

# CONTRIBUCIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES DE LA EDUCACIÓN

SARA ALIRIA JIMÉNEZ GARCÍA

El propósito de este texto es mostrar parte de la discusión teórica que se ha estructurado para el estudio de la formación de investigadores. Estas argumentaciones se elaboran en una tesis doctoral, en la cual la formación es vista a través de dos elementos centrales: las prácticas de las comunidades en que se realiza investigación educativa (IE) y las culturas de preparación y producción de conocimiento que se desarrollan en esas agrupaciones.

Lo que se presenta es una síntesis de una de las cuatro perspectivas de la fundamentación teórica; en ésta se hacen notar dos implicaciones centrales para el estudio: la formación de investigadores se ha analizado más como una dinámica escolar que a partir de los modos en que opera el oficio en las prácticas de la IE; no obstante, esto último resulta relevante cuando se concibe que la interacción de los sujetos, su experiencia en la producción de conocimiento y sus concepciones sobre la formación, también definen la identidad profesional.

La estructura de este documento se compone de dos partes, la primera se realiza una discusión respecto a los aspectos implicados en el estudio de la formación y de los que se consideran más fecundos para la investigación del fenómeno; por otro, se organiza un esquema que enfatiza los elementos que se desprenden de estas aportaciones, las necesidades de conocimiento y los aspectos teóricos que se retoman por quien escribe.

**Palabras clave:** formación, investigadores, culturas académicas, prácticas de la investigación

## **I. Aspectos que constituyen el estudio de la formación para la investigación**

Es necesario precisar que por la brevedad del documento, se hace una referencia general a ciertos aspectos asociados a la formación para la IE, entre ellos, la relevancia de la evaluación en el proceso, el acercamiento a este fenómeno desde distintas perspectivas analíticas (individual, social, cultural y educativa) y apenas se indica la discusión más amplia sobre las culturas de formación, la producción social de conocimiento y las disposiciones disciplinares e institucionales asociadas al oficio.

De acuerdo con la bibliografía sobre el tema, se observa que los aportes teóricos se pueden ubicar en tres grupos, hay contribuciones que explican cuáles son las características deseables de quienes se preparan para el oficio, otras que reflejan elementos de la estructura organizativa para el trabajo del aula y otras más, que refieren la habilitación esperable de un investigador en función.

En esta bibliografía sobre la formación se ven implicados conocimientos de distintos tipos, desde los teórico-metodológicos hasta los sociales; sin embargo, los contenidos escolares sobre los que se forma constituyen la dimensión más abordada. En contraste, se conoce poco sobre las costumbres del oficio, los hábitos de trabajo, la producción de significados y de subjetividades en las prácticas de la IE. No obstante esta ausencia de estructuración de los símbolos socioculturales de la formación, sí se llega a la determinación de lo que un sujeto habrá de saber al final del proceso y de las cualidades que lo han de distinguir como investigador.

La diferenciación anterior sobre los conocimientos que se aprenden en los procesos de formación, orienta la investigación hacia los *modos* en que se prepara a los investigadores en las prácticas, las concepciones sobre estos procesos y los valores que

fundan esas circunstancias. En este sentido, quien escribe adopta la postura de que el campo educativo se conforma por un conjunto de ramas de conocimiento, aunque no se somete a discusión esa integración.

Por lo tanto, el objetivo de las actividades de formación es raramente preciso y eso conlleva a que el fenómeno sea insuficientemente estudiado; aunque esta carencia de precisión no se extiende a la puesta en práctica en el ámbito académico, por ejemplo, Barbier (1993) argumenta que los estudiosos del tema estarían de acuerdo en que uno sabe muy bien lo que hace cuando participa en un proceso de formación, aun cuando haya dudas respecto a cómo definirlo, incluso, existe una multiplicidad de aplicaciones pese a que falta conocimiento profundo de las leyes de su funcionamiento.

Además, se agrega que aún no es posible decir lo que es y lo que no es formación, a lo sumo se pueden expresar a veces ciertas dudas y también deseos que refieren una intención y una opción, pero ésta representa un fenómeno cuya comprensión queda pendiente (Honoré, 1980).

Tal vez una de las razones que ha limitado una explicación teórica amplia de este fenómeno, es que hay poco consenso acerca de lo que se habría de entender sobre éste. Una muestra de lo anterior es que las diversas concepciones han remitido a una variedad de prácticas que amplían el radio de su definición, pero que también crean dudas en cuanto a los modos en que se ha entendido y a las distintas posibilidades que de ellas se derivan. En ese sentido, Ferry (1990) arguye que la noción de formación se ha cargado de tantos equívocos por la utilización que se hace de ella, que resulta difícil pensar que hay una diferenciación muy clara entre formación y enseñanza.

No obstante, hay precisiones sobre los elementos que la constituyen y la caracterizan; por una parte, el mismo autor apunta que la palabra formación es cada vez

más usada para designar estados, funciones, situaciones, prácticas y a un sujeto que en el proceso condensa fragmentos particulares de la experiencia (op cit); por otra parte, Ducoing (2000, 160 y 161) expresa que “en el campo de la educación se le asigna una multiplicidad de acepciones, entre éstas,... la adquisición de una aptitud o habilidad,... hasta la diferenciación del nivel de certificación alcanzado en el sistema educativo”. A su vez, agrega la autora, ésta se usa para “puntualizar las diferencias institucionales marcadas por una cultura, una ideología, un discurso –un habitus, diría Bourdieu-”.

A partir de las contribuciones de Barbier, Ferry, Honoré y Ducoing, se pueden localizar aspectos que conforman este fenómeno; por ejemplo, se le ubica como una situación amplia que incorpora los modos en que los sujetos interactúan con otros para aprender conocimientos y que son interpretados con base en las experiencias de sus participantes y de la institución en que se promueven. Además, otra variante de las que configuran esta realidad de la educación, es que designa conocimientos que son definidos y explicados desde distintos referentes, según los fines que persiga en sus múltiples aplicaciones. Estos elementos son los que hay que considerar en la investigación del fenómeno.

Asimismo, hablar de preparación académica desde la enseñanza y el aprendizaje, es expresar la formación en una dinámica más acotada, que hace referencia a las lecciones particulares en un salón de clase, al cumplimiento de un programa, una sesión o un curso. En cambio, indicar que se está formando es expresar un modo de constituir una trayectoria, para afirmar una *identidad* profesional ligada a la *práctica* profesional.

En esta dirección, Ferry (1997) refiere que la formación es distinta a la enseñanza y el aprendizaje, este binomio puede ser soporte de la primera pero no la agota, porque su puesta en escena implica metas más amplias, su ejercicio se centra en el desarrollo

personal, profesional y social, por ejemplo, en encontrar estrategias para comprender un oficio, una profesión o un trabajo.

Por lo tanto, la formación comprende la materia específica sobre la que se centra el proceso, los procedimientos que se siguen para ese fin, los objetivos institucionales y la imagen que se tiene sobre el oficio para el cual se está preparando (Filloux, 1996). Por su parte, Barbier (1993) amplía esta visión socioeducativa del fenómeno y dirige su mirada hacia lo *cultural*, ya que precisa que las actividades de formación implican la transformación de los individuos y, por lo tanto, su objetivo es producir *disposiciones* o prácticas culturales.

De tal manera que en esta investigación, el análisis del fenómeno en cuestión se liga a un proceso que tiene sus referentes en los modos en que se relacionan intenciones académicas, institucionales y sociopolíticas, esto es, en las maneras en que se sitúan las relaciones de saber y poder entre sus participantes, los tiempos dispuestos para el proceso, las tradiciones de producción de conocimiento y de formación en una comunidad y las posibilidades institucionales para acercar estos procesos a las discusiones imperantes en la disciplina de referencia.

Además, en los procesos de formación, la evaluación que efectúan sus participantes es una característica trascendente y, probablemente, se constituye como el momento más álgido de la formación, ya que para los implicados cobra especial relevancia ubicar los alcances finales de estas dinámicas con las metas fijadas y esta vinculación se traza sobre los sujetos, sus herramientas y las organizaciones que los albergan. En el contexto en el que se prepara a los investigadores, ésta surge cuando se muestra la experiencia en el oficio, se corrige el trabajo de los aprendices, se discute una propuesta de investigación o se presentan sus resultados, en el momento en que se valora si el principiante está preparado

para hacer trabajo independiente, o que se sopesa la capacidad individual, comunitaria e institucional para preparar para el oficio, entre otras circunstancias.

De acuerdo con Barbier (1993), la evaluación supone la aplicación de instrumentos de análisis del funcionamiento de una actividad o de un proceso de transformación; en la misma dirección, Ferry (1990, 70) indica que el proceso de formación “se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades”.

De acuerdo a lo que se ha dicho, expresar qué aspectos componen la formación no revela el modo específico en que se llevará a cabo en un ejercicio particular, siempre habrá cierta variabilidad respecto a cómo se configure, los márgenes de libertad que se imponen sus actores, desde los administrativos hasta los académicos, los recursos dispuestos, sus alcances y las disposiciones organizacionales para el trabajo.

En esa dirección, Barbier (1993) señala que las prácticas de evaluación pueden contribuir a aclarar el estatus de una acción de formación. En los ejercicios de valoración académica perviven en un espacio ideológico dos polos, uno negativo organizado alrededor de las ideas de represión, sanción y control, y uno positivo estructurado con base en las nociones de progreso, cambio, adaptación y racionalización. Esta idea de la evaluación puede ser extrapolada a la formación de investigadores, según lo que se ha expresado aquí.

Conforme a lo anterior, en este trabajo la formación se entiende como una práctica social que incluye aspectos técnicos y sociales y que, además, representa un proceso de transformación que implica sujetos concretos que mantienen relaciones entre sí.

De la misma manera, en este estudio se consideran objeto de análisis, los roles de los participantes, sus funciones y fines. Los formadores y los aprendices tienen un estatus

específico, esto es, un modo de diálogo, responsabilidad, interacción, acción y de poder correspondientes a esta distinción. Estos académicos pueden ser más activos o pasivos en su tarea de discutir el conocimiento necesario para el oficio, tener distintos grados de experiencia y conocimiento, de apertura para negociar las estrategias de acercamiento al conocimiento, perspectivas para sopesar la capacidad de sus interlocutores, concepciones sobre las prácticas de formación, entre otras cualidades.

Por tanto, estas percepciones y prácticas variables de la formación para la investigación se observan entre sujetos, comunidades e instituciones. En la medida en que se discute y se trabaja en conjunto, los sujetos adquieren modos semejantes, aunque no iguales, de apreciar una realidad socioeducativa; entonces, en su quehacer van construyendo maneras particulares de trabajo y de organización, que son situaciones que derivan en una cultura, constituida por procesos subjetivos organizados bajo la percepción de los colaboradores y que hacen que una agrupación tenga experiencias diferentes de otras congregaciones, que se acredite un estatus común, un trayecto y una producción en la IE y en la formación para el oficio. Estos son algunos de los elementos que figuran en el esquema que sigue, tal como se anticipó.

### Aspectos asociados al estudio de la formación para la IE

Implica la transformación de los individuos y su objeto es producir disposiciones o prácticas culturales (Barbier, 1993, Honoré, 1981)

Se refiere para puntualizar las diferencias institucionales marcadas por una cultura, una ideología o un discurso (Ducoing, 2000)

Comprende la evaluación de la materia, los procedimientos que se siguen para un fin determinado y objetivos institucionales (Filloux, 1996)

Se usa para designar estados, funciones, situaciones, prácticas y a un sujeto y su experiencia (Ferry, 1990)

### Limitaciones de su estudio

Cargada de distintos equívocos (Ferry, 1990)

Uno sabe bien lo que hace cuando forma aun cuando haya dudas respecto a cómo definir este proceso (Barbier, 1993)

Poco consenso respecto a lo que se entiende por formación (Ducoing, 2000)

Estudiar los modos en que se define, qué valores se incorporan en sus procesos, diferenciarlos de otros procesos educativos

### Retos del estudio de la formación de investigadores

Explicar más ampliamente cómo se llevan a cabo los procesos

Incorporar conocimiento sobre las prácticas del oficio

## II. El estudio de la formación de investigadores de la educación

### Elementos que se retoman: culturas de formación en comunidades de práctica de la IE

Análisis con base en el contexto, los sujetos, sus organizaciones y su historia

Las disposiciones institucionales, comunitarias y disciplinares para el oficio

Los discursos de sus participantes, la producción social de conocimiento, las costumbres, los valores y las normas asociadas al oficio

La experiencia y el estatus de los participantes

Un proceso que se relaciona con intenciones académicas y políticas

## **Bibliografía**

- Barbier, J. (1993). “Los formadores y la evaluación”. En *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós. España.
- Ducoing, P. (2003) *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*. COMIE. México.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. UNAM-Paidós. México.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Serie los documentos 6. Ediciones Novedades Educativas-UBA. Argentina.
- Filoux, J. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Serie los documentos 3. Ediciones Novedades Educativas-UBA. Argentina.
- Guzmán, C. (1998) “Las características de los centros de investigación educativa: una mirada hacia fuera”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-diciembre. Vol. 3. Núm. 6. COMIE. México.
- Honoré, B. (1980) *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Narcea Ediciones. Madrid.