
FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS REGIONALES

LETICIA PONS BONALS / JUAN CARLOS CABRERA FUENTES

RESUMEN:

Ante los planteamientos que hoy día las universidades estatales en México reciben de parte de organismos internacionales, así como de aquellos nacionales que se ocupan de la planeación en el nivel de estudios superiores, los académicos responsables de diseñar e implementar los programas educativos se ven saturados de conceptos, enfoques y posibilidades. Las condiciones socioculturales imperantes en cada contexto, junto con las disposiciones de los actores involucrados en cada diseño, ofrecen alternativas de formación diversas. Un ejemplo de esto es el diseño del doctorado al cual se hace alusión en este trabajo, poniendo énfasis en su propósito de formar investigadores desde un enfoque mixto que incorpora un componente tutorial. Se aborda en particular un área de especialización de este programa enfocada a la formación de investigadores educativos regionales.

En esta ponencia se exponen los resultados obtenidos de un proceso de investigación participativa en la que se involucraron sus autores a lo largo del año 2008 y cuyo resultado es la propuesta de formación que aquí se sustenta.

Palabras clave: Formación de investigadores, Doctorado, Tutoría, Investigación educativa regional.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es aportar elementos analíticos para pensar la formación de investigadores educativos, tomando como punto de partida la propuesta derivada del diseño del Doctorado en Estudios Regionales (DER) que ofrece la Universidad Autónoma de Chiapas a partir de 2009. Entre las líneas de formación del DER se encuentra la de Educación, Agentes y Procesos Enseñanza Aprendizaje (EAPEA), cuyo propósito particular es formar Investigadores Educativos Regionales (IER) capaces de reflexionar y proponer alternativas educativas.

Este trabajo asume como presupuestos los siguientes:

- Es posible formar investigadores en un programa doctoral; para probarlo se exponen los resultados obtenidos por la Comisión de diseño curricular encargada de diseñar el DER.
- Es posible que los estudios regionales den cabida a la investigación educativa, por lo que el DER incluye la investigación regional de lo educativo como un área de especialización.

En los siguientes apartados se exponen los elementos que caracterizan la propuesta de formación de IER surgida de esta comisión, a partir del análisis de los asuntos tratados en sus sesiones de trabajo (durante 2008), la revisión de minutas que concentran la información de tres talleres, un foro de reflexión y nueve reuniones, así como de los materiales diseñados para implementar el curso de inducción y los primeros seminarios escolarizados, incluyendo los programas de asignatura.

DOCTORADO ORIENTADO A LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) es necesario “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país” (CONACYT, 2008). Para incorporar sus posgrados en el PNCP (y recibir apoyos para su funcionamiento) las instituciones deberán seguir los lineamientos establecidos en este programa.

El PNCP señala dos orientaciones que pueden tener los posgrados: profesionalizante o investigación. “El primero se refiere al escolarizado y el segundo al tutorial”, de acuerdo con el estudio de Garduño y Castro sobre el comportamiento de 12 doctorados en México, (2000: 1). Los de corte tradicional,

escolarizado, se orientan hacia la profesionalización, mientras que los orientados a la investigación, asumen un modelo tutorial de formación.

El PNCP prevé reconocer sólo los doctorados orientados hacia la investigación, lo que supondría que el modelo tutorial es preponderante en este nivel, sin embargo en México, como señalan Garduño y Castro, un programa de esta naturaleza enfrenta grandes retos “en cuanto a la estructura, el contenido y la normatividad (...) porque estos programas formativos no se adecuan a la realidad del país” (2000: 2). Así encontramos un número significativo de doctorados que siguen desarrollándose de manera escolarizada tradicional, orientados a profesionalizar y que no se orientan a formar investigadores. Es de acuerdo a las condiciones socioculturales imperantes en cada contexto institucional, así como a las disposiciones de los actores involucrados en el diseño, que se estructuran alternativas para formar investigadores de acuerdo a la concepción que, en este contexto particular, se tenga de la investigación, la formación de investigadores y el papel asignado a la tutoría.

INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN Y TUTORÍA

¿Qué implica la formación de investigadores? En primer lugar asumir una posición con respecto de esta práctica. Las consideraciones sobre a investigación en el caso del diseño del DER llevan a concebir a la investigación como:

Una práctica reflexiva que “consiste en el permanente cuestionamiento sobre la relación social y humana, y la posterior reflexión tanto sobre la labor como sobre el cuestionamiento mismo, es una consecuencia de la actividad (...) ligada al contexto aplicativo y por tanto al impacto social; deriva del cuestionamiento en torno -precisamente- al impacto alcanzado por una actividad (...), sus consecuencias y sus posibilidades; se presenta aparejada a un sentimiento -entendido y exigido- como responsabilidad social (Angulo, Cabrera, Pons y Santiago, 2007: 241); parte necesariamente de las posiciones situadas de los propios agentes, considerando sus universos de significado. Se trata, entonces, de investigaciones realizadas por personas situadas en un contexto personal,

institucional, social, económico y cultural, realizada de forma colectiva, con un fuerte componente dialógico (participación en colectivos y redes académicas inmersas en tradiciones); como proceso permanente de toma de decisiones con base en intereses, posiciones, valores, condiciones de posibilidad, etcétera.

Una práctica creativa. Inicia a partir del interés personal por conocer; interés que muestran los estudiantes en formación, mismo que se expresa en una disposición constante de búsqueda y formación, abierta a nuevas posibilidades de comprensión y entendimiento mediante el diseño e implementación estratégica de proyectos nuevos. Como una actividad “curiosa”, cuestionadora, indagadora hacia la teoría, hacia la realidad y hacia la relación que establecemos entre éstas, como proceso de construcción (Pérez Ransanz, 2000; Polanyi, 1970).

Un proceso heurístico. Fuera de la racionalidad metódica rígida que caracteriza la producción de conocimiento desde El método científico, se acepta que la investigación está orientada por supuestos heurísticos (a manera de hipótesis orientadoras), que se generan desde antes del proceso, se precisan, desaparecen, sustituyen y/o modifican durante el mismo y dan paso al surgimiento de nuevos supuestos (incluso al momento de tener que dar por terminado un proceso de investigación); enclavados en tradiciones en las que se crean, recrean y producen conocimientos compartidos (Velasco, 2000; Pereda, 2000).

Una práctica articulatoria. Desde esta afirmación, el proceso de formación pone énfasis en el conjunto (operaciones articulatorias) y no en alguna de sus partes, que involucra los planos epistemológico, teórico, metodológico y técnico, necesariamente, y no puede limitarse a sólo alguno(s), por lo que provoca la permanente adecuación o acomodación de estos planos sobre el proceso mismo de investigación, planteando una permanente vigilancia epistemológica, lo cual significa que la flexibilidad articulatoria está acotada, en última instancia, por esta dimensión (Sánchez Puentes, 1995).

Así concebida la investigación, la formación para esta práctica es posible mediante una propuesta de formación que incluya un componente tutorial. “En esta propuesta el papel del profesor de educación superior se trastoca de

transmisor del conocimiento, al de tutor o asesor del alumno... en la búsqueda del ideal de atención individualizada..." (Barrón, 2004:30).

Formar investigadores en el enfoque tutorial implica resignificar la relación pedagógica; generar una cultura pedagógica que asume la formación de los investigadores en la práctica misma, para lo cual es necesario convocar, al proceso de enseñanza aprendizaje, a los investigadores, docentes que realizan actividades de investigación e insertar a los estudiantes en actividades prácticas de investigación.

LA TUTORÍA EN LA FORMACIÓN DE IER

El programa de doctorado abordado se estructura a partir de lo que Díaz Bariga define como un enfoque mixto "que organiza la formación profesional en dos tramos: uno de formación básica centrado en la adquisición de los conocimientos que derivan de las disciplinas y otro, de formación aplicada, centrado en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas (para atender) a problemas profesionales reales" (2006: 21).

La formación de IER contempla seis semestres; en los dos primeros se plantea una formación teórico-metodológica general en cuatro seminarios obligatorios (dos de los cuales conforman un tronco común), a partir del tercer semestre la formación se centra en el desarrollo de investigaciones de los estudiantes. En esta segunda fase los estudiantes que se incorporan a la línea de formación denominada EAPEA serán quienes se formen como IER.

Los componentes curriculares de esta línea de formación recuperan el enfoque regional y transdisciplinario del DER pero se particularizan por su objeto de estudio: procesos y agentes educativos regionales, contemplando:

- -El aprendizaje práctico incorporando a los estudiantes en los cuerpos académicos de la Universidad que cultivan líneas de investigación en el campo de la educación.

-
- -Un enfoque complementario de formación tutorial cuya acción se diferencia de acuerdo al avance del proceso de formación.

La tutoría que reciben los estudiantes consta de dos etapas, durante el primer año de su formación cada estudiante contará con un tutor que lo asistirá en su proceso de incorporación al programa, la acreditación de las competencias básicas de la investigación y la definición de su proyecto de investigación; al iniciar el tercer semestre el tutor se integrará a un Comité tutorial (UNACH, 2008: 34).

En una primera fase, cuando el estudiante se integra al conocimiento de los estudios regionales, recibe un acompañamiento personal; en una segunda fase (cuando se vincula directamente con la investigación educativa) la tutoría asume la forma de asesoramiento e interlocución mediante un Comité tutorial que ayuda al estudiante a elegir sus seminarios optativos, incorporarse en las tareas del taller de investigación, dar seguimiento a los avances de investigación y resolver problemas que enfrenten en su proceso de formación.

La tutoría se orienta hacia las siguientes dimensiones:

Dimensión actitudinal

Cerejido (1997) plantea que la investigación científica, más que una profesión, es una actitud ante la vida, cuyo ingrediente principal es la creatividad. El investigador educativo regional asume una actitud propicia para la realización de esta actividad, a manera de una “pasión intelectual” (Polanyí, año: 1970). Esta “pasión intelectual” o “actitud ante la vida” encuentra fundamento en la posesión de un sistema de conocimientos actualizado, un sistema axiológico que lo compromete con la actividad para la cual se forma y un conocimiento procedimental, que le permite “saber hacer” ante contextos regionales educativos.

Dimensión psico-cultural

La actividad de investigación se encuentra enmarcada en un campo social particular, en este caso el campo de la investigación educativa. Bourdieu hace

alusión a este concepto (campo) como el espacio estructurado de posiciones objetivas en el que se establecen y siguen objetivos y reglas para participar (“reglas del juego”). Forman parte de un campo quienes están dotados del *habitus*, esto es del conjunto de disposiciones, representaciones y prácticas propias del campo. Para este autor el campo científico (encargado de la generación y aplicación de conocimientos) es un campo social: con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus ganancias pero con sus formas específicas (Bourdieu, 2000:12).

Aprender este *habitus* es parte importante de la formación del investigador. Implica reconocer las relaciones existentes que hacen posible su existencia, las formas de incorporación y participación, el tipo de productos que se esperan, las temáticas prioritarias, las tendencias, grupos, redes que forman parte del mismo, son los propósitos que debe seguir la tutoría en esta dimensión que hemos denominado psico-cultural, a partir de la cual el estudiante podrá sentirse parte del campo de la investigación.

La tutoría deberá considerar esta dimensión (“conocimiento y seguimiento de las reglas del juego”) para hacer efectiva la incorporación del estudiante al campo de la investigación.

Dimensión social

La acción tutorial dirigida hacia la formación de investigadores encuentra en esta dimensión la posibilidad de llevar al estudiante a considerar la pertinencia de los proyectos que emprende como un ejercicio reflexivo que parte, necesariamente, de su posicionamiento, en una situación y contexto determinado, y es atravesado por universos de significado.

Gibbons *et al.* (1997) sostienen que la producción del conocimiento transita de un modo 1, de corte tradicional centrado en las discusiones disciplinarias, hacia un modo 2, en el que prevalece una mirada transdisciplinar y un enfoque heurístico, heterogéneo y flexible. La producción de conocimiento en este modo 2 se realiza en contextos de aplicación que obligan a los investigadores a ser

más reflexivos sobre las consecuencias de su trabajo y sobre los valores implicados en las aspiraciones y proyectos humanos sobre los que intervienen, asumiendo una responsabilidad social.

En las regiones chiapanecas, el contexto de aplicación y la investigación práctica parecen ser determinantes en la selección y abordaje de los objetos de investigación educativa de acuerdo con la investigación de Angulo, Cabrera, Pons y Santiago (2007). En este sentido la tutoría fortalece este modo de investigación, en tanto vincula la práctica con la teoría a partir de la reflexión que el estudiante realiza situado y posicionado en un contexto concreto de actuación, con un sentido de responsabilidad social frente a su trabajo.

Dimensión ocupacional

Ser investigador y dedicarse a esta actividad implica enfrentar una incertidumbre acerca del espacio laboral que puede ocuparse, dado que los espacios para hacer investigación son muy reducidos en nuestro contexto. ¿Hacia dónde se dirigirán los egresados del doctorado formados como IER?, se espera que a lo largo de su proceso de formación hayan fortalecido sus redes de comunicación y colaboración para hacer investigación y que trasladen la cultura de investigación hacia los espacios de trabajo en los que se encuentran insertos o a los que podrán acceder.

Por ello, la acción tutorial en esta dimensión se orientará hacia el fortalecimiento de las redes sociales que hagan factible al egresado del DER posicionarse en el campo de la investigación e impulsar la generación de una cultura de la investigación en los espacios laborales que ocupe.

Dimensión teórico-metodológica

La acción tutorial no puede dejar de lado la dimensión de formación teórico-metodológica de sus estudiantes. La orientación sobre este aspecto es fundamental y no se logra sólo en los seminarios obligatorios del proceso de formación (que se imparten durante los dos primeros semestres); éstos

constituyen apenas la base de la formación. La incorporación de los estudiantes en los talleres y en los seminarios optativos hará posible su formación específica en el campo de la investigación educativa. La selección de estos talleres y seminarios por parte del estudiante se realiza en compañía de su comité tutorial.

Dimensión discursiva – lingüística

Finalmente, una dimensión que la tutoría aborda hace posible que el estudiante construya discursos y se exprese a través de diversos lenguajes, considerando los públicos a los que se dirige.

Al respecto es necesario mencionar que la producción científica, fruto de la investigación, se expresa en textos que cuentan con una estructura “altamente racionalizada y reglamentada: aparatos de citas, hipótesis que hacen referencia a resultados, hallazgos, conjeturas de otros artículos, procedimientos estandarizados que refieren a procesos establecidos también textualmente, aportaciones, nuevos descubrimientos, críticas (...) De este formato textual se desprenden otros textos: directorios de citas, *abstracts* e *index* que reseñan y organizan los textos de acuerdo a sus temas, aportaciones (...) Se establecen criterios de dictaminación y evaluación...” (Castañeda, 2004: 201).

El IER deberá expresar y expresarse de acuerdo con los requerimientos de esta producción, pero además tendrá que ser capaz de comunicar sus planteamientos, avances y resultados de investigación ante diversos públicos, no sólo de manera escrita, sino también verbalmente y, al hacerlo, tendrá como punto de partida la dimensión discursiva-lingüística propia del campo de la investigación educativa.

CONCLUSIÓN

La formación de IER, de acuerdo a lo planeado por la comisión diseñadora del DER, incluye un componente tutorial en el modelo curricular mixto, ya que se sostiene que a partir de la acción tutorial se contemplen las dimensiones que

incluye la formación de investigadores, de acuerdo a la definición de investigación que se toma como punto de partida (como práctica reflexiva, creativa, heurística y articuladora).

Durante el primer año de formación, los IER, junto con un proceso de escolarización reciben una tutoría personalizada centrada de manera prioritaria (aunque no exclusiva) en las dimensiones actitudinal, social y teórico-metodológica; posteriormente, cuando el proceso de formación se flexibiliza incluyendo seminarios optativos, inclusión en grupos de investigación y en procesos de movilidad, la tutoría individualizada se sustituye por un comité tutorial que pondrá énfasis en las dimensiones psico-cultural, ocupacional y discursivo-lingüística. De esta forma la tutoría, aunque presente a lo largo de todo el proceso de formación de los IER, se adecúa a los requerimientos que el programa hace al estudiante y a las necesidades que éste puede expresar a lo largo del proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo V., Rita.; Juan Carlos Cabrera, Leticia Pons y Rosana Santiago (2007) *Conocimiento y región*. México: Plaza y Valdés-UNAM-PROMEP.
- Barrón Tirado, Concepción (2004). "Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares", en *Currículum y actores. Diversas miradas*. México: CESU-UNAM, colección Pensamiento Universitario, Tercera época 97, pp. 15-49.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castañeda Sabido, Fernando (2004). *La crisis de la sociología académica en México*. México: UNAM.
- Cerejido, Marcelino (1997). *Ciencia sin seso*. México: Siglo XXI (segunda edición).
- CONACyT (2007). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Convocatoria 2007*. <http://www.conacyt.gob.mx/Posgrados/Convocatorias/2007/CONVOCATORIA-PNCP-2007.pdf> (consulta septiembre de 2008).
- CONACyT (2008). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* http://www.conacyt.mx/calidad/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.html (consulta realizada en septiembre de 2008).

-
- Díaz Barriga, Ángel (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. 28, n. 111. México: CESU-UNAM.
- Garduño Román, Susana Asela y Marisela Castro Moreno (2000) "Aciertos y retos del doctorado tutorial en México y América Latina", revista electrónica *Omnia*, año 16, número 40 El posgrado en el siglo XXI. México: Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM.
- Gibbons, Michael, *et al* (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona; España: Pomares Corredor.
- Padrón, José (2002). *Aspectos básicos en la formación de investigadores (planteamientos esquemáticos)*. Materiales del Foro virtual para las jornadas de investigación del UPEL, San Cristóbal (mayo 2002). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Ven. <http://www.geocities.com/josepadron.geo/FormacInvest/AspBasicosFormInv.htm>
- Pereda, Carlos (2000). "Heurística y argumentación", en Velasco Gómez, Ambrosio (coordinador) *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. México, Siglo XXI, pp.13-25.
- Pérez Ransanz, Ana Rosa (2000). "Heurística y racionalidad en la ciencia", en Velasco Gómez, Ambrosio (coordinador) *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. México, Siglo XXI, pp.27-37.
- Polanyi, Michael (1970). *Ciencia, fe y sociedad*. www.cepchile.cl/dms/archivo_1799_1123/rev29_polanyi.pdf (consulta enero de 2008).
- Sánchez Puentes (1995). *Enseñar a investigar*. México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.
- UNACH (2008). *Plan de estudios del doctorado en Estudios Regionales*. Tuxtla Gutiérrez, Consorcio de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Velasco Gómez, Ambrosio (2000). "Introducción", en Velasco Gómez, Ambrosio (coordinador) *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. México, Siglo XXI, pp.1-11.
- Velasco Gómez, Ambrosio (2000) "Heurística y progreso de las tradiciones en las ciencias y las humanidades", en Velasco Gómez, Ambrosio (coordinador) *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. México, Siglo XXI, pp.222-237.