

ISSN: 2448-5683



La formación para la investigación educativa¹

Fabio Fuentes Navarro
Universidad Pedagógica Veracruzana, México
Email: fabiofuentesnavarro@gmail.com

I ¹ Ernesto Treviño Ronzón, Reinalda Soriano Peña y Juan Carlos Valdés Godines. (2013). *La formación para la investigación educativa. Tres emplazamientos para su análisis*. México: CIIDET.

El abordaje de cualquier obra del Dr. Ernesto Treviño, sea individual o colectiva, supone asumir su tratamiento sistemático y crítico, e implica hacer visible el emplazamiento desde el cual se expone lo que se piensa acerca de la misma. No hacerlo así, es decir, evadir la declaración del locus de enunciación desde el que se reflexiona y analiza lo que el autor propone, conlleva el riesgo de preservar y reforzar la ilusión de que es posible inteligir sin coordenadas de referencia, sean éstas teóricas, conceptuales o empíricas, y también incurrir en el yerro de que es suficiente la “aprehensión sensible”, la doxa o la pura opinión para describir y explicar los constructos desplegados.

En consecuencia, mis enunciaciones acerca de la obra de Ernesto Treviño, Reinalda Soriano y Juan Carlos Valdés proceden del abordaje de ésta desde una mirada compleja, esto es, desde la perspectiva de la complejidad, entendida como una manera de inteligir, como un modo de pensar, como una racionalidad, como una episteme en la que es posible el entramado de los objetos de estudio en una gran red de relaciones, en la que éstos son complementarios a la vez que diversos, susceptibles de ser articulados aun siendo diferentes y de procedencia multicausal. En tanto episteme, la complejidad es una metateoría –un dominio explicativo, diría Maturana– que advierte la precariedad de la univocidad disciplinar y sus fronteras en el tratamiento de lo que se pretende conocer, y que en paralelo anuncia no sólo la potencialidad analítica de las transdisciplinas en el abordaje de los objetos de estudio, sino también la significatividad de la complementariedad en términos heurísticos. Esta mirada, la complejidad, entrama la diversidad, articula la diferencia e integra la singularidad sin las pretensiones homogeneizantes y universalizantes que han caracterizado a los paradigmas analíticos e investigativos con arraigo en el pensamiento cientificista de la modernidad.

Por ello me parece pertinente proponer una lectura compleja de *La formación para la investigación educativa*. Tres emplazamientos para su análisis, en tanto que es plausible aquí no pretender disociar lo que otros modelos analíticos, enquistados en la tradición del pensamiento de la modernidad y de la cientificidad que les es propia, no sólo dicotomizan sino que también oponen, como es la intelección de la emoción y la razón de la pasión; reconociendo, sin embargo, que esta reseña está mediada a través de una semántica académica que entroniza a la razón, sin que ello suponga la imposibilidad de la pasión y la emoción no únicamente en el modo en que se anuncia lo que se piensa, sino aun en la forma misma de pensar.

Organizo la reseña en cuatro momentos: primero presento algunos aspectos de carácter estructural y organizativo de la obra; posteriormente trato el asunto del Seminario de Profundización en Investigación Educativa, que califican los autores como el espacio especializado para la formación de investigadores; luego abordo dos temas comunes y los rasgos principales de identidad de las temáticas y objetos tratados en el libro, y en la última parte elaboro dos sucintas reflexiones.

Primer momento: estructura y organización

La formación para la investigación educativa. Tres emplazamientos para su análisis es un libro –como lo señalan los autores– con el que se pretende “aportar elementos a los diálogos sobre la formación para la investigación, en particular en el nivel de posgrado, a partir de las preocupaciones, de nuestra formación y de la experiencia que los académicos han acumulado en diferentes contextos y programas educativos de este nivel”. En tanto objetivo del libro, la intención de Ernesto Treviño, Reinalda Soriano y Juan Carlos Valdés se logra en razón de que en el contenido ofrecen elementos para la charla en torno a la formación para la investigación. A partir del reconocimiento de aspectos diferenciales en cuanto a sus intereses investigativos, trayectorias formativas y labor profesional, los autores muestran inquietudes comunes acerca de los procesos de formación de investigadores que se suscitan en las instituciones de educación superior, específicamente en los estudios de posgrado.

Una de ellas refiere a la contradicción que experimentan los docentes de educación superior en sus ámbitos laborales, que los autores explicitan cuando señalan que mientras a los docentes “se les invita con insistencia a participar en la producción de conocimientos sobre su propio quehacer y los problemas que enfrenta, las condiciones en que realizan su labor, más su trayectoria formativa y circunstancias laborales tienden a propiciar que se desempeñen como consumidores de conocimientos producidos por otros”. Contradicción que no sólo invoca al debate respecto de la formación de investigadores y generación de conocimiento educativo en las instituciones formadoras de docentes, sino que también evoca la tensión que se produce entre las aspiraciones institucionales y las condiciones que las propias instituciones crean para favorecer la producción de conocimiento derivado de procesos investigativos y, por supuesto, para evitar no constituirse en consumidoras y reproductoras de conocimiento producido por otros.

Si bien esta discordancia se percibe como un nodo que articula armónicamente las temáticas, objetos y contenidos tratados en el libro, Treviño, Soriano y Valdés anuncian tres ángulos analíticos desde los cuales abordan el eje formación-investigación: el primero refiere a los factores sociales que son clave en la formación del investigador educativo; el segundo, en un plano más conceptual, alude a las visiones y concepciones en torno a la investigación educativa; y el tercero trata el modo en que se sobredeterminan los procesos de formación de investigadores educativos, en el marco de las dinámicas político-institucionales.

A partir de estos ángulos, la lógica expositiva y el contenido del libro se organiza en tres apartados: en el primero, bajo el título “La formación de investigadores educativos. Una reflexión desde la cultura escrita”, Reinalda Soriano analiza los aprendizajes y las prácticas de la lengua escrita que se desarrollan en el proceso de ser investigadores educativos. En el segundo apartado, “Entre la frontera y el horror: la necesidad de la reflexión profunda del objeto educativo y sus abordajes teórico-metodológicos”, Juan Carlos Valdés efectúa un análisis crítico al modo en que las dinámicas burocráticas y administrativas, junto con las concepciones superfluas de la investigación educativa, colisionan con las expectativas explicitadas de las instituciones de educación superior. Y en el tercero, denominado “La investigación educativa y la docencia en la educación superior. Sentidos, formación y política”, Ernesto Treviño reactiva y reedita el debate del maestro-investigador desde las implicaciones de la sociedad del conocimiento.

En conjunto, en cuanto a formación e investigación, los artículos abonan al sentido de unidad del eje temático del libro. Sin embargo, si se abordan por separado muestran unidad respecto de los objetos específicos que tratan, de modo tal que pueden ser leídos sin secuencia alguna.

Segundo momento: espacios de formación y nichos de aprendizaje

Es importante dar cuenta de un asunto a partir del cual la obra de Treviño, Soriano y Valdés resulta relevante en el campo de la educación superior, y por demás significativa en el ámbito de los estudios de posgrado en educación: el nicho de aprendizaje que se proyectó y concretó para la formación de investigadores educativos, y del cual derivó este libro. Al respecto, los autores ofrecen una breve descripción acerca de un modo de proceder que es propio y muy característico de aquellas universidades e institutos de educación superior que han superado la visión (anacrónica y anquilosada) que privilegia a la docencia como actividad única y fundamental de las mismas.

Los autores muestran cómo la creación de un espacio de formación alternativo y colateral a los convencionalmente instituidos en los planes y programas de estudio, en este caso un seminario, resulta un auténtico nicho de aprendizaje en el que es posible aprender investigación haciendo investigación, en un plano de relaciones horizontales. Es una comunidad de diálogo en la que es posible y plausible sobreponerse no sólo a la burocracia administrativa, sino a la escolarización y a sus efectos, como la acumulación y repetición de conocimiento, en tanto “que no responde a la necesidad de aprender a pensar y crear una sociedad cuya visión del mundo se está transformando aceleradamente” (Velasco Toro, 2012:120), pero cuyos efectos están presentes todavía en el nivel de la educación superior, y en ocasiones, lamentablemente, en los estudios de posgrado.

Este espacio de formación se configuró como tal en el año 2012, con el nombre de Seminario de Profundización en Investigación Educativa, en el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) de la ciudad de Querétaro. Emergió con la misma idea con la que se estructuran habitualmente las comunidades de diálogo y de aprendizaje en las universidades e instituciones de educación superior, es decir, “como espacios especializados donde el personal académico pueda converger para intercambiar puntos de vista, construir ideas y sostener debates que permitan la renovación y el perfeccionamiento de sus tareas de docencia y producción de conocimiento”.

Me parece pertinente destacar que la enunciación del Seminario de Profundización en Investigación Educativa, asimismo de su conformación, de su lógica de trabajo y de sus propósitos, son las aportaciones iniciales más sobresalientes del libro y no sólo por los resultados derivados de él, sino particularmente por la singularidad con la que sus creadores lo pensaron en términos aspiracionales: que “fuera un lugar especializado que se demarcara de la dinámica crecientemente burocrática que parece inundar las actividades académicas en varias instituciones educativas y científicas”.

Esta concepción acerca de los sitios de formación académica resulta nuclear en las universidades e instituciones de educación superior, y quizá la idea de la importancia de demarcar la academia de la burocracia sea más clara en palabras de Juan Carlos Valdés, cuando refiere que la creación del Seminario de Profundización en Investigación Educativa:

[...] fue un acto atrevido para hacerse espacio y robar tiempo a las dinámicas burocráticas administrativas en las cuales se ha visto asfixiada la labor educativa y de investigación, en estos contextos de obsesión por alcanzar la tierra prometida de la calidad y las certificaciones para ser más competentes. La dinámica de la vida cotidiana de los centros educativos escolares y de los espacios en los cuales se investiga la cuestión educativa ha sido secuestrada para alcanzar el placebo: los contenidos son sustituidos por los reactivos de los exámenes, el maestro se convierte en facilitador o en experto cuando no en un burócrata competente en el llenado de formatos en línea; las reuniones académicas son para evitar la desertión de los alumnos o bien para ver cómo ayudarles a pasar la materia aunque no aprendan, y muchas cosas más que han hecho de la educación un escenario perverso, complejo en su análisis y comprensión. En este escenario los momentos y espacios de reflexión no son concedidos, no existen, pues su dinámica es borrada en aras de una dosificación horaria, dos o tres horas para revisar, tal vez media hora para reflexionar, otro tanto para escribir y luego publicar. Es necesario crear espacios para pensar, hacer una pausa en esta dinámica cotidiana y robar un tiempo como lo haría Prometeo con el fuego.

El análisis de Valdés es por demás profundo y clarificante, a la vez que provocador y esperanzador, y es muy probable que fascine a quien lo lea desde un ejercicio consciente y autorreflexivo de su rol en las instituciones educativas: ya sea como docente, académico o investigador, incluso para quien lo revise en el rol de burócrata educativo. Pues si el Seminario de Profundización en Investigación Educativa fue un acto atrevido para desmarcarse de la dimensión burocrática-administrativa, se infiere que sus creadores y también autores del libro advirtieron los riesgos que implicaría no hacerlo de ese modo.

El sentido desde el cual fue pensado y puesto en marcha el Seminario en mención, provoca inevitablemente actualizar el debate entre gestión y administración académica versus desarrollo académico, pues si bien las actividades implícitas a la gestión y administración académica se adicionan a las tareas propias del desarrollo académico, son esencialmente diferentes, ya que responden a dinámicas distintas, intencionalidades distintas, temporalidades y, claro, formas de inteligir distintas, sin que ello suponga asumirlas dicotómicamente y en constante oposición, sino más bien complementarias unas a otras.

Aun con lo enunciado, debo señalar que los autores son austeros en la explicitación de este asunto en el libro, quizá porque para ellos es práctica común y consustancial a su desarrollo académico y al de sus instituciones de adscripción, pues la experiencia que al respecto mencionan, aunque resulta por demás significativa y muy ilustrativa en el marco de lo que pudiese denominarse como “buenas prácticas” o “prácticas exitosas”, me parece exigua frente a los logros alcanzados.

Tercer momento: dos rasgos de identidad en dos ideas clave

Colateral al eje temático formación-investigación que vertebra los contenidos y argumentos del libro, aquí interesa destacar dos ideas clave en las que los autores del libro convergen y que considero constituyen los rasgos más sobresalientes a partir de los cuales puede significarse todo el texto.

La primera alude a las diversas concepciones acerca de las intencionalidades sobre la formación de investigadores educativos. Aquí el lector encontrará una serie de aportaciones que le permitirán establecer distinciones significativas en cuanto a la tensión que se constituyó en torno a la figura y formación del maestro-investigador. De entrada, en su artículo “La formación de investigadores educativos. Una reflexión desde la cultura escrita”, Soriano señala que “no es lo mismo formar a quien se dedicará a la investigación como profesión (formación de investigadores), de quien dicha formación será únicamente para apoyar su práctica profesional o de profesores que requieren la investigación para enriquecer su práctica cotidiana”.

Sin embargo, sin establecer la distinción que hace Soriano, Juan Carlos Valdés, en su texto “Entre la frontera y el horror: la necesidad de la reflexión profunda del objeto educativo y sus abordajes teórico-metodológicos”, afirma que es importante inducir a quienes pretenden aprender investigación educativa a que recuperen “un sentido más profundo y trascendental de lo que implica la disciplina como tal, que aprendan a ubicarse como científicos de la educación, más allá de ser meramente descriptores informantes de sus actividades cotidianas remitidos al ámbito áulico escolar”.

Como un modo de establecer un tiempo para la reflexión, Ernesto Treviño inicia su artículo “La investigación educativa y la docencia en la educación superior. Sentidos, formación y política” con tres preguntas clave: ¿qué tipo de formación se debe ofrecer al profesorado para que esté en condiciones de desarrollar investigación?, ¿qué tipo de investigación puede realizar? y ¿cómo compatibilizar la investigación con otras tantas tareas y responsabilidades de los docentes?

Por supuesto, desde sus propios locus de formación, cada lector se identificará con las interrogantes formuladas por los autores, igualmente con las hipótesis expresadas. Si el lector es un docente universitario con posgrado, es muy probable que se reactiven en él inquietudes y cuestionamientos respecto del desarrollo de sus habilidades para la investigación educativa durante su etapa de formación en el posgrado, y de cómo éstas le han sido útiles no sólo para racionalizar y valorar su desempeño docente, sino particularmente para superar la centralidad de la docencia como labor privilegiada en las universidades e instituciones de educación superior.

La otra idea clave que articula las aportaciones de los autores de modo colateral al eje formación-investigación, es la preocupación compartida acerca de una perspectiva sobre la formación del sujeto investigador cuando éste es ya un docente como tal; visión que —señala Treviño— privilegia el dominio temático, curricular y el de la intervención didáctica por encima de la reflexión crítica, la formación teórica o la investigación.

Al respecto, Valdés sostiene que el predominio de la idea de que el “docente que hace investigación educativa difícilmente se asume como un sujeto creador, sólo [se queda] como legitimador que comprueba lo que señala, de manera anticipada, la teoría”, soslayando, por apatía, incapacidad o desconocimiento, la potencialidad de lo teórico en el acto de pensar, actuar y decidir, y que Soriano, a partir de los aportes de Buenfil y Orozco, formula como uno de los principales retos en la formación para la investigación, asumir el desafío que implica “estudiar los usos de las teorías educativas”.

Si bien ambas ideas clave, las concepciones diversas acerca de las intencionalidades sobre la formación de investigadores educativos y la preocupación compartida acerca de la construcción del sujeto investigador cuando éste es ya un docente formado, constituyen desde mi perspectiva de intelección dos rasgos a partir de los cuales puede identificarse el sentido global de las aportaciones de los autores. Debo mencionar que hay otras temáticas que, sin ser periféricas en los contenidos del libro, pueden interpelar al lector desde otros emplazamientos, entre ellas, por ejemplo: a) las condiciones internas y externas de las instituciones de educación superior para el fomento y auspicio de la investigación educativa y para la formación de investigadores educativos; b) la relación entre la sociedad del conocimiento y la producción de conocimiento derivado de procesos investigativos; c) el abordaje unidisciplinar de las temáticas y objetos de estudio; d) la investigación desde la perspectiva técnica y utilitarista, y d) las habilidades investigativas, entre otras.

Cuarto momento

Considero que la lectura del libro *La formación para la investigación educativa*. Tres emplazamientos para su análisis resulta indispensable para quienes ejercen la docencia en licenciaturas y posgrados. Me parece de lectura inexorable para quienes asesoran, coordinan o dirigen trabajos de investigación en el campo educativo, por dos razones fundamentales: porque propiciará la comprensión de la importancia que implica investigar y conocer la educación desde lo educativo (más allá del aula y la escuela), y porque permitirá reflexionar acerca de que para ello se requiere de herramientas de intelección que lo posibiliten, y las teorías son precisamente eso: herramientas de inteligibilidad. Desconocer este uso implica situarse en los márgenes de ilusión de la “aprehensión sensible”, en la doxa o en la pura opinión, lógicas de intelección ya superadas por más de un paradigma epistemológico

Bibliografía

Velasco, J. M. (2012). El paradigma educativo en la universidad hacia el siglo XXI. En Avilés, F. A. *et al.* (Coords.), *Tópicos de la Educación Superior*. Xalapa: IETEC-Arana Editores.