



SABERES EXPERIENCIALES Y TENSIONES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN

DAVID PÉREZ ARENAS

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO
pearenas@prodigy.net.mx

RESUMEN

La ponencia contiene parte de los resultados de un proyecto de investigación denominado “Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes relacionados con la formación para la investigación y la eficiencia terminal en los posgrados en educación” desarrollado por un Cuerpo Académico, se presentan los relacionados con uno de sus objetivos: analizar las experiencias y saberes que los docentes de programas de posgrado en educación, han acumulado en relación con la metodología y didáctica de la investigación. El estudio se realizó con 10 docentes investigadores con más graduados en los programas del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, y cinco de otras instituciones. Los referentes teóricos recuperados se condensan en la categoría de saberes cotidianos, experienciales y existenciales, recuperando las aportaciones de Heller, Tardif, Lyotard y Ricoeur, utilizando la narrativa como metodología de investigación propuesta por Bolívar. Los resultados de la investigación permiten sostener la importancia que tienen tanto los saberes experienciales como los denominados cognitivos, teóricos o disciplinarios; al tiempo que su validez se sustenta en sus trayectorias académicas y profesionales, por lo que éstos son muy heterogéneos y polémicos entre sí; lo que aunado a la carencia de espacios para su socialización, genera una serie de tensiones que los docentes van enfrentando de manera solitaria, al tiempo que en algunos casos los lleva a descalificar concepciones, posturas y estrategias, asociadas tanto con la metodología como con la didáctica de la investigación, que se cuestionan con los alumnos o tesisistas en el centro del debate.

Palabras clave: Formación para la investigación, posgrados en educación, metodología de la investigación, didáctica de la investigación, saberes docentes.





INTRODUCCIÓN

Hace ya casi una década cuando se empezó a advertir del desplazamiento de la formación para la investigación en los posgrados en educación (Pérez Arenas, 2007, 2010 y 2013), problemática que se ha agravado por los efectos de los procesos y sistemas de acreditación a los que se someten los programas, uno de ellos la necesidad de incrementar los porcentajes de eficiencia terminal, lo que ha está afectando tanto los procesos de formación como la calidad de sus productos derivados de investigación; sin embargo estos procesos están mediados también tanto por las dinámicas institucionales como por las interacciones que se dan entre los actores (experiencias de aprendizaje, estilos de asesoría o tutoría) que promueven o participan en los mismos (Moreno Bayardo, 2009), es decir las prácticas educativas, orientadas por los planes de estudio, sobre los que poco se ha estudiado y dicho al respecto.

Esta ponencia tiene como propósito dar cuenta de los saberes experienciales y tensiones que se generan en las interacciones entre tutores y estudiantes de posgrado, en los procesos de formación para la investigación orientados hacia la culminación de las tesis de grado, mediados por las trayectorias académicas y profesionales de los docentes.

CONTENIDO

En la actualidad, muchos de los posgrados que mantienen aún entre sus propósitos la formación para la investigación, predomina un interés por acumular contenidos compactados en unidades didácticas: cursos, seminarios y talleres; que proponen y desarrollan una serie de contenidos y metodologías enfocadas a producir un “saber acerca de” más que un “saber hacer” investigación.

Olvidando que la formación para la investigación no se reduce a un trabajo en el aula, ni mucho menos a un nivel cognitivo (Piña, 2001 y 2013), implica como señalaba Sánchez Puentes (2010) un oficio o tarea artesanal en el que intervienen una diversidad de saberes que van más allá de los denominados cognitivos, académicos y teóricos; es decir los saberes experienciales o existenciales, resultado de experiencias profesionales: conjunto de rutinas, creencias y teorías implícitas que los docentes e investigadores van viviendo y reconstruyendo en los procesos de formación en que participan de manera cotidiana (Tardif, 2012).

Sin embargo, poco se ha investigado y menos escrito al respecto, aun cuando en la interacción cotidiana con docentes, investigadores y tutores de posgrado, se ha identificado que muchos de ellos han acumulado una serie de saberes y experiencias relacionadas con la





investigación, lamentablemente se reducen cada vez más en las instituciones los espacios que permitan socializar e intercambiarlas, con lo que en muchos casos estos trabajos siguen siendo tareas solitarias que poco se comparten; en este trabajo se presentan parte de los resultados de una investigación desarrollada por un cuerpo académico del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), el **objetivo y la pregunta** de investigación que se retomaron son los siguientes:

Sistematizar y analizar los saberes relacionados con la formación para la investigación, que los docentes han acumulado como resultado de sus experiencias como conductores de seminarios de investigación o en las asesorías y tutorías impartidos en posgrados en educación.

¿Cuáles son las experiencias y saberes que los docentes investigadores del ISCEEM y otras instituciones de posgrado, han acumulado en relación con la metodología y didáctica de la investigación, y qué relación existe entre éstas y sus trayectorias académicas y profesionales?

Los referentes teóricos que se recuperaron en este trabajo fueron las categorías de *saberes cotidianos* trabajadas por Rockwell, Mercado, Aguilar y Quiroz, sustentadas a su vez en Heller (1977), adquiridos en contextos de socialización a lo largo de una historia profesional en la que el profesos aprende a enseñar a investigar, ejercitando esta tarea en el trabajo cotidiano que realiza día con día y no se da de una vez para siempre ni de una sola forma; así como la de *saberes experienciales* (Tardif 2012) incorporados a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser, en tanto los maestros “no piensan sólo con la cabeza”, sino “con la vida”, no es sólo “un sujeto epistémico”, sino también un “sujeto existencial”; lo que demanda reconocer los *saberes existenciales* (Lyotard 1993) en los que se mezclan las ideas de saber hacer, saber oír y exceden la determinación de un criterio de verdad único; ante lo cual propone este autor a la narrativa como el medio a través del cual se formula este tipo de saber, y “el relato como la forma por excelencia de ese saber (Lyotard, 1993:52).

Por lo que este trabajo se sustentó en *la narrativa* como **metodología de investigación**, comprendida como la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, que permiten reconstruir la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedió o vivido (Ricoeur, 1995); así como la trama argumental, secuencial temporal, donde los personajes y la situación son constitutivos de la configuración narrativa, al





tiempo que permiten dar cuenta de los proyectos éticos de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999)

El diseño metodológico consistió en identificar a diez investigadores del ISCEEM con mayor número de graduados e invitarlos a compartir sus experiencias y saberes a partir de una narrativa, con preguntas eje, una asociada con sus trayectorias académicas y profesionales, y la otra con sus experiencias y saberes relacionados con la metodología y didáctica de la investigación, que habían incidido en la formación para la investigación de sus tutorados y en la culminación de sus tesis; para no quedar con una mirada endogámica se incorporaron también las de cinco investigadores de posgrado de otras instituciones con características similares: de la Universidad Autónoma del Estado de México, el Departamento de Investigaciones Educativas, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Las narrativas fueron videograbadas, se transcribieron y analizaron, con base en algunos ejes asociados con la metodología y didáctica de la investigación, trabajo del cual se derivaron las siguientes **reflexiones y resultados**:

Las narrativas sistematizadas y analizadas, permitieron reconocer como las problemáticas y tensiones que enfrentaron, fueron resueltas de maneras muy diferentes por los investigadores, al poner en marcha estrategias diferenciadas no sólo didácticamente, sino contrapuestas epistémicamente, pero sustentadas en sus trayectorias académicas y experiencias profesionales personales en las que se generaron sus saberes experienciales.

Debido a la naturaleza y extensión de las narrativas, la ponencia contiene tan sólo una síntesis de sus contenidos y hallazgos, al tiempo que se excluyen en ella los referentes teóricos que permitan discutir o argumentar sus contenidos, no es este ahora el propósito.

Al respecto, el estudio permitió reconocer que son tan válidos los saberes de los docentes que dicen su éxito o las razones de que sus alumnos hayan concluido la tesis de grado y con ello apoyado su formación para la investigación, radica en que conformaron equipos de trabajo cuyo denominador común era que los objetos de estudios de sus integrantes, se derivaron de las líneas y temáticas consolidadas o trabajadas por ellos, lo que les permitía orientar y guiar el trabajo de sus tesis, reconociéndose más como directores; frente a quienes consideran no tener





inconveniente en asesorar a estudiantes con temáticas o metodologías sobre las que no tienen mucho conocimiento ni experiencia, argumentando que pueden irse formando de manera conjunta con los tesisistas, instalándose más como sus acompañantes.

Otro tipo de tensiones tienen que ver con la *articulación de posturas teóricas y/o metodologías* en los procesos de investigación, al respecto están quienes desde miradas más rigurosas identifican como un problema serio dentro de la formación para la investigación, la mezcla de perspectivas incompatibles epistémicamente; en relación a quienes argumentan que en estos tiempos de incertidumbre, crisis y cambios que se están dando en las ciencias sociales y humanas no se pueden seguir sosteniendo esas posturas, por lo que no tienen inconveniente en trabajar con perspectivas más heurísticas, que permitan lograr miradas más amplias o completas, replanteando el viejo debate de lo cualitativo - cuantitativo o de la explicación versus la comprensión.

En el mismo sentido están las posturas en relación con *la fundamentación y extensión de los proyectos* de investigación, están quienes consideran como una razón importante que desde el inicio cuenten con sustentos sólidos y una adscripción teórica, epistémica y metodológica, lo que se traduce en amplios apartados del proyecto; frente a quienes argumentan que tanto los sustentos teóricos epistemológicos, como la adscripción metodológicas deberán irse construyendo durante el proceso, por lo que sugieren iniciar con proyectos ejecutivos en los que se precisen de manera clara las preguntas, los objetivos, supuestos, referentes teóricos y diseño metodológico, y se cuide la coherencia entre ellos.

Otra de las tensiones y debates que se enfrentan en el campo, tiene que ver con la *posibilidad de formar investigadores en posgrados dirigidos al magisterio* como el del ISCEEM, considerando los perfiles de ingreso de los alumnos, y en su caso el sentido que se le otorgue a esta práctica en este contexto; las posturas están sobredeterminadas por las trayectorias académicas de los docentes, normalistas, universitarios y normalistas-universitarios; además de reconocer que hay quienes ven esto más como una posibilidad y quienes lo ubican más como un problema, lo más interesante fue identificar la convergencia de posturas que argumentan que si bien, no es posible formar en estos programas investigadores educativos, ello no implica la exclusión de esta práctica en los posgrados para profesores, con un sentido diferente, es decir





como espacios para la formación de docentes con capacidad investigativa, sostenida por investigadores con una doble trayectoria académica: normalista y universitaria.

Sobre el tema de los *antecedentes y condiciones para la formación para la investigación*, hay un acuerdo en relación con la importancia de los perfiles de ingreso idóneos para introducir a los estudiantes en la formación y el ejercicio de la investigación, al tiempo que reconocen la dificultad de contar con ellos en este tipo de programas; por lo que la mayoría coinciden en la necesidad de cambiar la mirada en relación con este rubro, dejar de centrarse en la carencia con que llegan los estudiantes y limita su formación, para en su lugar, generar estrategias que permitan potenciar la disposición y los recursos con que cuentan durante su permanencia en los programas.

Una de las mayores coincidencias en los saberes de los docentes investigadores, es la necesidad de *generar estrategias de formación diferenciadas*, con base en las condiciones y características de los estudiantes así como en sus trayectorias académicas y profesionales; de los que se derivan estilos de enseñanza y aprendizaje de la investigación, que no siempre van a funcionar de la misma manera, hay casos que requieren mayor dirección y otros que demandan mayor libertad.

De manera que el *problema de las tutorías y/o asesorías* no se resuelve conceptualmente, ni mucho menos desde los dispositivos curriculares, son procesos que requieren de una construcción sustentada en el diálogo entre los diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje, tanto de los docentes como de los tesisistas, tomando como referencia los proyectos de formación contenidos en los programas curriculares, de los que se derivaran procesos que articulen la dirección con el acompañamiento; frente a posturas extremas que reducen las tutorías al olvido y abandono de los estudiantes o al disciplinamiento, como lo señalan algunos docentes en sus narrativas.

Los tiempos que requieren los tesisistas, aunado a sus intereses y *contextos institucionales* son otras de las tensiones que los docentes investigadores enfrentan en los procesos de formación para la investigación y en la eficiencia terminal; en algunos lo que funciona es establecer tiempos, compromisos y productos aunados a una disciplina para el trabajo, en otros que estos se definan por las condiciones e intereses de estudio de los alumnos; aunque en los contextos actuales, la presión de los procesos de acreditación, demanda que las instituciones





establezcan tiempos, que no siempre se corresponden con los que cada tesista requiere para culminar los trabajos, lo que está afectando los procesos y productos de investigación.

Existen sin embargo, *condiciones imprescindibles para la culminación de las tesis*, aludidas en la mayoría de los saberes de los docentes investigadores, como los compromisos mutuos entre tutor y tutorando, asesor o tesista; en algunos casos establecidos desde sus primeros encuentros, en otros se van construyendo con el tiempo y el diálogo; pueden reducirse a horarios y estrategias de trabajo, productos y fechas de entrega; o plantearse en términos del compromiso mutuo para la culminación de la tesis, más allá de los derivados de la organización institucional, pero son el punto de partida para decidir si se acepta o no la tutoría o incorporación al equipo de trabajo; los que a su vez van generando vínculos afectivos que llegan a sobredeterminar la relación académica y ser decisivos para la culminación de las tesis.

Finalmente hay un tipo de saberes asociados con *las tensiones*, que se generan del reconocimiento *de las dimensiones éticas y políticas de la formación* y de la investigación; es decir no reducir estos procesos a lo cognitivos o metodológicos, sino reconocer que están sobredeterminados por las experiencias que los sujetos que los promueven o participan en ellos, van acumulando tanto en las instituciones educativas como en otros espacios extraescolares, y permiten hacer lecturas de la realidad desde donde los procesos de formación y producción de conocimiento, terminan reconociéndose como espacios de lucha, inclusión o exclusión, de promoción de valores y de creación de conocimiento.

Por lo que aunado a lo que la formación para la investigación no se resuelve sólo con cursos de metodología ni con una formación académica, se requiere además de un posicionamiento de parte tanto de los docentes investigadores, como de los estudiantes en formación, lo que implica como señala Saur (2008), una triple adscripción, teórica, biográfica e institucional, atravesada por las dimensiones: epistemológica, ética, política y estética; lo que permita conformar la mirada desde donde se elige qué, cómo, pero sobre todo por qué o para qué investigar o formarse como investigador, o simplemente se hace una tesis.

CONCLUSIONES

Los relatos e historias analizados permitieron dar cuenta de los saberes cotidianos, experienciales y existenciales que los académicos de posgrado, han construido a partir de la reflexión en relación con su formación académica y trayectoria profesional; muchas veces silenciados por





los discursos contenidos en los programas de posgrado y por los saberes disciplinarios hegemónicos; permitieron conocer también sus certezas, dudas y preguntas; inquietudes, deseos y logros, en relación con la formación para la investigación y la eficiencia terminal en los posgrados en educación, al tiempo que ilustraron las aportaciones de Mercado, Tardif, Heller, Lyotard y Ricoeur, entre otros.

Este tipo de saberes lejos de sustentarse en axiomas derivados del conocimiento disciplinario, se producen y validan a partir de los juegos del lenguaje que se van configurando en los espacios en que se producen, sobredeterminados por las trayectorias académicas y profesionales de los investigadores, lo que permite la valoración y legitimación de todos ellos, y no una jerarquización de unos sobre otros; nos encontramos con un conjunto de *saberes heterogéneos* en cuanto a concepciones y prácticas asociadas con las diferentes etapas y tareas relacionadas con la metodología y la didáctica de la investigación, esto no quiere decir que no existan acuerdos en relación con estos procesos, uno en el que más coinciden tiene que ver con que este tipo de formación no se resuelve con cursos de metodología

Existen también una diversidad de *tensiones* a las que se enfrentan los docentes, asociados tanto con la enseñanza de la investigación como con el campo de la metodología de la investigación, en las que subyacen debates teórico epistémicos, que se incorporan en los contenidos de los planes y programas de estudio de los posgrados en educación; pero que se excluyen u olvidan por los mismos docentes, al valorar prácticas o productos de investigación (tesis) de los estudiantes u otros académicos que trabajan desde perspectivas diferentes a las de ellos, lo que provoca su descalificación.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). 12 enero 2013 <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Lyotard, J. Francois (1997) *La condición posmoderna*, España, Planeta Agostini.

Heller, Agnes (1977) *Sociología de la Vida Cotidiana*, Barcelona, Península.

Moreno Bayardo, María (2003) El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación. Cuadernos de Discusión, No. 5, SEByN-SEP, 59 pp.

Moreno Bayardo, María G., et al (2009). *La formación de investigadores en educación: cuatro acercamientos al estado del conocimiento*. México: Universidad de Guadalajara.





- Pérez Arenas, David (2007) *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*, México, IISUE- UNAM, UAG, UASLP, Plaza y Valdés.
- Pérez Arenas, David (2010) Las maestrías en educación desde otra mirada: un campo en tensión, en *El camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*, Raquel Glazman y Alicia de Alba (Coordinadoras). Colección Estudios de Posgrado en Pedagogía. UNAM, Méx., CONACYT-UNAM, Diaz de Santos, pp. 69-92
- Piña Osorio, Juan Manuel y Olivia Mireles (2001). El proceso de sociabilidad y de vida académica, en Ricardo Sánchez Puente y Martiniano Arredondo (Coords.), *Posgrado e Ciencias Sociales y Humanidades. Vida Académica y eficiencia terminal (pp. 79-108)*. México: CESU-UNAM.
- Pontón Ramos, Claudia Beatriz (2009) La tutoría en algunos posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México, en *Tutoría y Mediación I*, Patricia Ducoing (Coordinadora), México, IISUE-UNAM, pp.149-174
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2010). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México: IISUE-UNAM, Plaza y Valdés Editores.
- Saur, Daniel (2008). *Epistemología y Educación*. Conferencia en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM.
- Tardif, Maurice (2009), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, España, Narcea, 234 pp.

