mediante terceros que se accedió a la petición, al menos parcialmente ya que el oficio entregado por el abogado sólo contiene los números de registro y no las fechas de creación de los programas.

Es necesario mencionar que, sobre todo las instituciones privadas muestran abiertamente la mayor cantidad de información y los espacios públicos carecen de algunas cosas, incluso son portales confusos y nada amigables de tal manera que, en la mayoría de los casos, sobre todo el de la UAZ es necesario llamar o ir personalmente a los espacios físicos para tener acceso a más información. Esto es algo en lo que deben poner más atención quienes dirigen estos espacios educativos que se hacen llamar “de calidad” sin realmente serlo, entendiendo que las nuevas generaciones se mueven más en este plano del Internet y esas páginas sólo denotan el anquilosamiento de las universidades públicas, carentes no sólo de creatividad sino, incluso, de movimiento e interacción con el usuario.

Los hallazgos determinan que según datos de ANUIES, en Zacatecas para el ciclo escolar 2014-2015 había 108 programas de posgrado, de los cuales se contabilizan 35 programas de posgrado relacionados con la educación, seis son doctorados, todos ofertados por instituciones privadas, 24 son maestrías y cinco especialidades; una peculiaridad de estos programas es su centralidad, ya que su sede se encuentra sólo en cuatro municipio, considerando que 6 ofrecen la modalidad mixta o a distancia; el municipio de Zacatecas cuenta con 21 programas, Guadalupe con siete, Fresnillo con dos y Loreto con cuatro, siendo los primeros tres los que tienen el 34% de la población total del estado, quizá es a lo que se debe esa centralidad, sin embargo, es motivo de consideración el hecho de que el estado no avanzará en materia educativa si los docentes no tienen acceso a posgrados en educación.

Para el ciclo 2014-2015 había en la entidad 2234 docentes estudiando un posgrado en educación de los cuales 55% son mujeres y el 45% restante son hombres, mostrando un margen menor entre ambos, de tal manera que el tema feminización aquí no es aplicable, sin embargo, no deja de ser notorio que ellas siguen buscando más el posgrado.

En Zacatecas, la base poblacional está conformada por más del 40% menores de 24 años, con lo que el 60% restante sería la población susceptible de estudiar un posgrado, sin embargo, es sólo el 0.14% de la población total la que estudia un posgrado en educación, si el porcentaje se hiciera en función sólo de los que están en edad de estudiarlo el porcentaje es aún más risible de no ser tan trágico.

En Zacatecas, se diversifican en 13 instituciones (11 privadas y dos públicas) que ofrecen posgrados enfocados en el área de la educación, de ellos, seis son doctorados, 24 maestrías y sólo 5 son especialidades; 35 en total. El sostenimiento de las instituciones públicas es federal. Una especialidad (pública) y una maestría (particular) son los únicos programas con carácter virtual o en línea, con lo cual también es revelador que el tema de las tecnologías y su uso no son una peculiaridad de los posgrados en Zacatecas. La mayoría de los posgrados son cursados en fines de semana, ya sea todos o uno cada mes, acaso una de las maestrías es cursada durante la semana, modalidad por demás comprensible ya que la labor cotidiana del docente es entre semana.

Es importante señalar que prácticamente todos los posgrados tienen un carácter profesionalizante con lo cual se puede entender que los avances en la investigación educativa sean tan pocos en Zacatecas ya que la tendencia es sólo a resolver problemas inmediatos, sin descalificar esta postura, se entiende que la creación y crítica de teoría, así como propuestas de investigaciones de frontera del conocimiento son bastante limitadas, si no es que nulas, premisa sólo comprobable con la indagación sobre los documentos presentados por los egresados de los posgrados.

Un dato importante es que la mayoría de los programas en educación vienen de otros estados como son Jalisco, Guanajuato, Durango, San Luis Potosí, Estado de México (Tlalnepantla) y Sonora (Hermosillo), con lo cual también es fácil percibir que lo que se produce como investigación es con orientación o postulados de regiones muy distintas al contexto zacatecano.

Es altamente preocupante que ninguno de los posgrados tiene una certificación por ningún organismo externo, de lo cual se puede entender que la calidad de estos posgrados es limitada, sin embargo, no es posible de entrada descalificar a ningún programa, lo que debería ocupar a las autoridades educativas y de cada institución es que si la política pública en relación a la educación es la calidad, luego entonces en los posgrados donde se forman los docentes que darán voz a la reforma, deberían, como mínimo, estar acreditados.

Aunque de cierta manera es posible ver los motivos cuando las políticas públicas en materia educativa empujan al sector de escuelas públicas a una pauperización de sus instalaciones y materiales, siendo los docentes presas de esas acometidas gubernamentales que “veladamente” buscan fomentar la inscripción en escuelas de corte privado en las que los docentes no son exigidos con grados académicos necesariamente y en el ámbito público, los docentes adscritos a la Secretaría de Educación Pública (SEP) incrementan su nivel jerárquico y de ingresos económicos con los grados académicos

Las conclusiones son:

1. Importante sistematizar y actualizar constante y permanentemente la información relacionada con instituciones, universidades y colegios que ofertan programas tanto de licenciatura como de posgrado en el área de educación, este abanico permitirá a los docentes tomar la mejor decisión al momento de elegir dónde realizarán sus estudios.

2. Las instituciones públicas deben ampliar su oferta educativa, ofrecer posgrados de calidad y, particularmente la Universidad Autónoma de Zacatecas, tener a la vista la información que eventualmente sea requerida tanto por aspirantes como por investigadores y no sea la voluntad de una persona la que detenga estos procesos.

3. La paupérrima situación educativa del estado muestra que debe haber más atención al área educativa, de tal manera que la Investigación Educativa debe estar encaminada a resolver los problemas que la aquejan.

4. Debe haber programas de formación y actualización docente de calidad, esto es, programas acreditados y reconocidos por la pertinencia de sus investigaciones, tanto los de carácter público como los privados, si no es que en mayor medida estos últimos ya que las estadísticas demuestran que son los que prefieren los docentes, motivo de análisis los motivos.

5. Es necesario hacer un rastreo de todas las tesis, tesinas o documentos recepcionales que se han presentado en el estado en las diferentes instituciones de formación en posgrados en educación, de tal manera que se haga un acercamiento a los temas de interés e investigación en el estado y sus regiones, así como los subsistemas más investigados, para con ello, dar luz a las políticas educativas de Zacatecas.

6. Que los posgrados en educación promuevan una investigación de corte teórico y con la idea de general conocimiento de frontera en el ámbito educativo, mínimamente las maestrías y doctorados.

7. Exigencia de la certificación de los programas de posgrado en educación. Si se quiere una educación de calidad se debe iniciar con los espacios de formación de los docentes-investigadores del país, esto a la vez que limitará la apertura de ofertas de dudosa reputación, abrirá el espacio para proyectos con mejor idea de generación de conocimiento en bien de la educación.

8. La difusión de los hallazgos o propuestas generadas por los documentos recepcionales a nivel público en general, gremio docente y académicos, investigadores del estado y nacionales así como directivos de instituciones y universidades ya sea en un espacio público de acceso abierto, página web, bibliotecas de las instituciones, revistas especializadas hechas por y para investigadores y docentes zacatecanos, más foros y/o congresos, coloquios de intercambio entre investigadores nóveles y en formación.



Referencias

- Ávila Gamboa, M. E. Coordinadora, (2014), Paideia zacatecana. Fuentes para su estudio 1989-2011, Ed. UAZ, Zacatecas.
- INEGI, (2011), Censo de población y vivienda 2010. Panorama sociodemográfico de Zacatecas, México.
- Laos, E. H. (2012). Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (2000-2009) y Prospectiva (2010-2020). México: ANUIES.
- López Ruíz M., Sañudo Guerra L. & Maggi Yáñez R. E. Coordinadores, (2013), Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011, Comie-Anuies, México.
- Soto Bañuelos E., Moreno Basurto S. (2015). Estado de la Investigación Educativa en México en libro electrónico Reestructuración y vigencia del modelo neoliberal en América Latina, México.

GESTIÓN DE CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DOCENTE: EL CASO DE LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE MÉXICO

DAVID SEGURA GARCÍA

La presente investigación se desarrolla con 28 Escuelas Normales Públicas del Estado de México con la finalidad de identificar con qué principios epistémicos y culturales favorecen la gestión de conocimiento. Sin embargo, antes de definir gestión de conocimiento es necesario comprender ¿Qué tipo de conocimiento producen las Escuelas Normales? ¿Cuáles son los principios que definen sus procesos de investigación?

La cultura normalista surge, en el caso de México, emparejada con el desarrollo educativo. Ergo, estas instituciones emergen para atender principalmente la formación docente desde las exigencias socio-culturales, históricas y curriculares. Es por eso necesario pensar a la formación docente como campo de conocimiento. ¿Qué implica asumir la formación docente en las Escuelas Normales como campo de conocimiento? La formación docente no se agota en el aula, tiene una fuerte implicación social, política, económica y cultural. Las instituciones dedicadas a formar profesionales de la docencia deben pensar desde exigencias de realidad: diversidad cultural, movilidad, migración, violencia, trabajo, tradiciones, necesidades universales, creencias, programas, entre otros.

La estructura normalista posee inercias, inclinaciones, prejuicios y creencias en torno a los elementos constitutivos de un ejercicio que, en el caso de México, es una profesión de Estado (Oikión, 2008). Las nociones sobre y en torno a la formación docente (consciente o inconscientemente) crean imaginarios, vacíos y formas de pensar-sentir la práctica profesional, así, ante continuos cambios de significados, se requieren consensar esquemas y epistemologías que faculten su comprensión y profundización.

La comprensión del campo implica reconocer tres características de la cultura normalista: a) una latente diversidad derivada del tratamiento disciplinar (biología, español, matemáticas...) y por niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria), b) diversidad de perspectivas teórico-metodológicas desde donde construir conocimiento (pedagógico, didáctico, educativo, epistemológico, fenomenológico, hermenéutico, etnográfico) y c) la ausencia de un campo de investigación que permita una producción de conocimiento que impacte socioculturalmente.

Para saber cómo se piensa la generación de conocimiento con las características señaladas, se plantea la investigación desde la perspectiva de los modos 1, 2 y 3 de

producción de conocimiento, para usarlos como una matriz interpretativa de la información vertida en las encuestas aplicadas y reconocer los imaginarios culturales que permean estas instituciones académicas.

El modo uno de producción de conocimiento se caracteriza por ser disciplinar, los descubrimientos se basan en propuestas anteriores y el planteamiento es gobernado por intereses académicos, directivos, de coordinadores o por una comunidad científica o académica. (Michael Gibbons, 1994)

El modo 2 funciona en contextos de aplicación donde los problemas no se reducen a una estructura disciplinar, es transdisciplinar porque supone interrelación entre actores. Es heterogéneo porque el conocimiento se produce bajo negociaciones y acuerdos. En dicho modo el problema se plantea problemas en movimiento, y se encuentra fuera de los marcos de cualquier disciplina y no necesariamente regresa a lo disciplinar (Gibbons, 1994)

El modo tres busca el empoderamiento comunitario, puede conservar los modos anteriores de producción de conocimiento para favorecer la innovación social comunitaria, además problema de investigación vehiculiza la participación de múltiples actores, quienes con actividad diversificada se hacen productores de conocimiento (Acosta & Carreño, 2013). En el modo 3 la comunidad es co-investigadora, co-formadora, co-innovadora, coproductora e inclusiva en los procesos de investigación y generación de conocimiento.

La referencia de los modos de producción permite realizar el siguiente análisis derivado de las ideas sobre investigación. Por ejemplo, cuando se pregunta por el principio de la investigación. Nueve escuelas mencionan que surge de la reunión de un colectivo alrededor de una disciplina (modo 1), 16 mencionan generarla en contextos de aplicación específicos, donde los problemas se solucionan en su dimensión más global (modo 2) y sólo 3 mencionan la importancia de producción de conocimiento altamente especializado en contextos de aplicación orientados a la solución de problemas y a empoderar a las comunidades (modo 3).

Se denota una inclinación significativa hacia el modo 1 y 2 de producción, lo que generaría procesos de construcción de conocimiento a priori sobre la realidad y representaría un riesgo en el desarrollo del conocimiento de la formación docente porque, aunado a su carácter fragmentario tanto de disciplinas como niveles, el proceso investigativo estaría negando la esencia relacional e intersticial de la docencia.

La lógica de la formación esta emparejada con la lógica del modo tres de producción por el empoderamiento de comunidades y el uso de ésta en la transformación e intervención. Entonces ¿Por qué las instituciones formadoras de docentes poseen una referencia mayormente disciplinaria y no de empoderamiento? Por ejemplo, seis escuelas mencionan que los temas son decididos por el investigador, 15 que su origen es emergente, se orienta a solucionar problemas y a producir conocimiento en función de necesidades y siete escuelas:

refieren producir conocimiento por demanda, tomando en cuenta los factores sociales, el entorno natural y especialmente a los beneficiarios. Veintiuna instituciones no escuchan al “otro” para realizar investigación.

La formación docente impacta en “otros” sujetos que se co-forman, co-empoderan y co-inspiran desde la construcción de sentidos compartidos por una comunidad que aprehende. ¿Cuáles son, entonces, los fundamentos de basar la investigación mayormente en modos 1 y 2? ¿Por qué pocas escuelas atienden la naturaleza de la formación docente?

Es imprescindible identificar la diferencia entre aprendizaje y formación. El primero busca adquirir habilidades de una disciplina y el segundo el empoderamiento de otros sujetos. El aprendizaje es un proceso cognitivo que usa como medio el contenido a enseñar, Ardoino (2005, pág. 14) afirma: “el aprendizaje tiene una base modelizada”, es decir, sigue un trayecto preestablecido “[...] el acto de enseñar y el acto de aprender”, el aprendizaje sirve al modelo [...] “no podemos confundir el aprendizaje con la formación, aun cuando en toda formación haya una parte de aprendizaje”. La formación tiene su fundamento en la capacidad de poseer un pensar pedagógico; comprender e intervenir “entre sujetos” para configurar una autonomía capaz de transformar la realidad.

¿Se comprende el sentido y significado de formación docente en estas instituciones? La Escuela Normal surge, inicialmente, como el establecimiento de seminarios para la formación del profesorado. En dicha lógica, el ingreso a estas instituciones exige asumir la interacción (el entre nosotros), como un dispositivo formativo y de construcción de conocimiento pedagógico, didáctico, epistémico, metodológico. El proceso intersubjetivo es, posiblemente, el territorio donde se debe asumir la complejidad de dicha profesión.

El carácter intersubjetivo implica, para todos los niveles educativos, saber-se y saber-ser. El primero coloca al ser frente a otro y a uno mismo. Por ejemplo: ¿Cómo se vive el miedo al otro en la práctica docente? ¿Cómo se experimenta el miedo a “no ser”: reconocer limitaciones propias, falta de preparación profesional, necesidad permanente de actualización, temor al descontrol, el escrutinio, la mirada social, las expectativas de los padres de familia, la presión gubernamental, evaluación y, sobre todo, escuchar a los estudiantes? El estudiante valora la acción docente en el acto de ejercerla: ¿cómo repercute en configurar al profesional? ¿Cómo experimentamos el miedo a la complejidad creciente en la docencia? Una de las formas de dicha complejidad implica reconocer que: “la formación del sujeto, que es caso particular de la formación de formadores, lo importante es descubrir al otro en uno mismo, el extranjero en mí, aquel sobre quien no tengo ni control ni dominio, aquel que se me escapa” (Ardoino, 2005, pág. 40).

La conciencia de sí en el proceso de formarse docente implica relación con otros y con uno mismo. Reconocer al extranjero en uno mismo significa asumir cuándo se controla, cosifica, homogeniza, diversifica, confunde, potencializa, se crea confianza, seguridad, empatía. ¿Qué grado de conciencia se requiere para ser docente?

Así, en la formación de docentes es fundamental la conciencia para comprender las relaciones y co-construcciones de sentidos y significados que se dan en el aula. El campo de conocimiento en cuestión no puede desentenderse de la intersubjetividad, entonces, la construcción de conocimiento a través de la investigación ¿podría pasarlo por alto? Es decir, el sujeto que construye y gestiona conocimiento de la formación docente, necesariamente deberá poseer presencia plena/conciencia abierta, referida a que:

A través de una actitud alerta, el practicante de la presencia plena/conciencia abierta puede comenzar a interrumpir los modelos automáticos de conducta condicionada (específicamente, puede liberarse del apego automático cuando surge el afán). Ello a la vez agudiza la aptitud para estar alerta y expande el campo de atención hacia la conciencia plena, que comienza a penetrar la ignorancia raigal. Esto conduce a una mejor aprehensión de la naturaleza de la experiencia, lo cual a la vez alimenta la voluntad y actitud para renunciar al ciclo de hábitos ciegos, basados en la ignorancia y la acción volitiva egocéntrica. (Varela, 2011, pág. 150)

Se hace referencias entonces a un docente-investigador que requiere de una conciencia particular para fracturar los modelos automáticos de investigación. La negación de la experiencia y del otro, por ejemplo, son aspectos que limitan el acercamiento a la comprensión y generación de conocimiento de y desde la docencia y, lamentablemente, reproducen el desconocimiento de la misma.

En cuanto a la docencia e investigación, la investigación se vuelve el medio pertinente para restar la reproducción de hábitos ciegos, nociones egocéntricas y el desconocimiento del campo de estudio en cuestión. Si investigar es una actitud (deseo, necesidad, pasión, atrevimiento, osadía) tiene sentido en la medida en que dicha actitud frente al conocimiento se articula con un recorte de realidad (formación docente). Así, los sujetos determinan y promueven una cultura de generación y aplicación de conocimiento o generar un sistema de creencias basada en prejuicios, tradiciones, inercias o suposiciones.

¿Quiénes son los sujetos que hacen posible la investigación en estas escuelas? Del total de docentes, existen 265 personas nombradas por el Estado como “investigadores educativos”, cuentan con los sueldos más altos en el tabulador para realizar actividades de investigación, su preparación profesional se caracteriza por: estudios de secundaria (1), bachillerato (1), licenciatura pasante (7), licenciatura con título (59), Normal elemental (5),

especialidad (2), maestría concluida (56), maestría con grado (96), doctorado concluido (19), doctorado con grado (17) y sin especificar (2).

El rol de “investigador educativo” asignado institucionalmente como plaza laboral-individual, no garantiza la habilitación académica “necesaria” para dinamizar, gestionar y potenciar la investigación en Escuelas Normales. Hacer investigación no es cuestión de nombramiento, es “cultura investigativa” compartida, encaminada al impacto social para crear mejores condiciones de vida. Si las IES mencionadas, fundamentan su investigación en roles asignados, el desarrollo académico será flemático, aunado al desconocimiento cada vez mayor de la docencia.

Se identifica además que el rol de investigador educativo se relaciona con los proyectos: se reportan 209 investigadores de base, 1 por asignatura, 1 por tareas y proyectos específicos, 1 comisionado y 4 por contrato, dando un total de 216 en 28 escuelas. Sólo 7 sujetos investigan sin tener plaza. La evidencia señala que el rol de investigador impacta en los proyectos de investigación, las escuelas normales asumen una investigación por tarea y por nombramiento, no por una acción sustantiva dentro de la escuela.

¿Qué implicaciones tiene que una cultura institucional fundamente la acción de investigar en un rol? Genera formas de conceptualizar, vivir, experimentar y asumir la construcción de conocimiento, el sujeto crea imaginarios en relación al contexto donde se desarrolla. Si el contexto prioriza el rol, se produce la percepción de una investigación departamentalizada, individual y como tarea pre-asignada a alguien.

Esto tiene repercusiones aún más fuertes en el contexto de la formación docente, porque genera la creencia de, “que la enseñanza nada tienen que ver con la investigación ni con la producción de conocimiento” (Freire, 1997, pág. 27). Este fenómeno es una de las principales razones del divorcio entre investigación y docencia.

La desarticulación entre formación docente e investigación, desdibuja las contribuciones o el impacto del investigador al área de conocimiento (alejándolo de la institución e individualizándolo), en consecuencia, el estudiantado no reconoce experiencias de investigación como parte integral del desarrollo docente y como enriquecimiento de su práctica profesionales. Más que abrir horizontes de construcción se crean limitaciones en la gestión de conocimiento.

Fracturar creencias es complicado en una cultura poco inclusiva. Sin embargo, existen avances significativos como: 18 cuerpos académicos en formación y dos en consolidación en un total de 19 escuelas, 35 reconocimientos a perfil deseable y 2 candidatos al Sistema Nacional de Investigadores (SIN), sujetos que no necesariamente cuentan con plaza de investigador educativo. Formar grupos de investigación y registrarlos como cuerpos académicos, así como cumplir con las funciones sustantivas: docencia, investigación, tutoría,

asesoría y gestión, representan una posibilidad real de dinamizar la investigación a partir del atrevimiento de sujetos conscientes de esta necesidad.

Estos avances deberán ir creando nuevas formas de pensar la investigación y establecer comunidades de investigación más amplias, que trasciendan en rol de la investigación de las Escuelas Normales. Se hace necesario desarrollar un “cultura a contrapelo” de las inercias, creencias, supuestos y roles. Crear una cultura colegiada, inclusiva, atenta a la realidad y comprensión de la naturaleza de la formación de docentes y su impacto comunitario. El modo 3 de producción de conocimiento como medio de empoderamiento sería ideal para la realidad normalista. Sin embargo, ¿Qué limita el desarrollo de una investigación inclusiva-transcultural?

No reconocer al “otro” como parte fundamental del proceso formativo es un problema de la formación docente y, en el caso normalista, se hace extensivo a la metodología de la investigación. Es decir, hay un problema sistémico-estructural que atraviesa ambos espacios y no permite su conciliación.

El individualismo impide escuchar y, como consecuencia, incorporar lo diferente. Pensar en una “investigación inclusiva” implicaría fracturar el imaginario dicotómico-fragmentario, propio del modo 1: disciplinar y asumir que investigar es “un compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público” (Corona Berkin, 2012, pág. 12). Cuando la noción de investigación no se localiza en estas coordenadas epistémicas, se recuperan percepciones como la siguiente:

Cuando se pregunta quiénes son los responsables de aplicar la normatividad para la investigación, responden, 25 Escuelas Normales: la máxima autoridad de la institución, para 2: el personal académico y para 1: el personal administrativo. La responsabilidad de producir conocimiento recae en una persona, ninguno de los encuestados refiere la importancia de la comunidad académica.

Realizar investigación inclusiva que incorpore al otro como co-formador, co-innovador, co-investigador y co-generador de conocimiento, así como asumir la normatividad como posibilidad de complementar docencia-investigación son retos emergentes para estas instituciones. ¿Qué episteme debe asumir la investigación de las EN normales frente a este escenario? ¿Qué acciones en materia de política educativa, planea y programas y desarrollo docente son emergentes?

Así, el avance de la insignificancia relativa a la profesión docente, impacta inevitablemente en la generación de conocimiento sobre dicho campo. El sistema de creencias es una marca ineludible que acompaña los procesos investigativos y permea en la subjetividad de quienes, a voluntad, buscan avanzar académicamente.

Por ejemplo, sobre racionalidad de la investigación, cuatro escuelas señalan: se trata de la investigación tradicional más conocida, 22: responde al contexto de aplicación y es orientada al uso de resultados o beneficiarios y 2: refieren que está determinada por la articulación de un diseño riguroso, el contexto de aplicación y el empoderamiento de los beneficiarios.

Dos de veintiocho escuelas pretenden el empoderamiento del otro, reconocen la potenciación de sujetos como tarea de estas IES, si la investigación está situada en este contexto, la condición de la investigación se inclina al empoderamiento de los beneficiarios. Pensar en una racionalidad de la investigación que pretenda la aplicación sobre la realidad amplía la confusión, la desatención de las necesidades apremiantes de la formación docente y, desde luego, el aplazamiento en la solución de problemas educativos.

La investigación como aplicación es factible y proporciona medios de comprensión, así como el avance hacia la elaboración de artículos o la difusión de los mismos. Sin embargo, es necesario vigilar epistémica y metodológicamente que la generación de conocimiento no se haga estéril a las exigencias, necesidades, emergencias, significados y sentidos de la formación docente.

Reconocer la importancia del modo 3 de producción de conocimiento, en una cultura donde impera el modo 1 y esporádicamente el modo 2, es complejo por el cambio de paradigma en sistemas de creencias de los actores. Se ha enseñado por décadas a validar el conocimiento desde lo puramente disciplinar, individual y endogámico. Pensar en un “investigación inclusiva” que deje ser hegemónica no sólo “genera formas más democráticas de acceso al conocimiento, sino que también dinamiza los procesos de innovación y sobre todo da origen a nuevas relaciones de producción de conocimiento” (Wilson Acosta Valdeleon, 2013, pág. 77). Es decir, integra a una comunidad más amplia que vive y experiencia formas de ser docentes alternativas y diversas.

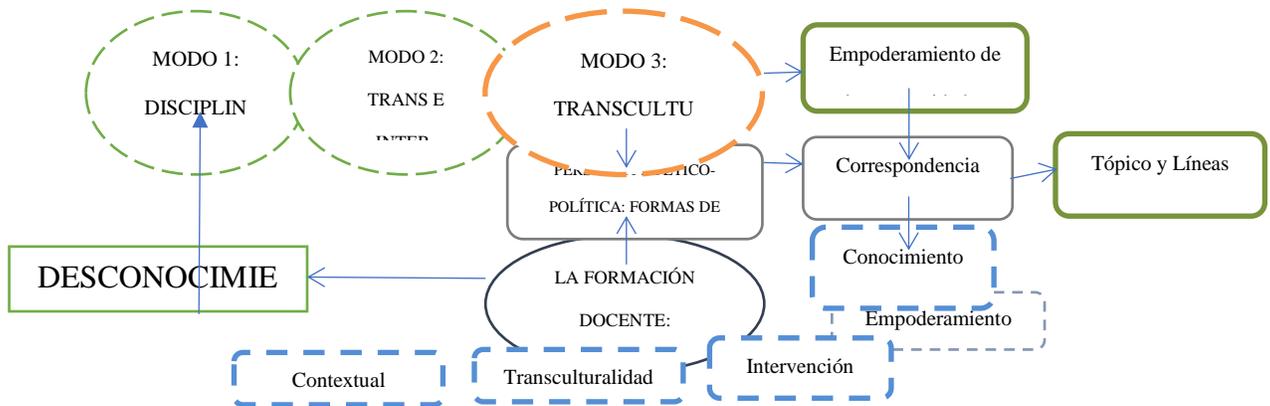
Lograr que la cultura investigativa en EN se coloque desde la co-investigación, co-innovación y co-producción de conocimiento y desde una investigación incluyente, requiere comprender inicialmente que “la investigación científica no debe ser desarrollada en forma de disciplinas aisladas sino basadas en los enfoques inter- o trans-disciplinarios que hagan converger a las ciencias naturales y a las sociales, como un medio para entender la realidad a cabalidad, y transformarla” (UNESCO, 1999). La cultura en investigación debe posicionarse, entonces, desde una perspectiva ético-política. El docente debe apoyarse de la disciplina y trans e inter-disciplina para comprender la realidad de los estudiantes, de sus comunidades y transformarla en empoderamiento de sujetos.

El ideal de la formación de docentes, se corresponde con los horizontes de investigación en el modo 3, como señala (Jaime Jiménez, 2008, pág. 6). Se trata de alcanzar

un balance entre la libertad de investigación con la responsabilidad social, el acceso a los resultados y a los beneficios producidos por la ciencia, con los intereses legítimos individuales de aquellos que la promueven, la redistribución del conocimiento con los derechos de propiedad, el crecimiento económico con el equilibrio ecológico, las demandas que provienen del mercado con las que no provienen, los proyectos a largo plazo con aquellos a corto plazo, los intereses de la colectividad con los intereses individuales.

Tal vez, una de las razones por la que la investigación no se ha desarrollado en estas instituciones se debe a que la cultura investigativa, vivida y desarrollada en la praxis, no corresponde con la naturaleza de la formación de docentes. El docente es un sujeto que empodera a otros y no un ejecutor de disciplinas.

. Los modos de conocimiento, hasta este punto, permiten establecer una correspondencia básica-esencial como se explica en el siguiente diagrama:



El cuadro explica que el principio de conocimiento de la formación docente se corresponde naturalmente con el modo 3 de investigación. El problema radica en que la formación se ha querido reducir y significar a partir del modo 1 y pretende su avance hacia el modo 2. En consecuencia, no existe postura epistemológica clara de la naturaleza de la formación docente.

El maridaje formación docente-investigación (modo 3) incidiría en la maquinaria cultural y mejoraría paulatinamente la vida académica. Por varias razones: a) éste conocimiento es un campo poco explorado, b) generar conocimiento en torno a la formación contribuye a mejorar directamente, a través de los sujetos, al sistema educativo, c) las Escuelas Normales tienen el territorio de investigación inmediato como fuente de construcción de conocimiento (escuelas de educación básica), d) la experiencia pedagógica, así como las ideas derivadas de ella, son espacios propicios para la innovación educativa y el diseño de

estrategias didácticas y e) la historia de la formación docente es un medio necesario para configurar una conciencia crítica e histórica del impacto de este campo de conocimiento en la sociedad.

Comprender la investigación en el contexto normalista, evitaría que las EN conciban como eje de producción la disciplina (10 escuelas) o la transdisciplinar basada en contextos de aplicación (16 instituciones), y facultaría ampliar la idea transcultural y de empoderamiento de las comunidades (2 escuelas). Los datos reflejan el desconocimiento del campo profesional por la inclinación hacia el modo 1 y 2 y la desarticulación investigación-formación docente.

Finalmente, se puede afirmar, que el modo 3 de producción de conocimiento permite repensar la cultura investigativa en las Escuelas Normales en correspondencia con su naturaleza. Asumirse como co-investigación implica recuperar, en un ejercicio de conciencia histórica, los orígenes de la formación docente con pertinencia ética, política, social y cultural. Este hecho dará sentido a la investigación en su modo más avanzado.

Lo anterior no es posible sin la articulación formación docente e investigación. Si la formación docente continúa la reproducción inercial de vacíos de significado y sentido no podrá solidificar los elementos intersubjetivos para generar conocimiento propio. A su vez, si la investigación no escapa al individualismo y se aleja de necesidades socio-culturales, no será posible crear un programa de investigación que favorezca la gestión de conocimiento.

La formación docente parte de la naturaleza del modo 3 de investigación y avanza hacia el modo 2 y 1 respectivamente. No es posible negar ninguno de los modos de conocimiento, sino resignificar la lógica epistémica desde donde la comunidad normalista construye sus fundamentos. Ello implica crear, mediante la investigación en modo 3, una episteme de la formación docente que integre la participación activa de diversos actores y profesionales.

La gestión de conocimiento puede parecer flemática porque investigación y formación docente se han dicotomizado en el imaginario colectivo. Este fenómeno provoca que las líneas de investigación sean fragmentadas y poco orientadas al impacto social, cultural y el empoderamiento comunitario. El conocimiento de la formación docente creado por diversas comunidades necesita ser recuperado y sistematizado por los mismos actores. La creación de comunidades de investigación favorecerá el fortalecimiento de líneas de investigación que den claridad a programas de investigación de alto impacto.

Se experimenta un "epistemicidio" de la formación docente, que deriva en confusiones y desarticulaciones en la generación de conocimiento, en la confusión de prácticas investigativas y en el limitado diseño de posgrados con orientación a la investigación.

Es impostergable avanzar en la comprensión de una epistemología de la formación docente para que los sujetos que hacen investigación realicen planteamientos problemáticos

que intervengan en la transformación del sistema educativo. Los actores, deben poseer una conciencia clara y precisa que un docente es, necesariamente, un investigador; un sujeto que gestiona conocimiento permanentemente. Un investigador no necesariamente puede ser un docente, porque la naturaleza de su ejercicio profesional puede evitar el contacto con otros sujetos. Un docente investigador, no puede negar la interacción y los espacios de relación donde se genera, produce y co-construye conocimiento.

El modo 3 de producción de conocimiento debería ser el más recurrente en las escuelas normales. Sin embargo, el vacío de conocimiento respecto a la formación docente, produce un proceso investigativo de poco impacto y trascendencia en estas instituciones.

Referencias

- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. México: Ediciones novedades educativas.
- Corona Berkin, S. &. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. Barcelona: Gedisa.
- Francisco J. Varela, E. T. (2011). De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). Miedo y osadía. la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jaime Jiménez, J. M. (2008). Modo 3 de producir conocimiento: investigación socialmente responsable. Jornadas latinoamericanas de estudios sociales de la ciencia y la tecnología., 1-27.
- Michael Gibbons, C. L. (1994). La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares-corredor.
- Oikion, G. E. (2008). El proceso curricular del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores. México: UNP.
- UNESCO. (1999). conferencia mundial sobre la ciencia. La ciencia para el siglo XXI. Un nuevo compromiso. Budapest: UNESCO.
- Wilson Acosta Valdeleón, C. C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. Revista de la Universidad de la Salle, 67-87.