

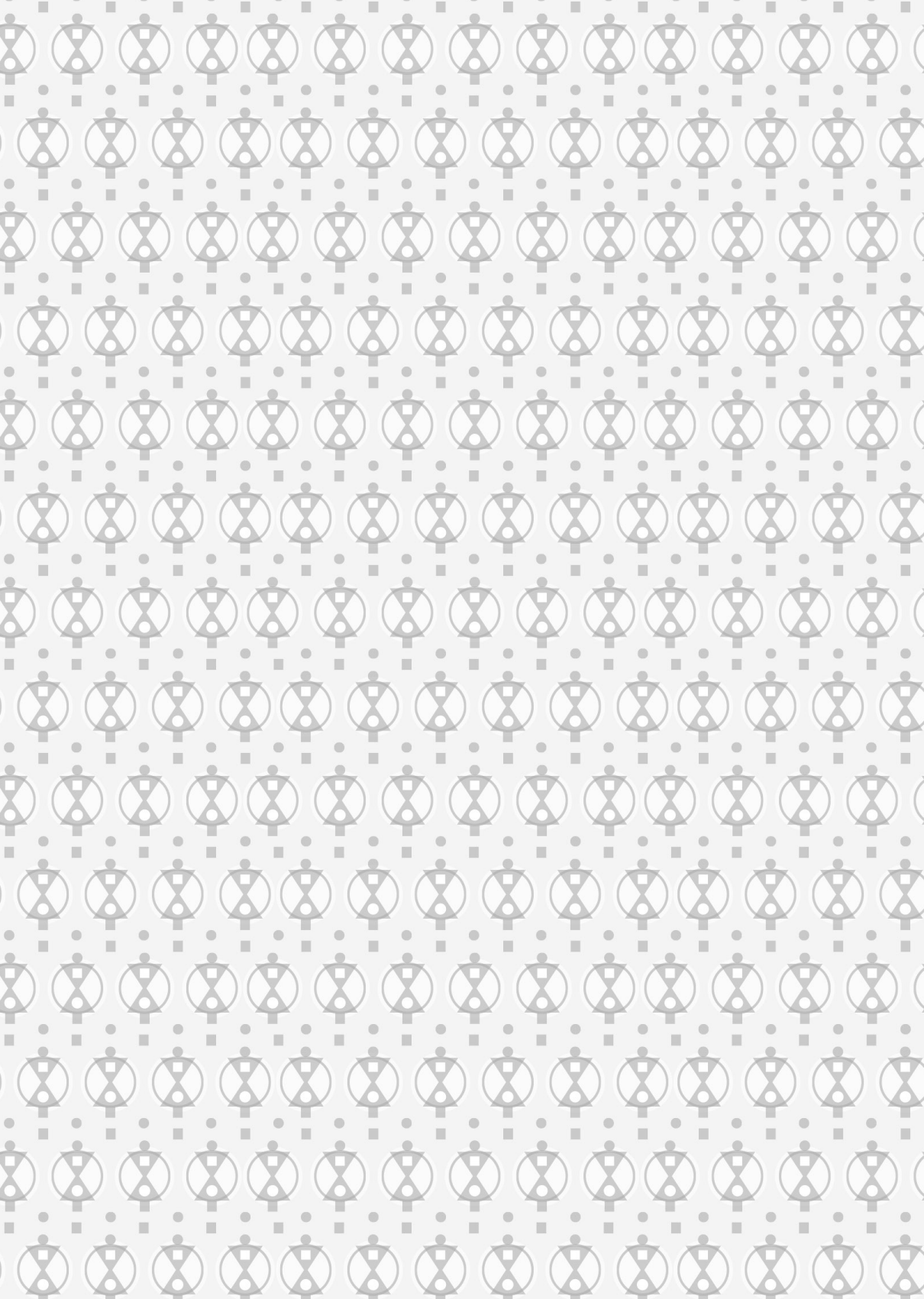
Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis

Las particularidades metodológicas
de los estudios en educación

GERARDO ROMO MORALES
COORDINADOR



Universidad de Guadalajara



Vicisitudes en la formación científica
y la elaboración de tesis.

Las particularidades metodológicas
de los estudios en educación.

Vicisitudes en la formación científica
y la elaboración de tesis.
Las particularidades metodológicas
de los estudios en educación.

GERARDO ROMO MORALES
(COORDINADOR)

Primera edición, 2021

D.R. © 2021, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario

de Ciencia Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

Guanajuato 1045

Col. Alcalde Barranquitas, CP 44260

Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-607-571-128-7

Impreso y editado en México

Printed and edited in Mexico

Contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 11 |
| Sobre los Autores | 21 |
| I. MÉTODO E IMPLICACIÓN EN LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN | |
| 29 | |
| I. La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en los procesos de formación doctoral . . | 31 |
| María Guadalupe Moreno Bayardo Arturo de la Torre Frías | |
| II. Producir la evidencia y evidenciar la producción. Reflexión a dos voces sobre la experiencia metodológica en la investigación educativa | 67 |
| María Guadalupe García Alcaraz Citlalic López Aceves | |
| III. La importancia del vínculo directora de tesis / docto- randa en Educación. Superando obstáculos: un estudio de caso | 95 |
| Emma Ruiz Martín del Campo Ana Gabriela González Anaya | |

| | | |
|-----|--|-----|
| IV. | Pensamiento metodológico: acompañamiento, creatividad y coherencia | 131 |
| | Cristina Palomar Verea Lucila Sánchez García | |
| V. | Imaginario, implicación y sufrimiento institucional. El tránsito de la inquietud <i>inicial</i> a la formación para la investigación en educación. | 167 |
| | Gerardo Romo Morales Nancy Elizabeth García Sánchez | |
| VI. | La relación vincular entre el director de tesis y el tesista para la transformación de una idea de investigación en una tesis doctoral | 195 |
| | Betzaida Noelia Riascos Perlaza María Alicia Peredo Merlo | |

2. MÉTODO, METODOLOGÍA Y PROYECTOS
POLÍTICOS EN LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

| | | |
|-------|---|-----|
| VII. | Tensiones, relación con el saber y trans-formaciones en la elaboración de la tesis doctoral | 215 |
| | José de la Cruz Torres Frías José Antonio Cázares Torres | |
| VIII. | Comunicación, educación y producción social de conocimiento. Un aporte desde el análisis de las series televisivas de ficción | 251 |
| | Diana Sagástegui Rodríguez Miguel Sánchez Soto | |

- IX. Negociaciones, resistencias y validación:
una aproximación horizontal a las metodologías
en la investigación educativa (IE). 289
Myrna Carolina Huerta Vega
Sarah Corona Berkin

3. INNOVACIONES METODOLÓGICAS
DE LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

307

- X. La formación para la investigación educativa
y la investigación educativa. ¿Procesos convergentes? . . 309
José Antonio Ramírez Díaz
Evangelina Arellano Martínez

Introducción

La comunidad del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara se caracteriza por estar siempre reflexionando sobre su quehacer académico. Constantemente estamos realizando actividades en ese sentido, ya sea en las aulas como espacios cotidianos para esta función normalizada como básica o de manera esporádica pero constante en talleres, coloquios, y seminarios.

De estas últimas destacan tres eventos, realizados en los años recientes, por varias razones: la riqueza de las discusiones que se generaron, la profundidad de las conclusiones, y porque presentaron resultados que se materializaron por escrito en libros que, a su vez, se han convertido en fuentes de nuevas reflexiones académicas.

Estas acciones involucraron a profesores, alumnos y especialistas, abordando desde diferentes perspectivas temas relacionados con la educación. De los tres libros mencionados, el primero, coordinado por la Doctora Sarah Corona en 2016, trata sobre la manera en que se produce el conocimiento académico de manera conjunta *Dentro y fuera del aula*, la evaluación educativa, la profesionalización de la educación, y la relación entre educación y tecnología; el segundo, a cargo de la Doctora Cristina Palomar en 2018, se realizó buscando *Comprender la educación desde las ciencias sociales*, analizando la relación entre la educación, y sus formas metodológicas específicas, con las ciencias sociales como marco heurístico; y por último, el tercero, en este caso, una coordinación conjunta de las doctoras Cristina Palomar y Anayanci Fragoso en 2019, con el nombre de *Educación y reflexividad: repensando los fundamentos del Doctorado en Educación de la*

Universidad de Guadalajara, aborda los fundamentos que sostienen y legitiman las líneas de investigación y docencia del doctorado.

Considerando esta inercia reflexiva, decidimos darle continuidad a este importante proceso de pensar en colectivo, y continuar las discusiones abiertas en los esfuerzos mencionados, abordando ahora los aspectos metodológicos que son propios de los estudios en educación, y particularmente los que se hacen por los tesisistas con el acompañamiento de los directores. Para ello propusimos, a la comunidad académica de nuestro programa, la realización de una reflexión elaborada de manera conjunta entre estos dos actores. Lo que se presenta en este libro es, precisamente, la respuesta que se obtuvo a la convocatoria.

En su momento, consideramos que de la especificidad de la relación entre tesisista y director(a) hay muchos e interesantes aspectos y situaciones por develar, y que la mirada que los mismos involucrados pueden generar al respecto es vital para su comprensión. Esto, a partir de lo que a continuación relato.

Cristina Palomar señala, en el trabajo mencionado párrafos arriba, que los estudios sobre educación deben plantearse desde las ciencias sociales, trascendiendo las miradas estrictamente técnicas o pedagógicas. De esta manera, se puede entender la relación entre este ámbito y el resto de los que componen la vida social, y permite, además, “asumir una óptica que contribuye a entender la educación como un fenómeno sociocultural que es útil para explicar y conocer el amplio panorama contemporáneo” (Palomar, 2019, p. 7).

La afirmación anterior no es solo una declaración de principio o voluntad, es también una manera de reclamar la pertinencia y legitimidad teórica de los estudios en educación dentro de un sistema de ciencia particular. Si se asume esta idea, se evitan muchas confusiones y posibles angustias profesionales de los académicos, pero, además, se legitima la pertinencia de los aportes que se hagan desde los estudios en educación, a las importantes discusiones que dentro de las ciencias sociales se dan: ontológicas, epistémicas, éticas, y, por supuesto, metodológicas.

Así, propusimos preguntarnos si hay o no particularidades en la construcción del conocimiento o en la relación sujeto-objeto cuando se trabaja con temas educativos, o si por el contrario, al haber establecido la relación de inclusión de estos en las ciencias sociales, se asume que no hay ninguna diferencia significativa que reportar, es decir, ¿hay algo específico en las metodologías que se aplican en los estudios de educación, o son las mismas y generales de las ciencias sociales?

Pero también consideramos importante indagar por lo que de particular pudiera haber en la realización de tesis en el contexto del trabajo científico. Tanto en el plano de la formación de nuevos investigadores, como en los recursos metodológicas o en los resultados posibles.

Estas consideraciones se les hicieron saber a los interesados, para que como dupla director(a)-tesista, reflexionaran al respecto.

Como podrán ver en los textos elaborados, hay, sí, particularidades en la construcción del conocimiento desde el trabajo de tesis y de los estudios en educación, y hay también innovaciones metodológicas significativas e interesantes. Pero, sobre todo, hay una mirada analítica y crítica a la intensa relación entre los actores involucrados que permite, sin dudas, hablar de vicisitudes.

Consideremos que estamos frente a un proceso formativo que involucra a dos personas con diferentes niveles de conocimiento y de autoridad, así como dos formas de ver y entender la vida en general, y los aspectos académico-científicos en particular. En este marco, director(a) y tesista, a lo largo de varios años, establecen formas de vinculación que permiten ir conciliando las diferencias de tal manera que posibiliten el trabajo y las condiciones de éxito: la finalización de un proyecto que, como producto, lo firma en autoría solo uno de los involucrados.

En sentido ontológico, en esta relación hay mediaciones sociales que modelan la distinción entre los que son considerados comportamientos legítimos y los que no. En este sentido, la metodología puede ser vista como hecho institucional, el cual, como referente de orden, asigna estatus y establece funciones y, por lo tanto, reduce angustias e incertidumbres.

Esto en el mismo sentido en que para Deveraux (1977), todo científico del comportamiento tiene a su disposición ciertos marcos de referencia, métodos y procedimientos que reducen la ansiedad ocasionada por los datos, y le permiten funcionar debidamente.

Además, en el trabajar conjunto de los dos actores involucrados en la elaboración de una tesis, están presentes los complicados asuntos epistémicos de la relación entre el observador y lo observado (que en este caso será por lo general otro sujeto) y, por lo tanto, también los vinculados a la implicación subjetiva, la transferencia y contratransferencia, por ejemplo, los cuales son abordados con mucho tino por los trabajos contenidos en esta obra.

Las reflexiones realizadas, como verán, incluyen de alguna manera la derivación por las particularidades en las técnicas de investigación, por la relevancia de la implicación (Lourau, 1989), y la presencia de aspectos ideológicos o políticos (Lazo, 2006; Mitcham y Briggles, 2007) que se involucran en esta actividad. Por ello, decidimos incluir los trabajos en tres apartados, uno referido al *Método e implicación*, otro sobre *Método, ideología y proyectos políticos*, y un tercero sobre *Innovaciones metodológicas*, todos en relación con los estudios en educación.

El primero discute los asuntos relacionados con la implicación, la transferencia y lo subjetivo en la elaboración de una tesis de posgrado sobre educación a partir de la construcción del vínculo de la dupla involucrada, y la transformación de la tesis deseada en la tesis defendida, así como la conciliación de las visiones e intereses de los que participan en su elaboración. En el segundo, el tema general aborda la relación entre la ciencia y la ideología con los métodos en los estudios sobre educación, y los factores de poder y/o institucionales que se involucran en el desarrollo de una tesis de posgrado. Mientras que el tercero presenta reflexiones sobre innovaciones metodológicas de los estudios sobre educación, tanto en términos de métodos como de técnicas.

En total, los trabajos son diez. Las binas que los presentan son profesores del programa y estudiantes de este. Algunos ya egresados, y otros aún

en el proceso de elaboración de su tesis. El trabajo que abre el tema de la implicación lo presentan la profesora María Guadalupe Moreno Bayardo y Arturo de la Torre Frías con el título de “La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en el proceso de formación doctoral”. En este documento se analiza la relación referida como un proceso de mediación que va a impactar los aprendizajes que se generen, y muestra la relevancia de los principios asumidos por el director (o la directora) que, como “rasgos de su cultura” académica, orientan su práctica.

María Guadalupe García Alcaraz y Citlalic López Aceves, la primera en calidad de directora y la segunda como tesista, por su parte, presentan el trabajo “Producir la evidencia y evidenciar la producción. Reflexión a dos voces sobre la experiencia metodológica en la investigación educativa”. Ellas plantean su reflexión como una respuesta a las preguntas: “¿Cómo nos implicamos estudiante y directora de tesis en el trabajo metodológico? ¿Cómo nos transferimos experiencias académicas, inquietudes y conflictos de conocimientos? ¿De qué forma visualizamos y atendemos los desafíos teóricos y metodológicos?”. Lo que argumentan, lo hacen a partir de la experiencia concreta de la construcción del objeto de estudio de la tesis: la enseñanza de la historia en la formación de docente.

El tercer trabajo tiene por título “La importancia del vínculo directora de tesis / doctoranda en educación. Superando obstáculos: un estudio de caso”. Y es obra de la profesora Emma Ruiz Martín del Campo y, en calidad de tesista, Ana Gabriela González Anaya. En este las autoras analizan, mediante la develación de los factores subjetivos y los elementos contextuales involucrados, las situaciones complicadas de la relación y el proceso de elaboración de tesis.

Por su parte, la profesora Cristina Palomar Vereá, y como tesista Lucila Sánchez García, presentan el trabajo “Pensamiento metodológico: acompañamiento, creatividad y coherencia”. El texto incorpora importantes reflexiones metodológicas, enfatizando en la idea de que se debe desarrollar la formación para la investigación, evitando pedir a los alumnos que se

conviertan en “metodólogos” o que recurran, como respuesta automática, a diseños metodológicos estandarizados y generales.

Gerardo Romo Morales y Nancy García Sánchez como tesista, presentan el trabajo intitulado “Imaginario, implicación y sufrimiento institucional. El tránsito de la inquietud inicial, a la formación para la investigación en educación”. En este trabajo se analiza cómo es que, en los procesos de formación, están involucrados imaginarios sobre ciencia y formación científica, que generan sufrimiento institucional a través de procesos particulares de implicación.

Cierra esta primera parte de aportaciones relacionadas con la implicación el trabajo de María Alicia Peredo Merlo como profesora y Betzaida Noelia Riascos como tesista. El trabajo presentado es el de “La relación vincular entre el director de tesis y el tesista para la transformación de una idea de investigación en una tesis doctoral”. En este caso, las autoras analizan el proceso de formación de Betzaida, a partir de considerar los elementos teóricos involucrados en la formación doctoral: elementos institucionales (requisitos del plan de estudios), disciplinares (áreas del conocimiento), subjetivos (cambios identitarios como productor de conocimiento), vinculares (relación con su director de tesis) y sociales (contextuales).

A continuación, se presentan los trabajos que respondieron al segundo tema de la convocatoria, los relacionados con la ideología, el poder y los proyectos políticos vinculados metodológicamente con los estudios en educación. El primero es de del profesor José de la Cruz Torres Frías y José Antonio Cázares Torres como tesista. El tema es el de “Tensiones, relación con el saber y transformaciones en la elaboración de la tesis doctoral”. En este, a partir de un ejercicio de reflexión sobre los obstáculos particulares que los estudios en educación presentan, proponen la necesidad de asumir rupturas epistémicas, construcción de nuevas formas de abordaje, y una vigilancia metodológica permanente. La revisión concreta del proceso de elaboración de la tesis de José Antonio permite algunas precisiones importantes al proceso de formación de un nuevo investigador.

Y en seguida el trabajo “Comunicación, educación y producción social de conocimiento. Un aporte desde el análisis de las series televisivas de ficción”, presentado por Diana Sagástegui Rodríguez y Miguel Sánchez Soto como tesista. En este caso, la revisión de la relación entre esta dupla formativa se realiza considerando el proceso educativo, la construcción de conocimiento y el consumo de productos culturales. El ejercicio permite, en opinión de los autores, “identificar sus condiciones de posibilidad, los acercamientos sucesivos o regresivos que se realizan, la toma de decisiones y los numerosos factores que pautan la construcción de objetos de estudio que contribuyen a la formación académica de los tesisistas y remiten a la identidad de los programas doctorales”.

Cierran el libro dos trabajos que de alguna manera centran su atención en el tercer apartado de la convocatoria, los relacionados con las innovaciones metodológicas. Estamos hablando del trabajo de Sarah Corona Berkin y Myrna Carolina Huerta Vega como tesista, que aborda el tema de “Negociaciones, resistencias y validación: una aproximación horizontal a las metodologías en la investigación educativa”. En este caso, con el capítulo, las autoras dan continuidad a un esfuerzo en el que llevan varios años involucradas, y que tiene que ver con la exploración de nuevas formas metodológicas para los estudios en educación. Para el trabajo que aquí se introduce, plantean las siguientes preguntas como guía de la deliberación: “¿Qué propone la horizontalidad, como metodología, con respecto a las investigaciones dentro del campo educativo? ¿Cómo se desarrollan las condiciones para la horizontalidad? ¿Cómo se construye la igualdad discursiva que pretende como principio, la metodología horizontal? ¿Cómo se valida el conocimiento a partir de la aplicación de metodologías horizontales en la investigación educativa?”. La intención explícita del trabajo, dicen, es la de “visibilizar la discusión teórica en torno a la investigación educativa y las aproximaciones metodológicas desde la horizontalidad”.

Y finalmente, el trabajo de José Antonio Ramírez Díaz y Evangelina Arellano Martínez, sobre “La formación para la investigación educativa y la investigación educativa. ¿Procesos convergentes?”, cierra este apartado

y el libro, con un análisis que contrasta la formación para la realización de la investigación educativa y la investigación educativa en sí. Lo que buscan con este trabajo los autores es “evidenciar las diferencias en las tareas que se realizan por parte de un director de tesis al monitorear el trayecto formativo e identificar las mediaciones del aprendizaje que se vinculan a una investigación como preocupación central del estudiante.” El trabajo muestra la escisión a la que se ve obligado el director en el proceso de dirección, al tener que atender el proceso formativo como tal, y los principios de científicidad que rigen la investigación científica en general, y la educativa en particular.

Para cerrar esta introducción, solo diré que el libro se presenta con la intención de mostrar la fortaleza metodológica de quienes integramos la comunidad del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, evidenciando nuestra postura siempre dispuesta a la discusión y a la reflexión colegiada.

Ya dijimos que a este trabajo le anteceden otros en ese sentido, falta decir que tengan por seguro que no será el último.

Referencias

- Corona, S. (2016), *Diálogos educativos dentro y fuera del aula*, Guadalajara, Editorial Universidad de Guadalajara.
- Devereux, G. (1977), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.
- Lazo Cividanes, J. (2006). “Ciencia e ideología: apuntes para un debate epistemológico”, *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), pp. 32-49, issn: 1667-9261. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=269/26940603>. Consultado: febrero 13, 2020.
- Lourau, R. (1989), *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*, Guadalajara, Editorial Universidad de Guadalajara.
- Mitcham, C. y A. Briggie (2007), “Ciencia y política: perspectiva histórica y modelos alternativos”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 3(8), pp. 143-158, issn: 1668-0030. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=924/92430811>. Consultado: febrero 26, 2020.

Palomar, C. (coord.) (2018), *Comprender la educación desde las ciencias sociales*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Palomar, C. y A. Fregoso (coords.) (2019), *Educación y reflexividad: repensando los fundamentos del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Editorial de la Universidad de Guadalajara.

Ruiz Martín del Campo, E. (2020), *Psicoanálisis, experiencia y subjetividad*, México, Caudal, Ediciones Hispanas.

Sobre los Autores

Gerardo Romo Morales

Sociólogo egresado de la Universidad de Guadalajara, maestro en Administración Pública por el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), y doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor investigador titular “C” de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara. Coordinador del doctorado en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el Nivel I. Ha sido profesor a nivel licenciatura y posgrado en universidades de varios países, impartiendo materias relacionadas con políticas públicas, sociología de las organizaciones y el análisis institucional. Sus proyectos actuales de investigación están relacionados con las instituciones fundamentales de la modernidad: familia, empresa, escuela, universidad, etc. Sus más recientes publicaciones tienen que ver con sociología y políticas públicas desde una perspectiva de análisis institucional. Correo electrónico: gerardo.romo@gmail.com.

María Guadalupe Moreno Bayardo

Inició su formación en escuelas normales, donde obtuvo el título de profesora de Educación Primaria y de maestra en Matemáticas para la Educación Media, posteriormente obtuvo los grados de maestría y doctorado en Educación. Fue académica y formadora en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales desde su fundación hasta el año 2004. Es profesora investigadora titular “C” de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara, México, en donde ha desempeñado las funciones de coordinadora

del doctorado en Educación y de jefa del Departamento de Estudios en Educación. Fue coordinadora de Formación y Actualización de Docentes en la Secretaría de Educación Jalisco, directora general de Posgrado e Investigación Educativa en la misma Secretaría, colaboradora de diversos equipos de trabajo en la Secretaría de Educación Pública y vicerrectora académica de la Universidad La Salle Guadalajara. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el Nivel II y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sus líneas de investigación son la formación para la investigación, la formación de docentes y la enseñanza de las matemáticas. Entre sus obras publicadas se encuentran más de 100 artículos en revistas educativas, así como 24 libros y 30 capítulos de libro. Correo electrónico: gpemor98@hotmail.com.

Arturo de la Torre Frías

Cursó la preparatoria y las licenciaturas en Administración de Empresas y en Filosofía en la Universidad de Guadalajara, lugar donde inició su gusto por la docencia y la investigación. Estudió la maestría en Investigación Educativa en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales; su tesis (en coautoría) giró en torno a los procesos de formación en la licenciatura en educación preescolar, y fue publicada por la Secretaría de Educación Jalisco. Es docente universitario en áreas económico-administrativas y de educación en distintas universidades privadas; ha dirigido tesis de licenciatura en ambos campos de conocimiento. Tuvo su primera experiencia como investigador en el Instituto Marista de Investigación y Desarrollo, donde colaboró en la definición de las líneas de investigación de dicho instituto. Actualmente es estudiante en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, en la línea investigación de procesos de enseñanza aprendizaje. Su interés está puesto en los procesos de formación de los estudiantes de educación superior. Correo electrónico: arturdelatorre@yahoo.com.mx.

María Guadalupe García Alcaraz

Egresada de la maestría en Estudios Regionales del Instituto Dr. José María Luis Mora y del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Profesora investigadora titular “C” en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Docente en la licenciatura en Historia, en la maestría en Investigación Educativa y en el doctorado en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Cuenta con perfil del PRODEP. Es miembro del Cuerpo Académico Historia Social y Cultural de la Educación y desarrolla trabajos de investigación en las siguientes líneas: sujetos de la educación, biografías, relatos de vida y procesos institucionales; sujetos, profesiones y producción de conocimientos.

Citlalic López Aceves

Egresada de la licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara y de la maestría en Desarrollo Social de la Universidad Panamericana, actualmente estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara. Profesora de la Universidad Panamericana en el Departamento de Humanidades, Pedagogía y Psicopedagogía. Desarrolla trabajo de investigación en las siguientes líneas: enseñanza de la historia y formación docente.

Emma Ruiz Martín del Campo

Psicoanalista en praxis privada, doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt, Alemania, actualmente es profesora investigadora del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, donde investiga y enseña temas relacionados con la interacción de sujetos y cultura. Fue profesora invitada de la Universidad Philipps de Marburg, Alemania y miembro del Instituto de Bremen para los Estudios de la Cultura en Alemania. Tiene publicaciones en México y en el extranjero, siendo la última el libro (2020) *Psicoanálisis, Experiencia y Subjetividad*. Es miembro del Sistema Nacional

de Investigadores en el Nivel II. Correo electrónico: emmaruiz0808@hotmail.com.

Ana Gabriela González Anaya

Licenciada en Psicología, con maestría en Ciencias Sociales y doctorado en Educación. Trabaja líneas de investigación sobre género, profesiones y representaciones sociales. Actualmente es profesora investigadora del Centro Universitario de los Altos, de la Universidad de Guadalajara, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, como candidato. Correo electrónico: psc_anag@hotmail.com.

Cristina Palomar Vereá

Psicoanalista y doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social. Profesora investigadora titular en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Docente en el programa del doctorado en Educación y de la maestría en Investigación Educativa. Temas de investigación: subjetividad y cultura institucional de género; identidades contemporáneas; maternidad.

Lucila Sánchez García

Licenciada en Relaciones Internacionales, maestra en Ciencias Educativas y doctora en Educación. Docente de la licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad del Valle de México y de la maestría en Educación de la Universidad TecMilenio. Líneas de investigación: educación y equidad, indigenismo, interculturalidad e identidades sociales.

Nancy Elizabeth García Sánchez

Licenciada en Nutrición, maestra en Ciencias del Comportamiento, con orientación en Alimentación y Nutrición, y estudiante del doctorado en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesora de asignatura "A" en el Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara. Ha sido

profesora en nivel pregrado en universidad pública y privada; actualmente trabaja temas relacionados con educación, imaginario y alimentación.

Betzaida Noelia Riascos Perlaza

Docente e investigadora del Instituto de Estudios Superiores y Posgrados, Colombia. Doctora en Educación de la Universidad de Guadalajara; magíster en Educación, especialista en Pedagogía de la Lectura y la Escritura. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés y contadora pública de la Universidad del Cauca, Colombia. Sus líneas de investigación son: la formación de docentes y la pedagogía de la lectura y la escritura. Correo electrónico: noeliariascos@gmail.com.

María Alicia Peredo Merlo

Directora Regional Occidente del CONACYT. Docente e investigadora del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Maestra en Educación y doctora en Ciencias Sociales, ha sido catedrática en distintas universidades y ha dirigido seminarios especializados. Es integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: aliciaperedo@hotmail.com.

José de la Cruz Torres Frías

Profesor docente en la Universidad de Guadalajara. Cuenta con estudios de doctorado en Educación, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y perfil PRODEP.

José Antonio Cázares Torres

Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nayarit. Estudiante del doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara.

Diana Sagástegui Rodríguez

Investigadora titular del Departamento de Estudios en Educación, en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Realizó estudios de maestría en Sociología, grado otorgado por la Universidad de Guadalajara; y maestría en Ciencias, grado otorgado por la Universidad de Houston, EE.UU. Doctorado en Antropología Social por la Universidad de Niza, Francia. Sus intereses centrales de investigación son: producción social de conocimiento; apropiación social de tecnologías. Es autora de artículos publicados en revistas especializadas nacionales e internacionales, de numerosos capítulos de libros, y editora de cinco libros en los campos de conocimiento mencionados. Correo electrónico: diana-sagastegui@yahoo.com.

Miguel Sánchez Soto

Estudió las licenciaturas en Letras Hispánicas y en Estudios Políticos y de Gobierno, así como la maestría en Comunicación en la Universidad de Guadalajara. Actualmente es alumno del doctorado en Educación de la misma casa de estudios. Forma parte de la Red de investigadores de Cine (REDIC). Correo electrónico: sansomiguel@gmail.com.

Sarah Corona Berkin

Doctora en Comunicación por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, y profesora de la Universidad de Guadalajara, cargo que había desempeñado antes en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco. Ha realizado investigación en los campos de la comunicación escrita y en imágenes en distintos grupos sociales, la educación intercultural, la historia de los libros de la SEP, así como la lectura en distintos grupos sociales. Es autora de libros y artículos diseñados para la capacitación de adultos en educación para los medios. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel III). Entre sus numerosos reconocimientos y distinciones sobresalen el Premio Nacional Antonio García Cubas (2007), el Premio

Tenamatzle (2017), el Gold Addy Award (2006) y el reconocimiento al mérito del Gary Soto Literary Museum en Berkeley, EE.UU. (2010). Desde 2017 es directora del Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados. Correo electrónico: corona.berkin@gmail.com.

Myrna Carolina Huerta Vega

Licenciada en Ciencias y Técnicas de la Comunicación por la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), maestra en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Rurales por El Colegio de Michoacán (COLMICH) y doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Las instituciones en donde ha sido docente e investigadora son: UNIVA, Universidad de Guadalajara y Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Sus líneas de investigación son: educación en salud intercultural, estudios socioculturales y latinoamericanos, y educación inclusiva. Correo electrónico: karolina-huerta@hotmail.com.

José Antonio Ramírez Díaz

Profesor investigador titular “A” del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Doctor en Educación por la UdeG. Licenciado en Psicología y maestro en Desarrollo Organizacional por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superior de Occidente (ITESO). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Línea de investigación: políticas educativas, organismos internacionales y cambio institucional.

Evangelina Arellano Martínez

Asesora de Proyectos Educativos en la Secretaría de Educación Jalisco. Es doctora en Educación y maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara.

1. Método e implicación en los estudios sobre educación

I. La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en los procesos de formación doctoral

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO
ARTURO DE LA TORRE FRÍAS

Introducción

A pesar de que los seres humanos somos capaces de reflexionar de manera profunda sobre lo que vivimos, y actuar a partir de la reflexión sobre nuestras experiencias, esto no ocurre todo el tiempo. Gran parte de la vida se da en condiciones rutinarias y poco reflexivas, no solo en situaciones cotidianas, sino también en aspectos trascendentales de la existencia. Los momentos de reflexión y acción se alternan con momentos de conservación y reproducción de la acción; es decir, la vida se da entre la acción reflexiva y la acción reflectante (Honoré, 1980).

El presente trabajo invita a la acción reflexiva sobre un aspecto de la vida académica en el que estudiantes y docentes son parte de un encuentro en el proceso de construcción de la *relación de tutoría* que a su vez se inserta en los procesos de formación doctoral. Asumimos que gran parte de los lectores de este texto han vivido o se encuentran viviendo, ya sea como tesistas o como directores de tesis, el proceso referido. Consideramos que, tanto para investigadores en formación como para directores experimentados, la reflexión sobre sus experiencias de formación en la relación de tutoría son

una oportunidad para valorar las acciones propias y generar nuevas formas de acción frente al otro.

El acercamiento a la relación entre director de tesis y tesista puede hacerse desde múltiples miradas; la mirada que aquí se asume parte del estudio de las experiencias de quienes han vivido dicho proceso: tutor y tutorado. Lo anterior no únicamente haciendo referencia a trabajos en los que se ha estudiado dicha relación, sino también con base en la identificación y análisis de experiencias vividas en la relación de tutoría por parte de los autores de este capítulo, en el que la autora es actualmente directora de tesis del autor en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara.

En tanto mediación para la formación, la relación de tutoría está inserta en un proceso más amplio, el de la formación doctoral, por ello, en el primer apartado de este estudio se comienza explicitando cómo se entiende la formación y cómo, desde este concepto, es posible indagar lo que ocurre en la relación entre director de tesis y tesista. En el segundo apartado, el foco se encuentra en la relación de tutoría, las funciones del tutor, la formación del estudiante y las implicaciones que la relación en estudio tiene en dicha formación.

En el tercero de los apartados, se describen distintas formas de mediación del director de tesis en la formación del estudiante, poniendo énfasis en algunos *estilos de ser director de tesis*; se asume que estos se conforman en asociación con la trayectoria, la personalidad y la cultura académica del director. En el último apartado se ilustra cómo se *gestó* una relación de tutoría desde las experiencias previas de los autores de este trabajo, hasta el momento en que entre ambos escribieron el presente texto.

1. El punto de partida: una comprensión de la naturaleza de los procesos de formación

En los programas de formación doctoral que ofrecen las instituciones de educación superior, es común la existencia de un sistema tutorial que se incorpora como estrategia prioritaria para favorecer la formación de inves-

tigadores (Torres, 2014); en congruencia con esto, un estudiante inscrito en un programa de doctorado suele ser acompañado en su proceso de formación para la investigación, por un investigador en funciones, con el cual se relaciona durante toda su estancia en el programa, de manera que juntos, tutor y tutorado, construyen una relación de tutoría con fines de acompañamiento, asesoría y formación personalizada.

En este sentido, la tutoría es una práctica de formación para la investigación, en la que el tutor ejerce la función de director de tesis y el tutorado es quien elaborará la tesis, pero el foco del esfuerzo común no es el producto que se elaborará, sino todo lo que se aprenderá sobre la investigación a lo largo de las tareas que se emprendan para lograr dicho producto; en otras palabras, no se trata de aprender a hacer una tesis, sino de que, a propósito de diseñar y llevar a cabo la investigación que se presentará como tesis, el tesista aprenda a investigar. Así, la elaboración de la tesis doctoral constituye un eje primordial en el proceso de formación del doctorando, y para su realización, este cuenta con la mediación de un tutor formado para la investigación y que desempeña el oficio de investigador.

Para comprender la naturaleza de los procesos de formación, en primer término, se hace referencia al significado del término formación. Este término es utilizado de manera amplia y puede aludir a la formación en el caso de la materia inerte, la materia viva y la materia viva con propiedades psíquicas (Honoré, 1980), esta última refiere a los seres humanos. En el caso de los seres humanos, Savater (1997) sostiene que no se nace humano, se requiere de un proceso de formación para llegar a serlo; las personas se forman como padres, como ciudadanos, como profesionistas, como hijos, como arquitectos, como investigadores. En cualquier caso, la formación se da en compañía de otros, los cuales son mediadores en la formación de sus semejantes.

La formación está asociada a una función evolutiva que, de cierta manera, es exclusiva de los seres humanos; “es el estadio humano, reflexivo, de la evolución” (Honoré, 1980, p. 126); es una acción consciente y reflexiva que los humanos realizan sobre sí mismos de forma intencionada. En el concepto de

formación, así entendido, está presente la idea del hombre como realidad graduable (Luhmann y Schorr, 1993), en tanto que la evolución del ser humano ocurre en forma asociada al desarrollo de todas sus potencialidades, por ello se hace referencia a la formación como *conformación de la forma interna* de cada ser humano. En este mismo sentido, Díaz Barriga y Rigo (2000, p. 87) conciben la formación como “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre”.

En el caso del presente trabajo, la formación se sitúa en el ámbito de los procesos de formación para la investigación en doctorados en Educación, específicamente en aquellos procesos de formación que se generan cuando los aprendizajes de los estudiantes se propician en vinculación con las mediaciones de sus directores de tesis, lo cual ocurre en la relación de tutoría. Se trata de un proceso de desarrollo de las potencialidades y habilidades del tesista en tanto investigador en formación, con el apoyo de un tutor que lo acompaña.

La formación del estudiante que cursa un doctorado es, por una parte, un proceso interno y personal; y por otra, un proceso en que es acompañado por otros (sus profesores, sus pares y especialmente su director de tesis) desde el inicio hasta la culminación de la investigación que presentará como tesis de grado. El tesista, con la mediación del director, no solamente realiza una investigación, sino que a la vez desarrolla distintas habilidades¹ investigativas, fortalece aspectos emocionales y genera vínculos afectivos; en otras palabras, se da forma a sí mismo.

En la relación entre director de tesis y tesista, entran en juego dos procesos de formación: el que ha tenido el director de tesis y el de quien se está formando como investigador. Para el caso del presente trabajo, el énfasis está puesto en la formación del segundo (formando) y en la mediación del

1 Se habla de habilidades no en el sentido de ejecuciones de tipo técnico, sino con un significado amplio del término que involucra aprendizajes de orden teórico, metodológico e instrumental, cuestión que ha sido trabajada ampliamente en estudios previos (cfr. Moreno, 2002).

primero (formador) en el proceso de formación doctoral. No se trata de un proceso de formación donde el formador da forma al formando, sino que es este último el que se forma a sí mismo con la mediación del primero. Esta forma de entender la relación entre formador y formando es coincidente con Ferry, el cual considera que “la formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un ‘formando’ maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador” (1991, p. 53). El formando tiene un papel activo en su formación, “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo” (p. 54). En el proceso de formación doctoral, el tesista se forma a sí mismo por medio de un trabajo “libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (p. 43).

En los procesos de formación doctoral entran en juego diversas mediaciones con las que se apoya al tesista a formarse como investigador, entre las que destacan: 1. las mediaciones humanas: el director de tesis, los lectores académicos, quienes están a cargo de los seminarios de formación y los propios compañeros (Moreno, Torres y Jiménez, 2014); y 2. las prácticas de formación: el trabajo de investigación, las actividades propias de los seminarios de formación, los coloquios, las publicaciones, entre otros.

Puesto que el objetivo fundamental de los programas de doctorado a los que aquí se hace referencia es la formación para la investigación, la relación de tutoría es clave en la formación del futuro investigador (Moreno, 2006). En este contexto, se asume que el director de tesis es quizá el mediador con mayor impacto en la formación del tesista, por lo que su forma de asesoría es una de las prácticas de formación que reciben mayor atención. Ahora bien, que se asuma la posibilidad de dicho impacto no significa que este sea el mismo en todas las relaciones de tutoría que se construyen entre director de tesis y tesista. En un estudio realizado por Moreno, se establece que “no siempre se logra que dicha relación se establezca de manera óptima y resulta de interés un acercamiento a lo que viven los estudiantes de doctorado en Educación en la relación de tutoría” (2006, p. 56).

Algunos antecedentes en relación con la tutoría se encuentran en estudios de Moreno (2006, 2010) y de Moreno, Torres y Jiménez (2014) sobre los procesos de formación para la investigación en doctorados en Educación, en los cuales se analizan experiencias de formación de los doctorandos participantes. Algunos de los puntos más destacados en dichos estudios son los aspectos relacionados con el aprendizaje y el desarrollo de habilidades del estudiante, la vida institucional, los coloquios y las mediaciones humanas, entre las cuales destaca el tutor o director de tesis. El estudio de Moreno sobre la relación de tutoría tuvo como fuente las experiencias de formación de diversos tesisistas, y es a partir de estas que estableció lo siguiente:

Cuando los estudiantes llegan a un programa doctoral, han construido ya un imaginario de tutor, desde el cual van contrastando sus experiencias, en unos casos con desilusión progresiva, en los más, con entusiasmo creciente... Los estudiantes viven varias etapas que van de un tímido contacto inicial, a la afinidad con el estilo y métodos de trabajo del tutor... Se detectan rasgos y formas de actuar del tutor que son ampliamente valorados por los estudiantes y que se convierten en una especie de motivación intrínseca en su proceso de formación (Moreno, 2006, p. 56).

Moreno considera que la intervención de los formadores (en este caso los tutores) como mediadores humanos, se concreta en promover y facilitar “el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación” (2006, p. 57). La misma autora hace referencia a Sánchez Puentes para precisar la función del tutor, el cual “se responsabiliza académicamente de un estudiante de manera inmediata, directa y permanente” (2006, p. 57); el tutor brinda una atención personalizada, y entre ambos crean un proyecto de formación para el estudiante, esto con apoyo en la asesoría que este brinda al tesisista durante el proceso de realización de su investigación doctoral.

Torres (2014) estudió la relación de tutoría desde el punto de vista del tutor y del tutorado; dicho autor indagó acerca del papel de la tutoría en la formación de *habitus* científicos en estudiantes de doctorado en Educación. Con base en su estudio afirmó que:

La tutoría para formar investigadores es una práctica que introduce al tutorado en una tradición científica, al dominio de un campo particular de conocimiento, al reconocimiento de sus complejidades y ‘fronteras’, al dominio de las normas académicas oficiales propias de la disciplina, de una manera particular de ser y hacer; promueve la incorporación del *ethos* y los valores propios de una institución particular de formación y recupera el estilo personal de investigar y desarrollar la tutoría del propio tutor (p. 55).

En este sentido, se introduce al tutorado en una tradición y campo científico específicos, donde la tutoría es puerta de entrada a una nueva forma de entender la cultura de la investigación. Precisamente, Díaz Barriga y Rigo conciben el término formación estrechamente ligado con el concepto de cultura:

El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con los semejantes, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. De esta forma y en sentido amplio, el proceso de formación lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades (2000, p. 87).

En el presente trabajo se optó por indagar sobre la relación de tutoría desde las experiencias de formación de ambos actores: el tutor y el tutorado. Se pretende identificar, a partir de experiencias concretas, cómo se configura la relación entre director de tesis y tesista, las formas en que ocurre el proceso de formación en la relación de tutoría, así como las implicaciones de esta en el proceso de formación doctoral. Así, se trata de indagar sobre experiencias de formación de ambos actores en un lugar común (la tutoría), pero con funciones distintas (formador y formando).

Aquí se asume que las experiencias de formación, personales y compartidas, constituyen uno de los elementos clave para configurar la relación de tutoría; y a la vez, que las experiencias previas de formación para la investigación son una especie de cimiento a partir del cual las nuevas experiencias de formación tienen sentido. Por lo general, el estudiante de doctorado que realiza su tesis ha vivido experiencias previas en relación con la tutoría, muy posiblemente en sus estudios de maestría; por lo que, en forma vinculada a dichas experiencias, cada tesista comienza su proceso de formación con expectativas, actitudes y creencias propias, en ocasiones similares a otros estudiantes de doctorado, otras veces totalmente distintas. Es por esto que conocer las experiencias previas del formador y del formando también es un elemento fundamental para la comprensión de cómo se construye una relación de tutoría, cuestión que se abordará en los siguientes apartados.

2. Especificidades e implicaciones del *proceso de formación* que se gesta en la relación entre director de tesis y tesista

Los programas doctorales ubicados en el área de ciencias sociales y humanidades, como es el caso de los doctorados en Educación, suelen ser diseñados incorporando dos grandes ámbitos de trabajo: uno de ellos conformado por cursos y/o seminarios que apuntalan la formación disciplinar, teórica y metodológica de los estudiantes; el otro centrado en la relación del estudiante con un tutor/director de tesis, con la finalidad de que *vivan juntos*, a la manera artesanal, el proceso de diseñar, realizar e informar los resultados de la investigación que el doctorando presentará y defenderá como tesis para la obtención del grado.

Ese ‘vivir juntos el proceso’ supone construir una *relación orientada a la formación para la investigación*, la cual no se circunscribe al objetivo de lograr una tesis de buena calidad en el tiempo previsto, sino que llega a constituirse, en el mejor de los casos, en el *proceso de formación* de mayor impacto entre aquellos que se orientan a la formación de investigadores. Ya señala Fresán (2009, p. 103) que la experiencia vivida en la relación de

asesoría de la tesis de doctorado es “una influencia permanente en la vida del investigador independiente”.

Ahora bien, ese *proceso de formación* que se gesta en la relación entre director de tesis y tesista toma diversas modalidades, dependiendo de la manera en que se definen y se asumen las funciones del tutor/director de tesis; de la cultura académica, la trayectoria, la experiencia y la disposición interna del formador que desempeña la función de director; así como de los factores de orden sociocultural, los antecedentes académicos, las circunstancias personales y el compromiso del tesista con su propia formación.

En relación con las funciones del director de tesis, en este trabajo asumimos los planteamientos que Moreno, Torres y Jiménez (2014) expresaron de la siguiente manera:

La figura académica de tutor/director de tesis tiene como función principal la de acompañar de manera directa e intensiva el *proceso de formación* del estudiante de posgrado a su cargo, conocer y evaluar en cada etapa su avance de investigación, asistirlo en la búsqueda de experiencias que apoyen y complementen su formación (cursos, talleres, seminarios, congresos, intercambios, estancias académicas, etcétera), dialogar con él sobre sus dudas y dificultades, así como asesorarlo en la toma de decisiones; en síntesis, atender de manera personalizada las necesidades de formación del estudiante a lo largo de toda su estancia en el posgrado y ser su principal aval para el otorgamiento del grado (p. 17).

A su vez, concordamos con la síntesis realizada por Fernández (2013) a partir de su revisión de literatura² relativa a la temática:

2 Por su extensión, se omite en la cita el listado de los autores con los que encontró coincidencia en cada una de las funciones, puede consultarse ese dato completo en la obra referida.

Las funciones que asume el director [de tesis] se despliegan a lo largo de cuatro dimensiones: asesoría académica, socialización, apoyo psicosocial y apoyo práctico. La asesoría académica alude a la orientación brindada por el director para el conocimiento profundo y sustantivo de la disciplina, y desarrollo de nuevo conocimiento. Promover el desarrollo implica que el director evalúe las necesidades formativas del estudiante, le enseñe métodos específicos de investigación, establezca metas claras, brinde información actualizada sobre el tema, otorgue *feedback* inmediato y exhaustivo sobre los trabajos escritos, entre otras actividades.

La socialización se refiere a la promoción del acceso a la cultura académica y enculturación a la comunidad de práctica..., esta función no sería solo accesoria, sino central para la formación del tesista mientras adquiere mayor autonomía, control y responsabilidad para participar de manera consciente en una comunidad de práctica académica.

La trayectoria doctoral, en especial en la etapa de la tesis, es atravesada por momentos de frustración, sentimientos de ambivalencia e incertidumbre, lo que hace imprescindible el apoyo y contención³ del director. Su sostén y apoyo psicosocial son necesarios para generar las condiciones sociales y emocionales indispensables para la formación de los investigadores y la culminación exitosa de la tesis.

La función de apoyo práctico coloca al director como orientador en el contexto institucional..., y como proveedor de sugerencias de contactos que pueden facilitar el acceso a las fuentes de información y al sostén financiero de la investigación (p. 2).

La amplitud y complejidad de las funciones del tutor/director de tesis, conforme fue señalado en los párrafos anteriores, permite sustentar que la relación entre el director de tesis y el tesista es una *relación de formación* que

3 Entendida a la manera del procedimiento terapéutico cuyo objetivo es tranquilizar y estimular la confianza de una persona que se encuentra afectada por una fuerte crisis emocional.

ha de ir mucho más allá de la “intervención enseñante tradicional” (Ferry, 1991, p. 75) en la que hay un elemento activo, que es el maestro, y uno pasivo, que es el estudiante. En esa concepción tradicional, quien planea, informa, administra, toma decisiones y evalúa es el maestro, mientras que el alumno es un receptor que acata las prescripciones que le son dadas y realiza fielmente aquellas actividades que se le van indicando, a fin de lograr una evaluación favorable de sus aprendizajes.

Ser estudiante en el marco de la concepción tradicional es relativamente fácil, o al menos llega a ser un estilo que se aprende y se domina con cierta efectividad, pues se trata de comprender bien lo que hay que realizar y hacerlo conforme a las instrucciones claramente especificadas por el profesor; en otras palabras, se trata de ser buen consumidor del conocimiento. Aunque pueda parecer increíble, en algunos posgrados orientados a la formación de investigadores se llevan a cabo cursos y/o seminarios diseñados y conducidos a la manera de la intervención enseñante tradicional; así se ha develado en investigaciones como las de Moreno (2006, 2010) y Torres (2014), quienes han realizado diversos acercamientos a lo que ocurre en procesos de formación en doctorados en educación.

Imaginar que se puede aprender el oficio de investigador de una manera acorde con la *intervención enseñante tradicional* es una utopía, porque la naturaleza misma de la tarea de investigar implica el tránsito del sujeto, de ser *consumidor* de conocimiento, a ser *productor* de conocimiento; entonces, en su proceso de formación, el tesista habrá de asumir no solo una postura activa, sino un papel central en las diversas tareas a realizar, las cuales van aumentando en grado de complejidad a lo largo del proceso de producción de conocimiento; lo anterior se ilustra en planteamientos como los de Fernández y Wainerman (2013), quienes afirman que el investigador en formación habrá de

fijar sus propios cronogramas, identificar la bibliografía pertinente (en gran medida), diseñar sus propias actividades de aprendizaje, tomar decisiones sobre

cuáles son los próximos pasos a seguir e involucrarse en una actividad creativa que compromete a la totalidad del yo (p. 160);

además, lo hará por una ruta que no puede ser diseñada ni recorrida por otro, y que ni siquiera puede trazarse de una vez por todas al inicio de un estudio, pues la investigación implica pausas, reflexión, reorientación, andar y des-andar, construcción y re-construcción.

Así, en la naturaleza misma de la investigación y del proceso de formarse para el oficio de investigador encuentran pleno sentido los planteamientos de Ferry (1997), en los que establece que

por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros... (p. 55).

Desde esta perspectiva, asumimos que la *relación de tutoría* está conformada por dos sujetos cuya participación activa en el proceso de formación es de total relevancia: uno de ellos en proceso de formar-se a sí mismo como investigador y el otro como mediador humano que desempeña funciones como las que fueron señaladas en párrafos anteriores. En este sentido, cuando De la Cruz, García y Abreu (2006, p. 1364) se refieren a la relación de tutoría, insisten en que “debe considerarse como un proceso dual, formativo y socializador”.

Concebir la relación que se gesta entre director de tesis y tesista como un *proceso de formación*, con características como las que acaban de explicitarse, trae consigo implicaciones de diversa naturaleza:

Es un proceso que demanda una interlocución frecuente entre director de tesis y tesista, haya o no un producto escrito para revisión. Ser mediador humano que propicie y facilite la formación de investigadores, implica generar espacios de encuentro que permitan, a quien funge como formador, ser auténtica *escucha y contraparte* del formando, para el análisis, el debate

y todas las demás tareas propias del proceso de construcción de conocimiento; habrá de hacerlo además con profundo respeto a la necesidad de crear y tomar decisiones por parte de quien ha decidido formar-se para el oficio de investigador. En este contexto, queda claro por qué la dirección de tesis no ha de reducirse a una mera revisoría ocasional de los textos que va produciendo quien se encuentra en proceso de formar-se para la investigación. En coincidencia con el planteamiento anterior, Fernández (2018) hace referencia a que

el encuentro cara a cara entre director y tesista es uno de los componentes principales de la dirección. La alta frecuencia de encuentros es uno de los factores que contribuye a la calidad del proceso y a la culminación exitosa del doctorado (p. 113),

a lo cual agregaríamos la necesidad de que en esos encuentros se dé una interlocución de calidad que permita que vaya surgiendo la voz y la aportación constructiva del estudiante a su propia formación.

Es un proceso que ha de tener como foco principal el desarrollo de la autonomía y la independencia intelectual del investigador en formación. Mancovsky (2013, p. 53) lo sostiene al referirse al proceso formativo como “un camino a recorrer hacia la *autonomía* intelectual del doctorando”, y Fernández (2018, p. 39) lo confirma cuando señala que, en la formación doctoral, “el protagonismo se encuentra enteramente en quien se forma: un estudiante adulto en camino a la *independencia* académica”.

Si bien en ningún contexto o nivel educativo se declara tener el objetivo de formar para la dependencia, en los hechos ocurre que algunas formas de enseñanza traen consigo esa lamentable consecuencia. Si esto se propiciara, aún de manera no consciente, en procesos de formación de investigadores, sería una aberración. En casos en que así sucede, habría que preguntarse ¿cómo se desarrollarán la autonomía y la independencia intelectual cuando el director de tesis decide e impone al tesista lo que debe investigar, desde qué referentes teóricos, con qué población y con cuál método e instrumentos?

Se ha dicho, y se acepta al menos en el discurso, que la tesis es del alumno, no de su director, pero existen casos en que la imposición del director lleva a los estudiantes a emprender investigaciones que no deseaban realizar y con las que difícilmente llegan a descubrir el gozo intelectual que se deriva de la generación de nuevo conocimiento. Un buen número de aquellos doctorandos que abandonan su programa de formación, lo hacen porque no lograron asumir con entusiasmo una investigación que a fin de cuentas no era suya, sino de un director impositivo, que pudo haber actuado así como reflejo de las muchas formas en que las relaciones formador-formando se pueden convertir en oportunidad para el ejercicio del poder que se deriva del saber, la experiencia y/o el reconocimiento académico con los que cuenta el director de tesis (Bourdieu, 2000).

Cuando Mancovsky (2009) se refirió al impacto negativo que un tutor impositivo puede dejar en la formación de sus estudiantes, hizo notar que:

La imposición solo produce como resultado la sumisión de ideas, o en todo caso, la rebeldía, pero no la fundamentación y argumentación alcanzada por pensamiento propio. Para habilitar y sostener el proceso de creación [de conocimiento], hay que dejar espacio para pensar, criticar, dudar, sostener, argumentar, y también, disfrutar. Un tutor tiene que saber escuchar a lo largo de ese aprendizaje. Un verdadero tutor deja marca. Deja marca de libertad (p. 213).

Es un proceso que compromete al formador a hacer observaciones puntuales, pertinentes y oportunas a los avances del doctorando, de tal manera que la oportunidad, la profundidad y la forma en que se hagan dichas observaciones, se convierta en auténtica mediación que favorezca el aprendizaje del oficio de investigador, con todo lo que esto supone. Fernández (2018) ha ubicado esta tarea fundamental del director de tesis como una estrategia de evaluación formativa, en tanto que el diálogo y la reflexión conjuntos acerca de la calidad de los avances de investigación del tesista, le va dando pistas para realizar, cada vez de mejor manera, las sucesivas versiones de su trabajo.

Si las observaciones que se hagan a los avances de un doctorando son realizadas fuera de tiempo, se emiten solo sobre aspectos superficiales, se expresan en términos que agreden o desvaloren al estudiante en cualquier sentido, o son impuestas como condición de aprobación de un curso, seminario o incluso de la tesis, quedan significativamente disminuidas en su valor formativo. En contraparte, como señala Di Fabio (2011, p. 242), la buena retroalimentación es una herramienta pedagógica muy poderosa porque “desafía, pondera, critica, invita, corrige y estimula al estudiante para mejorar su investigación y la comunicación de la misma”.

Las observaciones provenientes de un director de tesis, de los miembros de un comité tutorial o de un lector externo, también han de dar al tesista la oportunidad de hacer una *incorporación crítica de la crítica*, de la cual puede derivarse que alguna de las observaciones recibidas sea aceptada, modificada, e incluso no incluida por el doctorando, con base en una argumentación sólidamente sustentada. Hacerlo de esta manera trae consigo, por una parte, la oportunidad de que el tesista desarrolle habilidades metacognitivas (cfr. Moreno, 2002), y por otra, que vaya aprendiendo a tomar una postura frente a la crítica, dado que la investigación se alimenta de la crítica y que el aval de la producción de un investigador es el reconocimiento de sus pares académicos. Es también una oportunidad de ir aprendiendo a realizar crítica académica a la producción de otros, lo cual es una de las tareas propias de un investigador en el ejercicio cotidiano de su profesión.

Es un proceso en el que habrá de tenerse en cuenta que a un programa de formación para la investigación se incorpora la persona total, con sus necesidades y circunstancias académicas, emocionales, afectivas, socioculturales, etcétera. Cada vez es más frecuente, entre quienes investigan y publican acerca de la formación de investigadores en programas doctorales, hacer declaraciones como la de Di Fabio (2011, p. 950) en el sentido de que “deberá prestarse tanta atención a lo afectivo, como a las demandas intelectuales de los estudiantes...”.

Así, la idea tradicional de que el aspirante a investigador llega a un doctorado para formar-se en lo académico, y que por lo tanto ese es el

único ámbito al que el director de tesis ha de atender, queda fuera de la concepción de *aprendizaje situado* que da sustento a las grandes orientaciones actuales de la educación y que apoya los planteamientos de la naciente *pedagogía de la formación doctoral*,⁴ entendida hasta ahora como un esfuerzo de construcción común,⁵ aparentemente no acordado pero existente, en el que se van sistematizando paulatinamente conocimientos que se han generado en investigaciones que tienen como objeto de estudio la formación de investigadores en programas doctorales.

A fin de cuentas, comprender la relación que se gesta entre director de tesis y tesista como un *proceso de formación* que tiene importantes implicaciones en la formación doctoral, nos lleva a una plena coincidencia con los supuestos que asumen los modelos educativos centrados en la formación, supuestos que fueron explicitados por Gatti (2005, p. 46) de la siguiente manera:

- La formación no se confunde ni con la enseñanza ni con el aprendizaje, pero estos se integran como *soportes* de la formación.
- Nadie forma a nadie; el sujeto *se forma* a medida que va encontrando su propia forma.
- Nadie se forma solo; los docentes, los libros, las experiencias compartidas, son los *mediadores*.
- La formación tiene que ver *con toda la persona*; con lo intelectual y con lo afectivo, con lo consciente y con lo inconsciente.

4 Expresión utilizada por Mancovsky (2013) en la investigación que tituló “Pedagogía de la formación doctoral: estudio empírico y avances teóricos” y posteriormente por Fernández (2018) en su libro *Pedagogía de la formación doctoral*.

5 Investigadores de Argentina (Mancovsky, Fernández, Wainerman, Di Fabio, entre otros) y de México (Moreno, Torres, De la Cruz, entre otros), quienes de manera no acordada en forma directa están contribuyendo a ese proyecto, aunque no siempre utilizando la misma expresión para designarlo.

- La formación se inscribe en una *historia individual* atravesada por múltiples determinaciones: familiares, institucionales, generacionales, societales, culturales.
- La formación apunta a la *des-sujetación*.
- Los dispositivos de formación, *grupales y meta-analíticos*, promueven la autonomía y el compromiso ético.

3. Las formas de mediación del director de tesis. Una opción desde la trayectoria, la personalidad y la cultura académica de quien ejerce la función

Cuando Moreno, Torres y Jiménez (2014) investigaron sobre las formas de mediación que utilizan los formadores que fungen como lectores académicos en programas doctorales, ya sea directores de tesis, miembros de comités tutoriales o lectores externos, recopilaron 100 diferentes reportes escritos en los que nueve académicos habían plasmado sus observaciones a algún avance de investigación doctoral que se les solicitó leer para hacer observaciones y recomendaciones a su autor. El análisis de esos textos, tratando de identificar, entre otras cosas, características de algunos *estilos de formación*, llevó a los autores mencionados a afirmar que:

La función de formador en el posgrado es ejercida de múltiples maneras, quizá tantas como personas que la tienen a su cargo, porque en la actuación de cada formador se conjugan: una concepción de la docencia y cierto conocimiento acerca de esta; la experiencia de haber sido enseñado(a) por diferentes docentes, cada uno con su estilo, durante su paso como estudiante por las aulas; una estructura de personalidad desde la cual el formador se relaciona con los otros, la cual imprime ciertos rasgos a su relación con los estudiantes; una forma de entender el sentido de la formación en posgrado y específicamente la formación para la investigación; un estilo de relacionarse con la comunidad académica con la que comparte la tarea formativa; una manera de asumir la docencia en el contexto de las otras funciones académicas que como investigador debe desempeñar; incluso una forma de comprometerse [o no] con los

estudiantes para apoyar su proceso de formación; todo ello está en juego y se manifiesta en un *estilo de formación* que caracteriza a cada formador (p. 311).

En ese marco, resulta difícil, mas no imposible, esbozar al menos de manera genérica algunos estilos de ser director de tesis; esto se ha hecho sobre todo a partir de entrevistas realizadas a directores de tesis y tesistas en diversas investigaciones (Moreno, 2006, 2010; Mancovsky, 2009, 2013; Fernández, 2013, 2018; Torres, 2012; Luna-Molina y Muñiz-García, 2018); entre estas, llama la atención el trabajo de Farji-Brener (2007, p. 288) en el que describe algunos comportamientos de los directores que “empobrecen a las tesis como experiencias de aprendizaje”; en un extremo coloca a los directores que “abandonan a los estudiantes a su propia suerte” (directores indiferentes⁶), y en el otro, a “quienes ingenuamente piensan que la mejor manera de transmitir su experiencia es decir —siempre— cómo son [o se han de hacer] las cosas” (directores sobre-protectores); propone entonces un

...tercer tipo de director que represente una alternativa entre el absoluto desentendimiento y la tutela asfixiante. Esta clase de director cree que la tesis es una experiencia de aprendizaje para ambas partes y no una simple formalidad académica; que lo más enriquecedor de las tesis es su desarrollo y no su producto final; y que para lograr esto, a veces es necesario ocultar más de lo que se muestra y estimular más de lo que se informa. Con este tipo de director, la temática de la tesis debe interesar genuinamente a ambas partes. Su desarrollo conceptual debe ser fruto de una discusión abierta, en donde la planificación —producto de la reflexión intelectual—, y la intuición —producto de las observaciones de campo—, encuentren un equilibrio (p. 289).

Así como lo hizo el autor que acaba de mencionarse, existen diversas formas de caracterizar estilos de ser mediador para la formación en el contexto

6 Expresión equivalente a la de “pedagogía de la indiferencia” que algunos autores han utilizado.

de la relación entre director de tesis y tesista. Como en todos los intentos de caracterizar funciones realizadas por personas diferentes, no se trata de conformar estereotipos en los que todo director de tesis sea ubicable, sino de dar idea de formas posibles de desempeñar la función de director de tesis, las cuales han surgido como resultado de acercamientos empíricos a casos en que ha sido posible entrevistar tanto a formadores como a formandos en programas doctorales. Para efectos de organizar nuestros planteamientos, tomamos como base los nombres utilizados por Fernández (2018), quien identificó tres estilos de asesoría: directiva, orientadora y acompañante.

En el *estilo directivo*, muy acorde con la *intervención enseñante tradicional* que fue descrita en el apartado 2 de este trabajo, se asume que la figura protagónica en la relación que se gesta entre director de tesis y tesista, es el director; este considera que, dado que el alumno *no sabe*, es necesario estar con él en cada paso que dé, dándole indicaciones precisas y supervisando exhaustivamente qué va a hacer y cómo, para intervenir de manera directa cuando este falle, ya sea instruyéndolo, corrigiéndolo (a veces con mensaje de desvaloración incluido) o realizando él mismo la tarea para que el tesista tenga un ejemplo de cómo debe hacerse. Es común que quienes han interiorizado un *estilo directivo* asignen abundantes lecturas a sus estudiantes, tengan o no vinculación con la temática que estos desean investigar; en consecuencia, dedican la mayor parte de las sesiones de tutoría a la revisión de la forma en que el alumno realizó, reportó y/o comprendió dichas lecturas, dejando de lado, o propiciando al mínimo, la interlocución que favorece el trabajo constructivo que demanda el diseño de un proyecto de investigación y luego su realización.

Algunas de las estrategias utilizadas por quienes han asumido el *estilo directivo* como forma de ejercer la función de director de tesis, tienen valor en sí mismas, de hecho también son utilizadas por directores que trabajan desde estilos diferentes, tal es el caso de la asignación de lecturas o el modelamiento de alguna tarea; el problema existe cuando ambas estrategias se utilizan en un grado tal, que no permiten al tesista despegar en la labor constructiva y creativa que son raíz de la autonomía y la independencia

intelectual. No se puede pasar de manera directa de *leer* y de *observar lo que hace el director*, a *producir de manera independiente*, si no hay de por medio la oportunidad sostenida de que el tesista interactúe con su director a propósito de lo que él mismo va construyendo; el espacio para hacerlo es precisamente el encuentro frecuente entre ambos signado por una interacción formativa.

En el *estilo orientador*, el protagonismo está puesto en el investigador en formación, quien es considerado como el actor fundamental en la elaboración de la tesis y en el proceso de formar-se como investigador. El director de tesis funge como guía y facilitador de ese proceso, con plena conciencia de que el doctorando no es todavía totalmente autónomo, pero está en trayecto hacia mayores niveles de autonomía como investigador; tiene un incipiente desarrollo dentro de su disciplina, pero lo apuntalará con nuevos elementos teóricos, metodológicos y técnicos, derivados de las diferentes experiencias de formación generadas en el programa doctoral; pero sobre todo en una interacción formativa con su director de tesis, a quien puede solicitar apoyo para resolver dudas, confrontar ideas, poner en análisis sus avances, discutir resultados, e incluso para recibir contención emocional cuando así sea necesario.

En este estilo, el director de tesis no se ubica como el primer recurso al que el tesista acude para resolver los retos que le plantea la investigación con la que pretende obtener el grado, sino que llega a él cuando ha agotado los recursos que por sí mismo puede generar para resolver sus cuestionamientos (búsqueda de nuevas lecturas, análisis de reportes de investigación, diálogo con sus pares y con diversos especialistas, entre otros). En el *estilo orientador*, hay una especie de acuerdo entre director de tesis y tesista, el primero de ellos con la decisión pedagógica de no resolver aquello que el estudiante puede lograr por sí mismo; y el segundo, dispuesto a superar los retos que el avance de la investigación le plantea, buscando él mismo los recursos que podrían apoyarlo y recurriendo en última instancia a la interlocución con su director de tesis.

En el *estilo acompañante*,⁷ cuyo nombre más apropiado podría ser el de *estilo distante*, el director de tesis se concibe a sí mismo como un evaluador crítico, que por lo general no se involucra en la elaboración de los productos del tesista, en quien deposita toda la responsabilidad del contenido de estos. Es un director que atiende al investigador en formación únicamente cuando este lo solicita y solo para emitir un dictamen acerca de si sus productos pueden ser considerados y, en su caso, avalados como investigación científica. Suele ser un director distante que difícilmente puede darse cuenta de lo que el tesista vive y necesita para remontar los retos que se le presentan en su proceso de formación. Es el típico director que no tiene más de dos o tres encuentros al semestre con sus dirigidos y que frecuentemente se sorprende y se muestra en desacuerdo con los trabajos que estos presentan en eventos como los coloquios, dado que no se ha dado cuenta de cómo surgieron, ni los llega a conocer en su totalidad.

Podemos afirmar que el estilo de ser director de tesis se va conformando a lo largo de la trayectoria académica del formador, evoluciona cualitativamente con apoyo en la reflexión sobre lo que hace y sobre la forma en que eso que hace facilita o no que sus estudiantes elaboren una tesis de buena calidad en el tiempo previsto, pero, sobre todo, que vivan procesos de formación que les permitan dimensionar y aprender de manera significativa todo lo que implica ser investigador. Es posible que el estilo de formación de un director de tesis no se ubique de manera única en alguno de los estilos presentados, o que varíe conforme va adquiriendo experiencia en esta tarea y, en algún momento, la convierta en experiencia compartida con sus colegas formadores.

A fin de cuentas, la función de director de tesis se desempeña desde la persona total, de tal manera que la historia personal, la cultura académica

7 No hay que confundir el nombre que se ha dado a este estilo con la función pedagógica de *acompañamiento* que se asocia a procesos de formación en los que el formador no funge como actor principal, pero está cercano al formando, lo apoya cuando lo considera necesario y conoce en detalle cómo vive y evoluciona en su proceso de formación.

y disciplinar, la experiencia que se tuvo como investigador en formación, la disposición interna hacia la docencia, el compromiso personal que se acepta con cada tesista, entre otros factores, hacen de la tarea de dirigir tesis un reto profesional de suma importancia.

4. Las voces de dos actores, directora de tesis y tesista, en la construcción de una *relación de formación*

a) *La voz de la directora de tesis*

Después de muchos años, ya cerca de tres décadas, de realizar la función de dirección de tesis en programas de doctorado en educación, y de haberme relacionado de forma muy cercana, no solo en términos académicos, sino también de amistad y solidaridad, con otros tantos investigadores en formación que culminaron su tesis en el marco de nuestra relación formativa, una colega y amiga argentina⁸ me pidió, hace más o menos un año, que compartiera por escrito la forma en que asumí realizar la función de dirección de tesis y la experiencia que esa forma de hacerlo me ha dejado, esto porque está recopilando en un libro las experiencias que algunos académicos, con los que ella se ha relacionado en diversos países, han tenido en ese sentido. De ese relato seleccioné lo que comparto enseguida:

Soy una tutora *no directiva*. Mis tesistas descubren poco a poco que los impulsaré a seleccionar lecturas, métodos de trabajo, formas de organización del tiempo y todo lo que sea necesario decidir y realizar en su investigación; que estaré con ellos en un seguimiento cuidadoso del que se pueden derivar orientaciones o cuestionamientos, pero nunca tomaré una decisión que a ellos les corresponda tomar y respetaré sus elecciones, aunque a veces tenga duda de su pertinencia, ello porque apuesto al desarrollo de sus habilidades metacognitivas, que les permitirán detectar cuándo y por qué necesitan reorientar el camino. En otras palabras, apuesto a la capacidad de

8 Viviana Mancovsky.

mis estudiantes para desarrollar la autonomía e independencia intelectual que son indispensables para desempeñar el oficio de investigador.

Soy una tutora *interesada en la persona*. He asumido que al doctorado llega la persona total, con sus méritos e intereses académicos, con fortalezas y debilidades en su formación previa; pero también con sus miedos, sus problemas familiares o laborales, su historia y su proyecto de vida, su estado de salud, su situación económica, sus expectativas. Interactúo con cada tesista dejando claro que me interesan él y sus circunstancias, pues estas son el entorno en el que ocurre un proceso de formación que puede llegar a dinamizar, o no, la evolución favorable de la persona en todos sus ámbitos. Desde luego que el foco central de mi interacción con el tesista es el académico, pero siempre tengo muy en cuenta quién es y en qué circunstancias está siendo sujeto de formación para la investigación, porque la vida de un estudiante de doctorado no se detiene mientras este cursa el programa y trabaja en su tesis.

En mi función de tutora, *interactúo de manera frecuente y sistemática con mis tesistas*, haya o no de por medio un avance escrito para ser revisado. Llevo a cabo una sesión semanal con cada tesista en la que interactúo con él a propósito del momento en que se encuentra en su investigación, del producto que está generando y/o de lo que eso le está implicando. Le solicito que describa verbalmente, hasta donde le sea posible, el trayecto intelectual que lo llevó a tomar tal decisión o a realizar tal producto de determinada manera, así como las interrogantes que eso le ha planteado. Si hay algún texto corto para revisar lo atiendo y lo comentamos en la misma sesión; si es largo, pido que me lo envíen antes para llegar al encuentro semanal con el texto ya revisado, el cual será la base para nuestra interlocución.

Acostumbro *revisar los avances de mis tesistas con acuciosidad y sin dilación, incluyendo aspectos gramaticales*. Difiero de los colegas que consideran que el tutor ha de revisar asuntos de contenido y no de forma, porque asumo que la manera en que se usan los términos, la argumentación lógica de un texto, la claridad de las ideas que contiene, e incluso la posibilidad de que un lector mantenga el interés de continuar leyendo un trabajo hasta

el final, están estrechamente asociados a la forma en que el autor del texto utiliza el lenguaje.

Por otra parte, el discurso propio de un campo de conocimiento se aprende parcialmente de manera *vicaria* (Bandura y Walters, 1987), esto es, por imitación reflexiva en torno a lo que otros hacen; pero sobre todo se aprende ejercitándose en el uso atinado del lenguaje en todas las producciones escritas que la investigación demanda, y en ese aprendizaje el director de tesis tiene una función importante: enseñar a sus tesisistas a escribir con apoyo en el tipo de correcciones que hace a sus trabajos. Además, el hecho de revisar de manera oportuna (sin dilación en tiempo) y detallada los trabajos de los tutorados a su cargo, es una aportación relevante del director de tesis a la motivación y al buen ritmo de trabajo de sus estudiantes.

En la interlocución con mis tesisistas, *insisto en el carácter evolutivo de los productos que se van generando a lo largo de una investigación*, pues los alumnos que llegan al doctorado necesitan des-aprender una arraigada tendencia (quizá alimentada por las formas tradicionales de evaluar en los sistemas educativos) a evaluar de manera dicotómica, esto es, a ubicar los trabajos de otros, o los propios, en uno de dos cajones: *está bien* o *está mal*; sin embargo, ocurre que los productos que se generan por vía de la investigación son resultado de formas de acercamiento específicas a un objeto de estudio, en un momento dado del proceso; no constituyen un producto acabado y han de ser analizados de manera continua en congruencia con todos los productos derivados de la misma investigación y con los nuevos elementos que se vayan incorporando al avanzar en esta.

Considero que ni siquiera una tesis que ya recibió autorización para ser impresa es un producto acabado, solo reporta el conocimiento generado sobre un objeto de estudio habiendo utilizado ciertos métodos y procedimientos cuya elección fue sustentada en un referente teórico-conceptual; por lo tanto, también es un producto que puede evolucionar. Si se considera de esta manera, la meta del investigador será ir logrando cada vez mejores y más profundos acercamientos a un objeto de estudio, elaborando nuevas

versiones de su trabajo no necesariamente porque las anteriores “estén mal”, sino porque cuenta con nuevos elementos para enriquecerlas.

En cada relación de tutoría, *establezco un compromiso con mi tesista y le hago una invitación*. El compromiso es que caminaremos juntos hasta que termine su tesis y obtenga el grado; desde luego que es un compromiso mutuo en el que entra en juego todo aquello que está a nuestro alcance decidir y/o controlar, pues situaciones como una enfermedad grave o un problema familiar insuperable, pueden traer como consecuencia el abandono de alguna de las partes. Sin embargo, hasta este momento de mi experiencia como tutora, solo a una alumna no le ha sido posible cumplir ese compromiso.

La invitación que hago a cada tesista es a que siempre tenga en cuenta que, con todo y los retos e incertidumbres que su aprendizaje plantea, *la investigación es para gozarse, no para sufrirse*, luego hay que trabajar en esa disposición al gozo intelectual que se deriva de realizar una tarea que es ardua y compleja, pero sumamente gratificante.

Después de casi tres décadas de fungir como directora de tesis en doctorado, me queda claro que, aunque haya configurado mi estilo de formación con rasgos relativamente invariantes como los que describí en los párrafos anteriores, *la forma específica en la que atiendo a cada tesista es única*, esto por dos razones: en primer lugar porque cada persona es única y la investigación que realiza también lo es; en segundo lugar porque sus fortalezas y debilidades en la formación previa, sus intereses temáticos, sus formas y ritmos de aprendizaje, sus motivaciones, sus condiciones de vida, sus expectativas, son también específicas de cada persona y de su entorno.

Así por ejemplo, aunque mi estilo como tutora es *no directivo*, la mayor o menor intensidad de la no directividad tiene que ver con las características de cada persona y con la forma en que esta evoluciona durante el proceso de formación; hay tesistas que despegan muy pronto en la autonomía y en el trabajo independiente que su director y ellos mismos promueven; hay otros con los que es necesario cultivar poco a poco la disposición interna y la seguridad que les permita desarrollar esas características tan necesarias

en el ejercicio del oficio de investigador. En uno y otro caso, mi estilo sigue siendo *no directivo*, pero varían el momento, la forma y la intensidad con las que induzco a mis tesisistas hacia la independencia intelectual.

La experiencia concreta con Arturo, mi tesisista y coautor en este trabajo, se ha dado en el marco del estilo antes descrito, con una correspondencia de su parte altamente satisfactoria: en él he encontrado excelente disposición para formar-se como investigador con un alto nivel de compromiso, para trabajar con continuidad y buen ritmo en cada una de las tareas que emprende, para atender cuidadosamente las observaciones que recibe sobre sus avances de investigación, para profundizar en las diferentes versiones en las que va evolucionando su trabajo, para realizar *retornos reflexivos* (Hidalgo, 2000) sobre sus productos tantas veces como sea necesario, entre otros. Le ha costado un poco des-aprender formas de estudio que interiorizó fuertemente como estudiante de filosofía, no porque sean erróneas en sí mismas, sino porque favorecen una especie de *engolosinamiento* legítimo en la lectura que, en la formación para la investigación, puede retardar el despegue de las ideas originales.

Arturo ha descubierto que, en nuestras sesiones de tutoría (que siempre graba para volver a escucharlas después), la voz principal en la interacción es la suya, porque retoma la experiencia de lo realizado en la semana y anticipa las tareas con las que habrá de continuar. Nuestros intereses en torno a la formación (categoría central de su tesis) son ampliamente coincidentes, de allí el tema que elegimos para elaborar juntos el presente trabajo. Con él, como con la mayoría de los tesisistas con los que he trabajado, hemos llegado al punto en que ambos aprendemos, gozamos de la experiencia y fortalecemos nuestra relación de formación.

b) La voz del tesisista

La primera vez que tuve contacto con el mundo académico de la investigación, fue en un contexto muy distinto del que ahora vivo como investigador educativo en formación; dicho contacto tuvo lugar cuando estudié mi segunda licenciatura: Filosofía. El contexto en que se desarrolla la inves-

tigación filosófica suele tener una calidez distinta al de la investigación educativa; se trata de la calidez intelectual y afectiva que ofrecen pensadores que posiblemente hayan dejado esta existencia hace cientos de años, pero han dejado en sus obras una guía para la formación de investigadores y pensadores en el terreno de la filosofía. Permítaseme ilustrar lo anterior.

Recuerdo que cuando comencé mi tesis en Filosofía (la cual no concluí), se me solicitó por parte del coordinador académico buscar a algún maestro que quisiera fungir como mi director de tesis; y puesto que en ese momento me encontraba realizando mis prácticas profesionales con un docente investigador de esa misma casa de estudios, decidí solicitárselo a él. Aquella relación de tutoría comenzó con algo así como “¿sobre qué quieres escribir?, utiliza el tiempo que tienes para tus prácticas, escribe y cuando tengas algo lo imprimes y me lo dejas en la oficina para leerlo”.

A la distancia, he de reconocer que, en aquel momento, esa forma de relación con el director de tesis me pareció la más común y adecuada, puesto que esa manera de trabajar era parte de la cotidianidad en la carrera: el estudiante investigaba, entregaba su tarea o trabajo del semestre, el maestro revisaba y regresaba comentarios, frecuentemente por escrito. De alguna manera, parte de la relación de tutoría era delegada a los filósofos, con los cuales se dialogaba por medio de los libros que estos habían escrito. Siendo honesto, durante dicho proceso de elaboración de tesis reconozco haber establecido una *relación de tutoría* más significativa con George Berkeley (fallecido en 1753) que con mi director de tesis. Cabe hacer énfasis en que, en el ámbito de la investigación filosófica, este tipo de relación de tutoría es la norma (basta con revisar cualquier libro de historia de la filosofía para entender cómo el desarrollo del pensamiento filosófico es una actividad mayormente solitaria). Dicha tesis de licenciatura no la concluí por razones personales y ajenas al ámbito académico; mi director de tesis en ningún momento se enteró de que yo dejé la investigación, nunca volvimos a tener contacto.

El segundo encuentro que tuve con la investigación fue en el campo de la investigación educativa, a un mundo de distancia de la investigación filosófica. Recuerdo que el proceso de asignación de los directores de tesis se

caracterizó por ser un momento de diálogo con ellos, en aras de establecer desde un primer momento una relación cálida tanto en lo intelectual como en lo afectivo. Aquella relación de tutoría tuvo un carácter de grupo: dos tutores y tres tutorados. La tesis de maestría la realizamos en equipo, éramos tres tesistas formándonos como investigadores educativos, asimismo, estábamos bajo la dirección de dos investigadores, un hombre y una mujer, con los que se estableció la relación de tutoría.

Durante el proceso de elaboración de la tesis de maestría, la relación de tutoría tomó un carácter de unidad y trabajo en equipo. En un principio las reuniones de tutoría fueron semanales, mas poco a poco se fueron espaciando conforme los tesistas fuimos descubriendo nuestro propio camino. Por lo general enviábamos los avances por correo electrónico una semana antes de la sesión de trabajo, y solicitábamos día y hora para la reunión. Invariablemente, la reunión de asesoría comenzaba con una charla amena e interesante sobre temas que poco tenían que ver con la tesis, y poco a poco la sesión comenzaba a orientarse hacia la investigación en cuestión. Como equipo de investigación, reconocimos que la relación de tutoría era de un nivel académico y humano altamente significativo, ambos tutores dedicaban tiempo para leer nuestros productos de una manera profunda y detallada. El tutor habitualmente hacía notar los *peligros* de tomar rutas y decisiones que se alejaran de nuestro objetivo de investigación, la tutora *ofrecía pistas* para transitar por un camino que se acercara a nuestro objetivo.

La relación de tutoría que viví en la maestría, se caracterizó por una orientación sincera y fructífera; como equipo de investigación desarrollamos admiración y amistad hacia nuestros tutores. De forma significativa, recuerdo que cuando comentamos nuestra decisión de tomar como perspectiva de investigación la *racionalidad práctica*, el tutor insistió en que indagáramos en la *racionalidad crítica* y evaluáramos qué rumbo podría tomar la investigación si tomásemos ese punto de vista; tomamos muy en serio su recomendación, exploramos dicha perspectiva, y como equipo decidimos sostener nuestra postura inicial. Cuando comentamos de nuevo sobre el tema con el tutor, él estuvo de acuerdo con nuestra decisión. Tanto

él como la tutora en todo momento nos ofrecían un abanico de posibilidades, mas siempre estimularon el que nosotros tuviéramos la última palabra.

En relación con la tutora, ella siempre estuvo pendiente de cada detalle de nuestro proceso de formación, vigilando que nuestros pasos poco a poco tomaran firmeza. En una ocasión, recuerdo que como equipo nos vimos en un *callejón sin salida*; por más que intentábamos una y otra forma de analizar los datos, el procedimiento siempre era incompleto, por lo que externamos nuestra frustración a la tutora. Cuando nos reunimos en sesión de asesoría, ella llevaba consigo un par de libros que pudieran orientarnos, se sentó con nosotros a revisar punto por punto el procedimiento, y para sorpresa de nosotros, el *callejón* sí tenía salida; la tutora arrojó luz sobre el procedimiento, de forma que fuéramos nosotros mismos quienes pudiéramos ver un camino que ya estaba ahí, pero en la oscuridad.

La tercera vez que como tesista me encontré en una relación de tutoría es en este programa de doctorado en Educación. Con base en las experiencias anteriores, no sabía qué esperar cuando fui aceptado como doctorando, lo único que sabía era que mi tutor sería alguien adscrito a la línea de investigación denominada *procesos de enseñanza-aprendizaje*. Cuando me enteré de quién sería mi directora de tesis, fue para mí una sorpresa, puesto que de inmediato sentí una fuerte presión y compromiso académico: ella había sido directora de tesis de varias personas que yo conocía, y sabía, por comentarios de estas, que no habría descanso hasta concluir la tesis, que sería un camino arduo y llegaría a buen puerto. Eso lo sabía de *oídas*.

Cuando conocí a mi tutora, lo primero que ella me explicó fue la forma en que trabajaríamos: formaríamos un equipo, nos reuniríamos cada semana, preferentemente enviaría mis avances por correo electrónico un día antes de la sesión de asesoría, no habría vacaciones (estas cambiarían su nombre a *tiempo de oro* y serían semanas en las que se exigiría mayor trabajo) y los escritos que se entregaran como avances habrían de ser documentos con precisión académica (así se tratara de un par de páginas). Me preguntó si aceptaba, contesté que sí. Considero que haber comenzado por establecer una estructura de trabajo ha permitido una relación de tutoría *disciplinada*,

es decir, establecer un orden en el proceso de formación; en más de dos años de asesoría no ha sido necesario hacer cambios significativos a dicha forma de trabajo.

Un par de sesiones después de comenzar con la asesoría, la directora de tesis me comentó que, como parte de las prácticas de formación en el doctorado, habría un *comité tutorial* integrado por dos lectores académicos, los cuales formarían parte de mi proceso de formación como investigador. Para sorpresa mía, uno de los lectores sería quien fue mi directora de tesis en la maestría, a la otra lectora no la conocía. Asimismo, me comentó que al final de cada semestre tendría lugar un coloquio donde se expondrían los avances de investigación y donde las lectoras académicas formularían comentarios y observaciones al avance de la investigación. Después del segundo coloquio comencé a sospechar las razones por las cuales la tutora había elegido a dichas lectoras: ellas serían quienes, *desde afuera*, advertirían lo que mi tutora y yo *desde adentro* no notáramos. La relación de tutoría tenía ahora una parte central y una extendida.

El camino que ha tomado la investigación ha sido el que finalmente yo he decidido, pero de ninguna manera solo, sino con la orientación de la tutora, la cual ha sido clara en que he de ser yo quien tome en todo momento la decisión final. En un par de ocasiones esto ha sido complicado, puesto que como tesista quisiera vislumbrar un camino claro y seguro; mas he aprendido que el ejercicio de *dejar en libertad* a quien se forma es una estrategia para el desarrollo de la autonomía intelectual, la reflexión sobre las acciones y el fortalecimiento de las habilidades para la investigación. En este sentido, me permito un ejemplo. Durante el primer año en el doctorado, mi investigación tenía como foco de interés el *aprendizaje* de los estudiantes en educación superior, mas conforme avanzaba me encontré con la noción de *formación*, lo cual me hizo reflexionar sobre la pertinencia de virar hacia la formación de dichos estudiantes. Consulté esta inquietud con mi tutora, quien me escuchó y recomendó que profundizara en ambos términos y valorara lo que implicaba tal decisión; ante eso continué con la noción de aprendizaje, me presenté al coloquio y, como era de esperar,

el concepto de aprendizaje resultó ser demasiado amplio y disperso para definir el objetivo de la investigación, por lo que decidí utilizar el concepto de formación como elemento central en mi trabajo. Una vez decidido esto, mi tutora me recomendó la lectura de algunos teóricos que abordaban el tema de la formación, los cuales me di a la tarea de analizar.

Al tiempo me percaté de que el concepto de formación había sido fuertemente trabajado por mi directora de tesis en muchas de sus investigaciones, solo que con estudiantes de doctorado. Fue entonces que le presenté un proyecto de reestructuración a partir del concepto de formación que ella trabajaba y con fundamento en las lecturas que me había sugerido. Al parecer a ella no le sorprendió que hubiera dado con el concepto de formación que trabajaba, lo que me llevó a preguntarme, ¿por qué no me había comentado sobre la posibilidad de utilizar dicho concepto de formación adecuándolo a los estudiantes de educación superior?, ¿por qué me recomendó la lectura de teóricos en que ella fundamentaba su trabajo, sin decirme que ella había construido un aparato conceptual a partir de dichas ideas? Concluí que me estaba *enseñando a pescar*, asumí que ella buscaba ser una guía y facilitadora en mi proceso de formación, pero no pretendía dirigir mi camino. No fue la única vez que algo similar sucedió.

He entendido que, como investigador, he de formarme a mí mismo, que la autonomía intelectual se fortalece con la mediación de otros y que las prácticas de formación (diseñadas intencionalmente o no por quienes me acompañan en este proceso de formación) son oportunidades para desarrollar mis habilidades como investigador. Una de las habilidades para la investigación en que se ha puesto mayor énfasis en la relación de tutoría es la reflexión, y la reflexión sobre la reflexión (Van Manen, 2010). Desde la primera reunión, la tutora me solicitó audio-grabar cada una de las sesiones, no hubo otra indicación al respecto; mas al reflexionar sobre el porqué de dicha solicitud, en un primer momento pensé que la intención era que no perdiera de vista las indicaciones que ella me hacía en las reuniones; pero había algo más, escucharme a mí mismo era la oportunidad de reflexionar

sobre lo que yo reflexionaba sobre mi trabajo en cada sesión. Intuí que ella lo tenía previsto.

Desde mi particular punto de vista, la relación de tutoría vivida entre quienes escribimos este trabajo en coautoría se caracteriza por ser una relación académica y afectiva cordial, respetuosa, disciplinada, que pone énfasis en la autonomía intelectual y la reflexión por parte del tesista, y con un *estilo orientador* por parte de la directora de tesis.

Cierre

La relación entre director de tesis y tesista, también denominada relación de tutoría, es ante todo una *relación de formación*, en consecuencia, su alcance habrá de ir más allá de la preocupación inmediata por generar un producto de investigación que cumpla con ciertas características y se entregue en determinados plazos. Es una relación que habrá de construirse de manera abierta a todas las dimensiones que involucra la formación, entendida esta como proceso de evolución del ser humano, el cual ocurre de manera asociada al desarrollo de todas sus potencialidades y está orientado a la conformación de la forma interna de cada persona. Así entendida, la relación entre director de tesis y tesista no puede centrarse solo en lo académico; si bien este es un aspecto fundamental, no puede escindirse de todas las demás dimensiones de la persona: afectiva, relacional, emocional, sociocultural, etcétera, precisamente porque al doctorado llega la persona total y las experiencias de formación habrán de contribuir al desarrollo de todas sus potencialidades. Como se mostró a lo largo del texto, cada vez son más los autores especializados en el tema de la formación de investigadores, que sostienen lo que se viene afirmando en este párrafo.

Entonces, en una relación de formación, el principal actor es el sujeto, quien se forma a sí mismo, pero en un proceso apoyado por diversas mediaciones; en el caso de la formación para la investigación, una de las principales mediaciones es la de quien funge como tutor/director de tesis del sujeto en formación. En la relación de tutoría para la elaboración de tesis, se trata de que todo el trayecto que va desde el diseño de una investigación

hasta su culminación, se convierta en fuente de experiencias de formación en las que el tutor y el tutorado interactúan, dialogan, debaten, interpretan, cuestionan; todo ello en torno a esa investigación que se convertirá en la tesis de grado, pero que en realidad es una oportunidad (quizá una de las más grandes que puede tener un investigador en formación) para ir construyendo múltiples aprendizajes acerca de lo que es y supone hacer investigación. No sería exagerado afirmar que la tesis es solo un pretexto o una ocasión para emprender, de manera situada, diversas acciones orientadas a formar-se para la investigación con el apoyo de un investigador experto que funge como mediador.

Si la relación de formación que se construye entre el director de tesis y el tesista ha de estar signada por la interacción, el diálogo y el debate, y si el principal actor en esa relación ha de ser el sujeto que se forma; entonces, en dicha relación no ha de tener cabida la imposición, por parte del tutor, de temáticas, referentes teóricos o conceptuales, rutas de acción, métodos o universos de estudio, porque entonces estaría asumiendo decisiones que corresponden al autor de la investigación, en este caso el tutorado, y estaría inhibiendo la posibilidad de que este desarrolle autonomía e independencia intelectual. Por otra parte, la interacción, el diálogo y el debate se dan entre sujetos que hacen espacio para el encuentro, por eso no basta con que un tutor tenga dos o tres reuniones semestrales con su estudiante, ni que esas sesiones se dediquen exclusivamente a revisar lo que este ha producido sin un seguimiento cuidadoso de quien funge como su tutor.

Existen múltiples estilos de ser tutor y director de tesis, los cuales fueron ilustrados en el presente texto, pero las investigaciones que se han acercado a experiencias vividas en la relación de tutoría por estudiantes de doctorados en Educación, las cuales fueron referidas a lo largo del texto, muestran reiteradamente las bondades del *estilo orientador* en el que el protagonismo está puesto en el investigador en formación, el director funge como guía y facilitador, y entre ambos hay una especie de acuerdo: el director con la decisión pedagógica de no resolver aquello que el estudiante puede lograr por sí mismo; el tesista, dispuesto a superar los retos que el avance de la

investigación le plantea, buscando él mismo los recursos que podrían apoyarlo y recurriendo en última instancia a la interlocución con su director de tesis, la cual se convierte en la forma habitual en que transcurren los encuentros cotidianos y frecuentes de interacción entre ambos, haya o no cuestiones problemáticas por resolver o textos por revisar. El estilo orientador implica un elemento pedagógico en el sentido en que Van Manen (2010, p. 29) lo expresa como “la fascinación por el crecimiento del otro”.

La comunicación de la experiencia de construcción de una *relación de formación* entre la tutora y el tutorado que son autores de este trabajo permitió mostrar, por una parte, que el punto de partida para la construcción de una relación de esa naturaleza, la cual asume rasgos únicos con cada estudiante, es la experiencia que ambos han tenido en su trayectoria de formación, en su ejercicio profesional, en situaciones previas de formación para la investigación; pero resulta fundamental la sintonía que logren establecer entre ellos a medida que compartan la idea de lo que uno y otro pretenden en el proceso de formación que ambos generan y del que ambos se benefician.

Referencias

- Bandura, A. y R. H. Walters (1987), *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, España, Madrid, Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (2000), *Los usos sociales de la ciencia*, Argentina, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- De la Cruz, G.; García, T. y L. F. Abreu (2006), “Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), pp. 1363-1388.
- Díaz Barriga, F. y M. A. Rigo (2000), “Formación docente y educación basada en competencias”, en M. A. Valle (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento Universitario*, pp. 76-104, México, Ciudad de México, CESU/UNAM.
- Di Fabio, H. (2011), “Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), pp. 935-959.

- Farji-Brener, A. G. (2007), “Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral”, *Ecología Austral*, (17), pp. 287-292.
- Fernández, L. (2013), “La formación de investigadores en la relación director-tesista”, ponencia presentada en el *XXXIX Congreso ALAS*, Chile, Santiago.
- (2018), *Pedagogía de la formación doctoral*, Argentina, Buenos Aires, Teseo/UAI.
- Fernández, L. y C. Wainerman (2013), “La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?”, *Perfiles Educativos*, 37(148), pp. 156-171.
- Ferry, G. (1991), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Ciudad de México, UNAM, ENEP-I, Paidós.
- (1997), *Pedagogía de la formación*, Argentina, Buenos Aires, Novedades Educativas/UBA.
- Fresán, M. (2009), “La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente”, *Revista de la Educación Superior*, 31(124), pp. 103-122.
- Gatti, E. (2005), “Aula universitaria: la mirada desde el ángulo pedagógico. Modelos pedagógicos en la Educación Superior”, en E. Gatti y A. Kachinovsky, *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*, pp. 29-49, Uruguay, Montevideo, Psicolibros Waslala.
- Hidalgo, J. L. (2000), *Investigación educativa, una estrategia constructivista*, México, Ciudad de México, Castellano.
- Honoré, B. (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, España, Madrid, Narcea.
- Luhmann, N. y K. E. Schorr (1993), *El sistema educativo. Problemas de reflexión*, México, Guadalajara, UdeG, UIA, ITESO.
- Luna-Molina, M. y M. Muñoz-García (2018), “Vínculo director de tesis-tesista: entre la autonomía y la heteronomía”, *Daena: International Journal of Good Conscience*, 13(2), pp. 352-379.
- Mancovsky, V. (2009), “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la for-

- mación doctoral”, *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), pp. 201-216.
- (2013), “La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa”, *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), pp. 50-71.
- Moreno, M. G. (2002), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- (2006), *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*, México, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- (2010), *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*, México, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G.; Torres, J. C. y J. M. Jiménez (2014), *El discurso de los lectores académicos como formadores de investigadores en el posgrado*, México, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Savater, F. (1997), *El valor de educar*, México, Ciudad de México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Torres, J. C. (2014), *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*, México, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Van Manen, M. (2010), *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*, España, Paidós.

II. Producir la evidencia y evidenciar la producción. Reflexión a dos voces sobre la experiencia metodológica en la investigación educativa

MARÍA GUADALUPE GARCÍA ALCARAZ
CITLALIC LÓPEZ ACEVES

Introducción

¿Cómo nos implicamos estudiante y directora de tesis en el trabajo metodológico? ¿Cómo nos transferimos experiencias académicas, inquietudes y conflictos de conocimientos? ¿De qué forma visualizamos y atendemos los desafíos teóricos y metodológicos? Estas son las preguntas que guían la propuesta de trabajo que presentamos en este documento.

Planteamos un ejercicio de reflexión a dos voces, pero que buscan fusionarse en una sola, en torno al camino que hemos recorrido para la construcción de un objeto de estudio: la formación docente para la enseñanza de la historia. En particular nos interesa detenernos a pensar en cómo conjugamos experiencias para formular un objeto de conocimiento, usualmente pedagógico, dentro de una perspectiva socio-cultural y, a la vez, reflexionar sobre las particularidades que hemos afrontado en torno a las implicaciones metodológicas de esta decisión y zanjar las dificultades asociadas a la producción de evidencias.

Entendemos la producción de evidencia como la acción de exteriorizar, hacer evidente y nombrar aquello que permanece oculto en los pliegues de lo no pensado. Proceso que involucra no solo resolver los problemas inherentes a cómo acceder al conocimiento del otro, sino también, en ese ejercicio de conocer, hacer conciencia acerca de cómo transformamos nuestra comprensión. De ahí la necesidad de reflexionar sobre los procedimientos metodológicos para desmontarlos, volver los pasos sobre las preguntas y mirar las contradicciones entre lo que pensamos que era y lo que vamos descubriendo en la indagación. Tareas que consideramos necesarias para entender la complejidad de la educación, en tanto fenómeno social, histórico y cultural.

En este viaje compartido hemos tenido desplazamientos, dudas y conflictos cognitivos, hemos aprendido a humanizar el trabajo de campo, a dialogar con otros y entre nosotras. De ahí que nuestra postura se acerque a la etnografía en el sentido de considerar que la experiencia y los discursos de los actores son fundamentales para entender cómo los maestros tamizan o discrepan con las políticas públicas, o bien, de qué forma elaboran nuevas nociones sobre cómo, por qué y para qué enseñar historia. De modo tal que la construcción de significados está conformada por una serie de intersecciones en las que se muestran, en el presente, visiones del pasado y del futuro, así como entrecruzamientos entre planes y programas y saberes y creencias sobre el conocimiento histórico y la didáctica, todo ello enmarcado en dinámicas de la cultura institucional.

1. La experiencia de aprender a investigar

Como estudiante del doctorado en Educación, la experiencia del trabajo de investigación se ha montado sobre el diálogo entre la directora de tesis y yo con los supuestos teórico-metodológicos y las evidencias. De ahí que mi propósito sea hacer recuento reflexivo sobre cómo se ha ido transformando y complejizando el objeto de estudio.

Pensar el trabajo de investigación como un proceso que se construye en la medida que avanzo y reflexiono en torno a los hallazgos, los supuestos teóricos y mis marcos de referencia, me remite a diferentes momentos rela-

cionados con la reconfiguración del objeto de estudio y con diferentes formas de encarar y redefinir mi foco de interés, en cuyo centro están los docentes y la enseñanza de la historia. En mi caso han sido tres inflexiones de relevancia a lo largo de la investigación, las cuales considero que han marcado ciertos ajustes y transformaciones de la temática: la propuesta de inicio, la delimitación del enfoque y la entrada al campo. Es importante mencionar que en la actualidad terminé el quinto semestre, lo que supone que aún me falta la etapa final del trabajo de investigación. Sin embargo, asumo que me encuentro en un momento importante, el inicio del análisis de la información, lo que supone detenerme a reflexionar en torno a lo que he realizado hasta el momento y hacia dónde se dirigen los subsecuentes pasos.

Abrir brecha

La propuesta de investigación con la cual inicié el doctorado en Educación en la Universidad de Guadalajara, si bien tenía fundamentos basados en cierta revisión bibliográfica, también contenía ciertas ideas en torno a la enseñanza de la historia de las cuales no tenía cabal conciencia acerca de sus implicaciones. Estos marcos de referencia se moldearon a partir de mi formación profesional. Estudié la licenciatura en Historia en la Universidad de Guadalajara (UdeG) a finales de los noventa y principios del año 2000, el enfoque que primaba en ese entonces se basaba en la Escuela de los Annales y la Nueva Historia. Desde esta postura, aprendí a entender la historia como un proceso en donde se interrelacionan factores sociales, culturales y económicos, mediante la articulación entre la corta y la larga duración, la formulación de preguntas y accediendo a fuentes de información diversas. Este enfoque de la historia marcó la manera como comprendía su enseñanza, pues como profesora no me centro en el dato o el acontecimiento, sino en interrelacionar culturas, ubicar aspectos cotidianos, y procuro que los estudiantes ensayen algunos procedimientos de los historiadores, por ejemplo, la consulta y comparación de fuentes.

Como parte de mi formación, realicé un máster en Historia del Mundo Hispánico con el apoyo del Consejo Superior de Investigaciones Cientí-

ficas (CSIC) de España, ahí tuve contacto con historiadores de diferentes países de Sudamérica, que a su vez se dedicaban a la docencia y a la investigación en historia. La experiencia me permitió observar diferentes visiones en torno a la historia, identificar personajes y a asumir la importancia de los contextos para elaborar explicaciones. Además, en lo referente a la forma de enseñanza, la dinámica de las clases difería de las que llevé en la UdeG, ya que se basaban en escuchar una cátedra y al final hacer preguntas, lo cual contrastaba con la costumbre de la mayoría de mis compañeros, pues tendíamos a hacer preguntas constantemente y a debatir las ideas. Esto resultaba extraño para los profesores, en su mayoría de origen español, pues parecía que no estaban acostumbrados a la intervención constante de los alumnos en clase. Estas dos experiencias me permitieron observar diferentes formas de actuar frente a un mismo proceso; por un lado, la interpretación de un fenómeno histórico, y por otra, las maneras de enseñar la historia. En ese máster realicé una investigación que me permitió acercarme a la investigación en historia de la educación. El tema giraba en torno a la inserción de los indígenas al sacerdocio a partir de los decretos del IV Concilio Provincial en 1771; sin embargo, encontré pocos registros en cuanto al ingreso total de los indios al sacerdocio, lo que me llevó a buscar fuentes alternas que me ayudaran a comprender el porqué de esa ausencia, para ello revisé bibliografía y documentos en torno a los Concilios Provinciales y acerca de los Colegios Seminarios, los cuales fueron centros educativos de importancia en el periodo colonial de la Nueva España. En Guadalajara encontré registros de alumnos admitidos y programas de estudio, ese fue mi primer acercamiento al fenómeno educativo, desde la investigación.

A mi regreso a México, retomé la docencia en el bachillerato en la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) y en la Universidad Panamericana (UP). En esta última impartí clases de Historia de la Cultura en Occidente, materia que se lleva en varias carreras de licenciatura; en la carrera de Pedagogía he atendido materias relacionadas con la historia de la pedagogía y de la educación. Desde mi trabajo como docente es que surgió mi interés por investigar la enseñanza de la historia. En la UP la clase de Historia

de la Cultura en Occidente se considera parte del tronco común de “Las humanidades”, que contiene materias relacionadas con la filosofía, la ética, la antropología, la historia, y cuya finalidad es formar en valores sociales. En el caso de la asignatura Historia de la Cultura en Occidente, aunque había un programa de estudio que delimitaba claramente los contenidos, los objetivos de la materia no se definían explícitamente, por ello, en las juntas cada profesor hablaba de propósitos distintos al enseñar historia y había formas diferentes de dar clase a partir de diferentes posturas, no existía un consenso en torno a cómo enseñar la historia y para qué enseñarla. Para algunos de estos maestros, saber historia era sinónimo de estar informado, poseer “cultura general”, para otros era una manera de aprender del pasado, y unos más cercanos a mi postura se enfocaban en comprender procesos y los contextos que les dan forma. El estar dando clase en instituciones que no se centran en la formación en historia, ni cuyos alumnos serán historiadores, me llevó a preguntarme: ¿Para qué se enseña la historia en educación superior a estudiantes no historiadores? ¿Cómo los profesores interpretaban el para qué de la enseñanza de la historia?

De manera paralela a esta clase inicié la maestría en Desarrollo Social con Gestión en Responsabilidad Social en la misma UP. Mi inquietud era contar con herramientas para hacer propuestas sobre la función social de la historia desde el presente. Al ser el foco de la maestría el desarrollo social, se hacía hincapié en la importancia de los sistemas de salud, vivienda y educación como aspectos fundamentales en la mejora de la calidad de vida, y el papel y responsabilidad que tenemos como sujetos sociales en función del otro. Se enfatizaba la responsabilidad hacia el otro desde el lugar donde cada quien se encontraba. En mi caso, como historiadora y como docente en Historia, esto me llevó a pensar en un doctorado en Educación que me permitiera centrar mis inquietudes en torno al desarrollo social en relación con la historia y su enseñanza y cuál es el papel del profesor en la mejora social.

Las experiencias de formación y laboral que acabo de describir me llevaron a formular una propuesta de investigación para el doctorado basada, por un lado, en las problemáticas que conlleva enseñar historia a estudiantes

de educación superior que no se forman para ser historiadores; además, de mis muchas preguntas y pocas respuestas en torno a la importancia de la historia, cómo enseñarla “mejor” y cómo formar un pensamiento histórico en alumnos con poco interés por esta disciplina. Hoy puedo ver que en ese inicio mi idea giraba más en torno a una investigación diagnóstica que diera pie a una propuesta de mejora y cambio. Por otro lado, revisé cuáles eran las bases que orientaban los planes de estudio para la enseñanza de la historia en educación superior; logré ubicar que se diseñaron siguiendo un modelo por competencias y un enfoque de instrucción llamado Educación Histórica. Este enfoque es de corte cognitivo y propone la conformación de un pensamiento histórico en los estudiantes. Con base en lo anterior me propuse indagar cómo se forma en los alumnos no historiadores el pensamiento histórico.

Este primer acercamiento se basó principalmente en inquietudes derivadas de mi práctica educativa. Estas ideas iniciales fueron dialogadas con la Dra. Guadalupe García y en los seminarios con los compañeros y profesores. ¿Qué implicaciones teóricas y metodológicas tiene este objeto de estudio? ¿Qué riesgos y vicisitudes podría enfrentar al realizar una investigación en mi lugar de trabajo, y más tratándose de una institución particular poco abierta a las miradas externas? En su momento alguien me planteó la pregunta de ¿por qué esos estudiantes?, y tras días de pensar en una posible respuesta, me encontré con que mis argumentos eran muy frágiles. A esto se sumó una conversación en particular con otra compañera del doctorado, con experiencia en programas educativos de educación básica, la cual me mencionó que el concepto de pensamiento histórico se trabajaba en la formación de docentes de preescolar, lo que me llevó a revisar los programas de las escuelas normales con la intención de ubicar qué debían saber los estudiantes que estaban aprendiendo para ser profesores. Paralelamente exploré de forma profunda e intensa publicaciones en torno a los modelos de enseñanza de la historia y sus fundamentos psicopedagógicos.

Este deslizamiento me llevó a otros sujetos, los estudiantes que se forman para la docencia, pues ello me permitiría problematizar acerca de cómo se

forman los futuros docentes y la manera como se enseña la historia. En ese momento pensé que había que considerar tres aspectos. Primero, las instituciones debían incluir la formación docente para la enseñanza de la historia en su programa de estudio, ya sea como objetivo central o como una especialización u orientación; en ese sentido, la licenciatura de Historia de la UdeG tiene una orientación en formación docente para la enseñanza de esa disciplina, por tanto, la elegí como caso de estudio. Esta decisión estuvo permeada también por el hecho de que ahí me formé y conocía a profesores que podrían facilitarme el trabajo de campo. Un segundo aspecto fue que, a partir del diálogo con mi directora, consideré pertinente un estudio comparativo, pues analizando los planes educativos de instituciones que forman docentes pude observar de forma inicial ciertas diferencias y similitudes. El tercer aspecto implicado en el replanteamiento del objeto de estudio fue que el desarrollo del pensamiento histórico está asociado a la propuesta de Educación Histórica. Esta orientación era explícita en el Plan de la Licenciatura en Educación Primaria, pero no en la Orientación en Docencia de la Historia de la Licenciatura de Historia de la UdeG. Esta situación me llevó a considerar varias implicaciones, una de ellas fue que los egresados de esta última institución no pueden concursar por una plaza de educación primaria, por no contar con estudios profundos en pedagogía. Sin embargo, los egresados de la licenciatura en Historia sí pueden concursar por plazas en educación secundaria, entonces lo más lógico era comparar estudiantes de la licenciatura en Historia que optan por la orientación en docencia con estudiantes de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), pues allí se forman los profesores de secundaria. Determinar las instituciones de estudio me llevó a transformar las primeras interrogantes, generando con ello un segundo momento de inflexión tanto en el planteamiento del problema, como en los teóricos metodológico: ¿Cómo se define el pensamiento histórico? ¿El pensamiento histórico se desarrolla independientemente del modelo de enseñanza? ¿O solo es parte de la propuesta de Educación Histórica? ¿Hay niveles de desarrollo del pensamiento? ¿Cómo se estudian?

¿Realmente los profesores enseñan historia buscando el desarrollo del pensamiento histórico?

En ese momento la decisión de incluir a la UdeG me hizo sentir cómoda, conozco a profesores y tengo un punto de referencia basado en mi experiencia sobre el papel que tiene la formación docente en la licenciatura. En cuanto a la elección de la ENSJ, tuve dudas e incertidumbres, pues no sabía nada de ella, pero me pareció pertinente para el estudio, pues a diferencia de la licenciatura en Historia que está enfocada en formar historiadores y de manera secundaria orientar en docencia, la ENSJ tiene como objetivo central formar docentes que enseñan historia, pero no historiadores, por lo mismo, podría ser un punto de contraste entre una y otra institución. Sin embargo, al ir construyendo el estado del conocimiento me pude percatar de que, de mediados del siglo xx a la fecha, los diferentes campos que estudian la enseñanza de la historia —pedagogía, historia, psicología educativa— han planteado diferentes modelos en enseñanza de la historia, entre ellos el pensamiento histórico, el cual no necesariamente queda explícito en los planes de estudio de las instituciones que estoy estudiando, ni se comprende como objetivo único de la enseñanza. Por tanto, me pareció conveniente ampliar el panorama y no centrarme en un solo modelo, pues en la realidad educativa pensé que los profesores podrían usar varios elementos de esas propuestas. Este reconocimiento me llevó a modificar la idea del pensamiento histórico como el foco de interés, pues, aunque probablemente lo encontraría en los discursos de los entrevistados, no necesariamente tendría que ser el único significado del que hablen los sujetos.

Sobre estas nuevas inquietudes me desplazé a otros lugares que implican un enfoque sociocultural y fui tomando distancia de los modelos de enseñanza y de su fundamentación psicopedagógica. Como parte de los debates recientes en investigación en enseñanza de la historia, Plá (2012), González (2011, 2017) y Rockwell (2018) enfatizan la necesidad de comprender este objeto de estudio desde el espacio escolar. Este énfasis lleva a ubicar la escuela como una institución con una cultura específica, en donde los sujetos tienen un papel activo en la construcción de significados, lo cual va

más allá de una imposición de arriba hacia abajo. Para Julia (1995, p. 131), la cultura escolar implica normas explícitas e implícitas que van configurando “los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos”. A estas alturas, el objeto de estudio tendría que reformularse, pues era obvio que los modelos de enseñanza de la historia resultaban insuficientes para entender qué significa para las personas enseñar historia.

Inteligir las implicaciones del enfoque y de las propias posturas

La definición de las instituciones de estudio —la UdeG y la ENSJ— marcó el segundo momento de inflexión en la investigación, pues llevó al planteamiento de nuevas interrogantes, ya que en ninguna de las dos licenciaturas el plan de estudios vigente hacía alusión al pensamiento histórico. Entonces, resultaba hasta cierto punto absurdo investigar algo que estaba planteado en la investigación psicopedagógica, pero que parecía ausente o lejano de las realidades institucionales. Ante esta situación mi tutora y yo advertimos una disyuntiva: o modificar los sujetos e instituciones de estudio, es decir, realizar un trabajo en torno a estudiantes que en su plan de estudio sí trataban aspectos del pensamiento histórico, o continuar el estudio en instituciones de educación superior enfocadas en formación docente en enseñanza de la historia cuestionando el peso de los modelos psicopedagógicos en la realidad. Advertimos que esta última decisión implicaría complejizar el objeto de estudio, pues entonces era viable suponer que los planes de estudio vigentes o precedentes podrían dejar capas de estratificación sobre varios modelos de enseñanza de la historia y que su presencia en las instituciones iba a depender más de los profesores que de los estudiantes, en tanto los docentes son actores con una mayor permanencia en las instituciones, y que a estas huellas habría que agregar las particularidades de los contextos institucionales.

La disyuntiva referida me llevó reubicar el foco de interés, pues para entender cómo se enseña la historia en las instituciones educativas, era

necesario considerar no solo a los estudiantes, sino también a los docentes que forman docentes, e indagar en lo que ellos piensan y hacen con lo que se dice en los planes y programas de estudio. Esta elección propició un diálogo intenso con mi directora de tesis, pues implicaba complejizar el enfoque propuesto, que hasta ese momento había estado anclado en los enfoques pedagógicos de corte cognitivo y no acaba de implicarse plenamente en lo sociocultural. Además, me vi en la necesidad de clarificar qué es la formación docente. Fue momento entonces de discurrir: ¿en quiénes focalizar el estudio, los profesores, los estudiantes o ambos?

En este proceso entendí que un objeto de estudio no se acuña desde el inicio para darle forma inmutable, sino que es una construcción, por lo que se va modificando y complejizando en la medida en que nos implicamos y reflexionamos sobre aspectos que van emergiendo. A estas alturas me quedaba muy claro que el estudio tendría un enfoque metodológico cualitativo, pues el interés era comprender la configuración de significados en torno a la enseñanza de la historia en un contexto institucional específico. Por ello se conformaba por dos núcleos de interés: la enseñanza de la historia y la formación docente.

A lo largo del proceso he hecho pausas para reflexionar en torno a mis marcos de referencia. Al respecto, Peirano (2018) parte de la idea de empatía o antipatía con la cual nos acercamos a los sujetos y al objeto de estudio, por ello propone pensar en qué emoción nos mueve y refiere sobre la importancia de reflexionar acerca del lugar desde donde partimos como investigadores, ya que nuestras posturas, inclinaciones y prejuicios están implicadas en la manera como definimos temas y vemos a los otros. Al inicio de mi investigación partí de un juicio negativo en torno a la historia como narrativa anecdótica y en una enseñanza que privilegia hechos y acontecimientos, dichas opiniones son compartidas por algunos profesores de las instituciones que estudio, los cuales al igual que yo se formaron bajo una concepción de una historia que privilegia los procesos sociales y económicos. Pero, más tarde, entendí que la manera en que significamos la enseñanza de la historia está implicada en cómo nos formamos como

profesores o se halla relacionada con la experiencia que tenemos con respecto a la disciplina. Este posicionamiento se ve influenciado también por aspectos culturales e institucionales y por las prescripciones establecidas en los planes de estudio. Prescripciones que son interpretadas y adaptadas por los actores educativos en el marco de ciertas tradiciones en las instituciones escolares.

Una línea más de trabajo que desarrollé fue buscar la interrelación de los dos núcleos de interés: la enseñanza de la historia y la formación docente, por lo que fue necesario revisar cómo habían sido investigados y definidos estos dos campos de conocimiento. Esto me llevó a indagar las diferentes posturas que se han dado desde mediados del siglo xx a la actualidad. En este recorrido se puede vislumbrar el escaso debate e intercambio que hay entre la didáctica, la investigación psicopedagógica y la historia en tanto disciplina. Lo que propicia que los estudios aludan a lo educativo desde lo normativo (Tyack y Cuban, 2000; Plá, 2014) dejando de lado los matices de la realidad, o que al centrarse en la práctica privilegien los procesos cognitivos, pero dejen de lado el vínculo entre lo contextual y cultural y la actuación de los sujetos escolares (Pages, 2000, 2004; Plá, 2012; Carretero, 1993). Entre los autores que tratan de soslayar esos aspectos se encuentran González (2011, 2017) y Elsie Rockwell (2018). En conjunto, las propuestas apuntan a observar lo cultural e histórico en la formación de significados de los profesores, a cuestionar en torno a cómo los significados y prácticas se sedimentan y desplazan en la enseñanza de la historia, y a reflexionar sobre cómo esos significados son movilizados por los actores. El acercarme a los planteamientos de Tyack y Cuban (2000), Plá (2012), González (2011, 2012) y Rockwell (2018), me implicó tomar distancias de lo cognitivo, pues, aunque esta última postura me permite conocer los procesos de pensamiento implicados en la enseñanza de la historia, deja un tanto al margen el entorno institucional y cultural para la formación docente.

¿Qué alcances trajo para el estudio el cambio de postura hacia un enfoque sociocultural? Podemos hablar de tres: el planteamiento del problema, los referentes teóricos y conceptuales y el diseño metodológico.

- El planteamiento. Durante esta segunda etapa transformé las preguntas y los supuestos, los cuales pasaron de preguntar por “¿Qué tipo de conocimiento histórico, pedagógico y didáctico logran configurar los estudiantes que se forman para ser docentes en Historia? ¿Se logra un pensamiento histórico?” a una pregunta central enfocada en “¿Cómo los profesores que forman a futuros docentes configuran distintos significados acerca de la enseñanza de la historia y la formación docente?”. El supuesto ahora fue que los docentes que forman a otros docentes configuran significados sobre la enseñanza de la historia en el marco de las culturas escolares; las tradiciones y creencias en torno a la formación, a la historia y a su enseñanza, y a partir de los modelos de enseñanza y de formación docente contenidos en las normas. Estos docentes no constituyen un grupo homogéneo, pues ellos entrecruzan y matizan los significados sobre la enseñanza de la historia con la finalidad de mantener una posición dentro de la cultura institucional, por lo que pueden innovar, adaptarse o simular acerca de los conocimientos disciplinares y pedagógicos que poseen. La transformación de la pregunta central y los supuestos parte entonces de una perspectiva diferente, que busca conocer los distintos significados en torno a la enseñanza de la historia en la formación docente desde lo normativo, lo subjetivo y lo institucional.
- La modificación en el planteamiento conllevó en lo teórico a distanciarme del modelo en Educación Histórica que parte de la perspectiva cognitiva y acercarme a la investigación en enseñanza de historia propuesta por Sebastián Plá (2012). Para el autor, el conocimiento es una construcción social y en ese sentido es desde la escuela que se configura el conocimiento histórico escolar, que se diferencia del conocimiento disciplinar, en tanto es un discurso específico, es un discurso dado en y desde la escuela. Plá plantea dos conceptos “ancla”: el conocimiento histórico escolar y el discurso histórico escolar, los cuales usé como referencia para construir el aparato conceptual, pues me ayudaron a observar los saberes implicados en la enseñanza de la historia, los marcos de referencia del profesor y sus creencias y tradiciones en torno a la enseñanza.

- Metodológicamente, el cambio de enfoque me permite enmarcar la investigación en una metodología de corte cualitativo y proponer dos tipos de estrategias: investigación documental y entrevistas semiestructuradas. La primera centrada en la revisión de los planes y programas de estudio de la licenciatura en Historia (UdeG) y la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (ENSJ), asimismo, logré indagar acerca de tendencias internacionales que influyeron en las reformas educativas y que dieron forma a dichos planes de estudio. Sin embargo, a estas alturas, tengo claro que estos documentos solo remiten a lo prescriptivo, mas no a la manera como los actores significan la enseñanza, por ello, las entrevistas abiertas y semiabiertas constituyen una herramienta central.

Dilucidar el trabajo de campo

El estar trabajando en dos instituciones educativas con culturas escolares distintas me ha llevado a pensar en la influencia institucional en la configuración de significados. Desde el inicio de mis visitas, la impresión que me generaron ambos lugares fue diferente. El trabajo de campo lo inicié de manera exploratoria haciendo entrevistas a la jefa de la Academia en Docencia de la Licenciatura en Historia de la UdeG y al jefe previo de esta misma Academia. Este acercamiento me permitió observar la importancia de las creencias en torno a la enseñanza de la historia. En este caso pude constatar de forma inicial lo ya señalado por autores como Pagés (2004), Plá (2012) y Zavala (2015) en torno a cómo las universidades tienden a minusvalorar la docencia frente a la investigación.

Estas dos primeras entrevistas me ayudaron a entender no solo el funcionamiento de la orientación en docencia de la historia, sino que también obtuve referencias de la ENSJ, pues en algún momento de su trayectoria profesional ambos entrevistados han sido cercanos a dicha institución ya sea como estudiantes o como profesores. Como impresión inicial, la actitud de los entrevistados fue de apertura a participar en la investigación, no tuve que pedir permisos institucionales y las entrevistas surgieron mediante un

contacto directo. Sin embargo, conforme he avanzado, solicité permiso para observar las juntas académicas y me percaté de que la apertura tiene límites, pues cuando empecé a hacer las entrevistas ya estaba enterado el coordinador sobre cuál era mi idea general, y para ingresar a las juntas de academia, en primer momento se me dijo que sí, pero no se me invitó hasta que todos los profesores dijeron que sí.

En contraste, la experiencia de entrada al campo en la ENSJ se ha visto marcada un poco por los sigilos, mis primeros contactos fueron colegas de mi directora de tesis, entre ellos un exdirector, que me dio un panorama amplio y quien al entrevistarlo centró su narración en los conflictos entre grupos y describió prácticas de simulación en torno al trabajo académico. Por él entré en contacto con una profesora de la institución que ha sido pieza clave en mi entrada a la ENSJ. A diferencia de la apertura inicial de la licenciatura en Historia, aquí el proceso de entrada ha sido más lento. Tuve que cubrir un protocolo que incluyó entregar una carta de parte del doctorado al director, donde se mencionaban mis compromisos para investigar y regresar lo observado y un resumen de la investigación. Para hacer las entrevistas he pasado por momentos contradictorios en los que a veces he tenido que dar varias vueltas porque me cancelan o he tenido que esperar para la entrevista, pero después de estos escollos he obtenido colaboración. De hecho, tuve permiso para observar las juntas académicas por invitación de la jefa de investigación después de una larga espera para entrevistarla.

Un punto significativo en mi ingreso al campo en la ENSJ, y que me dejó ver ciertos rasgos de la cultura institucional, fue el observar el entorno en esas esperas para las entrevistas. La primera vez que fui a la ENSJ a llevar mi carta del doctorado, esperé un buen rato para que me atendiera la encargada de investigación; en ese lapso de tiempo, unos 30 minutos, pude observar la escuela y me llamó la atención que, tal como ocurre en las escuelas primarias y secundarias, tuvieran un mural del mes en donde había efemérides, la exposición de un tema y fotografías de los clubs de estudiantes, entre ellos el de la escolta. Me impresionó observar la similitud con el orden y estructura física entre la Normal y una secundaria, es como si desde lo material

ya se estuviera formando para reproducir lo que debe de ser la educación secundaria, la manera en que todos se dirigen a uno siempre es de usted y como “maestro” o “maestra”. Esto ocurre con la persona que cuida la puerta, los alumnos, los profesores y los directivos. En cambio, en la licenciatura en Historia el trato es de una alumna que hace una investigación, cuando hago las entrevistas, los profesores/as me sugieren lecturas que me “podrían servir” y la temática se enfoca más en lo que han hecho para ayudar a los alumnos o para mejorar la orientación. Otra diferencia es que en la UdeG se alude poco a los conflictos, mientras que en la ENSJ es común que en las entrevistas hablen del “otro grupo”.

Estas experiencias con los sujetos me llevaron a cuestionar hacia dónde se inclinaría el peso de mi estudio: ¿hacia las normativas marcadas en los planes de estudio o hacia los sujetos que viven y significan desde una cultura escolar lo que es enseñar historia? En esa última posición podrían entrar los planes y programas, pero no de manera central o exclusiva. En esta toma de decisión me incliné por lo último, ya que consideré que al ser los profesores los que le dan vida, a partir de su práctica docente, a la enseñanza de la historia, es a partir de darles voz y comprender su mirada que puedo llegar a comprender esos significados.

Ahora bien, reflexionar en torno a la construcción de evidencias que he realizado hasta el momento me lleva a cuestionar desde qué mirada observo y escucho a las instituciones y a los entrevistados. Al igual que ellos me dedico a la docencia en Historia, por lo que en un inicio pensé que esta cercanía me permitiría comprender mejor. Sin embargo, conforme transcribo, leo, reviso y analizo las entrevistas tomo conciencia de mis propios pensamientos y de cómo al realizarlas con frecuencia asumo que entiendo lo que los profesores expresan, o bien, caigo en autoprovocaciones y dirijo la entrevista buscando que expresen lo que quiero escuchar. Esta puesta en perspectiva me lleva a pensar que he de asumir una mirada no solo como profesora, sino también como investigadora que observa con asombro este recorte de la realidad educativa, en torno a la formación docente en enseñanza de la historia, acerca de cómo ven los profesores su

propia práctica educativa y cómo comprenden ellos la enseñanza. Para ello, considero necesario tomar cierta distancia de mi visión de profesora de Historia, para situarme en el lugar de los entrevistados y asumirme como investigadora que dialoga con ellos. Esto es necesario para poder reflexionar desde dónde hablan, desde dónde miran, y ubicarlos siempre en sus contextos, pues eso da perspectiva a lo que expresan y narran y amplifica la posibilidad de conocer y comprender. No debo perder de vista que las dos instituciones que investigo tienen un orden distinto. La licenciatura en Historia se enfoca a la formación de historiadores y de forma adyacente a la formación para enseñar la historia. La ENSJ se centra en la formación de profesores, tiene poca autonomía pues es regulada de forma central por la Secretaría de Educación Pública (SEP), sus fines se centran en formar profesores y no en producir investigación histórica.

2. Entre la historia de la educación y la enseñanza de la historia: trayectorias compartidas

La historia y su enseñanza es un tema que me ha interesado desde la adolescencia y que fue abonado de forma fértil durante mi formación como profesora. Entre los años setenta y ochenta tuve maestros que para enseñar las ciencias sociales hacían uso de diversas fuentes de información, manejaban recursos tecnológicos de la época como eran las diapositivas de carrusel, promovían la elaboración de proyectos en equipo, organizaban excursiones a sitios históricos y a diversos lugares cuando se trataba de aprender la geografía. Podría pensarse que estos modos de enseñar eran muy innovadores para su tiempo y que son cercanos a lo que actualmente se plantea como la “Educación Histórica” o la “Educación Geográfica”,¹ modelos que

1 En 2017, en México, en la licenciatura en Educación Preescolar y en la licenciatura en Educación Primaria se contempla el modelo de Educación Histórica y Geográfica, pero no en el Plan de Estudio de las Escuelas Normales Superiores. La SEP indica que con la Educación Geográfica se pretende “la comprensión del mundo y del espacio que se habita, por lo que se requiere de una mirada profunda y crítica sobre los fenómenos naturales y

se proponen en los planes y programas de estudio de educación básica y Normal, pero no es así. Se trataba de profesores muy comprometidos con la docencia y que recuperaban lo mejor de la enseñanza activa que se difundió en México desde finales de los años veinte. Con ella se buscaba substituir el verbalismo y el papel protagónico del maestro por la participación de los alumnos. Se concebía que la escuela era una especie de laboratorio y se diseñaban actividades encaminadas a diversificar las experiencias de formación. Hoy puedo decir que la pervivencia de estas tradiciones pedagógicas se asocia con cómo los profesores se apropian, culturalmente, de los saberes que circulan y los adaptan a los contextos en que realizan sus prácticas. En estos procesos, como lo ha señalado Rockwell (2018), se producen diversos matices en los que tiene cabida la coacción del sistema o del contexto, pero también la capacidad de los maestros para transformar lo que reciben de acuerdo a las condiciones en las que viven y trabajan. Lo enriquecedor de las experiencias que describí, más mi acercamiento con las luchas sociales de la disidencia magisterial de los años ochenta, me abrió la mirada y me condujo a interesarme por la riqueza de las ciencias sociales para pensar la educación como un campo complejo.

Con el paso de tiempo, gracias a dos posgrados y a mi incursión como académica en la Universidad de Guadalajara, aprendí a nadar en las turbulentas aguas de la investigación educativa y a pensarla de forma interdisciplinaria. Desde entonces mis andanzas se han dado por dos caminos: la investigación en historia de la educación y la investigación en enseñanza

sociales que ocurren cotidianamente y que son producto de la impronta del hombre sobre la Tierra y de los procesos de transformación que este provoca como resultado de sus acciones”. En: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/educacion_geografica_lepree.pdf.

Para Pla (2012), la Educación Histórica enfatiza la investigación pedagógica y didáctica, incorpora dentro de sus inquietudes elementos socioculturales; privilegia la investigación aplicada, ensaya propuestas, analiza resultados; propone métodos, estrategias y medios de enseñanza y aprendizaje para la formación del pensamiento histórico.

de la historia. Esta trayectoria no se dio en soliloquio, sino que ha sido compartida y cruzada por intersecciones variadas con académicas/os y estudiantes interesados en entender las distintas aristas implicadas en la enseñanza de la historia en los diversos niveles educativos y con respecto a la investigación en historia de la educación.

En México fueron las y los historiadores quienes formularon severas críticas a la enseñanza tradicional, pues se trataba de una historia montada sobre eventos políticos en los que se enaltecía la creación de héroes (masculinos) y se promovía la memorización de datos y fechas. Pero no solo hubo críticas, sino que estos académicos se dieron a la tarea de elaborar propuestas didácticas que buscaban adecuar el trabajo del historiador a la enseñanza.² La adaptación del “oficio del historiador” al trabajo en el aula ha tenido como base las teorías psicopedagógicas que explican el desarrollo cognitivo de los seres humanos en relación con procesos de complejidad creciente, en los que el lenguaje se entiende como un mediador fundamental para el aprendizaje, el cual está inserto necesariamente en contextos sociales. Con base en estos postulados se diseñaron estrategias para acercar a los niños/as y adolescentes al conocimiento histórico mediante la formulación de preguntas, el uso de fuentes y la ubicación espacio-temporal. Esta producción de conocimiento dio lugar, entre la segunda mitad del siglo xx y primeras décadas del xxi, a “modelos de enseñar historia” los cuales se traducen en propuestas y proyectos, planes y programas de estudio, estrategias y actividades de enseñanza. Es decir, en ese lapso se crearon formas sobre cómo *debe ser* la enseñanza y el aprendizaje de la historia, las cuales extienden su carácter prescriptivo hacia la formación de docentes y al interior de las aulas.

Mi trabajo en la formación de estudiantes en la investigación educativa se ha dado, justamente, en torno a esos dos campos de investigación, la enseñanza de la historia y la historia de la educación. En el primero de ellos, usualmente el punto de partida está dado por las dificultades o cues-

2 Véase, por ejemplo, a Lerner (1990), o de forma más reciente los trabajos de Artega y Camargo (2014).

tionamientos que los estudiantes de posgrado enfrentan como profesores al no lograr los objetivos planteados, o al hacer patente la frustración que sienten cuando los aprendices no alcancen un manejo “adecuado” de los contenidos. En esta forma de pensar está implícita la idea de que hay una forma “correcta” de enseñar Historia y que hay algo que no funciona de acuerdo a un modelo hasta cierto punto ideal. En tales circunstancias, el interés suele inclinarse hacia cómo se aprende la historia, qué pasa en la mente de los niños y jóvenes o bien por qué no se logran los resultados esperados. Si bien estas inquietudes abonan a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también es cierto que implican ciertas posturas de las que suele no tenerse cabal conciencia. Una de ellas es que hay una forma correcta de enseñar la historia y que si los niños o el maestro no alcanzan esa meta es porque algo está fallando y hay que corregirlo a la luz del modelo. En segundo lugar, a pesar de que se investigue a los niños y maestros, se les asume como portadores de algo que el investigador quiere conocer y no como sujetos activos y diferenciables. Un ejemplo de esto es que, con frecuencia, en las sesiones iniciales de asesoría cuando les pregunto a los estudiantes cuál es su objeto de estudio, ellos dicen que son los niños o los profesores y no determinados procesos de enseñanza o de aprendizaje. Esta confusión oculta la manera como se concibe la relación con las personas en la investigación. Una especie de negación del otro, o bien que el otro es “necesario” o “importante” para “mi” investigación en la medida en que posee una información que yo necesito. Esto lleva a minusvalorar a las personas, en tanto sujetos con experiencia y cuyas visiones del mundo son importantes para producir conocimiento. Estas reflexiones no surgieron por generación espontánea, sino que se dieron a partir de los desplazamientos que como investigadora experimenté en la interrelación con los y las estudiantes y con sus investigaciones y gracias a que me fue asignado un curso en la licenciatura en Historia sobre teorías y métodos de enseñanza y aprendizaje, lo que me obligó a leer y a conocer. Todo esto me ha llevado a pensar de forma recurrente en: ¿Cuáles son las reglas de juego con las que vamos elaborando la investigación? ¿Cómo podemos hacerlas visibles?

Este pensar a los sujetos como personas y no como cosas que poseen información o de las cuales se obtienen datos, no es exclusiva de la investigación sobre la enseñanza de la historia, sino que se inserta en los debates de las ciencias sociales. Se trata de reflexionar sobre los marcos de referencias desde los cuales buscamos conocer y que contienen principios éticos, posturas políticas y postulados teóricos. En mi caso, por ejemplo, desde la historia social de la educación yo estuve preocupada por conocer los procesos educativos regionales como un modo de refutar las grandes historias nacionales. Me interesaban los actores institucionales, los juegos de poder, los datos sobre la expansión de la educación, las desigualdades que reproducían los sistemas, las recurrencias y el rejuego entre la corta y la larga duración y entre las políticas educativas nacionales y estatales. Poco a poco, esta perspectiva resultó insuficiente para explicar la existencia de ciertos proyectos que no encajaban en esas grandes tendencias, como era el caso, por ejemplo, de las escuelas de grupos religiosos no católicos, o el papel de hombres y mujeres “conservadores” en la formulación de propuestas de enseñanza innovadoras para su tiempo. Para entonces la historia de la educación se acercó a la historia cultural, a través de la antropología y la etnografía, y hubo una rica producción trasfronteriza. Fue entonces que tuve diversos encuentros mediante lecturas, seminarios y congresos con Elsie Rockwell, Luz Elena Galván, María Esther Aguirre, Roger Chartier, Antonio Viñao, Gabriela Ossenbach, Marc Depaepe, entre otros. La riqueza de esos encuentros me llevó a pensar en las personas que hacen de la educación una construcción cotidiana. Estas personas, con nombre y apellido, empezaron a ocupar un lugar a central en mis inquietudes, lo que me llevó a realizar entrevistas con el propósito de entender la cultura escolar y a enfrentar los retos y dificultades de elaborar biografías de maestros ya fallecidos a través de un meticuloso trabajo documental y de entrevistas a quienes los conocieron.

Sin embargo, la toma de conciencia sobre cómo establecer una relación de ida y vuelta con la gente, sobre el papel de mis afinidades o rechazos con respecto a sus prácticas e ideas, fueron reflexiones que no se dieron de un día para otro, sino que fueron fraguando de a poco y que de hecho

implicaron e implican una alerta constante sobre las nociones que entran en juego en la investigación y que solo es posible atender mediante una continua vigilancia epistemológica y con las armas que proporciona la teoría.

En un primer acercamiento a la historia cultural, pensé en los sujetos como “informantes”, es decir, como personas que poseen algo que yo necesito, por lo que debía encontrar a los “adecuados” y lograr que externalizaran los datos que necesitaba, pero en esas experiencias, tuvieron también momentos “fuera de control” que me llevaron poco a poco a cuestionarme sobre por qué la gente me hablaba de otras cosas y no “solo” de lo que yo le solicitaba. Hubo una ocasión en la que tardé casi un mes en conseguir que un profesor me contara de los castigos corporales en el colegio en el que trabajaba desde mucho tiempo atrás, en tanto que acumulaba abundantes notas sobre las dificultades que enfrentaba como prefecto en una escuela pública. En otra ocasión, tras tres días de entrevistas consecutivas de más de una hora, la mayor parte del material que conseguí acerca de la experiencia de vivir en un internado fue mínima en comparación con la experiencia de Jaime como futbolista profesional, de la cual él estaba deseoso de hablar.

Poco a poco, fui entendiendo que este tipo de vicisitudes son tanto teóricas como metodológicas, y que tienen que ver con cómo se piensa la relación entre el investigador y los sujetos, problema que cruza los debates de las ciencias sociales, en términos de la relación entre escalas, reglas y prácticas, libertad y racionalidad, imposición y límites. Pensar este conjunto de relaciones en oposición y no como conjunciones de ida y vuelta y llenas de matices, lleva a situaciones en las que se sobredimensiona la experiencia, o bien se pueda caer en cierto reduccionismo caracterizado por construir explicaciones basadas en “factores” que determinan la conducta. Las críticas a este tipo de enfoques teóricos han surgido de la sociología, la antropología y la historia,³ pues investigar pensando exclusivamente en la experiencia o en las determinaciones estructurales no resuelve ni el problema de las complejas relaciones entre ambos niveles, ni el de las diversas formas que puede adoptar dicha

3 Véase, por ejemplo, Bourdieu (2008), Guber (2015), Chartier (1992), Levi (2019).

relación. La búsqueda de respuestas ha llevado a considerar, en primer lugar, que el individuo, sus experiencias, sus ideas, prácticas, modos de pensar y hacer, no son un todo coherente, sino que también contiene contradicciones y tensiones; que las personas no son humanos en solitario, sino que forman parte de un grupo; que una trayectoria o experiencia en singular contiene lo social y está situada en un contexto que lo moldea y que desentrañarlo permite su comprensión. La trilogía entre grupo, individuo y contexto permite conocer los límites y posibilidades de la acción, los resquicios en los que opera la simulación, la negociación, la re-creación, pero también la coacción, los conflictos y los modos de clasificación.

Pero, ¿qué tienen que ver estos desplazamientos con la investigación en enseñanza de la historia? Hace años dirigí una tesis en la que se buscaba comprender el pensamiento histórico de los chicos de secundaria. Una de sus puntos de partida fue que el investigador, al preguntar, interviene en cómo los alumnos expresan y construyen ese conocimiento, por lo que se planteó una investigación-intervención, en la que se diseñó un taller y se recogió la información mediante registros de observación, notas de campo y entrevistas. El enfoque fue psicopedagógico, concretamente desde la perspectiva cognitiva. Si bien se logró conocer qué desplazamientos ocurrían en la mente de los adolescentes cuando se trabaja la enseñanza de la historia siguiendo un modelo que simulaba el trabajo de investigación de historiador, lo cierto es que fue una investigación que no consideró el peso ni del contexto escolar, ni familiar de los niños, por lo que al final quedaron dudas relacionadas, por ejemplo, con los aprendizajes previos y con cómo y desde dónde los chicos se interesaban por la historia (Martínez, 2012).

Usualmente, en las investigaciones de corte psicopedagógico, los niños/as, jóvenes o estudiantes ocupan el lugar central, pero bajo lógicas un tanto descontextualizadas, lo cual tiene varias aristas a considerar. Una de ellas es que pensamos, desde el siglo XVIII, que ellos son el futuro de las naciones y que de su educación y atención dependerá corregir todos los males que en el presente somos incapaces de solucionar. Vivimos también una intensa exposición a información, discursos, reglamentos y leyes en torno

a la infancia, pero contradictoriamente en muchos casos gobiernos y sociedades hemos sido incapaces de garantizarles una vida presente, digna y en paz. Pero, ¿qué pasa cuando pensamos en los profesores? En su caso suele estar presente el riesgo de definirlos como ejecutores técnicos de propuestas y poco como personas y profesionales de la educación. En esta tensión se observa cómo la investigación educativa que involucra docentes se mueve entre inferir proyectos para que trabajen mejor y/o llegar a conocerlos. En lo personal me gusta pensar en que se puede hacer investigación a veces sobre ellos y a veces con ellos, siempre y cuando se tengan claras las implicaciones de una y otra forma de proceder. Estos problemas están presentes en la toma de decisiones de los estudiantes de posgrado y en los procesos de construcción de sus objetos de estudio.

En este camino, me queda claro que para acompañar a los estudiantes en la formación para la investigación no hay recetas y que el trayecto está marcado por dudas e incertidumbres. No se trata de indicarles el camino con el faro de la verdad, ni tampoco de decirles cómo deben hacer las cosas, pues con ello se limita el ejercicio de su creatividad y sus posibilidades para desarrollar habilidades de investigación y fortalecer su autonomía. Por otro lado, también es cierto que las presiones de la academia, los tiempos, las eventualidades y las incertidumbres acotan el acompañamiento. En este horizonte es el estudiante quien tiene que decidir, quien tiene que ser capaz de visualizar y asumir las posibilidades y limitaciones de una perspectiva teórica y metodológica y hacer conciencia de las implicaciones epistemológicas y de los valores éticos que están en juego cuando investigamos. El papel del director de tesis es el de orientar, modular, inquirir, sugerir y advertir desde el lugar social de quien tiene cierta experticia y promueve un diálogo constante y que está consciente de que en ese camino también sigue aprendiendo.

En ese proceso, Citlalic tuvo que discernir entre una perspectiva psicopedagógica o una sociocultural, entendiendo que la decisión no es tan simple como elegir entre A y B, sino que tiene serias implicaciones ligadas a las preguntas de investigación a la perspectiva teórica y al diseño metodológico. Una perspectiva sociocultural implica entender que esta se inserta

en los debates y preocupaciones de las ciencias sociales. Y que en tanto abordaje micro, el reto es pensar en, desde y con los sujetos insertos en una red en la que se entrecruzan la cultura institucional, los planes y programas, la circulación de conocimientos pedagógicos y las tendencias de formación docente. Solo en esta perspectiva es posible comprender los modos como los profesores definen lo que es para ellos la enseñanza de la historia.

A dos voces

Al visibilizar la manera como pensamos y hacemos la investigación, estamos reflexionando sobre las implicaciones de nuestras ideas y de nuestras decisiones teóricas y metodológicas. Es por ello que al colocar en el centro a los maestros, estamos asumiendo la importancia de sus experiencias, sus ideas, sus modos de apropiación, como individuos y como grupo. De forma similar, buscamos atender los contextos institucionales en los que se crean y recrean sus definiciones. Al preguntar por cómo los profesores de dos instituciones piensan la formación de maestros para la enseñanza de la historia, nos lleva a pensar no solo en cómo producir los datos para contestar a la pregunta de investigación, sino también en cómo esas evidencias sustentan el trabajo, es decir, es una vía de doble flujo.

Al hacer uso de documentos (los planes y programas), de entrevistas que buscan dar cuenta de las experiencias y significados de los profesores, y de registros de observación sobre las reuniones de academia para observar los testimonios en grupo, debemos pensar en que estos conjuntos de evidencias están montados sobre ciertas tensiones. Por un lado, estamos cuestionando el sentido de los documentos (planes y programas), en tanto reguladores de la conducta en la realidad, para explorar de qué forma su contenido transita con los marcos de referencias que los profesores poseen y que han acuñado por un largo tiempo, asumiendo esa transición como un proceso de apropiación en el que privilegiamos sus experiencias. Por ello, para realizar las entrevistas hay que aprender a preguntar, no se trata solo de formar el cuestionario base, o de establecer ejes temáticos, sino de acercarse, seguir la narrativa de los profesores, aprender a mirar lo que

dicen y hacen en relación con el grupo de pertenencia y en el contexto de una cultura institucional que los posee y que ellos recrean.

En este largo trayecto llegamos al punto de preguntar: ¿Cómo concebimos a los profesores en el momento actual de la investigación? Como agentes capaces de matizar, en función de sus creencias y marcos de referencia, los aspectos prescriptivos del contexto educativo (planes y programas de estudio) y de la cultura institucional. Es por ello que pensamos que los docentes, a partir de sus experiencias, construyen formas de interpretar lo dicho desde lo normativo. Esta capacidad de hacer ocurre en los márgenes de las estructuras, en los intersticios del control, y puede manifestarse en la práctica educativa a partir de simulaciones, de un tomar o no parte de las innovaciones, o como una forma propia de comprender los nuevos modelos que se plantean en los planes y programas de estudio y entrecruzarlos con los modelos existentes o con lo que el profesor ha sedimentado como significados relevantes en torno a la enseñanza de la historia.

Desde este lugar, comprendemos al profesor como un agente que en función de sus marcos de referencia modela lo prescrito, lo que implica hablar de múltiples significados en torno a la enseñanza de la historia, por tanto, no se puede pensar en una forma única o mejor de enseñar la historia, sino de una práctica educativa cruzada por tres dimensiones: lo contextual y normativo que marca —desde las políticas públicas— lo que se espera de la historia; lo institucional, con la cultura escolar que implica normas y tradiciones, y que delinea el papel de los sujetos en la institución y el orden que se sigue dentro de ella; y, por último, como centro integrador, el profesor como un agente social, que interpreta y significa la enseñanza de la historia.

A partir del diálogo no solo entre nosotras, sino también con los miembros del comité tutorial, el Dr. Hugo Torres y el Dr. René Medina, nos pareció que el concepto de apropiación, utilizado por Elsie Rockwell (2018) y Roger Chartier (1992), nos abre la posibilidad de pensar la enseñanza de la historia como un fenómeno que “apunta a una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen” (Chartier, 1992, p. 153). Con lo cual es posible reflexionar en cómo es interpretada por los

profesores dicha enseñanza y en cuáles son las condiciones y los marcos de referencia para así entender “el sentido de naturaleza activa/transformadora de la acción humana y el carácter restrictivo/habilitante propio de la cultura” (Rockwell, 2018, p. 141).

Metodológicamente, un enfoque sociocultural nos remite a múltiples referentes que se entrecruzan en un mismo espacio institucional; asimismo implica entender ese entramado en diálogo con los profesores. Por lo que es necesario realizar entrevistas en las que fluyan sus experiencias de tal modo que expresen narrativas abiertas a partir de preguntas detonadoras. Esto es así porque consideramos que el concepto de apropiación es útil para comprender los procesos de significación cultural e implica desentrañar también los mecanismos que se representan cuando los grupos dominantes y los subordinados rechazan o aceptan las nuevas ideas, generando otras formas culturales que matizan lo nuevo con lo ya existente. Dentro de este panorama, la incertidumbre con la que hemos vivido a lo largo de este 2020, debido al confinamiento al que estamos sometidos en el marco de la pandemia de SARS-CoV-2, nos plantea ahora el reto de hacer uso de los medios digitales para las entrevistas. Estas condiciones nos obligarán a ensayar esta modalidad y a pensar en sus implicaciones no solo técnicas sino epistemológicas, pues este tipo de decisiones impacta la manera como se articula la producción de evidencias y los modos como pensamos y evidenciamos la producción de conocimiento.

Referencias

- Airbar, J.; Cortés, F.; Martínez, L. y G. Zaremberg (coords.) (2012), *La Helicoide de la investigación: metodología de tesis en ciencias sociales*, México, FLACSO.
- Arteaga, B. y S. Camargo (2014), “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”, *Revista Tiempo e Argumento*, 6(13), pp. 110-140. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3381/338139190006>. Consultado: agosto 13, 2020.

- Bourdieu, P. (2008), *Una invitación a la sociología reflexiva*, México, Siglo XXI Editores.
- Carretero, M. y M. Limón (1993), “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales”, *Infancia y Aprendizaje*, (62-63), pp. 153-167. Disponible en: file:///C:/Users/citla/AppData/Local/Temp/Dialnet-AportacionesDeLaPsicologiaCognitivaYDeLaInstruccio-48433.pdf. Consultado: marzo 26, 2018.
- Chartier, R. (1992), *El mundo como interpretación*, España, Gedisa Editorial.
- González, M. (2011), “Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto ‘transposición didáctica’ desde la enseñanza de la historia”, en *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina. Actas del Taller de Reflexión sobre América latina*, pp. 107-118. Disponible en: https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/pdf/gonzalez.pdf. Consultado: septiembre 22, 2019.
- (2017), “Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular”, *Diálogo Andino*, (53), pp. 45-57. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00045.pdf>. Consultado: septiembre 21, 2019.
- Gorbach, F. y M. Rufer (2016), *(In) disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*, México, UAM-Siglo XXI Editores.
- Guber, R. (2015), *La etnografía, método, trabajo de campo y reflexividad*, México, Siglo XXI editores.
- Julia, D. (1995), “La cultura escolar como objeto histórico”, en M. Menegus y E. González, *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, pp. 131-153, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Lerner, V. (coord.) (1999), *Las enseñanzas de Clío. Prácticas y propuestas para una enseñanza de la historia*, México, UNAM, Instituto Mora.
- Levi, G. (2019), *Microhistorias*, Colombia, Bogotá, Universidad de los Andes.
- Martínez, G. (2012), “La enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Un estudio sobre el pensamiento histórico en adolescentes”, tesis, doctorado en Educación, México, Universidad de Guadalajara.

- Pagés, J. (2000), “La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado”, *Iber*, (24), pp. 33-44. Disponible en: <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/12/pagc3a8s-j-2000-la-didc3a1ctica-de-las-ciencias-sociales-en-la-formac3b3n-inicial-del-profesorado-iber-nc2ba-24-abril-2000-33-44.pdf>. Consultado: noviembre 13, 2018.
- (2004), “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”, en E. Nicolás y J. Gómez, *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, pp. 155-178, Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia. Disponible en: <http://libros.um.es/editum/catalog/book/991>. Consultado: marzo 23, 2019.
- Peirano, M. (2018), *Una antropología plural. Tres experiencias contemporáneas*, México, CIESAS.
- Plá, S. (2012a), “Evaluación de un texto histórico en bachillerato”, En S. Pla, X. Rodríguez y G. Gómez, *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, pp. 265-288, México, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/miradas_diversas_a_1_1e99a93c.pdf. Consultado: septiembre 5, 2019.
- (2012b), “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”, *Secuencia*, (84), pp. 163-184. Disponible en: https://www.academia.edu/1978237/La_ense%C3%B1anza_de_la_historia_como_objeto_de_investigaci%C3%B3n_Teaching_History_as_an_Object_of_Research. Consultado: febrero 10, 2019.
- (2014), *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*, México, Universidad Iberoamericana.
- Rockwell, E. (2018), “Claves para la apropiación. Un proceso entre muchos otros que ocurren en los ámbitos escolares”, en *Vivir entre escuelas. Relatos y Experiencias. Antología esencial*, pp. 139-171, Buenos Aires, CLACSO. Selección y estudio preliminar a cargo de Nicolás Arata, Carlos Escalante y Ana Padawer.

III. La importancia del vínculo directora de tesis / doctoranda en Educación. Superando obstáculos: un estudio de caso

EMMA RUIZ MARTÍN DEL CAMPO
ANA GABRIELA GONZÁLEZ ANAYA

Introducción

Sigmund Freud definió la de educar como una profesión imposible al lado de la de gobernar y psicoanalizar (Freud, 1973 [1937], p. 3361), y es que los tres oficios citados tienen que ver con la dificultad de regular las relaciones humanas. Somos la especie más inteligente que vive en la Tierra si nos referimos a la posibilidad de transformar el medio ambiente, de crear tecnologías que tienen indiscutiblemente aspectos muy útiles para ayudarnos a vivir con mayor salud, comodidad, y otros elementos, pero esto no es verdad para todos los humanos que poblamos este mundo, ni para la humanidad en general en ciertos momentos: existe la miseria extrema, la devastación y el exterminio de unos por otros (*'homo homini lupus'*), las guerras, las pandemias como la que atravesamos en este momento (COVID-19) y que nos sumen en la incertidumbre respecto a nuestras posibilidades de supervivencia y las formas de vida que podremos desarrollar en el futuro. Y es que parece que en lo que no avanzamos es en las formas de relacionarnos unos con otros: seguimos desplegando crueldad extrema en diferentes latitudes, hay en la actualidad millones de humanos carentes de un lugar

para quedarse y desarrollar un proyecto de vida, buscadores de un refugio que muchos de ellos no encuentran; destruimos el planeta al grado de que la vida de miles de especies y la de la nuestra propia están en riesgo. Nos falta pugnar porque nuestros avances tecnológicos, científicos y de toda índole se pongan al servicio de la preservación de la vida, porque logremos formas de convivencia que contengan el ‘canibalismo’ y promuevan el respeto recíproco, así como el del mundo que habitamos y que, amenazado por nuestra sobreexplotación, requiere de nuestro cuidado a fin de que pueda seguir sosteniendo nuestra existencia.

Los humanos que poblamos la Tierra en el siglo XXI hemos de enfrentar la cuestión de qué hacer para no olvidar que es en el vínculo afectivo y en la valoración de nuestras ligas con otros donde se nos juega la vida. Los afanes mercantilistas que nos invitan a creer que el consumismo a ultranza y la riqueza sin límites son lo deseable se olvidan de nuestra condición de seres vulnerables, en buena medida desamparados, que, como dijera Freud, no podemos nunca renunciar a la necesidad de ser amados.

Nos ocuparemos en este texto de una forma de relación humana particular: la que se gesta entre directoras/es de tesis y doctorandas/os. ¿De qué está hecha esa relación que se manifiesta en formas tan variables? La hoy en día doctora en Educación Ana Gabriela González Anaya se pregunta, más adelante en este mismo texto: “¿Hasta dónde llega el papel del tutor o del director de tesis?”, y menciona luego una variedad de formas en que su papel se puede materializar, que van desde ser una mera figura formal que avala documentos oficiales, hasta un/a acompañante para las horas de farra. Al ir adentrándonos en el tema que exploramos daremos cuenta de que la tarea fundamental de los dos sujetos que conforman la diada doctorando/a-director/a de tesis es el conjuntar esfuerzos para trabajar en la producción de investigación, lo que se dice fácilmente, pero supone una continua reflexión y elaboración para no cesar en el afán de superar los obstáculos que inevitablemente surgen en el camino a la indagación, a la resolución de cuestiones relevantes para la vida. Como diada de trabajo, directoras/es de tesis y doctorandas/os hemos de ir a la búsqueda de la distancia óptima y las acciones

más adecuadas entre ambas/os a fin de que se puedan hacer experiencias innovadoras, formulaciones valiosas que den pie a nuevos conocimientos, lo que implica a la vez flexibilizar la manera de vérselas con el potencial de conflicto presente en toda relación humana. Se trata de dar pie a que se logren productos del saber esclarecedores con resultados susceptibles de incidir de una manera creativa en el quehacer cultural.

1. Saber sobre la subjetividad

Se construye saber, se generan conocimientos por vías diversas, con metodologías distintas y en áreas de la realidad diferentes que van desde la física hasta la intimidad de las cuestiones de la subjetividad.

Dos de las orientaciones sobre la forma de producir conocimiento que se han difundido extensamente en el mundo partiendo de Occidente son el empirismo y el racionalismo, gestadas respectivamente por Francis Bacon y René Descartes.

Bacon (1561-1626), filósofo, abogado y diplomático inglés, considerado el padre del empirismo moderno, gestó una versión de la experiencia que lo llevaría a plantear que la observación y la experimentación son partes irrenunciables del método científico de las ciencias naturales y posibilitan que, habiendo partido de dudas y preguntas, se llegue al registro de datos certeros en cuanto comprobados.

Descartes (1596-1650) se apoyó en el dudar con la pretensión de encontrar un punto de arranque firme en sus exploraciones que le permitiera consolidar conocimiento cierto. Su célebre “pienso, luego existo”, sería su palanca impulsora. Con su método analítico, Descartes pretendía reducir los fenómenos físicos a relaciones matemáticas exactas. Habiendo partido de la duda, Descartes llegó a la convicción de que el funcionamiento del mundo era una especie de máquina perfecta sujeta a leyes matemáticas. Se convirtió en promotor del racionalismo.

Michel de Montaigne (1533-1592), filósofo, diplomático y humanista francés cuyas concepciones no alcanzaron la popularidad de las de Bacon y Descartes, fue antecesor de este último en cuanto al uso de la duda sis-

temática en el camino al conocimiento. Las diferencias entre el dudar de ambos son: el punto de partida de sus dudas, las conclusiones a los que ambos llegaron y los fines a los que aspiraban. Descartes imitó el dudar de Montaigne, pero lo utilizó con el afán de no cejar hasta encontrar alguna certeza de la que él postuló que arrancaba el conocimiento. Montaigne, por su parte, se apropió del escepticismo como método de investigación a partir de su experiencia de vida. No solo aprendió a dudar a partir de constatar la lucha que en su tiempo prevalecía entre la preservación de concepciones dogmáticas ligadas a creencias religiosas y los avances en la gesta de nuevos conocimientos, sino también al poner en práctica su capacidad de observación penetrante tanto en el ámbito de las relaciones con otros como en sus ejercicios de interiorización para entenderse a sí mismo. Aprendió a no esperar certidumbres y a luchar contra actitudes absolutistas y generalizadoras, lo que lo convirtió en un rastreador del alma humana, en un predecesor de los estudios de la subjetividad: defendió el valor de la investigación sobre sí mismo, y sobre otros, que consideraba no fácil y a la vez susceptible de reportar beneficios al sujeto que se entregase a ella:

No creo seguir un camino errado, si como se hace con las otras ciencias, sin ponderaciones menos útiles, comunico a los demás mis experiencias, [...] Ninguna descripción comparable en dificultad ni en utilidad a la descripción de sí mismo (Montaigne, 1962a, p. 363).

Y sus indagaciones, asienta, llevan a una forma de saber distinto al de las ciencias ya oficializadas en su tiempo:

Mi oficio y mi arte encamínanse a la vida; quien me prohíbe hablar conforme a mi sentir, experiencia y costumbres, ordene al arquitecto [...] hablar [...] según [...] ciencia ajena, no conforme a la suya [...] Yo reflejo [...] materia informe (Subject informe, E. R.) [...] objeto de [...] labor difícil (Montaigne, 1962a, p. 364).

Identificándose con las reflexiones del poeta latino Marco Manilio nos hace saber: “Nace el arte de la experiencia, por varios modos, mostrando el camino con el ejemplo” (Montaigne, 1962b, p. 354).

El saber al que Montaigne aspiraba y que empezaba a avizorar era el saber sobre la subjetividad, el saber de la experiencia, el saber que incluye la sensibilidad y los afectos y descarta las certezas. Montaigne inauguró la diferenciación entre ciencia y sabiduría. La ciencia reuniría elementos para explicar lo que ocurre en el mundo y la naturaleza, mientras que la sabiduría ahondaría en el conocimiento del alma con el fin de hallar más rutas de orientación para la vida. Asevera: “Escuchémonos vivir, esto es todo cuanto tenemos que hacer; nosotros nos decimos todo lo que principalmente necesitamos” (Montaigne, 1962a, p. 361).

En *Pensando el nuevo mundo en el siglo XVI: Enajenación, idealización y comprensión* alude Erdheim a la propagación de las ideas de Descartes por sobre las de Montaigne:

Pero no fue el concepto de ciencia y de razón de Montaigne el que se impuso, sino el de Descartes. La ilusión alimentada sobre todo por las disciplinas abocadas a indagar cuestiones de la naturaleza, de que las ciencias como sistema objetivo de saber acerca de la posibilidad de dominar el entorno natural traerían consigo la dicha general, probó ser un incentivo más poderoso para investigar el mundo que el vuelco de Montaigne sobre la subjetividad del Yo (Erdheim, 1998, p. 55).

Tendría que pasar un poco más de tres siglos desde la publicación de la primera parte de los *Ensayos* de Montaigne en 1580, para que los avances en la investigación de la subjetividad fueran de una extraordinaria significación. La llegada del siglo xx estaría marcada en el campo de la indagación sobre el alma humana por los aportes de Sigmund Freud (1856-1939), quien haría descubrimientos sobre el inconsciente y la vida anímica que permitirían no solo el avance teórico, sino la gesta de un método psicoterapéutico y de investigación idóneo para la comprensión y el tratamiento

de síntomas como los histéricos, que no daban cuenta de daño alguno comprobado a nivel corporal. Y así, la carencia de correlatos neurológicos para tales manifestaciones mórbidas llevó al médico vienés a rastrear las ligas de las histerias con la historia de vida de quienes las padecían, desenmascarando progresivamente a la enfermedad anímica como un fenómeno sociocultural.

La formación universitaria de Freud ocurrió en la tradición empirista, aunque hay que decir que su profundo interés por cuestiones antropológicas, históricas y culturales lo diferenciaba de muchos de sus colegas en la forma en que recibía las enseñanzas de la medicina. En la transformación de la relación con sus pacientes que fue gestando en su praxis, dio cuenta de que él, a través de sus lecturas literarias (fue, por ejemplo, un apasionado lector de Goethe) y del campo de las humanidades mantenía viva la utopía del siglo XVI en el que vivió Montaigne, de ligar la razón a la vida y la comprensión intelectual a la que se alcanza por la vía de los afectos. Freud hizo patente que para hacer conscientes contenidos que estaban reprimidos, para lograr una verdadera introspección que posibilite eventuales transformaciones del sujeto en cuestión se necesita la articulación del intelecto con las emociones a las que dicho entendimiento remite.

Freud iría cambiando su actitud respecto al saber y las formas de conocer dominantes en su época, hasta llegar a hacer una ruptura epistemológica en lo que se refiere a la posibilidad de entender la psique, el ‘alma’ humana. En 1926 hacía crítica de la ciencia tradicional al afirmar: “Carece [...] del carácter de determinación, inmutabilidad, infalibilidad que tanto añora el pensamiento humano”. Y pasaba luego a dar cuenta de la especificidad del saber que se gestaba en su praxis a partir del encuentro con sus pacientes: “Nuestra ciencia se ocupa del material que es casi el más difícil que se puede proponer a la investigación humana” (Freud, 1982a [1926], p. 283). Ya en su trabajo “Sobre Psicoterapia” había aludido el médico vienés metafóricamente a la complejidad del abordaje de la subjetividad: “No es fácil tocar el instrumento anímico” (Freud, 1982c [1905], p. 113). Daba cuenta, por otra parte, de que hay vías distintas para llegar a conocimientos de índole

diferente: Afirma Freud: “Nuestras experiencias muestran que también en la Psicología pueden alcanzarse bastantes coincidencias satisfactorias. Cada área de investigación tiene su especial dificultad, la que hemos de esforzarnos por eliminar” (Freud, 1982a [1926], p. 311). Y un poco más adelante el psicoanalista aludía al valor que cada forma de conocimiento conlleva: “En sí cada ciencia es unilateral, tiene que serlo en tanto se circunscribe a determinados contenidos, puntos de vista, métodos. Es un contrasentido [...] poner a una ciencia contra otra” (Freud, *op. cit.*, p. 322).

Investigar la subjetividad, ahondar en su conocimiento, supone partir de la praxis en relaciones humanas, que a la vez implican intercambios de afectos que, en el mejor de los casos, se van volviendo conscientes para los sujetos que los experimentan al ponerlos en palabras. En los encuentros concretados para investigar lo que acontece con el sujeto que demanda apoyo u orientación para dilucidar qué le ocurre ante elementos conflictivos o sintomáticos, cuando quien escucha y observa es un experto, en el sentido de que ha pasado por un proceso de autoconocimiento que lo ha abierto a tolerar la emergencia inevitable de angustias en el proceso de conocer la subjetividad (Devereux, 1967), se produce una resonancia emocional que moviliza a ambos interlocutores aunque de forma distinta, y se van haciendo comprensibles contenidos que eran difusos, inconscientes, y que se esclarecen en la conjunción de escenificación (Lorenzer, 2006) y verbalización, a la par que los afectos que se experimentan.

Freud dejaba claro el significado de los afectos en la vida humana cuando asentaba “el modo inequívoco en que el psicoanálisis reclama para los procesos afectivos la primacía en la vida anímica” (Freud, 1973b [1913], p. 1857). El médico vienés fue dando cuenta de que contenidos inconscientes no esclarecidos y ligados para el sujeto a experiencias difíciles en su historia de vida pueden tener efectividad y dar lugar a la producción de síntomas. También estipuló que en el método psicoanalítico que gestaba, investigación y posibilidad de cura iban siempre de la mano.

En *Recuerdo, repetición y elaboración*, Freud aludió a lo que constató en la praxis con sus pacientes: que algunos elementos conflictivos experimenta-

dos por ellos habían quedado reprimidos, inconscientes y eran expresados en actos que, referidos aparentemente al analista, en realidad daban cuenta de tendencias que se habían gestado con los padres y otras figuras de relación temprana, a reaccionar de la forma que se manifestaba en la sesión. Postuló que los pacientes *transferían* a la situación analítica y al psicoanalista, formas de conducta que al reproducir experimentaban ilusoriamente como respuestas a comportamientos que adjudicaban a su interlocutor presente, afirmó que por virtud de la transferencia “el analizando no recuerda lo [...] reprimido, sino que lo *vive de nuevo* [...] Lo repite sin saber [...] que lo repite” (Freud, 1973c [1914], t. II, p. 1684).

La transferencia es otra de las formas en que el inconsciente ‘habla’, se expresa en actuaciones burlando los efectos de las defensas y la censura. Es tarea de la díada analítica aprovechar tales actuaciones, de preferencia en estado naciente, para comprender lo que en la relación entre analista y analizando, respectivamente entre investigador e investigado, está en juego.

Como respuesta a las transferencias del analizando, el analista experimenta ocurrencias, fantasías, sensaciones ligadas a afectos, la llamada contratransferencia, que es un primer momento inconsciente en cuanto a los significados que conlleva en la escena que en sesión gestan el analista y el analizando en interacción. Ya en 1910 Freud aludió explícitamente a este fenómeno en su trabajo *Las posibilidades futuras de la terapia psicoanalítica*:

Otras novedades de la técnica se refieren a la persona del médico mismo. Hemos dirigido nuestra atención a la ‘contratransferencia’ que se instaura en el médico por influencia del paciente, por su sentir inconsciente frente a él, y estamos por estipular la exigencia de que los médicos reconozcan tal contratransferencia y la dominen. Hemos notado, desde que un mayor número de personas practican el Psicoanálisis e intercambian sus experiencias, que cada psicoanalista solo llega hasta donde sus propios complejos y resistencias internas se lo permiten, y por ello exigimos que su actividad empiece con un autoanálisis, mismo que ha de profundizar mientras hace experiencias con los pacientes (Freud, 1982b [1910], pp. 126-127).

Es importante considerar que en los encuentros en que se trabaja para comprender la subjetividad se gesta cada vez de nueva cuenta material inconsciente a descifrar. El desmontaje de las constelaciones de transferencia/contratransferencia que se han interpretado acertadamente mueve al cambio, porque implica que el analizando logra verse en la escena que se pone en marcha y que da cuenta de la forma en que ha estado atrapado en la relación con otros. Los cambios, casi sobra decirlo, también pueden darse en el analista, quien experimenta y aprende en los encuentros analíticos. Liberar la propia fantasía y ser poseedor de un ámbito de intimidad son precondiciones para estar abierto a las ofertas inconscientes de relación por parte del analizando, respectivamente del sujeto objeto de investigación.

2. Gesta de saber e instituciones. Yo, superyó y conocimiento

En este trabajo nos ocuparemos de la subjetividad puesta en juego en encuentros de académicos, en relaciones entre estudiantes y profesoras/es. Concretamente, aludiremos a un caso paradigmático: la relación entre una doctoranda y su directora de tesis, para dar cuenta de cómo lo institucional produce efectos en los sujetos participantes de un programa doctoral al interior de una organización abocada a la educación superior. Los efectos que la institución produce en distintos sujetos serán de índole diferente dependiendo de la historia de vida de cada uno de ellos y ocurren a través de otros sujetos integrantes del doctorado. Las relaciones que se gestan en el medio académico están, algunas de ellas, ligadas más directamente a arreglos formales y jerarquías, y otras potencializan preferentemente la coordinación y la empatía entre asesoras/es y estudiantes, y aunque oficialmente se postula que todas confluyen para coadyuvar a la consecución de metas como el desarrollo de un proyecto de investigación y en última instancia la obtención del grado, aquí sugerimos que mientras que algunas promueven el desarrollo de las/os estudiantes, otras, al menos en momentos de alta conflictividad, lo obstaculizan. Al interior del establecimiento de educación superior se da un entretejido de alianzas, conflictos, contradicciones y resolución de problemas que servirán ya sea de apoyo, ya sea de freno

a las/os candidatos/as a obtener un título doctoral. Postulamos que para lograr desentrañar conflictos y llevar a buen puerto la formación doctoral, las jerarquías entre docentes y estudiantes han de relativizarse, al menos sujetarse a ciertos límites, mientras que las relaciones de cooperación han de prevalecer. Para avanzar en esta tarea puede sernos de utilidad entender las formas en que opera la investigación de la subjetividad.

Después de Freud es claro que un objeto de investigación que implica cuestiones educativas puede ser abordado desde distintos enfoques, entre otros el de la subjetividad, explorado por él y el sociológico, pero esto supone hacerlo con métodos distintos. Cuando se abordan cuestiones educativas que implican conquistar saber sobre la interacción de los sujetos, esto es, cuando se pretende comprender lo que los mueve a ellos: sus deseos, angustias, inquietudes, conflictos, inhibiciones, etc., la intervención del investigador es integral y de una índole muy distinta que cuando el abordaje es sociológico. Por ejemplo, ante expresiones agresivas de un alumno que no logra estar tranquilo en clase y que hacen surgir la necesidad de saber qué le ocurre, la intervención del investigador lo implicará en todo lo que es y partirá de encuentros con el alumno en los que a través de un diálogo lo más libre posible y de una escucha con una atención flotante, abierta también al sentir del sujeto, se buscará entender qué le sucede, mientras que la intervención de un investigador que busca indagar una cuestión sobre la extensión y el nivel de la educación en un contexto social determinado, como sería, por ejemplo, comprobar si se ha logrado eliminar el analfabetismo en un pueblo, partiría de la recolección de datos en el entorno estudiado, y de la aplicación de técnicas como la encuesta o el cuestionario, al respecto dice Erdheim:

El sociólogo está interesado en primer término en los contenidos que tienen relación con sus hipótesis, y todo lo que ocurre entre él y su informante —con tal que no perturbe el levantamiento de datos— se convierte en —*quantité négligeable* (Erdheim, 1998, p. 62).

Tanto quien investiga como quien busca apoyo para comprender lo que le ocurre en un proceso que implica a su persona, han de comprometerse en el proceso de indagación con todo lo que son, oscilando entre la gesta de constelaciones transferencia/contratransferencia, y la toma de distancia para entender lo que ellas dicen de los sujetos incluyendo aspectos que eran, antes del esfuerzo comprensivo y de la verbalización, inconscientes. El saber sobre la subjetividad se conquista solo cuando el investigador rastrea también sus propias reacciones en la interacción con un sujeto determinado. Es un saber relacional que implica tanto al observado como al observador y que se hace posible cuando lo vivido se desenmascara, se comprende y se liga al lenguaje. El investigador trabaja en un ir y venir entre las asociaciones y reacciones del sujeto que pide apoyo para comprender lo que le ocurre y las que él experimenta como resultado de la movilidad emocional y las ocurrencias que en él se generan a partir de escuchar e interactuar con tal sujeto. La subjetividad, tanto del observado como del observador, se convierte en un instrumento central de la investigación para el conocimiento de las experiencias que los sujetos están haciendo en sus interacciones y de las ligas de estas con su historia de vida, pero a diferencia de la manera como se investiga la subjetividad en un psicoanálisis clásico, donde analista y analizando conforman una díada sin más testigos presenciales, en la investigación de la subjetividad en el campo educativo ha de entenderse lo que al sujeto le ocurre en el contexto real de las interacciones académicas, al interior del establecimiento que ofrece el programa de formación y las instituciones que lo rigen, del cual forman parte tanto el/la estudiante como el/la tutor/a.

La misión primaria de las instituciones de educación superior es favorecer logros educativos a este nivel, los cuales implican que los estudiantes produzcan conocimiento innovador y relevante para la vida en sociedad. No se trata ya, como en niveles anteriores, de que los alumnos aprendan a aprender a la vez que se socializan para irse integrando paso a paso a su medio cultural, a la par que crecen y maduran. La universidad es un espacio

orientado a la producción de saber entre adultos y la pretensión es que los estudiantes se conviertan en activos generadores de este.

Si bien los humanos adultos han alcanzado el tope de su desarrollo cuando menos a nivel fisiológico, esto no significa que ya no sean sujetos de emociones y de conflictos. Y el doctorado es un nivel de estudios que implica un esfuerzo enorme y la superación de obstáculos.

Quienes aspiran a un doctorado buscan metas diversas, entre ellas la primordial, al menos la consciente y oficial, es la de armarse de un instrumento para abrirse paso en la vida e integrarse activamente al quehacer cultural de una forma más compleja y mejor instrumentada, podríamos decir, como expertos en el área de estudios elegida. Pero recorrer el camino de los estudios doctorales no significa hacer un trabajo de carácter exclusivamente intelectual y de abstracción, el sujeto todo está implicado en su formación como doctor/a y en ciertas etapas puede ocurrir que pase por una especie de prueba de resistencia no solo por las altas exigencias que se le imponen, sino porque en muchos casos hay conflictos entre algunos integrantes del programa doctoral que lo afectan y exigen su resolución a fin de que pueda llegar a un fin satisfactorio.

La cognición y el aprendizaje, así como la investigación, se dan sobre una base afectiva marcada por las experiencias que el sujeto está haciendo en la etapa de su formación y por lo que podríamos llamar pasado-presente, esto es, las experiencias reprimidas que tienden a expresarse en repeticiones y a las que habrá de abrir la vía hacia la verbalización.

Sin una cierta armonía afectiva resulta muy difícil, y es en algunos casos imposible el avance del aprendizaje, cuando se llega a tal imposibilidad se genera un caos en que el resultado es el abandono de los estudios, el fracaso del proyecto de formación doctoral. ¿Quién no ha experimentado durante un proceso de duelo, por ejemplo, tal dificultad para concentrarse en los estudios, que la lectura de un texto resulta imposible? El sujeto está en otra parte, en los problemas que lo ocupan casi por entero, y puede ocurrir que un párrafo, en otras circunstancias accesible a la comprensión, se lea dos, tres, cinco veces sin lograr entender a qué hace alusión. Y aún más difícil

es gestar activamente conocimiento y escribir una tesis cuando no hay un mínimo de condiciones de tranquilidad en el ambiente que rodea al estudiante, y al interior de sí mismo.

Para investigar creativamente se requiere un equilibrio entre diversos factores emocionales. Hablemos primeramente de la motivación: si la falta de motivación es un freno drástico para el desarrollo de un trabajo de investigación, el exceso de esta, en tanto implique apremio, angustia ligada a dudas sobre la propia calificación para desarrollarlo, puede ser también un obstáculo importante para su avance. Otros factores emocionales que se ponen en juego en el camino hacia el desarrollo de un proyecto en el que se lleva a cabo la indagación en torno a una cuestión relevante para la vida son: la necesidad de resolver conflictos fuertes que de agudizarse pueden inhibir el aprendizaje, la conservación y si es posible el incremento de la autoestima del estudiante, que se solidifica al sentirse valorado por los acompañantes en el curso del proceso doctoral, al menos al no sentirse permanentemente puesto en duda, denigrado, cuestionado, descalificado, pues de ocurrir esto último, la autoestima tiende a decrecer.

Entre los profesores que interactúan con las/os doctorandas/os en el curso de su formación, el/la asesor/a de tesis es el principal acompañante, lo cual no impide que integrantes de la institución académica que tienen poder, por ejemplo, los coordinadores de carrera o del doctorado, puedan ejercer influencias definitorias ya sea de índole positiva u obstaculizadora para llegar a la meta deseada: la conclusión del proyecto de investigación y la conquista del grado.

¿Cómo podríamos definir a un/a buen/a director/a de tesis? Tendría que reunir características diversas: un deseo profundo de impulsar al estudiante en la realización de su trabajo, conocer su tema y tener experiencia en su abordaje, pero por sobre todo respetar al estudiante como sujeto en todo lo que es, acompañándolo a superar obstáculos posibles surgidos para el desarrollo de su trabajo, también de índole institucional. De ahí que la sensibilidad, la profunda apertura al interlocutor serán muy importantes para los resultados de la tutoría. Que un/a tutor/a sea capaz de empatizar

con el/la estudiante produce en este/a motivación para el avance en su proyecto, se sabe acompañado y se siente comprendido.

Pueden darse en el curso de un doctorado procesos subyacentes ligados a conflictos de relación y problemas emocionales que lleven al estudiante a tomar la decisión de abandonar sus estudios o a dudar si continuar en el proceso, sin que de facto haya ineptitud para la investigación y el estudio. En todos los casos en que un/a doctorando/a atraviesa por fuertes dificultades para avanzar en su proyecto cabe preguntarse: ¿cómo está siendo el paso del estudiante por el doctorado no solo desde el punto de vista de su desarrollo intelectual, sino en cuanto a los obstáculos emocionales y de relación que viene enfrentando?

En el caso de un/a estudiante con conflictos de relación con algunos miembros de la institución que le desencadenan problemas emocionales, el constatar que su tutor/a reconoce y comprende sus problemas puede ser eventualmente decisivo para el avance de su trabajo y un punto de apoyo importante para decidirse a buscar la forma de resolverlos, lo que sería deseable, pues de no obtener resultados favorables en la evaluación institucional, el estudiante puede sufrir marginalización y a la vez generar síntomas que den cuenta de los conflictos por los que atraviesa. En tales casos el acompañamiento para descifrar las manifestaciones inconscientes de su problemática puede ser de gran utilidad. La toma de consciencia, el levantamiento de las represiones, la comprensión de lo que se dialoga y ocurre entre doctoranda/o y director/a de tesis, puede poner freno al riesgo de que se cumplan las llamadas 'profecías de autorrealización' que aluden a que los estigmas que se proyectan sobre un sujeto pueden llevarlo a generar comportamientos que confirmen la imagen que otros le reflejan de él mismo y que ha ido progresivamente asimilando cuando no ha tenido la oportunidad de ejercer crítica sobre tales estigmas; y el espacio de tutoría puede convertirse, cuando las condiciones lo requieren, en lugar de generación de crítica frente a efectos destructivos para la subjetividad.

En su libro *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento* (1967), Devereux tuvo el mérito de extender reflexiones psicoanalíticas

al campo de la investigación y dio cuenta de que en la evolución de la producción de conocimientos es más fácil generar nuevos conceptos que transformar las formas de relación entre investigador e informante. Puso a discusión tal relación y declaró que solo cambiando las formas de interacción entre ambos puede volverse patente la necesidad de que el investigador se convierta en objeto de su propia observación. Aludió a la gran significación que en el proceso de indagar tiene la subjetividad no solo del informante, sino también del investigador.

Si en las ciencias de la naturaleza e incluso en algunas ciencias sociales como la sociología se habla de producción de conocimiento cuando a través de un método se logra saber sobre el estado de cosas en la realidad, Devereux (1967), apuntalado en los descubrimientos de Freud, deja claro que para producir conocimientos antropológicos y de la subjetividad es necesario que se exploren las experiencias que el investigador hace en la interacción con su informante, a la vez que se exploran las emociones y comportamientos de este. Al revisar la forma de lazo social que la díada genera en su tarea de pesquisar el saber, y los afectos que ahí surgen, se pueden explorar representaciones inconscientes que dan cuenta de lo que experimentan los sujetos tanto por su liga emocional como por el contexto en el que están ubicados.

Para producir saber sobre los sujetos, y en nuestro caso estos son tanto la doctoranda como la directora de tesis, es necesario tomar en cuenta el nexo que un contenido intelectual, cognitivo, tiene con los afectos a los que remite a cada uno de ellos. Freud experimentó en su praxis que si comunicaba a sus pacientes que habían sido parte de un evento álgido o traumático porque él había recibido de otras fuentes tal información, ellos podían permanecer indiferentes al dato que había sido registrado a un nivel meramente cognitivo. Era necesario que el sujeto descubriera sus experiencias a partir de lo relacional, del vínculo con el analista, para percatarse de ellas, sentir las suyas, hacerlas vida en una constelación transferencia/contratransferencia y luego elaborarlas. En 1913 el médico vienés explicaba la acción de resistencias que hay que vencer para lograr la con-

frontación afectiva con eventos dolorosos, lo que se logra más fácilmente en el acompañamiento respetuoso de otro: “Para que pueda iniciarse alguna modificación es necesario que el proceso mental consciente haya penetrado hasta aquel lugar (del evento doloroso reprimido, E. R.) y haya vencido las resistencias de la represión” (Freud, 1973b [1913], p. 1673).

Por otra parte, para comprender la liga entre lo individual y lo colectivo, podemos recurrir a Marcel Mauss, antropólogo francés (1872-1950) que creó los fundamentos para entender lo sociocultural en su complejidad a través de su concepto de “hecho social total”. En su *Ensayo sobre el Don* (1971), publicado por vez primera en 1923/24, Mauss da cuenta de que un ‘hecho social total’ es un acontecimiento, un hecho que se manifiesta en una comunidad y que afecta a los individuos, a la vez que ellos con sus acciones lo propician, le dan forma, lo transforman, lo configuran como una realidad compleja. A partir de un hecho tal, como lo es el intercambio, el don, se pueden descubrir y analizar las relaciones sociales de una comunidad. En 1950 otro antropólogo francés, Lévi-Strauss (1908-2009), escribió la introducción a la obra de Mauss: *Sociología y Antropología. Naturaleza, Cultura y Poder*, publicada en una más reciente edición por Technos (1990), y esclareció la consistencia del ‘hecho social total’ explicando que un acto individual, podríamos decir subjetivo, implica necesariamente lo social en sus diversas esferas, aporta datos sobre la realidad psicofisiológica de los individuos que lo producen, pero a la vez da cuenta de ciertos rasgos de la historia comunitaria en la que se produce. En otras palabras: toda acción individual se manifiesta en un contexto sociohistórico determinado e integra en su concreción efectos de las diferentes esferas de lo social que pueden leerse a través de ella. El hecho social total implica pues lo subjetivo y el sujeto es una vía para dar cuenta vívidamente de aspectos sociales que de ser analizados teóricamente podrían aparecer como fragmentarios o podrían volverse demasiado abstractos. Aludiendo a lo anterior, el etnopsicoalanista suizo Mario Erdheim afirma que “nunca podemos estar seguros de haber encontrado el sentido y la función de una institución, si no estamos en condiciones de revivir su efecto en una consciencia individual” (Erdheim, 2003, p. 20).

A partir de su nacimiento, el sujeto humano, que llega a ese trance inmaduro, inacabado en extremo, se va gestando como sujeto en la interacción con otros y va recibiendo la impronta de la cultura en la que es recibido. Su incipiente ‘saber’ parte inicialmente de la experiencia que hace con otros que aún no distingue como diferentes de él, el desarrollo cognitivo avanzará poco a poco, la razón es una adquisición tardía tanto en la vida de cada sujeto como en la de los hombres como especie. En *Psicoanálisis, experiencia y subjetividad*, Ruiz Martín del Campo (2020) define la experiencia como un saber vinculado a lo vivido y apunta al hecho de que el neonato está sumido en una inconsciencia radical: no sabe de su existencia ni de la del mundo, es al principio solo un cúmulo de sensaciones y movimientos desorganizados y depende totalmente de sus cuidadores para sobrevivir. Las primeras experiencias del humano no son subjetivas sino abisales y son de carácter inconsciente, son registros de carácter sensitivo-corporal, huellas de memoria que a pesar de su inconsciencia dejan trazos hondos que influyen a lo largo de la vida del sujeto y solo después de un largo tiempo, cuando el niño ha logrado diferenciarse de otros y reconocerse como un ‘yo’, irá siendo capaz de experiencias conscientes al ligarlas al lenguaje que ya ha conquistado.

Saber de los sujetos implica necesariamente saber de sujetos sociales, sujetos culturales, a la par que de sus emociones, y para conquistar tal saber es muchas veces necesario desenmascarar, cuando es posible, experiencias antiguas que siguen teniendo efectos en el presente del sujeto y que son algunas veces perturbadores y exigen desciframiento, comprensión para que él pueda eventualmente liberarse de ellos. Si bien la verbalización, el poner en palabras es un factor determinante de la experiencia subjetiva, consciente, también lo es que el registro de lo afectivo esté aunado a la cognición y a la puesta en palabras, pues la emocionalidad es una parte *sine qua non* de la experiencia de los sujetos, y por eso al investigar la subjetividad hay que evitar caer en la abstracción que desvincula de la emoción. Un factor más, fundamental en la investigación referida a los sujetos, es: “algo que engarza con la ruptura epistemológica freudiana, la inclusión de

lo relacional como vía de acceso al saber sobre la subjetividad, saber de la experiencia y de los afectos” (Ruiz Martín del Campo, 2020, p. 71).

En *Psicoanálisis e investigación social*, dice Erdheim:

Quien ha trabajado con la subjetividad *conocerá* el irresistible impulso a la abstracción que liquida todo lo subjetivo. Desde el punto de vista psicoanalítico estas dificultades tienen que ver con el hecho de que la subjetividad, la pulsionalidad y la instancia del Ello están estrechamente entretejidas entre sí, de tal forma que quien desee investigar la subjetividad ha de dar cabida al Ello, a los procesos primarios preñados de emocionalidad. En tal caso, la tendencia a la abstracción que se experimenta es expresión de la defensa basada en los procesos secundarios (Devereux, 1967) (Erdheim, 1998, p. 62).

La teoría de Freud describe al aparato psíquico en la llamada segunda tópica como compuesto de Ello, Yo y Superyó. El Ello es el polo pulsional de la subjetividad, sus contenidos son expresión psíquica de las pulsiones y son inconscientes (Laplanche y Pontalis, 1971, p. 110). El Yo es una instancia mediadora entre el Ello y sus exigencias, el Superyó y sus imperativos y la realidad. Laplanche y Pontalis dan cuenta de que, a pesar de que parece representar los intereses del sujeto, su autonomía es relativa (Laplanche y Pontalis, *op. cit.*, p. 476). Y el Superyó es una instancia vigilante del sujeto, un destilado de normas sociales que se expresa entre otras cosas a través de la conciencia moral, la autoobservación y la formación de ideales.

En la investigación que lleva a cabo un/a estudiante inscrito/a en un programa doctoral su quehacer puede estar ligado a un Yo que ha conquistado cierta autonomía y actúa movido sobre todo por los deseos del sujeto y la realidad que le exige modelarlos y moderarlos, o por un Yo que, estando identificado con el Superyó, se mueve obedeciendo tanto sus imperativos como los mandatos institucionales, en ocasiones a pesar de que la visión crítica del sujeto se opone a ellos, pero sin poder neutralizarlos por la inflexibilidad que se le exige y porque faltan dos elementos para lograrlo:

la comprensión consciente de lo que le ocurre y el enfrentamiento con los aspectos de la realidad institucional que le afectan.

Un Yo que se ha identificado con el Superyó, sobre todo si este es rígido, dificulta la conquista del saber vinculado a la subjetividad y a la experiencia, en última instancia a los afectos, y empuja ya sea a demasiada abstracción al hacer indagaciones o da lugar a síntomas y bloqueos en el sujeto que le obstaculizan el hacer avances creativos en su investigación. Definiendo con Ruiz la experiencia como “un saber vinculado a lo vivido” (Ruiz, 2020, p. 11), en un/a estudiante que ha sido en cierta forma afectado por un Superyó con aspectos inflexibles, es probable que de alguna manera captemos cierta rigidez en sus acciones que lo/a separa de lo espontáneo, de sus ocurrencias, de sus afectos, y con ello entorpece hasta cierto punto su creatividad (p. 27). Lincke afirma que “El yo que se ha identificado con el superyó se comporta, en relación con el entorno, tan cruel y arbitrariamente como el superyó se comportó originalmente con el yo” (Lincke, 1970, p. 383).

La urgencia de familiarizarse con el objeto, de comprenderlo con sensibilidad, cede ante el impulso de ponerlo bajo control intelectual y dominarlo [...] La ciencia desarrolla paulatinamente sus propias exigencias ideales: autocontrol estricto en contraposición a influencias emocionales ‘falseadoras’ de los resultados de la investigación, se promueve un limitarse a la propia especialidad, se evitan reflexiones sobre posibles consecuencias y efectos colaterales de la investigación. Estas exigencias ideales de pureza, ausencia de afectos y cuidadoso aislamiento —insuficientemente ajustadas a la realidad—, como también las aspiraciones de poder del científico, frecuentemente rechazadas por modestia, delatan el origen del interés científico en la fase anal (Erdheim, 2003, pp. 395-396).

Erdheim formula una utopía de la búsqueda de saber y conocimiento que sería ligar el saber a la vida. Postula que para que haya un flujo creativo entre componentes conscientes e inconscientes del sujeto es necesario transformar las instituciones que son generadoras de saber, de tal forma que sus estructuras no promuevan en los sujetos la identificación de su Yo con su Superyó.

Sería necesario, defiende el etnopsicoanalista, que la autoridad se desenmascare en el grupo de los estudiantes e investigadores, “a fin de que los sujetos no proyecten en ella las exigencias de su superyó”. Señala que lograr esto supone que sean los estudiantes/investigadores quienes determinen cuál ha de ser su trabajo en cuanto al tema y en cuanto a operar con la flexibilidad necesaria para hacer posible la creatividad (Erdheim, 2003, pp. 27-28).

3. Interacciones directora de tesis / doctoranda durante los estudios del doctorado en Educación en el marco del contexto institucional. “De cómo el doctorado me llevó a la depresión”

Tenía 27 años cuando comencé a estudiar el doctorado en Educación. Siendo un posgrado reconocido por su calidad, los trámites de ingreso fueron largos y pedían un alto número de requisitos, nada fuera de lo normal para este tipo de programas de estudio. La aceptación en él implicaba pasar por varias etapas y, si es que mi perfil parecía adecuado al comité de selección, llegar a ser estudiante en un posgrado de calidad, lo que implica una dedicación de tiempo completo, en este caso, por cuatro años. Por supuesto, son cuatro años en los que la vida personal avanza, así como nuestro entorno, los cuales no se detendrán mientras se está estudiando: fallecen seres queridos, hay rupturas en las relaciones de pareja, cambios personales, la salud se vulnera. Además de ello, existen sacrificios que habrán de hacerse, como renunciar a un trabajo con la esperanza de poder volver a él o de conseguir un mejor empleo posteriormente.

El paso por el posgrado no se hace en solitario, si bien hay compañeros/compañeras, maestros/maestras y personal administrativo con el que se convive a diario, aparece también el/la tutor/a que será quien acompañe más cercanamente a, en este caso, la estudiante en este proceso. La tutora se asigna por la afinidad de los temas, mas no por afinidad entre las personas, lo cual para muchos convierte al posgrado en un trayecto más llevadero, para otros en uno con mayores dificultades.

Conocí a quien después sería mi tutora en la fase de entrevistas. Me pareció que tanto ella como la otra investigadora que me estaba evaluando

habían sido muy amables y atentas conmigo. Para la Doctora Emma, mi tutora, sería un proceso en el que tenía que evaluar a los candidatos, donde tenía que discernir si contaban con los elementos necesarios para ser estudiantes de doctorado. Ella, al igual que yo, desconocía que yo sería asignada como su tutorada. De cualquier manera, consideró que podría ser una buena alumna en este programa.

Se me cuestionó sobre si estaría en disposición de acudir al curso propedéutico en caso de ser aceptada en esa fase. La exigencia de dedicación de tiempo completo al doctorado comenzaba desde ese momento, con clases presenciales que comprendían las semanas entre agosto y noviembre, y entonces se nos diría si éramos aceptados o no en el programa. Mis circunstancias personales no eran favorables para que yo pudiera comprometerme presencialmente con el curso propedéutico en esos meses, así que una vez que fui aceptada a seguir en esta etapa, hice una llamada telefónica a la oficina de la coordinación del posgrado.

Si hubiera sabido de las implicaciones que tendría esa llamada, dudo mucho que la hubiera hecho. Dadas mis dificultades para participar presencialmente en el curso propedéutico por no haber cerrado ciertos compromisos del trabajo que todavía desempeñaba en ese tiempo y cuya sede no era la ciudad en la que estudiaría el doctorado, pedí que mi solicitud de ingreso al posgrado se pospusiera para ser considerada en la siguiente convocatoria. La Junta Académica evaluó mi situación e hizo una excepción con un aspirante extranjero a cursar el doctorado, así como conmigo, lo cual no era común. Se nos brindó a ambos la oportunidad de llevar nuestro curso propedéutico de manera virtual. Recuerdo la emoción que sentí en ese momento y lo motivada que me encontraba: una de las últimas veces que me llegué a sentir así en mucho tiempo.

La convivencia con mis compañeros durante el curso propedéutico fue prácticamente nula, lo que eventualmente tendría un impacto en la socialización con ellos ya como miembros de un mismo grupo. El rechazo de ellos hacia mí se manifestó de diversas maneras, siendo un elemento que causaría mella en mi forma de trabajar, ya que nunca me había enfrentado a

problemas para socializar con otros. Este fue un elemento que no comenté a mi tutora a lo largo del doctorado.

En noviembre se nos informó que habíamos sido aceptados. Esto, por supuesto, fue motivo de celebración, pero también de enfrentarse de nuevo a una serie de elementos que vuelven más complicada la de por sí compleja vida del estudiante. Está siempre presente la necesidad de cumplir con lo que la institución demanda; lo que CONACYT exige (como un promedio mínimo para no perder la beca de manutención); depender económicamente de nuestro propio desempeño académico, que cada semestre se podía ver vulnerado; atender también a los requisitos que se nos pedían por parte del posgrado mismo, así como desarrollar un trabajo de investigación. Todo ello, independientemente de si los estudiantes son capaces o no. Es enfrentarse a una situación profesional, académica y además personal que somete a los alumnos a una gran tensión.

Surge una complejidad de factores, una serie de amenazas que puede llegar a arrebatarse al estudiante la seguridad emocional. Se lucha con un ambiente que se siente adverso en muchos momentos, que merma la autoestima, y es en este proceso en el que se tiene que rendir con los trabajos. Mi tutora siempre procuró que estos embates afectivos por los que atravesé a lo largo del doctorado no me quitaran la posibilidad de llevarlo a buen término.

Al iniciar el primer semestre se nos indicó quiénes serían nuestros tutores y su trayectoria académica. Fue un gusto para mí saber que una de las profesoras que me habían entrevistado sería mi tutora. Escuchar las malas experiencias que otros compañeros tuvieron en sus entrevistas, hizo que mi entusiasmo por el trabajo con mi tutora creciera.

En la primera sesión que tuvimos juntas me platicó acerca de su trayecto como estudiante doctoral, el tipo de acompañamiento que tuvo entonces y la manera en la que trabaja con sus tutorados. Me agradó la idea de un acompañamiento que no fuera invasivo, que me diera más libertad. En su opinión durante el doctorado, habiendo pasado ya por los estudios de maestría, el profesional no debe estar siendo guiado y corregido en todo momento, ya ha hecho una experiencia previa que lo orienta sobre cómo

trabajar, seguir sus ritmos, conoce en cierta medida tanto sus puntos débiles como sus habilidades y sus destrezas. Una supervisión que me diera libertad me pareció ideal, incluso un reto para poder organizarme y trabajar de manera tal que después de finalizar mis estudios pudiera hacer investigación a mi ritmo sin mayor problema.

Para mi directora de tesis, ya una vez nombrada como tal, la idea de trabajar juntas también generó entusiasmo, lo que me manifestó. La relación entre ambas fue buena desde un principio. Ella notó que el tema que yo propuse como tesis seguía la línea de investigación que trabajé en la maestría. No encontró que hubiera problema alguno con ello, pero sí con el hecho de que no me veía convencida de seguirlo trabajando.

Desde el primer semestre del doctorado tuve que vivir con varios ajustes: a horarios, a clases, a formas de trabajar de algunas profesoras que a mi parecer no eran del todo adecuadas ni pedagógica ni académicamente.

Yo siempre fui una alumna que confrontaba y se peleaba con los maestros por lo que, a mi parecer, era justo; sin embargo, en el doctorado el miedo que una de las profesoras me causaba fue razón suficiente para optar por mantenerme callada, aunque me pareciera injusto lo que ocurría en clase. Empecé a darme cuenta de que me enfrentaba a una situación que producía en mí reacciones que me resultaban algunas veces sorprendentes. Caí en la cuenta de que el recordatorio constante de que podíamos ser dados de baja al finalizar el semestre, lo experimentaba yo como una razón suficiente para optar por una actitud de “agachona”, y me llevaba a tomar una actitud de subordinación que parecía esperarse más de un trabajador sometido a un patrón que ejerce un poder desmedido sobre él que de una estudiante de doctorado que abre discusiones para el conocimiento con los académicos. Y aunque con mi directora de tesis sentía menos temor, mi confianza en momentos no llegaba al punto de poder comunicarle con lujo de detalles lo que me ocurría.

Perder la beca, no tener trabajo, dejar mis estudios sin completar, fueron las fantasías angustiantes que me ocupaban durante las muchas noches en que la ansiedad me despertaba a las tres de la mañana, preocupada por no

dar el ancho o no ser suficiente para el posgrado. “No ser suficiente” era una frase que constantemente surgía en mi mente.

Al finalizar el primer semestre tuvimos un coloquio. La idea era no solamente presentar nuestros avances en la propuesta de investigación que teníamos, sino que para los profesores y la Junta Académica era la ocasión de tomar una decisión sobre nuestra permanencia en el posgrado. La insistencia en la vulnerabilidad en la que nos encontrábamos era constante. El coloquio cerró el último día con mi presentación. La propuesta que yo tenía en papel distaba mucho de la que en realidad quería trabajar. Me hicieron críticas, no del todo favorables, ya que era difícil compaginar la idea que tenía en mi cabeza con lo que estaba proponiendo por escrito. No encontraba yo esta disociación hasta que mi tutora me preguntó: “¿Qué es lo que te interesa saber, investigar?”. La respuesta que di era una muy distinta a la que había trabajado a lo largo del semestre, pero mi tutora supo ir un paso más adelante que yo. A través de los diálogos conmigo se fue dando cuenta de cómo me estaba equivocando y por qué, pero dejó que fuera yo la que tomara clara consciencia de ello y lo enunciara. Esa pregunta que me hizo me dio mucha claridad. Ella me sugirió cambiar de tema, abocarme a lo que era mi profundo interés, y dijo que teníamos mucho por trabajar. Aunque en la presentación no fui felicitada ni reconocida por mi esfuerzo como me sucedía en cada coloquio de la maestría que hice, la verdad es que tener claridad en el tema era para mí un gran avance que me movía a trabajar de manera más dedicada y mejor.

Mi tutora me confesó, cuando hablamos de este evento, que celebró el cambio de propuesta de investigación que yo estaba haciendo, porque encontró en mí una pasión e interés por ella que no demostré por el tema anterior. Elegir un tema que apasione a los estudiantes es lo que lleva a una investigación más exitosa y mejor desarrollada, de acuerdo a lo que ella me explicó. Y si bien el tema no lo formuló ella, sino que fui yo, en su trabajo de tutoría me ayudó a descubrir que había elaborado una propuesta de investigación que no me estaba convenciendo del todo, y que lo que yo en realidad quería investigar era algo distinto. Muchas veces hacer un cambio

en el tema o línea de investigación supone un atraso en los estudiantes de posgrado, no obstante, en mi caso no fue de esta manera ya que el enamoramiento que podemos sentir por nuestros temas de tesis es lo que hace que nos dediquemos a trabajarla en mayor o menor medida.

En las primeras semanas de segundo semestre tuve una asesoría con mi tutora que me fue especialmente significativa: ya con la claridad de la elección del nuevo tema de investigación, hablamos de las cosas que quería hacer y la viabilidad del trabajo, así como de los acuerdos que tomaríamos sobre lo que haría a lo largo de los meses siguientes. Esta motivación me llevó, justo al salir de la oficina de mi asesora, a buscar a la asistente del doctorado para informarme acerca de las oportunidades de intercambio a nivel internacional con otras universidades que se ofrecían a los estudiantes del doctorado. Quería aprovechar toda experiencia académica que este posgrado podría brindarme. En la oficina de la coordinación del posgrado pregunté a la asistente sobre las posibilidades que tendría para hacer un intercambio. La oficina de la coordinadora se encontraba al lado de la de su asistente, y cuando escuchó que yo hablaba con ella fue rápidamente a conversar conmigo. Le comenté de mi interés por hacer un intercambio y le dije que quería saber sobre mis posibilidades para hacerlo. Su respuesta fue tajante: “¿Para ti? ¡Ninguna!”.

La coordinadora insistió: “Tú no, tú no puedes ir a ningún lado”. El aire le faltaba mientras alzaba la voz para decirme: “Eres la peor alumna del doctorado, ¿y así te quieres ir?, no puedes. Tú no, tú no”. Su asistente bajó la cabeza avergonzada y yo de pronto pensé que me estaba confundiendo con alguna de mis compañeras. ¿Por qué sería yo la peor estudiante del posgrado si mis calificaciones no eran reprobatorias ni las más bajas?, ¿cómo sería yo la alumna a la que se le deben negar estas oportunidades, si contaba con las habilidades y recursos para hacerlo?, ¿por qué me decía eso a mí? Si yo siempre fui alumna de excelentes calificaciones, y reconocimientos, ¿no estaba ahora cumpliendo con la calidad que me exigían en el doctorado?, ¿no fueron ellos mismos, los que ahora decían que yo no servía como estudiante, quienes me habían elegido? Nuevamente, como aprendí

a hacerlo con la maestra de primer semestre, no quise pelear, le dije que estaba de acuerdo y me retiré. En los años restantes del doctorado, nunca volví a pedir información sobre intercambios.

Ese día fue el primero que tuve que acudir al hospital. Descubrí cómo mi inconsciente se podía manifestar de muchas maneras, siendo la somatización la más frecuente durante el posgrado. Por la noche, en mi casa, después de haber llorado, haberme cuestionado y haberme denigrado, comencé con un fuerte dolor en mi vientre y un vómito que no paró. Cuando me atendieron en el hospital, me hicieron preguntas que se volverían constantes en los siguientes semestres: ¿estás ante una situación de estrés?, ¿a qué te dedicas?, ¿puedes hacer ejercicio?, ¿por qué no te relajas?

¿No saben que los estudiantes de posgrado no se relajan?, ¿nadie les ha explicado a los médicos en qué consiste tener una beca del CONACYT?

No sabía si este episodio desagradable era algo para que mi tutora lo supiera. ¿Hasta dónde llega el papel del tutor o del director de tesis? En la experiencia de algunos compañeros de los posgrados que he hecho, es una mera figura que aparece en los documentos oficiales. Para otros, se convertía en un compañero de farra, y de salidas. Algunos otros tuvieron en su director de tesis a un maestro que era tan exigente o más que los que impartían clases. Supe incluso de quien era invitado a comer por su director de tesis, ya que la beca aún no llegaba y no tenía dinero para salir. ¿De qué tipo era mi tutora?

La busqué por medio de correo electrónico. Esperando que su respuesta se limitara a un “así son las cosas”, o a argumentar por qué la coordinadora tenía la razón y yo era, efectivamente, la peor estudiante de esa generación. No recuerdo haberle comentado acerca de mi visita al hospital. Y si lo hice, estoy segura de que no le platiqué de las otras ocho veces que una colitis nerviosa me llevó a visitar a los médicos, a grado tal que los mismos enfermeros y recepcionistas bromeaban y me decían: “¿Segura que no quieres comprar una tarjeta de cliente frecuente?, ¿te vemos el próximo mes?”.

Su respuesta fue bondadosa, preocupada, y al mismo tiempo demandante de mi presencia, de que tuviésemos los encuentros que fueran nece-

sarios para que mejorara mi situación. Vernos para una nueva asesoría era imperioso. Durante esa época yo no vivía en la misma ciudad donde se impartían las clases, por lo que el traslado implicaba para mí un gasto económico y dedicar varias horas del día a ello. No obstante, era urgente vernos de nuevo.

Le expliqué lo sucedido, lo que yo interpretaba, lo que me preocupaba. Me sentí avergonzada por haber preguntado por un intercambio sin siquiera habérselo planteado a ella. La respuesta de mi tutora fue de extrañeza. Me expresó que, si bien había cambios urgentes que tenía que hacer sobre mi tesis, estos no me llevaban a ubicarme en el papel de la “peor alumna”. Le impresionó que se me etiquetara de tal manera, ya que consideró que podría ser un estigma que pesara sobre mí, y que además era muy injusto. Su preocupación era visible, lo cual me resultó tranquilizante. Saber que fue un suceso extraño, que no se ubicaba dentro de la normalidad de un posgrado, buscar posibles razones para ello, todo esto me alivió un poco. Tuvimos que cambiar nuestra estrategia de trabajo. Aunado a ello, notó que el cambio de tema me entusiasmaba.

Las asesorías fueron más constantes, a veces incluso sin que yo tuviera un avance por escrito. Esto me estresaba sobremanera, pero a la vez, me servía para elaborar las tensiones por las que estaba atravesando. Se cruzaban dos corrientes de inquietudes: por un lado, me preguntaba cómo podía tener una asesoría sin haber hecho un documento, y esto respondía a esa tendencia mía a ser muy exigente en mis estudios desde la primaria. Por otra parte, la angustia provocada por mi desagradable encuentro con la coordinadora, que había ido aumentando cada día, se relativizaba al sentir la aceptación y el apoyo de mi directora de tesis. Con todo, constantemente me despertaba de madrugada llorando, pensando en qué podía pasar si me quedaba fuera del doctorado. ¿Podría estudiar otro?, tendría que ser sin beca. ¿Podría volver a mi trabajo anterior?, ¿con qué cara podía pedir que me contrataran de nuevo?

Fue necesario que el comité tutorial que formaba parte de mi guía de investigación tuviera cambios. Agradecí a quienes estuvieron involucradas

y que tenían que dejar su papel como lectoras para invitar a otras investigadoras que fueran expertas en este tema nuevo que yo quería desarrollar. El cambio, por supuesto, podía implicar un atraso, podría poner mi desempeño en riesgo si es que mis avances no les parecían los adecuados. Fui afortunada, ya que al trabajo de mi tutora se sumó el de dos lectoras que se encontraban también apasionadas por lo que hacían. Me estuvieron asesorando, compartiendo bibliografía y también mostrando una actitud constructiva y positiva, tal como la que mi tutora había tenido conmigo. Con un comité tutorial firme, pude seguir avanzando.

Mientras yo tenía estas preocupaciones, mi tutora buscaba la manera de hacerme sentir que confiaba en mi trabajo. Como ella después me lo señaló, no iba a descalificarme por rumores o etiquetas. Esto fue algo constante en ella. Además, comprendió siempre que yo me encontraba sometida a distintas presiones, algunas que ella tenía claras y otras que no conocía o que no alcanzaba a entender. Mientras hubo profesores que insistieron en que haber hecho un cambio de tema, incluso de comité tutorial, me retrasaba y afectaría mi desempeño, la Dra. Emma me hacía comprender que tenía el tiempo suficiente para trabajar y entregar un buen producto. Para ella, el cambio de tema fue algo positivo para mí, porque fue un proceso de clarificación progresiva, me llevaba a lo que realmente era mi tema y que me apasionaba. No obstante, alcanzaba a vislumbrar que yo llegaba temerosa a las tutorías, a pesar de que su confianza en mí nunca desapareció.

Tengo recuerdos muy vagos de lo que sucedió en los siguientes semestres durante las clases. Los coloquios al final de cada semestre continuaron. Mis presentaciones y mis avances no eran los mejores, pero tampoco me sentía tan perdida como otros compañeros. Algunos se encontraban finalizando cuarto semestre, pero seguían sin tener un tema de tesis definido. La coordinadora, aunque en su trato era amable conmigo, me recordaba que yo estaba en peligro de ser dada de baja si no mejoraba en mi investigación. Mi tutora y yo nos seguíamos viendo de manera constante, me daba luz sobre qué hacer, qué evitar. Me enseñaba sobre aspectos muy humanos de hacer

investigación, de cómo respetar a los sujetos de estudio, a los entrevistados, cómo ser amable con ellos incluso al escribir sobre ellos mismos.

En mi relación con mi tutora siempre encontré una preocupación genuina de parte de ella. Días antes de cada coloquio me escribía, nos llamábamos, platicábamos sobre lo que iba a hacer, lo que presentaría. Procuré evitar platicarle acerca de mis clases, ya que creí que su interés se centraba solamente a lo relacionado con mi tesis. Al finalizar el cuarto semestre la angustia por una baja calificación que una profesora nos otorgó a prácticamente toda la clase, me preocupaba más que el coloquio mismo. Platicar con mi tutora acerca de ello me avergonzaba, ya que me sentía como una niña que buscaba a su mamá para que le solucionara un problema. Mi tutora me compartió que ella podía entrever que estaba viviendo situaciones que no me eran del todo favorables. Notaba que había en mí una incomodidad y un disgusto constante, pero no era posible determinar de dónde provenía, ya que yo no compartía todos los detalles de lo que me ocurría. A ello se sumaba que yo decidí no vivir en la misma ciudad en la que se impartía el doctorado. Si bien estuve acudiendo a todas las asesorías cuando mi tutora lo proponía, tenían que ser planeadas tal vez con mayor antelación que las de mis compañeros con sus respectivos tutores.

Mi tutora no solo se mostró comprensiva, sino también molesta ante ciertos eventos institucionales y preocupada porque estaba sometida a prácticas docentes que perjudicaban el trabajo académico tanto mío como de algunos de mis compañeros. Había temas, como el de la calificación, que se volvían prioritarios y hacían que descuidara lo relacionado a mi tesis. Y no es que yo fuera mala estudiante, siempre he sido cumplida, siempre fui del cuadro de honor, pero por alguna razón, en el doctorado, nada de lo que hiciera parecía ser suficiente. A la angustia que me hacía despertar todas las noches se sumaron otras cosas: un sobrepeso que crecía y parecía no poder controlar, con lo que aumenté quince kilogramos en menos de un año; o un descuido en mi arreglo personal que justificaba diciéndome a mí misma que había otras cosas más importantes que teñirme el cabello o incluso peinarlo. Hubo días en que no hacía más que dormir porque me

sentía cansada, vivía bajo estrés constante; además de que me molestaba muy fácilmente con amigos, familia, pareja, e incluso con mis alumnos. Fue hasta que me gradué que me di cuenta de que estuve presentando rasgos de depresión, pero yo siempre los expliqué como comportamientos normales, naturales, al estudiar un posgrado.

Hubo cambios en la coordinación del doctorado que implicaron la llegada de una nueva coordinadora, y consecuentemente una transformación en la forma de tratar y trabajar con los alumnos. Al siguiente semestre, mi tutora y yo cambiamos el ritmo de trabajo, por uno en el que las asesorías se mantenían presenciales, pero podían ser más espaciadas. Cuando finalizó ese semestre presenté mis avances en el coloquio. Fue la primera vez que me felicitaron, tanto profesores como compañeros. Incluso me preguntaron si había ido a terapia, si había hecho algo distinto, si había una especie de fórmula mágica que hizo que mi trabajo fuera radicalmente distinto. Las cosas que presenté, mis avances, no se salían de lo que yo considero era normal en mi forma de trabajar. Tal vez no estar siendo etiquetada como “mala estudiante” ni ser amenazada constantemente con ser dada de baja fueron hechos que me permitieron tener una producción adecuada.

Las clases continuaron con la misma calidad y exigencia de antes, que dependía más del maestro que del programa de estudios que teníamos. Tuve profesores excelentes que hacían más llevadero el posgrado, tuve otros que me hacían dudar: de mis escritos, de mi tesis, de la relevancia e importancia de mi tema. Peor aún, los que me hacían dudar de mí como persona.

Algunas compañeras salieron del programa. En el caso de todas ellas, su director o directora de tesis fueron quienes promovieron su salida. ¿Cómo podía ser así? El trabajo de tesis se comparte con el tutor, es un autor silencioso que te indica por dónde ir, qué errores no cometer. Cuando ocurría esto, buscaba a mi tutora para preguntarle sobre si consideraba que sería mi caso también, tal vez no ese semestre, pero sí eventualmente. Ella siempre me decía que no, que mi caso era distinto al de estas compañeras que fueron saliendo. Me expresó que yo era una estudiante inteligente y responsable, y que por lo tanto no había razón por la que se tendría que cuestionar la

posibilidad de que yo siguiera en el posgrado. También algo que agradezco mucho es que siempre mostró una actitud de defenderme ante lo que a ella le parecía injusto. Nunca tuve problemas con mi comité tutorial, ni con mi tutora, ya que en el coloquio de cada semestre se hacían observaciones sobre mi trabajo, pero también me daban oportunidad de descubrir hacia dónde podría dirigirse mi tesis.

Recuerdo que en muchas asesorías mi tutora se entusiasmaba cuando le platicaba acerca de las entrevistas que había hecho, de ideas que tenía. Ambas somos psicólogas y mi tesis se centraba en la profesión del psicólogo. Mi tutora me recordó lo enamorada que podía estar de mi profesión. Le compartí datos que descubrí, le planteaba preguntas sobre hacia dónde debería dirigirme con mi trabajo. Recuerdo que en los primeros semestres hubo dos ocasiones donde iba a la asesoría a decirle que decidía renunciar al doctorado. Nunca se lo llegué a decir porque el entusiasmo con el que me preguntaba sobre mi investigación me hacía darme cuenta de que era un trabajo que valía la pena. Y que no solo valía la pena hacerlo, sino también aguantar todo lo que se presentaba. El título de “Doctora” volvía a ser un objetivo primordial.

Al finalizar el octavo y último semestre del doctorado, se nos informó que podíamos ser dados de baja. Busqué a mi tutora. Volvía a sentirme en una situación peligrosa, la angustia y la ansiedad me nublaban el pensamiento. Le pregunté abiertamente si ella pediría que se me diera de baja. Ella no entendía por qué se me ocurría esto. Me compartió que, en su rol como tutora, nunca ha dado cabida a un comportamiento así. Y es que hay tutores que se convierten en acompañantes, y otros que amenazan, con ellos no hay un acompañamiento y tienen actitudes que son crueles para los estudiantes. Su respuesta era: “Yo quiero que confíes en mí, que conmigo no van esas actitudes”.

Sus palabras me reconfortaron, me motivaron y me hicieron darme cuenta de que mis circunstancias eran distintas a las de los demás estudiantes y, por lo tanto, no podrían llevarme a los mismos resultados. Para mi tutora, sin embargo, siempre hubo una sensación de que había cosas

que yo dejaba de lado, algo que me preocupaba, pero no lo decía. Ella no lograba determinar si era una cuestión personal que yo no podía compartir o qué es lo que me detenía a pronunciar aquello que me estaba incomodando. La incomodidad, el disgusto, sí los podía percibir, pero no lograba determinar de dónde provenían. Con todo, había siempre una actitud de comprensión y respeto.

La Dra. Emma sabía acerca de mi proceso como estudiante a partir de lo que yo le compartía. Esto se convertía en un arma de dos filos, ya que, por un lado, era positivo al fundar su confianza en mí como tutorada y no en los rumores que podría llegar a escuchar, pero, por otro lado, no tenía información detallada sobre lo que estaba ocurriendo en el programa que yo estudiaba.

Cuando hablamos sobre cómo es ella en su papel como tutora, qué le gusta hacer, qué le preocupa, me compartió que entre sus cometidos está el de acompañar a los estudiantes, no desequilibrarlos con sorpresas negativas. Para ella, los encuentros con los estudiantes son procesos creativos que también disfruta. Que yo me acercara a congruencias conmigo misma con lo que investigaba, así como a lo que yo anhelaba, le traía satisfacciones. Siempre quiso entender lo que yo como estudiante le pedía, y aunque comprendía que había situaciones o elementos que estaban deteniendo y haciendo más difícil mi desempeño académico, trabajaba conmigo con la información que yo le brindaba, permitiendo la distancia que, grande o corta, existía entre tutora y tutorada. El trato que yo llegué a recibir nunca le pareció justo, y por eso me ayudaba a encontrar formas de afrontarlo, por medio de mi proyecto, resolviendo mis dudas y calmando las angustias que, como tutorada, le compartía. Tal vez mucha de la fuerza que yo obtuve para la entrega de mis trabajos y mi desenvolvimiento en el doctorado, surgieron de su confianza en mí.

El paso por un posgrado, especialmente por los reconocidos por su calidad, pareciera ser un rito de iniciación a la vida de la investigación, o incluso a la vida adulta. Las presiones que se ejercen van más allá de lo académico, algunos profesores se empeñan en el aprendizaje, otros por

meterse en cuestiones personales. Habrá quienes señalan las deficiencias de los trabajos entregados, y otros las deficiencias en las habilidades de los alumnos. Se agregan las presiones de los directivos, de las instituciones, las cuestiones personales y del transcurso natural de la vida mientras se vive un proceso de posgrado. A ellos se les suman los tutores. Tienen siempre un peso mayor en el estudiante y pueden llegar a ser un factor determinante en que el estudiante siga o no con su vida académica. Tuve la fortuna de ser acompañada por alguien que confió en mí más que lo que yo llegué a hacerlo muchas veces. Curiosamente, esa confianza venía de la mano de la libertad: de elegir mi tema, de cambiarlo, de entusiasmarme, de ayudarme a resolver mis problemas como estudiante hasta donde se los compartía, y en respetar la distancia que yo marcaba cuando me era necesaria.

El tutor puede limitarse al ámbito académico, pero hay quienes eligen ir más allá: preocupándose por el bienestar de sus tutorados, por su desempeño en distintas materias, por descubrir cómo es que se vive el paso por el posgrado, comprendiendo que se sobrellevan prácticas que no son del todo favorables para los estudiantes. Tuve la fortuna de trabajar con una tutora que sintió que su apuesta por mí era segura.

Cuando llegó el día en el que hice mi examen doctoral, fue necesario, para mí, agradecer a mi tutora. Mientras las lágrimas llenaban mis ojos y mi voz se quebraba, le dije: “Si yo llegué hasta aquí, fue gracias a usted”. Es la verdad, sin mi tutora no habría podido terminar con el doctorado, no hubiera podido sobrevivirlo. Pasar por el doctorado me llevó a vivir una depresión que me tomó varios meses de terapia. Revivir lo que pasé, las cosas que sentí, las que me dijeron, las que no, no fue cosa fácil. En la última sesión mi terapeuta me preguntó: “Y, ¿tu tutora, fue buena?”.

Sí, ella sí lo fue.

Referencias

Devereux, G. (1991), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI Editores.

- Erdheim, M. (1998a), “Das Erdenken der Neuen Welt im 16. Jahrhundert” (“Pensando el Nuevo Mundo en el siglo XVI”), en *Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur (Psicoanálisis e inconsciencia en la cultura)*, pp. 29-60, Frankfurt, Suhrkamp.
- (1998b), “Psychoanalyse und Sozialforschung” (“Psicoanálisis e investigación social”), en *Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur (Psicoanálisis e inconsciencia en la cultura)*, pp. 61-82, Frankfurt, Suhrkamp.
- (2003), *La producción social de inconsciencia. Una introducción al proceso etnopsicoanalítico*, México, Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1973a [1937]), *Análisis terminable e interminable*, en *Obras completas III*, pp. 3339-3364, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1973b [1913]), “La iniciación del tratamiento”, en *Obras completas II*, pp. 1661-1674, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1973c [1914]), “Recuerdo, repetición y elaboración”, en *Obras completas II*, pp. 1683-1688, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1982a [1926]), “Die Frage der Laienanalyse” (“La cuestión del análisis profano”), en *Studienausgabe (Edición para el Estudio)*, tomo complementario, pp. 275-349, Frankfurt, Fischer T. Verlag.
- (1982b [1910]), “Die zukünftigen Chancen der psychoanalytischen Therapie” (“Las posibilidades futuras de la terapia psicoanalítica”), en *Studienausgabe (Edición para el Estudio)*, tomo complementario, pp. 123-132, Frankfurt, Fischer Tachenbuch Verlag.
- (1982c [1905]), “Über Psychotherapie” (“Sobre psicoterapia”), en *Studienausgabe (Edición para el Estudio)*, tomo complementario, pp. 107-119, Frankfurt, Fischer Tachenbuch Verlag.
- Laplanche, J y J. B. Pontalis (1971), *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Editorial Labor.
- Lincke, H. (1970), “Das Überich –eine gefährliche Krankheit”, (“El superyó –una enfermedad peligrosa”), *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 24, pp. 375-402, Stuttgart, Klett.Cotta.

- Lorenzar, A. (2006), “Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie” (“Lenguaje, praxis de vida y comprensión escénica en la terapia psicoanalítica”), en U. Prokop & B. Görlich (Hg.), *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten (Comprensión Escénica. Hacia el reconocimiento de lo inconsciente)*, pp. 13-37, Marburg, Tectum Verlag.
- Mahr, P. (2015), *Philosophie von Bacon bis Freud (Filosofía de Bacon a Freud)*, Viena, Facultas.
- Mauss, M. (1971), *Ensayo sobre el Don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*, Madrid, Sociología y Antropología.
- (1990), *Sociología y Antropología. Naturaleza, cultura y poder*, Intr. Lévi-Strauss, Tecnos, Barcelona.
- Montaigne, Miguel de (1962a), *Ensayos I*, Buenos Aires, Aguilar.
- (1962b), *Ensayos II*, Buenos Aires, Aguilar.
- Ruiz, E. (2020), *Psicoanálisis, experiencia y subjetividad*, México, Caudal, Ediciones Hispanas.

IV. Pensamiento metodológico: acompañamiento, creatividad y coherencia

CRISTINA PALOMAR VEREA
LUCILA SÁNCHEZ GARCÍA

1. Metodología y formación para la investigación

La formación para la investigación en México tiene lugar en el posgrado, particularmente en el doctorado, y se da en condiciones difíciles. Los alumnos llegan a este nivel luego de haber sorteado numerosas problemáticas y carencias que atraviesan, de manera general, el sistema educativo mexicano desde los niveles básicos hasta la educación superior. Sin embargo, desde la preparatoria se imparte a los estudiantes mexicanos “clases de metodología de investigación” como parte del currículo oficial, con lo que se podría suponer que se asume la relevancia de dicha materia. No obstante, lo que los estudiantes de preparatoria y licenciatura suelen aprender en esta, por lo general, son solamente dos cosas: un esquema de protocolo de proyecto de investigación arbitrariamente elegido por los docentes que imparten la materia y algunas definiciones memorizadas de los manuales de qué es un problema de investigación, qué es una hipótesis, cómo redactar los objetivos de investigación y, vagamente, qué poner en el apartado que se llama “metodología” en el mencionado esquema del protocolo. Pero, sobre todo, aprenden que la metodología es un tema aburrido y distante de su realidad, debido a que no se establece nunca una conexión entre lo que se

aprende en esa materia y el resto de los aprendizajes en la escuela o de la vida misma, por lo que se asume como poco útil y prescindible.¹

En otro lugar (Palomar, 2016) hemos señalado la complejidad que encierra la formación para la investigación en nuestro país, en tanto que el posgrado padece diversos problemas y al que arriban los estudiantes con numerosas deficiencias educativas a cuestas.² Si consideramos que la mayor parte de los programas mexicanos de posgrado han tenido como modelo las experiencias de países del Primer Mundo que cuentan con criterios, sistemas educativos y alumnos totalmente distintos a los que egresan del sistema educativo mexicano, se entiende que los niveles de exigencia a los que los estudiantes mexicanos son sometidos para ser admitidos en los programas de posgrado no correspondan a las circunstancias nacionales (Porter, 2010). Sin embargo, se prefiere ignorar las particularidades que han modelado el perfil de los estudiantes y continuar adelante abriendo cada vez más programas de posgrado en las universidades con los mismos criterios, porque la existencia de estos no solo es símbolo de prestigio

1 No obstante, a pesar de estas deficiencias, en los exámenes diseñados por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) se incluyen los aspectos básicos que debería conocer un estudiante sobre metodología de la investigación para poder titularse. En la práctica, los alumnos llegan a este punto sin mucha preparación y suelen ser aquellas áreas en las que obtienen menor puntaje.

2 “Se supone que todos los estudiantes que pasaron de primero de primaria hasta la universidad son alfabetizados, pero hay un problema, porque su nivel de conocimiento y manejo de la lengua es extremadamente limitado. Sectores bajos en su gran mayoría enmudecen cuando se les pide una idea, criticar y argumentar, cuando se les pide plantear preguntas y cuestionamientos o redactar un texto organizado, claro o coherente. Es un problema nacional. Un porcentaje altísimo de la población tiene un manejo extremadamente limitado de la lengua”, señala Gregorio Hernández Zamora, del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), citado en: <https://elpais.com/mexico/2020-07-12/mexico-aun-no-vence-el-analfabetismo.html>.

institucional, sino que también ayuda a ampliar el presupuesto federal que le es asignado. Hay que decir que lo que ocurre entonces es sorprendente: muchos egresados de estos posgrados logran remontar las deficiencias de un sistema educativo básico y medio superior, y logran alcanzar un nivel notable en la calidad de la investigación, hasta el punto de poder competir sin problemas en el mismo plano con investigadores de otros países y alcanzar logros extraordinarios.

En los posgrados se ponen en práctica severos procesos de selección y se diseñan artefactos académicos sofisticados, compuestos por cursos, seminarios, conferencias, la revisión o discusión de multitud de textos y obras de diversos autores, así como por la realización de coloquios y un dispositivo particularmente complejo como núcleo de la formación para la investigación: la dirección individualizada de las investigaciones de tesis por parte de investigadores-profesores que forman parte del programa de posgrado. También se estimula la movilidad nacional e internacional de los estudiantes.

En el programa del doctorado en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara la formación metodológica se considera central, lo cual se expresa en que es precisamente este eje el que articula el plan de estudios a manera de columna vertebral (probablemente se busca con ello remediar las deficiencias de formación en los niveles anteriores). En siete de los ocho semestres se imparte un curso de metodología para el grupo completo de cada generación. El eje mencionado fue concebido para ser impartido de manera seriada y establece una meta específica para cada semestre cuyo logro representa el avance necesario y deseado en el proceso de investigación, así como el marcador de que los estudiantes terminarán el programa en el tiempo establecido por CONACYT.

En este programa suele entenderse el proceso de enseñanza-aprendizaje de la práctica de la investigación como un “aprender haciendo”, es decir, es sobre todo en el acto de llevar adelante la investigación de tesis a lo largo

del programa en el cual el estudiante³ pone en práctica tanto los contenidos teóricos como los metodológicos impartidos en este, en donde realmente tendrá lugar la formación para la investigación, apuntalada por el dispositivo de la dirección personalizada de la tesis.

La enseñanza de la metodología y la investigación educativa

Por lo general, la enseñanza de la metodología se da a partir de una serie de malentendidos básicos entre los cuales encontramos los siguientes: que un buen metodólogo es un buen investigador; que es posible “enseñar” metodología a través de cursos; que hay metodologías únicas, correctas o universales; que la metodología es independiente del objeto de estudio específico; que basta con que el estudiante aprenda la metodología probada que se le pide aplicar en su trabajo, para que se convierta en un buen investigador; que la metodología solamente tiene que ver con el trabajo de campo y no con la dimensión teórico-conceptual de la investigación; y, por último, que la metodología es la suma de técnicas, recetas prácticas y sugerencias de los manuales de investigación, cuya memorización hará del alumno aplicado un buen investigador.

Consideramos que un buen alumno o metodólogo no es necesariamente un buen investigador. “Saber metodología” no se traduce automáticamente en *hacer buena investigación*. Los metodólogos *saben*; los investigadores *preguntan e indagan*. También creemos que, por eso mismo, la enseñanza de la metodología es *una empresa imposible*: lo más que se puede hacer es alentar la curiosidad de los alumnos y acompañarlos en llevar hacia adelante la búsqueda fundamentada, sistemática y ordenada que responda a su curiosidad sin llegar a agotarla. Lo demás debe conocerse y reflexionarse, pero si no hay una genuina actitud de investigación, poco podrán hacer los manuales de técnicas y procedimientos, y las clases de meto-

3 En este texto optamos por no utilizar el lenguaje inclusivo; sin embargo, cada vez que se hable de estudiante, tesista, aprendiz, alumno, investigador, docente, profesor o director de tesis, estamos asumiendo que en todos los casos puede tratarse de un varón o una mujer.

dología para hacer del alumno un investigador. Además, asumimos que no hay metodologías únicas, correctas o universales; como se señaló más arriba, la construcción de cada objeto de estudio implica la generación de un procedimiento metodológico que logre responder de manera lógica y coherente las preguntas planteadas en la investigación concreta, de donde se desprende que no puede existir “la metodología” de manera separada de la construcción del objeto de estudio.

En este sentido, postulamos que la metodología, en cada investigación, es la síntesis personalísima de un complejo proceso de reflexión teórico-conceptual, del conocimiento de diversos paradigmas epistemológicos, del dominio del tema trabajado y de diferentes técnicas de producción de datos y de procesamiento de estos, para luego someterlos a un análisis riguroso y crítico que en mucha medida depende del trabajo reflexivo personal y del autoconocimiento subjetivo de quien investiga.⁴

En el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara los cursos de metodología generales que integran el eje metodológico suelen ser cursos de investigación social que inician con la cuestión de cómo hacer un buen protocolo de investigación para pasar después a enseñar cómo construir un sólido objeto de estudio, y de ahí, al tema de la entrada a campo, a las técnicas de producción de datos y de análisis de estos, con lo que suele finalizar el trabajo en el mencionado eje. Sin embargo, siempre hace falta tiempo para trabajar en la comprensión de cuestiones epistemológicas básicas —que por lo general se asume que ya se han trabajado en niveles anteriores, aunque no sea así—, como qué es la realidad, la relación sujeto-objeto, qué es un hecho social y si este tiene existencia en sí mismo o se trata de una construcción, entre otras cuestiones que implican ciertas

4 Con esto nos adherimos a la postura que plantea que la verdadera reflexión metodológica es la que ocurre retrospectivamente, es decir, la que se da en el proceso de dar cuenta de los caminos recorridos para lograr responder, de la manera más rigurosa y sistemática posible, la pregunta de investigación planteada, al mismo tiempo que se explicitan los motivos de las decisiones tomadas y la implicación del investigador en su realización.

bases filosóficas, pero también un pensamiento lógico, aunque sea incipientemente formado. Otras cuestiones que también es importante discutir son qué es el conocimiento, qué es la objetividad científica y qué es lo que da validez a los resultados de una investigación, sin dejar fuera un análisis crítico de los cánones científicos hegemónicos y una reflexión en torno a los dilemas éticos involucrados en la investigación.

Veamos ahora qué sucede en la relación de la enseñanza de la metodología en el campo de la investigación educativa. Este último se ha definido a sí mismo a partir de una profusa producción de conocimiento en torno a la educación, la cual en nuestro país ha llegado a ser relevante tanto en número como en calidad. No obstante, los límites de dicho campo son borrosos porque su trazo se ha hecho a partir de un sobreentendido acerca del tema de estudio.

Se ha señalado ya (Palomar, 2018) la relevancia de ampliar la perspectiva tradicional con la que se aborda a la educación para no caer en una visión reduccionista que la explique solamente como un fenómeno escolar compuesto de instituciones, actores, niveles, normas y políticas particulares, y en cuyo seno tienen lugar procesos y experiencias específicas determinadas por dicho contexto escolar. Sin negar la importancia de los frutos logrados en esa línea de trabajo, hemos señalado que la complejidad del mundo contemporáneo exige que el estudio del fenómeno educativo debe trascender esa perspectiva para abordarlo con una óptica múltiple que parta del entendimiento de que la educación puede y debe estudiarse no solamente a partir de los saberes producidos por la mencionada perspectiva tradicional —pedagogía, psicología educativa, planeación y evaluación, técnicas de enseñanza-aprendizaje, etc.—, sino a partir de una apertura hacia el conjunto de las ciencias sociales —antropología, sociología, filosofía, economía, historia, ciencias políticas—, lo cual permitiría una comprensión más amplia del fenómeno educativo en el complejo contexto actual, más

allá de lo que ocurre en las instituciones escolares.⁵ A partir de lo anterior, se plantea la siguiente pregunta: ¿cuál es la formación metodológica más adecuada para los estudiantes del doctorado en Educación?

En el doctorado en Educación se responde esta pregunta a partir de dos posturas divergentes: por una parte, se plantea que el campo de la investigación educativa requiere de una formación metodológica específica, a partir del supuesto asumido de que todas las investigaciones de dicho campo comparten un mismo objeto de estudio, el cual es la educación; por otra parte, se postula que si bien la educación es el tema que aglutina el programa, la construcción del objeto de estudio es un proceso que ocurre en los proyectos de investigación particulares, por lo cual la formación metodológica debe abrirse a los paradigmas de la investigación social para no limitar a los estudiantes a una perspectiva única y que esta práctica pueda darse más allá de los límites de la investigación educativa en estricto sentido.⁶ Además de estas posturas básicas, hay otros debates en torno a la metodología de investigación y su enseñanza que tienen que ver con diversas posiciones epistemológicas, filosóficas, pedagógicas o políticas que

5 Debe decirse que este proceso de apertura a las ciencias sociales en el doctorado en Educación del que aquí hablamos se ha dado poco a poco por la vía de los hechos, en la medida en que gran parte de los profesores investigadores que son docentes en este programa tienen una formación en las ciencias sociales (antropología, sociología, historia, entre otras). Otro factor que participa en este proceso es la apertura de los procesos de selección de los aspirantes al doctorado a candidatos que no provienen solamente de áreas vinculadas con las disciplinas educativas.

6 Esta afirmación se hace también tomando en cuenta la cada vez mayor diversidad en las trayectorias académicas de los aspirantes al doctorado en Educación y a los temas de investigación que dichos aspirantes plantean en sus anteproyectos, los cuales se conectan cada vez más con temas novedosos vinculados con el contexto actual que rebasan los usualmente contemplados en las líneas de generación y aplicación de conocimiento del programa.

asumen los profesores investigadores, y que deberían ser objeto de debates abiertos que incluyan a los estudiantes.

La respuesta que en este trabajo damos a la pregunta planteada más arriba parte de la afirmación de que hay un elemento fundamental que puede asegurar, más allá de estos debates y mejor que cualquier aprendizaje teórico-práctico sobre metodología, una buena formación en la investigación: la búsqueda del desarrollo del pensamiento metodológico en los estudiantes.

Formar pensamiento metodológico: el sujeto de la investigación

La formación del sujeto de la investigación es vista por Bourdieu (2003) como la conquista de “un sentido del juego científico que se adquiere mediante la experiencia prolongada del juego escénico con sus regularidades y sus reglas” (2003, p. 77). Es decir, saber hacer investigación es la puesta en acto de una serie de reglas y principios incorporados, que, sumados al saber formalizado y a los instrumentos disponibles (que representan la cosificación del saber formalizado), se materializan en un sujeto producido en el campo científico, a partir no solamente de la incorporación del saber teórico, sino sobre todo del aprendizaje de un oficio práctico. De ahí que este autor afirme que la formación científica requiere de un doble esfuerzo, primero para dominar el saber teóricamente, “pero de tal manera que dicho saber pase realmente a las prácticas en forma de “oficio”, de habilidad manual, de “ojo clínico”, etcétera, y no se quede en el estado de metadiscurso a propósito de las prácticas” (Bourdieu, 2003, pp. 75-76).

En la formación para la investigación se desarrollan, pues, disposiciones subjetivas particulares que han sido incorporadas a través de los distintos saberes teóricos que son puestas en acción en el oficio de investigar. Afirmamos que una de dichas disposiciones que es fundamental, es el pensamiento metodológico, el cual entendemos como una particular manera de procesar reflexivamente los fenómenos que se busca comprender y que es fruto del largo y complejo proceso de formación subjetiva para la investigación. Este pensamiento no se enseña a través de lecciones y libros, sino que se

desarrolla en el proceso de formación subjetiva integral, en donde tienen un papel relevante el hacer reflexivo de la investigación de tesis guiado por la experiencia de un investigador que, al solicitar en el estudiante el ejercicio del pensamiento crítico y analítico en relación con los saberes teóricos y los hallazgos empíricos, convoca el nacimiento de esta particular forma de pensamiento, indispensable para la producción del conocimiento. Su desarrollo será parte orgánica del bagaje subjetivo que hace de un estudiante un investigador.

¿Cómo un estudiante de doctorado llega a este punto? El proceso de formación para la investigación es complejo porque en este intervienen diversos elementos de distintos órdenes que operan de manera combinada y potenciándose unos a otros. Entre estos elementos podemos mencionar los siguientes: la formación teórica; la capacidad de abstracción, y de pensar lógica y ordenadamente; las habilidades analíticas básicas;⁷ la capacidad de autoobservación, autocrítica y vigilancia permanentes, y de reflexión (apertura, orden, cuestionamiento sistemático, gusto, compromiso, autoconfianza y rigor, entre otras). Otro elemento relevante es el desarrollo de la capacidad crítica, ya que esta permite realizar operaciones fundamentales para la investigación, tales como identificar los supuestos que subyacen a las ideas, las creencias, los valores y las acciones, así como tomar conciencia del contexto e imaginar y explorar alternativas a las maneras existentes de pensar y de vivir. En la investigación es relevante mirar con escepticismo las afirmaciones de verdades universales o explicaciones últimas y definitivas (Brookfield, 1987, citado por Guzmán y Sánchez Escobedo, 2006, p. 5).

7 Estas habilidades van desde la capacidad de comprender los componentes de un argumento, las partes (premisas y conclusiones) de este y las relaciones entre ellos (de adjunción y consecuencia); pasando por saber distinguir entre lo que se presupone (trasfondo) y lo que se demuestra gracias al trasfondo (tesis o hipótesis); así como saber descomponer el todo en partes a fin de conocer su estructura, y luego ser capaz de reunir las partes (síntesis) para crear una nueva totalidad; hasta lograr distinguir las relaciones entre el hecho y la hipótesis, entre lo relevante y lo irrelevante, entre otras.

Otros aspectos que también deben tomarse en cuenta en la formación del pensamiento metodológico son la flexibilidad y la apertura de pensamiento, así como la reflexividad. La flexibilidad y apertura de pensamiento son necesarios para que el mismo proyecto de investigación evolucione, es decir, el estudiante de doctorado debe ser consciente de que su proyecto inicial sufrirá grandes cambios y que solamente de esa manera irá construyéndolo hasta llegar a escribir la tesis final. De igual modo, para que este pensamiento metodológico se vaya formando hay que entender que el trabajo de campo no es la una única fase del proceso de investigación, pues, para que se geste dicho proceso reflexivo, es necesario comenzar a pensar en los sujetos en sus entornos reales, así como considerar los planteamientos teórico-conceptuales para partir de ahí hacia un diseño metodológico adecuado. Con esto no se quiere decir que el trabajo de campo deba ser obligatoriamente extenso, sino que realizar algunas visitas previas y empaparse del contexto de los sujetos de investigación ayuda mucho para la elaboración de una estrategia metodológica más acorde con el objeto de estudio.

El desarrollo del pensamiento metodológico en cualquier programa de doctorado es de suma importancia, pues, como se mencionó en líneas anteriores, no se trata solamente de la enseñanza de diseños metodológicos ya construidos, sino más bien de incentivar la creación de propuestas nuevas y genuinas, y de lograr la formación para la investigación. Para esto, no obstante, primero es necesario dotar al estudiante de las herramientas necesarias, es decir, de una sólida enseñanza en métodos y técnicas que pueden ser utilizados en la investigación. De ahí la importancia de tomar en cuenta la creatividad en los seminarios de metodología.

Otro elemento que usualmente no se toma en cuenta en los diseños metodológicos es la intuición. Esta le proporciona al investigador una especie de brújula para poder estructurar un diseño que le permita recopilar los datos necesarios para realizar la investigación. La intuición, junto con la imaginación, permite ampliar los horizontes del investigador para proponer

nuevas y mejores formas de obtener datos en el trabajo de campo.⁸ Así, es posible la creación de nuevas metodologías e instrumentos con los que, además de enriquecer al campo de la investigación educativa, se apuesta a la innovación, elemento primordial en cualquier disciplina de estudios.

Tomando en cuenta lo anterior, se argumenta que los elementos de la creatividad, la intuición y la imaginación son clave en el desarrollo de nuevas propuestas metodológicas. Para exponer este punto, se retoma (en un apartado posterior) la experiencia de las autoras, quienes, en su relación de directora y tesista, lograron dar forma a una metodología particular que tiene como base el paradigma indiciario.

Como se puede ver, los factores mencionados no pueden aprenderse a través de cursos de metodología o a través de lecturas de textos sobre la materia, sino que se trata de componentes propios de la personalidad del sujeto de la investigación que operan automáticamente en la práctica de la investigación, ya que son habilidades prácticas que requieren no solamente de ciertas bases sólidas asentadas en el desarrollo individual —el dominio del lenguaje, la lectura y la escritura, entre las más básicas—, sino también una cultivada voluntad de saber y la consiguiente tolerancia frente a la incertidumbre. Estas habilidades, sin embargo, no florecerán si no es a través del proceso formal materializado en gestos calibrados y en actitudes convertidas en hábitos (Bourdieu, 2003).

Ciertamente, este proceso no se logra en todos los estudiantes de posgrado. Es sabido que muchos de ellos estudian un posgrado como culminación de una trayectoria de “buenos estudiantes”, pero sin tener un genuino interés en convertirse en investigadores; otros tantos lo hacen para prolongar el estatus de estudiante profesional que sobrevive de beca en beca, con lo que se posterga lo más que se puede el momento de enfrentar, con su título en la mano, las dificultades para insertarse en un mercado laboral cada vez más difícil y que no abre espacios para las nuevas generaciones de

8 “La capacidad para efectuar investigación científica, se encuentra de manera importante determinada por la naturaleza intuitiva del sujeto” (Galindo, 1997).

investigadores. Estudiantes como los mencionados será más difícil que se conviertan en buenos investigadores. Sin embargo, hay otros estudiantes cuya formación atestigua el proceso descrito.

La formación metodológica en la relación con el director de tesis

En otro trabajo hemos señalado ya que la experiencia de formación para la investigación es una experiencia siempre doble porque no puede darse más que en el encuentro con otro: el aprendiz de la investigación. Su individualidad, la singularidad de su momento vital, sus intereses, proyectos, procedimientos, preguntas, emociones, circunstancias de vida, entre otros elementos, hacen que cada ocasión sea única (Palomar, 2019). Huelga decir que el mencionado encuentro implica también, de parte del director de tesis, la puesta en juego de algunos de los mencionados elementos: su individualidad y la singularidad de su momento vital, sus intereses y experiencia, entre otros. Otro de estos es la propia trayectoria académica.

En la relación que se estableció entre las autoras de este trabajo durante el proceso de la investigación de tesis, del lado de la directora tuvo un lugar central el posicionamiento frente al saber que se deriva de la formación como psicoanalista. Desde este campo del saber, la educación es una de las tres “profesiones imposibles” mencionadas por Freud en 1937 (las otras dos eran gobernar y, justamente, el psicoanálisis), que compartían, según Freud, el hecho de que en estas siempre será insuficiente el resultado de su ejercicio. Pero, además, señaló que estas actividades suponen una intención no siempre explícita de doblegar algo en el otro, de dominarlo y de corregir aquello que se opone al ideal buscado, lo cual produce efectos imprevistos y no necesariamente positivos (Freud, 1937).

En la enseñanza de la metodología, entendida esta como un saber establecido y canónico que tiene como principal ideal la objetividad, se busca que los estudiantes dominen su subjetividad y/o la subordinen a los procedimientos que se transmiten como los correctos o adecuados para su campo o disciplina. Esto tiene un doble resultado: en primer lugar, lo que se consigue es insuficiente, es decir, no se logra nunca el dominio total de

la subjetividad, y, por otro lado, se produce además un efecto adverso a manera de “resto” producido por el esfuerzo de doblegar al estudiante, y que puede producir un conflicto que iría en contra del esfuerzo de educar, haciéndolo imposible.

Considerando lo anterior, se asume que el papel de la dirección de la tesis que puede favorecer de mejor manera la formación del pensamiento metodológico es el acompañamiento respetuoso del proceso que recorre el estudiante en la producción del mejor procedimiento para abordar el objeto de estudio de su investigación y lograr comprenderlo. Sin embargo, ese acompañamiento no es pasivo, sino que se realiza sobre todo a través de una actitud interrogante acerca del porqué de las decisiones metodológicas tomadas y de las intervenciones realizadas en el campo, buscando que el estudiante explicita la lógica que las vincula con el problema y los objetivos de investigación. Por otro lado, se plantean siempre preguntas que conduzcan a retomar los ejes establecidos en el aparato teórico conceptual construido, para ir discerniendo los elementos analíticos necesarios en el proceso de contrastar la hipótesis de trabajo formulada con la información empírica producida y abrir así el proceso interpretativo.

En esta interacción —constante, frecuente, cercana— es necesario ser sensible a la dimensión subjetiva del estudiante; por una parte, se convoca la puesta sobre la mesa del bagaje académico acumulado a lo largo de la trayectoria individual para que sea incorporado como parte importante del trabajo y que no sea un peso muerto en esta nueva etapa de desarrollo académico; pero también hay que considerar las emociones, los sucesos significativos de la vida privada, los recuerdos y anécdotas que la investigación actualiza, con la intención de que nada de ello pueda convertirse en un obstáculo epistemológico al aislarlo del proceso formativo o al intentar reprimirlo.

Cuando se permite aflorar la subjetividad, suele ocurrir que el estudiante logra ver con mayor claridad su genuino deseo de saber, el cual hay que ayudar a precisar y pulir para que se convierta en el potente motor necesario para alcanzar la meta final. Por eso no hay que intentar cambiar o sustituir ese deseo por el del director o por el que este, la institución o cualquier otra

instancia considere el más adecuado o conveniente. El estudiante tiene que saberse libre para sentir, pensar, actuar, elegir y crear lo que responda mejor a su deseo de saber, lo cual le dará flexibilidad, márgenes de maniobra y capacidad de jugar y simbolizar, con lo que también podrá disfrutar del proceso de formación.

En este sentido, por parte del tesista también debe mostrarse una actitud abierta para poder conocer y aprender (si así lo decide) lo que el director le sugiere, es decir, se debe generar —entre el tesista y el director— una relación de confianza además de la académica, para dejarse conducir. Cabe subrayar que no se trata de una actitud pasiva o sumisa por parte del tesista, sino de una cuestión de confianza en la que el estudiante se encuentra seguro del acompañamiento que se le brindará para la realización de su investigación. Al igual que el elemento de la confianza, mantener un espíritu crítico también es importante en el proceso de realización de la tesis, ya que la tarea del director es sugerir, sin embargo, es el tesista quien debe decidir sobre cómo conducir finalmente su investigación.

2. El diseño metodológico: guía y libertad

Antes de comenzar a hablar acerca de cómo se llegó al diseño metodológico de la investigación doctoral que lleva por título “Construcción identitaria de la infancia zapoteca: la apropiación de los personajes históricos de los libros de texto gratuitos”, se describirá de manera somera su eje central con el objetivo de contextualizar al lector sobre sus características principales. El análisis de la investigación se enfocó en el estudio de los siguientes procesos: 1. apropiación de los contenidos de los libros de texto gratuitos, 2. proyección de los alumnos en los personajes históricos, 3. identificación de los alumnos con los personajes históricos, y 4. resignificación de las identidades de los alumnos. El reto principal era: ¿cómo visibilizar estos procesos en los infantes?

Estos supuestos implicaban pensar las identidades como algo flexible y cambiante pues lo que se quería demostrar era cómo los alumnos resignifican sus identidades una vez que se apropian de información nueva y la hacen

suya. El universo de estudio se situó en la primaria indígena bilingüe Andrés Quintana Roo de la comunidad zapoteca de San Pablo Güilá en el Estado de Oaxaca. Los sujetos de investigación fueron los alumnos del sexto grado de dicha escuela. Sin embargo, en el trabajo de campo también se tomó en cuenta a los docentes, a los padres de familia y a la comunidad en general, ya que la escuela no es una institución aislada, sino todo lo contrario, pertenece a un contexto y a una comunidad que le da soporte y la cobija.

A continuación, se explicará la manera en la que se comenzó a realizar el diseño metodológico. En primer lugar, se definieron los procesos que serían las unidades de análisis: 1. interacción alumno-alumno, 2. interacción alumno-maestro, 3. uso y apropiación del libro, 4. proceso de identificación con los personajes históricos, 5. proceso de formación de las identidades, y 6. proceso de resignificación de las identidades. Se proyectaba que, con los primeros dos tipos de interacciones, se podría captar a través de qué elementos, y con ayuda de qué herramientas pedagógicas, se produce, a su vez, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno áulico y dentro de la comunidad. En ese momento, se intuía que de esta manera sería posible visibilizar la apropiación de conocimientos, tanto por parte del maestro como del alumno, de forma individual y grupal.

El proceso de apropiación de los libros de texto gratuito (LTG) se subdividió en dos aspectos: a) apropiación del libro como objeto, y b) apropiación de los contenidos narrativos e iconográficos. Respecto al proceso de identificación, en un principio, no se tenía claro cómo proceder para poder visibilizar las diversas formas en las que los alumnos se identifican con los personajes históricos que aparecen en el contenido de los LTG. Debido a esto surgió la necesidad de crear algún o algunos instrumentos metodológicos (no sabía cuántos serían necesarios, al final fueron seis) para poder recabar esos datos de tal forma que los sujetos de investigación brindaran la información de una forma fácil, dinámica y divertida (ya que se trataba de infantes de 11 a 12 años).

En cuanto a los procesos de formación y resignificación de identidades, retomar estos temas significaba hablar de un antes y un después, ya que la

investigación hacía referencia a un trayecto de construcción identitaria. El proceso de formación representaba el antes y el proceso de resignificación representaba el después, ya que se trataba de explicar la manera en la que esa identidad primera se transforma a partir de diversos elementos que el sujeto toma para sí mismo en función de sus necesidades.⁹

Por último, para poder ver el proceso de apropiación de los conocimientos por parte del alumno y el docente, específicamente de las representaciones de los personajes históricos de los LTG, aparte de poner atención en los procesos antes descritos, se decidió revisar el contenido narrativo e iconográfico de los LTG de sexto grado. Lo anterior se planteó como una necesidad para reflexionar la manera en la que se representa a los personajes históricos en el paquete de libros que los alumnos utilizan como herramienta didáctica en su proceso de enseñanza aprendizaje.

De esta forma, a través del análisis de los diversos procesos que se entretajan en el entorno escolar se pretendía averiguar cómo los conocimientos que adquiere un alumno pueden ir más allá del aprendizaje necesario para aprobar un examen, es decir, cómo esta información que los alumnos aprenden en la escuela a través de sus libros incide en otros aspectos de sus vidas, en este caso, en la formación y resignificación de sus identidades.

Cuando se planteó la pregunta de investigación: ¿Cómo se apropian los alumnos zapotecos de los contenidos de sus LTG relacionados con los personajes históricos y qué elementos retoman de estos para la formación y resignificación de sus identidades?, una de las primeras dificultades a la hora del diseño metodológico fue la cuestión de cómo poder aprehender la forma en la que inciden los contenidos de los libros en la identidad de los niños, pues la identidad se conforma de numerosas fuentes. Otro problema era cómo poder ver los procesos de formación y resignificación identitaria de los niños zapotecos. Además, uno de los intereses era investigar, en específico, las identidades de género, étnicas y nacionales de los estudiantes. En

9 Cabe mencionar que se era consciente de las muchas otras fuentes que los alumnos toman para la construcción de sus identidades.

resumen, el problema era la identificación de los observables y la claridad sobre cómo obtener los datos empíricos necesarios. Sin embargo, después de mucho pensar se llegó a la siguiente propuesta:

Tabla 1
Aspectos por aprehender y sus observables

| Aspectos por aprehender | Observables |
|---|--|
| Apropiación de los contenidos narrativos e iconográficos de los LTG en relación con los personajes históricos y la identidad de los niños | <p>La forma en la que se incluyen y representan los personajes históricos en el paquete de libros que les proporcionan a los alumnos al inicio del curso, lo que se dice y no se dice de ellos, así como las imágenes que acompañan a las narrativas sobre sus historias.</p> <p>Los personajes históricos que conocen los alumnos y lo que saben de ellos</p> <p>Los datos y la información que los alumnos aprenden acerca de los personajes históricos de sus LTG en la escuela y cómo aprenden dichos conocimientos en las aulas.</p> <p>Las distintas maneras en las que los alumnos se identifican o proyectan con los personajes históricos de sus libros.</p> <p>La forma en la que los alumnos reciben la información acerca de los personajes históricos: lo que les gusta de ellos, lo que les disgusta o llama la atención.</p> <p>Los personajes históricos que se convierten en un referente para los alumnos.</p> <p>Los personajes históricos predilectos de los alumnos y las razones por las cuales los prefieren.</p> <p>Procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula de sexto grado en relación con el uso de los LTG como herramienta didáctica.</p> <p>Uso y apropiación del libro por parte del alumno y el maestro al interior del aula.</p> <p>Interacciones alumno-alumno, maestro-alumno dentro del aula y la escuela.</p> <p>Vida cotidiana de los alumnos en la escuela intercultural bilingüe</p> <p>Andrés Quintana Roo.</p> |

| Aspectos por aprehender | Observables |
|---|--|
| 2. Procesos de formación y resignificación identitaria de los niños zapotecos en relación con los contenidos de sus LRG, la educación formal y la educación tradicional | <p>Discursos, narraciones y dibujos de los alumnos sobre sus identidades: sobre quiénes son ellos, cómo conciben a los otros, cómo es su comunidad y su entorno.</p> <p>Vida cotidiana de los alumnos de sexto grado en la comunidad zapoteca de San Pablo Güilá.</p> <p>Vida cotidiana de los alumnos en la escuela intercultural bilingüe Andrés Quintana Roo.</p> <p>Procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula de sexto grado en relación con el uso de los LRG como herramienta didáctica.</p> <p>Procesos de enseñanza aprendizaje tradicionales en San Pablo Güilá.</p> <p>Uso y apropiación del libro por parte del alumno y el maestro.</p> |
| 3. Construcción de las identidades de género, étnicas y nacionales de los alumnos zapotecos en un modelo intercultural bilingüe | <p>Discursos, narraciones y dibujos de los alumnos sobre la manera en la que se conciben a sí mismos como niños o niñas y cómo conciben a los demás como hombres o como mujeres.</p> <p>Discursos, narraciones y dibujos de los alumnos sobre la manera en la que los alumnos se conciben como indígenas zapotecos y la forma en la que conciben a quienes no son zapotecos.</p> <p>Discursos, narraciones y dibujos de los alumnos sobre la manera en la que se conciben como mexicanos.</p> <p>La estructura, el funcionamiento y las prácticas de los docentes y los alumnos en el sistema indígena bilingüe.</p> <p>La puesta en práctica del modelo intercultural bilingüe en la primaria indígena Andrés Quintana Roo.</p> <p>Vida cotidiana de los alumnos en la escuela y en el aula intercultural bilingüe.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que se definieron los observables, el siguiente paso era proponer las herramientas metodológicas para lograr obtener esos datos. En primer lugar, resultaba imperiosa la necesidad de ir a Oaxaca no solo para observar directamente la vida cotidiana de los alumnos, sino para poder convivir con ellos, con los docentes, la comunidad escolar y el pueblo en general,

observar y participar en su vida diaria, en sus actividades, fiestas y ritos. Esa es la razón por la cual se eligió el método etnográfico, pues este permite realizar el análisis de la cultura de una comunidad bajo una perspectiva de la comprensión global de esta.

Desde la perspectiva de Abbott (2004), la etnografía significa vivir dentro de la situación social que se está estudiando y convertirse en participante de ella (p. 15). Precisamente por esta última característica se optó por este método, pues posibilita que en el trabajo de campo se pueda ser partícipe del acontecer diario escolar, de las actividades de los alumnos y maestros en la escuela, de la forma en la cual la escuela se vincula con la comunidad. Según Guber (2004), el trabajo de campo no se plantea como una cantera de hechos-datos, sino como la experiencia misma, la cual se lleva a cabo por el uso, el ensayo y el error, es decir, por la participación. En una visión interpretativista, el investigador aspira a ser uno más, “copiando y reviviendo la cultura desde adentro, pues los significados se extraen de los usos prácticos y verbalizados, en escenarios concretos” (Guber, 2004, p. 49). En este sistema interpretativista, conocer una cultura significa aprender las reglas de un juego, por lo cual la efectividad de una traducción depende de que lo traducido sea reconocido por sus autores originales.

En relación con el método etnográfico, Velasco y Díaz de la Rada (1999) exponen que casi todo en el trabajo de campo es un ejercicio de observación y de entrevista, pues ambas técnicas comparten el supuesto de hacer accesible la práctica totalidad de los hechos. Del mismo modo, las presentan como técnicas complementarias “para poder así captar los productos y modelos, los comportamientos y los pensamientos, las acciones y las normas, los hechos y las palabras, la realidad y el deseo” (Velasco y Díaz de la Rada, 1999, p. 33).

Estos autores señalan que la observación y la entrevista son dos modos básicos de obtener información y de *producirla*. Con estas técnicas es posible obtener información en dos tipos de registros, ya que por un lado se tiene la perspectiva del investigador y por el otro la de los sujetos de estudio.

Utilizar varias técnicas contribuye a reforzar la impresión de que por medio de la heterogeneidad de accesos es posible aprehender la totalidad y objetivarla [...] el investigador no es un mero recopilador, un mero coleccionista, sino que proporciona información *elaborada* (Velasco y Díaz de Rada, 1999, p. 35).

En este sentido, aunque los autores mencionados expongan que los dos tipos básicos de información producida se obtienen mediante la observación y la entrevista, en el caso de la investigación que se realizó, estas dos técnicas no se consideraron suficientes para recopilar el tipo y la cantidad de datos tan específicos que se buscaban, tales como las formas de identificación de los niños con algunos personajes como Benito Juárez o Porfirio Díaz, que por ser también de origen zapoteco, se planteaban como imprescindibles en el diseño metodológico.

Por otro lado, era necesario crear un instrumento que incluyera exclusivamente a los personajes del libro de Historia de sexto grado con el fin de aprehender cómo influyen esos contenidos en la identidad de los niños. La pregunta era, ¿cómo hacer que los alumnos tengan un conocimiento general de todos los personajes de su libro para después preguntarles sobre las diversas formas en las que se identificaron con ellos? Una solución era esperar a que los infantes obtuvieran esa información durante el año escolar y luego hacer diversas entrevistas a cada uno de los 20 alumnos del grupo (con la esperanza de que se acordaran de los personajes de sus libros).

Dado que la solución propuesta no parecía factible se comenzó a pensar en la creación de instrumentos para obtener esos datos específicos que se buscaban, mismos que se describieron en el cuadro de observables en párrafos anteriores. La solución que se encontró fue desarrollar juegos y ejercicios didácticos para trabajar en el aula con los alumnos, a los cuales se les nombró dinámicas.

Los ejercicios que se desarrollaron, así como el tipo de datos que se obtuvieron de cada una de las dinámicas, fueron los siguientes: 1. ¿Cómo somos? (narraciones y dibujos de los alumnos acerca de sí mismos, de los niños extranjeros, de su país y su comunidad); 2. Las costumbres y tradicio-

nes de mi pueblo (narraciones y dibujos sobre las costumbres y tradiciones favoritas de los alumnos); 3. Lotería de personajes históricos (juego de tableros y barajas con los personajes de su libro de Historia, cuestionario sobre las diferentes formas en las que los alumnos se identifican con los personajes de la lotería); 4. Los libros y yo (narraciones acerca de los usos, las experiencias y anécdotas de los niños con sus LTG); 5. Las fiestas patrias y la América (narraciones y dibujos sobre la figura de la América durante la celebración del grito de independencia); 6. Personajes históricos zapotecos (cuestionario sobre las diferentes formas en las que los alumnos se identifican con los personajes de su cultura).

Con la puesta en marcha de cada una de estas dinámicas se pudieron obtener datos en cuanto a calidad, cantidad y especificidad se requería. Se pudieron entablar pláticas grupales e individuales y se obtuvieron dibujos y narraciones escritas por los alumnos. Estos ejercicios también permitieron momentos de juego por lo que coadyuvaron a crear cierta cercanía y empatía con los alumnos, situación que facilitó el trabajo de campo que duró todo el ciclo escolar 2017-2018.

Durante este proceso, la directora de tesis y los lectores fueron guiando y cuestionando a la tesista para lograr un diseño metodológico sólido y coherente con el objeto de estudio construido, sin embargo, muchas cosas pasaron durante el ciclo 2017-2018 en el universo de estudio: numerosos temblores, terremotos, cancelación de clases, huelgas de docentes, cambios en el calendario escolar, en fin, cuestiones que recuerdan que la realidad social es un realidad viva y en movimiento y que obligaron a ir ajustando sobre la marcha la aplicación de las dinámicas, las observaciones, las entrevistas y todo lo que se había proyectado en un principio. Saber sortear todas estas problemáticas, que bien pudieron haberse tomado como obstáculos para la obtención de datos, también forma parte en la preparación del investigador, ya que debe aprender, de alguna forma, a improvisar y a

cambiar el diseño metodológico cuando las condiciones en el trabajo de campo son desfavorables.¹⁰

3. La creatividad en las técnicas e instrumentos metodológicos

Como se mencionó en el apartado anterior, en el diseño metodológico se consideraron las siguientes técnicas e instrumentos: 1. observación participante; 2. observaciones dentro del aula; 3. observaciones en los eventos escolares y comunitarios; 4. observaciones de las tradiciones y costumbres de la cultura zapoteca; 5. diario de campo; 6. entrevistas; y, 7. dinámicas con el grupo de sexto grado. El trabajo de campo se dividió en visitas de quince días cada bimestre del ciclo escolar 2017-2018. Debido a que la tesista no se quedó el año completo en la comunidad realizando observaciones, una de las críticas que recibió fue que su trabajo no se trataba de una etnografía como tal, por ello se considera más exacto entonces hablar de prácticas etnográficas, término que encaja mejor con lo que finalmente se hizo: un trabajo de campo dividido en cinco etapas en el que se aplicaron diversas técnicas e instrumentos.

Fue sobre todo en la etapa del diseño metodológico, que implicó el uso de la creatividad, la imaginación y la intuición, en donde se tuvieron que crear las seis dinámicas para la obtención de los datos de los infantes en el entorno áulico. En un primer momento, se crearon algunos ejercicios para los alumnos, pero estos fueron considerados por los lectores como demasiado escolares y verticales. El reto era crear instrumentos que fueran prácticamente juegos didácticos o ejercicios con los que los niños de

10 Uno de los grandes cambios en el diseño metodológico fue que se tuvieron que realizar observaciones en dos comunidades zapotecas, en vez de solo en una, como se había proyectado en un principio. Debido al terremoto del 7 de septiembre de 2017 registrado en Oaxaca se cancelaron diversos eventos, por lo que las observaciones de la cultura zapoteca que no se pudieron realizar en San Pablo Güilá se hicieron en San Baltazar Guelavila, una comunidad vecina.

alguna forma se conectaran para que la información requerida fuera fácil de obtener.

Las seis dinámicas diseñadas tenían como objetivo recoger datos acerca de la forma en la que los alumnos resignifican sus identidades étnicas, nacionales y de género, por ello, cada una de estas fue pensada para que los alumnos expresaran aspectos relativos a la construcción de sus identidades, cuestión que en un principio parecía bastante difícil: ¿cómo obtener esos datos de los infantes?

Lo que se hizo para rediseñar esas dinámicas escolares, aburridas y verticales fue lo siguiente. En primer lugar, se observó cómo juegan los infantes y se investigaron sus intereses. En segundo lugar, se mantuvieron pláticas con algunos docentes para preguntarles acerca de sus estrategias didácticas exitosas y se retomaron algunos ejemplos e ideas que ellos mismos le proporcionaron a la tesista. En tercer lugar, se rediseñaron las dinámicas teniendo como centro a los sujetos de investigación.

A continuación, se describirá cómo se llegó a rediseñar cada una de ellas. El objetivo de la primera dinámica titulada “¿Cómo somos?” era obtener datos acerca de la forma en la que los infantes se perciben a sí mismos y cómo perciben a los otros. Para esto, se pensó que si se les preguntaba directamente: ¿cómo eres?, y se les pedía luego una descripción de sí mismos, los alumnos lo tomarían como un ejercicio escolar de la asignatura de Español o Formación Cívica, y eso no ayudaría a la libre expresión de su ser. Por lo anterior era necesario encontrar una forma de llamar la atención de los infantes para que exteriorizaran dicha información, prácticamente sin darse cuenta.

El proceso creativo implicó muchos cuestionamientos como: ¿en qué situaciones uno se describe con detalle frente a otros?, ¿cómo hacer que los niños escriban y dibujen acerca de sí mismos sin que se sientan obligados a hacerlo?, ¿cómo recoger información sobre la manera en la que los infantes perciben a los otros?, ¿qué otros?, ¿los otros de su comunidad o quiénes? Se trató de responder a esas preguntas imaginando diversos escenarios y situaciones en el entorno áulico con los sujetos de investigación, tratando de intuir qué podría funcionar con los estudiantes de sexto grado de primaria.

Finalmente, lo que se hizo fue captar la atención de los alumnos pidiéndoles que imaginaran a un niño extranjero que quería venir a México y necesitaba que le dieran consejos para visitar el país. Cada alumno escogió un país de donde sería el niño extranjero imaginario y decidieron cómo presentarse frente a él. Fue en esta parte en la que se describieron a sí mismos de manera escrita y gráfica, algunos se dibujaron a sí mismos, a su comunidad, a su familia, escribieron sobre sus gustos, sus sueños, en fin, cada uno de ellos hizo una especie de carta o tríptico para presentarse al niño extranjero y hablarle de su país, de su pueblo y de sí mismos. Aquí el otro era un igual, un infante, pero de otro país. Así, pudo visibilizarse parte de la construcción del *self* y la otredad en la identidad de los alumnos.

La dinámica titulada “Las costumbres y tradiciones de mi pueblo” se realizó con el objetivo de saber qué fechas del calendario tradicional zapoteco son importantes para los infantes. En esta lo que se realizó fue la contrastación del calendario tradicional de su comunidad con las fechas que para los alumnos resultaban relevantes y dignas de festejar. Para esto primero se tuvo una plática con el grupo de sexto grado en la que resaltaron las divergencias entre la información que tenía la tesista y la que los infantes expresaban, pues para ellos el calendario contenía otras fechas, por ejemplo, el día del niño y el día de las madres. Posteriormente se les pidió a los alumnos que escribieran y dibujaran acerca de su costumbre o tradición favorita. En este ejercicio lo que se hizo fue darles voz a los estudiantes, no se trata totalmente de una dinámica creativa, sino de una expresión de coherencia con uno de los principios que se mencionó en líneas anteriores, de poner en el centro al sujeto de estudio. La creatividad la pusieron los alumnos a la hora de presentar de manera escrita y gráfica una tradición o costumbre de su preferencia.

La dinámica que resultó más compleja de diseñar fue la de “Lotería de personajes históricos”, pues en primer lugar se tuvo que realizar la revisión minuciosa de todos los personajes que aparecen en el lenguaje narrativo e iconográfico del libro de Historia de sexto grado de primaria. Se contabilizaron cincuenta y cinco personajes (de estos solo ocho son femeninos) y se

organizaron en una tabla donde se indicaba el personaje, las páginas en las que aparecía y cómo aparecía (en la narrativa y en la iconografía). Con este material se hicieron los diversos tableros para la lotería; de esta manera los estudiantes jugaron en diversas ocasiones y tuvieron la oportunidad de conocer a los personajes de su libro de Historia de una manera divertida y estimulante, ya que para los ganadores había libros para colorear, razón por la que se emocionaban cada vez que jugaban. Cabe destacar que la tesista llevó los tableros impresos en hojas de papel bond y los alumnos llevaron un soporte (cartón o papel cascarón) y cada uno hizo y adornó un tablero. Al final de todas las rondas, que se dividieron en tres días, se les aplicó un cuestionario.

La forma en la que se llegó a plantear esta lotería de personajes históricos fue a través de diversas pláticas que la tesista tuvo con maestros de educación primaria, pues el reto era cómo asegurarse de que los alumnos conocieran a los personajes de su libro de Historia para poder preguntarles después si se identificaban con ellos o no. Por otro lado, cincuenta y cinco personajes eran muchos para hablarles de ellos en el tiempo limitado que la maestra de grupo le proporcionaba a la tesista para realizar las dinámicas. Del mismo modo, se buscaba que fuera un ejercicio divertido tomando en cuenta que era mucha información, pues de cada personaje tenían que saber por lo menos algo. Algunos docentes le sugirieron a la tesista trabajar con cartas a los personajes históricos, representaciones teatrales de sus personajes favoritos, líneas del tiempo ilustradas, en fin, las posibilidades eran varias, pero ninguna parecía viable por el tiempo que toma hacer cada una de estas. Por eso, la opción de la lotería encajó perfectamente con los requerimientos que se tenían, ya que de esta manera se pudo trabajar con los cincuenta y cinco personajes, se pudo hablar un poco de cada uno de ellos y los alumnos lograron reconocerlos para finalmente contestar un cuestionario del cual se obtuvieron numerosos datos para la investigación. Concretamente, en este caso el proceso creativo estuvo ligado al diálogo con los docentes, a ejercicios de imaginación de escenarios áulicos con los alumnos y a la apertura para crear instrumentos metodológicos.

En la dinámica titulada “Los libros y yo” el objetivo era hacer visibles los procesos de uso y apropiación de los LTG y sus contenidos por parte de los alumnos durante su historia escolar. La primera vez que se aplicó con infantes de sexto grado, durante la prueba piloto, esta dinámica resultó aburrida ya que lo que se les pidió fue escribir y/o dibujar alguna experiencia o anécdota con alguno de sus libros de cualquier grado escolar. Fue aburrida en el sentido de que no muchos hicieron la actividad y algunos solo se limitaron a hacer el dibujo de un libro, es decir, no hubo ninguna conexión entre los alumnos y el ejercicio. Por esto, cuando en realidad se aplicó con los sujetos de investigación se comenzó por platicarles a los alumnos acerca de los diversos tipos de libros que existen, se llevaron algunos ejemplares para que los conocieran físicamente (por ejemplo, libros para bebés, una enciclopedia, un libro con mapas que se despliegan, libros con dibujos, entre otros) y luego se les relataron las anécdotas de los niños de la prueba piloto y sus libros. Así fue como se logró que los alumnos expresaran de manera escrita y gráfica sus propias historias con sus libros de texto. En esta dinámica, el proceso creativo estuvo sobre todo en el rediseño, pues se tuvo que pensar una forma de atrapar la atención de los alumnos, por eso se decidió llevar un paquete de diversos libros en diferentes tamaños y formatos para que los alumnos los tocaran, los olieran y los revisaran a su gusto.¹¹ Las anécdotas trataron de contarse de una manera entretenida y graciosa, lo cual también gustó a los infantes.

Acerca de la dinámica “Las fiestas patrias y la América”,¹² cabe mencionar que uno de los retos principales fue que esta festividad, la de la celebración del Grito de Dolores, no se pudo llevar a cabo el año en el que se hizo

11 Esta idea de mostrarles a los alumnos diversos tipos de libros se le ocurrió a la tesista cuando se puso a hacerle un libro a su hijo de ocho meses de edad. Hasta ese punto la tesista desconocía cómo eran los libros para bebés, por lo que pensó que también podrían llamar la atención (ese y otros tipos de libros) a los infantes de sexto grado.

12 Así se llama a la alumna de cualquier nivel escolar de una comunidad que se encarga de cantar el himno nacional durante la celebración del grito de independencia.

el trabajo de campo en San Pablo Güilá debido al luto estatal declarado el 8 de septiembre de 2017 después del terremoto. Por dicha razón, este ejercicio se diseñó para que los alumnos trabajaran de manera colaborativa, organizados en equipos, para que cada uno de estos presentara su perspectiva y experiencia de cómo viven esa festividad. Entre los miembros de los equipos realizaron cartulinas que resultaron en interesantes infografías de dicha festividad. Lo más rico de este ejercicio, aparte de las infografías, fue lo que platicaron los alumnos para ponerse de acuerdo sobre qué escribir y dibujar en la cartulina, ya que de ahí se obtuvieron más datos acerca de la construcción de la identidad étnica y nacional de los estudiantes. Para esta dinámica lo que hizo la tesista fue contarles primero a los alumnos lo que ella recordaba de esa festividad y les compartió su experiencia. Luego pidió, en un acto de reciprocidad, que ellos le contaran también su perspectiva y vivencias durante las fiestas patrias y la figura de la América.

Como se mencionó líneas arriba, esta dinámica no estaba planeada, pero tuvo que diseñarse prácticamente a última hora, durante el trabajo de campo, cuando se tuvieron que enfrentar numerosas vicisitudes, incluyendo la cancelación de las fiestas patrias en todo el estado de Oaxaca. La creatividad se puso en marcha para resolver una problemática presentada en el trabajo de campo, como una forma de resarcir la cancelación del evento comunitario y escolar que se planeaba observar se realizó una dinámica más de las que se habían proyectado.¹³

Por último, otra dinámica que se diseñó prácticamente al final fue la de “Personajes históricos zapotecos”, como respuesta a la necesidad de visibilizar los procesos de identificación de los alumnos con personajes históricos de su cultura y de observar cómo se identifican los infantes con personajes de su género y con personajes del género opuesto. Debido a que solo tres

13 También es importante notar la perspectiva flexible de la investigación que impidió entender como obstáculos insuperables, cancelaciones o imposibilidades, lo que finalmente fueron solamente dificultades que había que sortear porque lo relevante era lograr la información necesaria.

zapotecos aparecen actualmente en los libros de texto gratuitos (Benito Juárez, Porfirio Díaz y Francisco Toledo), uno de los problemas era cómo hablarles a los estudiantes acerca de otros personajes zapotecos si se carecía de imágenes o información sobre estos. La solución que se encontró fue aprovechar el aula de medios con la que contaba la escuela y, a través de una exposición en *PowerPoint*, se les habló acerca de Benito Juárez, Porfirio Díaz, Cocijoeza, la princesa Donají, Francisco Toledo, Andrés Henestrosa, Xipe Totec y la diosa Centéotl. Se les platicó acerca de sus vidas con ayuda de un resumen biográfico y se les mostraron algunas fotografías de ellos y sus obras. Al finalizar la dinámica se les pidió a los alumnos que contestaran un cuestionario para indagar sobre los aspectos en los que se identificaron con los personajes de la presentación.

Aunque la dinámica anterior se acerca más a un ejercicio netamente escolar, la novedad consistió en buscar la manera más llamativa de presentar a cada uno de los personajes, de manera visual y oral, de tal forma que los alumnos no se fastidiaran con tanta información. Debido a esto se buscó que la presentación tuviera varias imágenes y fotografías, y ahí entró en juego la creatividad. Se les habló de cada uno de ellos de manera entusiasta y contando algunas anécdotas que se dicen en la cultura popular acerca de algunos de esos personajes. Así se mantuvo la atención de los alumnos durante la exposición.

Con lo planteado hasta aquí, queda expuesta la forma en la que la creatividad, la imaginación y la intuición aportan al proceso del diseño metodológico en una investigación. En el proceso creativo, el diálogo con el director de tesis, con otros profesionales y personas relacionadas con los sujetos de investigación son elementos importantes, ya que a través del diálogo con los otros es posible imaginar nuevas posibilidades y escenarios. Una de las constantes en el diseño de todas las dinámicas descritas es que el momento en el que se tuvo que hacer uso de la creatividad fue, sobre todo, en la etapa de cómo captar y enganchar a los infantes para que realicen tal o cual actividad de manera que no se sientan obligados o que resulte algo tedioso para ellos. Es una característica importante de resaltar cuando se

trata de sujetos de estudio que se encuentran en la infancia, pues si se quiere obtener datos de ellos es imprescindible hacer uso de la creatividad y la imaginación, ya que estos dos elementos son constantes en su mundo y el investigador tiene que utilizar eso a su favor.

4. Una metodología particular explicada a través del paradigma indiciario

Como ya se dijo, la metodología de esta investigación es una mezcla de prácticas etnográficas y ejercicios escolares diseñados para los alumnos con el fin de obtener y crear datos finos, que eran vistos sobre un rico trasfondo de información obtenido por la tesista a través de diversas fuentes, lo cual le permitió no perder nunca de vista la relevancia del tejido cultural para comprender el sentido de los datos. Este diseño metodológico tan particular es posible explicarlo con ayuda del paradigma indiciario o semiótico, el cual se basa en la idea de que “La realidad es opaca; pero existen ciertos puntos privilegiados —indicios, síntomas— que nos permiten descifrarla” (Eco y Sebeok, 1989, p. 152). En este sentido, los pequeños indicios pueden considerarse representativos de fenómenos más generales: “la visión del mundo de una clase social, o de un escritor, o de toda una sociedad. Una disciplina como el psicoanálisis, como hemos visto, se basa en el supuesto de que detalles aparentemente insignificantes puedan revelar fenómenos profundos y significativos” (Eco y Sebeok, 1989, pp. 152-153).

En la metodología que se diseñó para la investigación “Construcción identitaria de la infancia zapoteca: la apropiación de los personajes históricos de los libros de texto gratuitos”, se siguieron los principios del método Morelli, el cual muestra grandes afinidades con el psicoanálisis, pues en opinión de Freud (Freud, en Eco y Sebeok, 1989, p. 121), “También el psicoanálisis acostumbra a deducir de rasgos pocos estimados o inobservados, del residuo —el *refuse*— de la observación, cosas secretas o encubiertas”.

El método Morelli, utilizado originalmente para analizar pinturas y descubrir si eran falsas o no, se trasladó a otras disciplinas. Postula que

hay que abandonar el método habitual de concentrarse en las características más obvias de las pinturas, ya que estas son las más fáciles de imitar [...] Hay que concentrarse en cambio, en los detalles menores, especialmente en los menos significativos del estilo típico de la escuela del pintor (Eco y Sebeok, 1989, p. 117).

En este sentido, el italiano Enrico Castelnuovo (en Eco y Sebeok, 1989) trazó un paralelo entre el método de Sherlock Holmes y el método Morelli: “ambos se dedican a descubrir, a partir de indicios no observados por nadie más, el autor de un delito, en un caso, y de una pintura, en el otro” (p. 121). Habla acerca de observar los pequeños gestos inadvertidos para comprender el sentido de lo observado.

Ginzburg (en Eco y Sebeok, 1989) expone la influencia de los ensayos de Morelli en Freud:

El propio Freud nos lo dice: la propuesta de un método interpretativo que se basaba en considerar los detalles marginales e irrelevantes como indicios reveladores. Un método en el cual, detalles hasta entonces considerados por todo el mundo como triviales y carentes de importancia, “indignos de ser advertidos”, proporcionaban la clave para acceder a los productos más elevados del espíritu humano (p. 123).

En conclusión, se trata de detalles minúsculos que proporcionan la clave para acceder a una realidad más profunda.

Sobre el rigor del paradigma indiciario, Eco y Sebeok (1989) argumentan que

parece imposible eliminar el rigor elástico (permítasenos el oxímoron del paradigma indiciario). Se trata de formas de saber que tienden a ser mudas, cuyas reglas, como ya hemos dicho, no se prestan con facilidad a ser articuladas formalmente, ni aun a ser expresadas. Nadie aprende el oficio del *connoisseur*

o del experto en diagnosis mediante reglas. En este tipo de saber entran en juego factores que no pueden medirse: olfato, vista, intuición (p. 153).

Dado que la intuición es un aspecto del ser humano más conectado con el lado instintivo que con el de razonamiento, es muy complejo hablar sobre ello o tratar de explicar la forma en la que la intuición ayudó a este proceso investigativo, por ello se recurre a Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2016), quienes argumentan que “No hay intuición que no pueda recibir una función científica, cuando, controlada, sugiere hipótesis y aun contribuye al control epistemológico de las demás operaciones” (pp. 90-91).

En el caso de la investigación de la cual se habla lo que se hizo fue buscar indicios y provocar escenarios en los que pudiera ser más fácil encontrar esos indicios. Del mismo modo, se hizo uso de lo que Eco y Sebeok (1989) llaman *musement*, es decir, un proceso por el que la mente busca alguna conexión entre dos de los tres universos de la experiencia (ideas, realidad bruta y signos) especulando acerca de las causas (p. 50).

Por último, debe subrayarse la intensa conexión que la tesista logró con los sujetos de su estudio, en buena parte fundada en elementos culturales compartidos, pero también en otra parte importante fundada en una gran sensibilidad y capacidad intuitiva para palpar señales que le permitieron pensar metodológicamente la articulación de los distintos tipos de datos producidos con el contexto sociocultural, económico y político de la investigación. Esta conexión es un factor central para lograr interpretaciones acertadas y confiables, basadas en la comprensión del significado producido por los sujetos en el proceso de generar conocimiento.

5. Reflexiones finales

En el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara (UdeG) el acompañamiento del director hacia el tesista es de cuatro años. Desde el primer semestre se asigna un director a cada uno de los alumnos que logran pasar el curso propedéutico que dura tres meses. Aunque formalmente la relación director-tesista es, sobre todo académica, inevitablemente también

se comparten otros aspectos de la vida y en algunos casos se originan vínculos importantes que perduran aún después de la obtención de grado del tesista. Lo que se quiere decir es que durante el tiempo que el director guía al tesista en su proceso de investigación, no solo se comparten cuestiones escolares, sino también de vida; por eso, la empatía, la confianza y la comprensión se vuelven imprescindibles. Aunque es sabido que todos los posgrados del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) son de dedicación exclusiva, no se puede poner aparte la vida privada de los estudiantes, pues en muchas ocasiones son precisamente las cuestiones personales las que dificultan a los alumnos avanzar en sus proyectos. La salud y la armonía de los estudiantes con sus propias vidas también son aspectos importantes que se deberían tomar en cuenta en un programa de posgrado.¹⁴

Aspectos como la comprensión y la confianza son necesarios para que la relación director-tesista sea fructífera, no solamente en cuestiones académicas, sino también en aquellas cuestiones personales que pudieran incidir en el avance de la investigación. Por otro lado, el tesista puede dejarse guiar por el director y entender que se encuentra en un proceso formativo, por lo que también es indispensable tener apertura para aprender y desaprender, de ahí que la confianza sea importante, pues el tesista tiene que confiar en que el director lo llevará a buen puerto. Esto no quiere decir que la interacción suceda sin discusiones o debates ya que es relevante que el tesista también desarrolle la habilidad de defender y argumentar sus propias posturas o puntos de vista. El director, por su parte, debe confiar en que el estudiante, aunque a veces se pierda en el camino, logrará alcanzar su propósito de investigación y terminará su tesis.

En los casos en los que no se dan los aspectos antes mencionados en la relación director-tesista, sino todo lo contrario, una relación tensa llena de choques y divergencias en diversos aspectos, lo más sano es replantearse la

14 Los servicios de psicología, dentales y de guardería que brinda la UdeG en algunos de sus campus son ejemplos de iniciativas institucionales que toman en cuenta esta parte de la vida de los estudiantes.

continuación de las asesorías y decidir si es necesario un cambio de director para el alumno. En ocasiones esta última opción es la que resulta mejor; no obstante, tampoco se trata de que el estudiante cambie de director cada semestre, sino de que exista esa flexibilidad para hacer los cambios cuando estos son necesarios. Esto quiere decir que el óptimo funcionamiento de la relación tesista-director se da cuando hay una conexión humana, además de la estrictamente académica.

6. Conclusiones

La asignatura de metodología de la investigación, si bien es una materia que carece de importancia en el sistema escolar mexicano, en la que apenas se enseña a los alumnos cómo hacer de manera muy escueta un protocolo, esta sí se retoma en los conocimientos generales que debe tener cualquier estudiante que quiera graduarse de alguna licenciatura, según los parámetros establecidos por el CENEVAL. Debido a esto, es importante poner mayor énfasis y realizar los cambios curriculares correspondientes en el sistema medio superior y superior para preparar a los alumnos en esta área de metodología de la investigación de los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL) y para que puedan llegar con una formación más sólida a los programas de posgrado. Aunque lo ideal sería que desde preescolar los infantes fueran estimulados en su curiosidad espontánea, sin inhibir ni bloquear sus deseos de saber y conocer, para que a lo largo de los distintos niveles educativos no cesara su impulso indagatorio al que, progresivamente, puede ir intentando hacerlo reflexivo y sistemático para iniciar la formación de un pensamiento metodológico.

Por otro lado, se argumenta que no hay metodologías únicas, correctas o universales, perspectiva que abre la posibilidad para la creación de nuevas metodologías e instrumentos para la investigación. Por ello se propone que se incluyan aspectos como la creatividad en los seminarios de metodología de la investigación. Del mismo modo, tomar en cuenta elementos como la intuición y la imaginación ayudaría al investigador en formación a formular diseños metodológicos novedosos y genuinos.

La descripción del proceso del diseño metodológico de la investigación “Construcción identitaria de la infancia zapoteca: la apropiación de los personajes históricos de los libros de texto gratuitos”, tuvo como objetivo mostrar cómo se llegó a plantear una metodología particular adecuada al objeto y a los sujetos de estudio. Asimismo, en la exposición de ese apartado se resaltó el proceso creativo en los seis instrumentos metodológicos que se realizaron. Podría decirse sobre estos que no son del todo instrumentos creativos, sino simples ejercicios realizados con los alumnos, pero el solo hecho de diseñarlos y llevarlos a cabo en una investigación es un paso arriesgado que, al final de cuentas, resultó en una nueva propuesta metodológica explicada a través del paradigma indiciario. Por último, las dinámicas no fueron del todo verticales en el sentido de que, en algunas de ellas, fueron los mismos alumnos los que ayudaron a preparar el material para estas, es decir, no todo el material les fue dado, sino que también ellos crearon el suyo.

En la interacción constante que se da entre el director y el tesista durante los cuatro años que dura el doctorado, es necesario que el director sea sensible a la dimensión subjetiva del estudiante y viceversa, pues como se postuló, en esta relación no solo están presentes aspectos académicos, sino también otros aspectos de la vida. Aunque el trabajo conjunto en esta relación de cuatro años tiene como objetivo que el alumno termine su tesis y obtenga el grado, indudablemente se gestan otros aspectos de las relaciones humanas como la empatía y la comprensión.

La formación para la investigación debe darse en la tensión entre la libertad y la necesidad de desarrollar un pensamiento sistemático y reflexivo que sintetice de manera sólida la teoría, el trabajo con los datos empíricos y la labor interpretativa, con apertura para la subjetividad y olvidando las ilusiones de su dominio, con lo cual se toca una dimensión ética: dejar en manos del aprendiz la decisión sobre el destino que dará a su proceso y a los frutos de este, los cuales son los motivos de existencia de los programas de formación y de la misma relación con el director de la tesis.

Hemos planteado que en la formación para los investigadores el pensamiento metodológico es sumamente importante y este conlleva una serie de procesos y conexiones de conocimientos y habilidades que es, como se dijo, difícil enseñar. Por ello se propone alentar a los estudiantes desde el primer semestre del doctorado a ir desarrollando ese pensamiento y las habilidades necesarias para formarlo, es decir, explicitar desde el principio a los alumnos que lo que se espera de ellos no es que reproduzcan diseños metodológicos estandarizados y generales, sino todo lo contrario, que diseñen y creen nuevas propuestas. Pero no solo eso, también es muy importante que el programa de formación dé un giro a la manera en que se plantea la enseñanza de la metodología, a repensar sus contenidos y a iniciar un debate sobre el tema en el que participen los docentes y los alumnos.

Referencias

- Abbott, A. (2004), *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*, Nueva York, W.W. Norton and Company.
- Bourdieu, P. (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. y J. C. Passeron (2016), *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*, México, Siglo XXI.
- Eco, H. y T. A. Sebeok (1989), *El signo de los tres*, España, Editorial Lumen.
- Freud, S. (1937), “Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis”, en *Obras Completas* (1976), Vol. xxii, Buenos Aires, Amorrortu.
- Galindo, S. (1997), “La intuición en la investigación científica”, *Revista CienCias*, julio-septiembre, México, UNAM. Disponible en: <http://revistas.unam.mx/index.php/cns/article/viewFile/11583/10908>. Consultado: agosto 24, 2020.
- Guzmán, S. y P. Sánchez Escobedo (2006), “Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), Disponible en:

- <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>. Consultado: agosto 18, 2020.
- Guber, R. (2004), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.
- Palomar, C. (2016), “La producción del sujeto en la formación para la investigación”, *Diálogos sobre Educación*, 7(12), enero-junio, México, Universidad de Guadalajara, ISSN: 2007-2171. Disponible en: <http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx>.
- (coord.) (2018), *Comprender la educación desde las ciencias sociales*, 147 pp., México, Universidad de Guadalajara, ISBN: 978-84-17523-33-6.
- (2019), “La formación para la investigación: una experiencia”, en A. Contreras, y A. Hernández (coords.), *Metodologías, experiencias y prácticas en la enseñanza de investigación desde la interdisciplina*, México, Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara. (En proceso editorial.)
- Porter, L. (2010), “Prólogo”, en M. G. Moreno Bayardo, *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*, México, UdeG / Coecytjal / Plaza y Valdés.
- Velasco, H. y A. Díaz de Rada (1999), *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta.

V. Imaginario, implicación y sufrimiento institucional. El tránsito de la inquietud *inicial* a la formación para la investigación en educación

GERARDO ROMO MORALES
NANCY ELIZABETH GARCÍA SÁNCHEZ

Introducción

En el presente ensayo analizamos el proceso de formación para la investigación científica a partir de la experiencia de una estudiante de un doctorado en educación. El énfasis lo ponemos en evidenciar cómo es que ese proceso no es, ni lineal, ni simplemente acumulativo a través de un proceso pedagógico diseñado *ex ante* y de manera ideal, como eficiente. En realidad, en ese proceso se ponen en juego situaciones que tienen, como consecuencia inherente, en menor o mayor medida, fricciones y angustias para los institucionalmente involucrados en el proceso.

Para explicar esto, analizamos la relación teórica entre el imaginario sobre la investigación y formación científica, y la concreción del mismo en un rol y función que le caracteriza, y cómo es que este se expresa en un método específico.

Revisamos cómo es que las dos características asociadas a la ciencia y su ejercicio (rol y función), entendidas como hecho institucional, son asumidas como propias de la actividad, y sancionadas por la comunidad que las vive como rasgo identitario.

Asumimos que la apropiación del imaginario y su expresión en prácticas comunes para los investigadores, son un proceso formativo que inicia en la edad escolar de la primera infancia, pero que se intensifica cuando el involucrado cursa un programa doctoral. En esa etapa, la conversión del sujeto en investigador docto incluye una forma especial de implicación que va a considerar diferentes niveles de tensión y angustia.

Argumentamos la idea de que esta condición genera sufrimiento institucional, y que los niveles de este en el sujeto dependerán de factores relacionados con la formación profesional con la que el involucrado llega al programa doctoral, considerando que esto implica un tipo de imaginario inicial sobre educación e investigación que se pondrá en relación constante con las prácticas, rutinas, normas y rituales, textos y contextos de la comunidad académica a la que el sujeto en calidad de estudiante se pretende vincular.

Esta condición se plantea de manera independiente a las diferencias que los involucrados en esta última condición tengan con respecto a las aptitudes analíticas o de abstracción, es decir, si bien en el desempeño académico de los estudiantes esto es relevante, no lo es con respecto a la implicación en la conversión, y, por lo tanto, tampoco con respecto al sufrimiento institucional.

Analizamos, en términos de caso, lo que ha vivido una estudiante que ya cursó más de la mitad de los créditos del programa, y que se distingue por haber llegado a este con una formación previa en ciencias de la salud y en ciencias del comportamiento, ambas vinculadas a las prácticas y el imaginario de las ciencias duras. Se abordan diversos puntos de inflexión durante su formación, y lo que ha implicado el tránsito de una visión cuantitativa y predictiva a una mirada explicativa y comprensiva.

Veamos.

Desarrollo

En la lógica de un planeador educativo, en la de un administrador, y muy probablemente en la de la mayoría de las personas, cuando alguien se ins-

cribe a un programa escolar, es porque está interesado en obtener la credencial que el programa oferta al final del trayecto. Para ello, la institución le programa una serie de materias y seminarios seriados, durante un periodo de tiempo específico, iniciando por aquellos que aportan los conocimientos básicos, para ir, en pasos sucesivos y graduados, abordando temas cada vez más complejos.

De la misma manera, para quien decide realizar el trayecto, suponiendo como obvia la racionalidad del proceso, todo depende de tener las condiciones materiales, de tiempo y recursos que son necesarios, y dedicarle el tiempo y la energía a la tarea.

Esto último, entonces, desde la perspectiva que acompaña a la racionalidad instrumental. Pero en realidad, las cosas no son tan sencillas. Eso lo sabemos todos los que hemos participado en estos recorridos, así sea parcialmente, sin importar el nivel de estudios del que hablemos. Sabemos que, junto a esa racionalidad burocrática, hay muchos otros elementos involucrados, de orden más bien emocional y de sentimientos que no son necesariamente explícitos, que se viven de manera inconsciente, y se expresan simbólicamente.

Lo que describimos en estos últimos párrafos, representan un imaginario. Es el imaginario social sobre la escuela y la formación. Este considera un elemento que racionaliza la mirada de la escuela: supone una relación de medios para lograr un fin. Una serie de acciones, formas de ser y actuar, es decir, un papel o rol para cada uno de los actores, y una función: los gestores escolares administran, los profesores enseñan, y los alumnos aprenden, esto dará lugar a que los gestores tengan las satisfacciones que acompañan el desempeño de un oficio, los profesores un salario y la posibilidad de enseñar, y los estudiantes un certificado o título, así como un conjunto importante de conocimientos y habilidades.

Si ese es el imaginario general para la formación, como vamos a ver un poco más adelante, también hay un imaginario para las profesiones en general, y para la ciencia y los científicos en particular. De la misma manera va a haber imaginarios para las diferentes disciplinas científicas y

sus actores. Por ejemplo, la forma de aprender, la forma de ser de un médico se asume, se representa, diferente que la de un abogado.

Para profundizar en lo anterior y poder analizar la manera en que se viven los momentos instituyentes de estos por parte de los actores involucrados, nos parece conveniente profundizar en la manera en la que vamos a abordar la categoría central para nuestro capítulo de imaginario social. Eso haremos en el siguiente apartado.

Imaginario social

Por imaginario social vamos a entender la imagen mental compartida de manera prácticamente unánime entre los actores de una sociedad específica, que aparece en la consciencia de los sujetos al pensar en alguna de las instituciones centrales de la vida en sociedad, y que, una vez establecida, legitima los roles, acciones, atributos y funciones contenidas en la imagen misma.

Como ejemplo, podemos pensar en la institución escuela: si cualquiera de los que formamos parte de la sociedad occidental de la época moderna escuchamos la palabra que la nombra, se nos vendrá a la mente una imagen que va a ser, en sus rasgos más significativos, muy similar a la que piense cualquier otro de la época. Y esa imagen va a suponer a los actores profesor y alumno, desarrollando cierto tipo de acciones, en determinados espacios físicos, con ciertos atributos que consoliden en su actuar, una función social específica.

Esta definición que proponemos está en sintonía con la generada por algunos de los más importantes autores que han escrito al respecto. Haremos evidente esta condición a través de tres características: a) la relación entre imaginario e “imagen”; b) la forma en que su existencia permite cierto orden y legitimidad a prácticas de los sujetos; y c) el nivel de generalidad que supone.

Con respecto a la relación entre imaginario e imagen, Charles Taylor (2006) señala que cuando utiliza el término imagen, lo hace refiriéndose concretamente “a la forma en que las personas corrientes ‘imaginan’ su entorno social (y que) se manifiesta a través de imágenes, historias, leyendas” (Taylor, 2006, p. 38). Esa representación del entorno debe concebirse,

según Carrera (2017), como un sistema complejo que incluye, además de la imagen, al relato, la interpretación y los hechos.

En este mismo sentido, Juan Camilo Escobar, historiador colombiano, señala que “lo imaginario, o más precisamente, un imaginario, es un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad” (Escobar, 2000, p. 113).

Para explicar la segunda característica de nuestra definición, consideremos lo que se ha argumentado en el sentido de que los imaginarios son formas de expresión temporal, simbólicas, con facultad articuladora de sentido, y brindan una significación práctica del mundo. En palabras de Posada y Gaviria,

los imaginarios sociales, en tanto contextos simbólicos, economizan angustias y configuran corazas protectoras frente al destino. Este encantamiento simbólico solo puede llegar a ser accesible a la percepción y “conciencia” de los individuos gracias a las formas lingüísticas e iconográficas en que se expresan (Posada y Gaviria, 2009, p. 211).

El imaginario no es un conjunto de ideas, ni una teoría en sí, se trata más bien de aquello que posibilita las prácticas de una sociedad al dotarlas de sentido. Al interpretar nosotros este “sentido” como weberiano, podemos en consecuencia asumir que este se relaciona con la noción de orden, y de legitimidad que considera nuestra definición.

En este caso, como instituidos, los imaginarios tendrán siempre un largo recorrido histórico de existencia y, por lo tanto, tendrán una existencia que trasciende de alguna manera generaciones. Esto permite que el imaginario reduzca incertidumbres y costos de tal manera que hagan compartida y social cierta forma de hacer, de decidir, o pensar (Aravena y Baeza, 2017), o bien, que se le genere incluso un sentido a la vida cotidiana (Posada y Gaviria, 2009). De esta manera, los imaginarios constituyen y conservan formas identitarias que, entre otras cosas, propician la integración social (Carrera, 2017).

Ahora bien, con respecto a la tercera característica que enunciábamos párrafos arriba, el nivel de generalidad que un imaginario debe tener para ser considerado como tal, consideremos que “lo interesante del imaginario social es que lo comparten amplios grupos de personas, si no es que la sociedad en su conjunto” (Taylor, 2006, p. 38).

Esta extensión temporal y profundidad como arraigo, es una manera cercana a lo que Pintos identifica como relevancia del dispositivo. En este, en su reverso, tendríamos a la opacidad. Para el autor chileno, los imaginarios construyen realidades que son compartidas socialmente mediante ese mecanismo (relevancia-opacidad). De esta manera, la realidad social se construye a través de las percepciones diferenciales de los individuos, que asumen como reales, en el entorno de la sociedad (Pintos, 2014, 2015).

Imaginario social, conocimiento científico y formación

Veamos ahora cómo podemos trasladar esa ideal general del imaginario social a algo más concreto: la ciencia como actividad, y la formación de sus actores básicos: los científicos.

Empecemos por considerar que la ciencia es moderna, por lo tanto, la formación de los científicos se ha desarrollado, principalmente, en instituciones propias de esta época de referencia: universidades y laboratorios. Para ello existen programas formales que representan el culmen del sistema educativo: los doctorados.

Sin embargo, y de manera paradójica, en estos espacios institucionales racionales, planeados y programados, conviven formas que recuerdan a la formación en otras profesiones-oficios, más bien artesanales: aquella que establece una jerarquía de aprendiz a maestro, con diferentes graduaciones de habilidades en el trayecto formativo. Esta condición dual y paradójica genera condiciones de incertidumbre que podrían producir confusión y angustia en la medida en que obligan a los actores a hacer ajustes en el imaginario de manera constante. En un momento, se vive (en) una organización burocrática que tiene programado un trayecto con actividades específicas y metas graduadas y calendarizadas, y a la vez, uno es un apren-

diz con una relación directa y personal con un profesor que le conduce a través de formas propias de otros dispositivos.

Aún en condiciones de incertidumbre y angustia, este tránsito es posible solo en la medida en que uno tenga en el imaginario las formas de interacción asumidas (las de ambos dispositivos) al menos las básicas que permitan ir incorporándose a las de uso cotidiano. Esa es una de las razones por las que es tan importante que los que pretenden ser científicos tengan un antecedente escolar de varios años y grados.

Entonces, ¿cuáles son las formas de interacción legítimas para los científicos y los que pretenden formarse para las disciplinas comprendidas en la actividad?, y ¿cuál es el o los imaginarios correspondientes?

Para responder, empezamos por algo obvio: partimos del supuesto de que hay en la sociedad, no solo en los grupos directamente involucrados, una imagen para la ciencia y sus científicos. Por lo tanto, un imaginario de sus funciones, roles y actividades cotidianas. Hay cierta representación visual y de comportamiento que es compartida por amplios grupos sociales. Para hacer evidente lo que aquí planteamos, nos dimos a la tarea de buscar en la literatura especializada los rasgos de ese imaginario, o de sus representaciones.

Con respecto al de la ciencia, lo que concluyen la mayoría de los autores al respecto, puede ser resumido en lo que Eduardo Laso (1996) señala como los rasgos más significativos de la ciencia: estos suponen ciertos métodos y procesos que producen un conjunto de enunciados que informan algo acerca de objetos, los cuales tienen que ser accesibles recurrentemente a la observación explícita, sea directa o indirectamente.

No es que la ciencia sea el único conocimiento posible. Hay más por supuesto. Pero los rasgos que distinguirán a uno de otro serán los que estén representados en el imaginario de los sujetos en una sociedad. Por ejemplo, la diferencia entre un saber cotidiano y un saber científico radica en la necesidad de corroborar o no las preposiciones construidas; mientras que un saber cotidiano es legítimo por pertenecer ya a una cultura y a sus

tradiciones, un saber científico requiere confirmaciones mediante procedimientos argumentativos para demostrar su validez (Laso, 1996).

Como en cualquier otra actividad humana institucionalizada, son los mismos miembros de la comunidad de referencia los que establecen el lenguaje que será pertinente y legítimo en sus comunicaciones y, por otra parte, las formas de acceso y mantenimiento de las membresías de pertenencia a las comunidades.

Ahora bien, la ciencia en realidad es plural, considerando el número de disciplinas que pueden generar conocimientos legítimos con ese reconocimiento. En estas, aun cuando las comunidades compartan códigos comunes como científicos, serán las diferentes disciplinas que integran el conjunto amplio, las que establezcan los códigos específicos para cada área. Una distinción básica, y pertinente para el tema que aquí abordamos, es la que se establece entre ciencias formales y ciencias fácticas; y entre estas últimas la que se da entre las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Al respecto resulta muy pertinente la siguiente relación de diferencias que existen entre estas según Laso (1996):

Las ciencias naturales (física, química, biología y sus derivadas) toman por objeto de estudio entes de materialidad física, donde la naturaleza es un referente mudo y constante con respecto al cual los científicos intercambian enunciados denotativos. Su finalidad es establecer relaciones deterministas que carecen de motivos. Para las ciencias sociales, el objeto de estudio es de materialidad simbólica, sujeto a las leyes del lenguaje, del deseo y del poder; su referente es el hombre como ser social dispuesto de motivos, deseos, valores y fines (p. 38).

Estas diferencias enunciadas entre las ciencias naturales y sociales son esenciales para explicar cómo es que un trayecto formativo no transcurre sin fricciones, es decir, sin incertidumbre y angustia para los involucrados. Esto que pasa en cualquier estudiante de doctorado a lo largo de su trayectoria, le pasará con mayor intensidad a uno que cursó licenciatura y maestría en programas de ciencias naturales, y luego cursa un doctorado de ciencias

sociales. Consideramos que aun cuando en ambos grupos de ciencias —en la forma en que abordan sus objetos de estudio, en las formas de hacer la investigación y en sus saberes asociados— se involucra un imaginario que establece lo que es válido y lo que no para sus comunidades, hay matices importantes entre ellas. Para este trabajo, nosotros decidimos estudiar un caso con estas últimas características, considerando que mientras más obvio fuera, ayudaría a explicar el fenómeno en general.

Optamos así por el caso de una estudiante de doctorado que fue formada inicialmente en la investigación por una comunidad de las ciencias naturales, y que transitó luego, en su formación doctoral, a un imaginario de formación e investigación en las ciencias sociales. Queremos aquí hacer evidentes las situaciones de implicación y sufrimiento institucional, a partir de la confrontación de imaginarios.

Con respecto a la formación de sujetos para su integración en la comunidad científica, realizamos el mismo ejercicio, revisamos lo que la literatura especializada señala, y vimos que el imaginario social sobre la formación para la investigación se hace visible a partir de las funciones y roles que ejercen los actores involucrados en el proceso.

Según Murcia y Jaramillo (2014), para analizar el imaginario relacionado con la formación es útil recurrir a la distinción que Castoriadis (1997, 2013) hace entre imaginario social instituido e imaginario social instituyente/radical. Para el primer caso, estaríamos hablando de aquello acordado y validado socialmente en las instituciones educativas, es decir, lo que está normalizado. Para el caso del imaginario social instituyente/radical, tendríamos que considerar aquello que, como núcleo organizador/organizado, otorga los sentidos de propiedad, corrección o legitimidad. En la investigación que estos autores colombianos realizaron, mostraron cómo las comunidades de educadores representan la educabilidad a partir de categorías visibles por su peso social. Los resultados mostraron lo que refiriera a orden, control, planeación, herramientas didácticas, el recreo, la evaluación, los momentos de la clase y la tarea como indicadores del imaginario social instituido; mientras que la proyección de los imagina-

rios radical/instituyente fueron la clase, la relación docente estudiante, lo extracurricular y los contenidos de la clase.

Otras investigaciones consideraron que el imaginario sobre formación puede ser observado, por ejemplo, por las expectativas que manifiesten los involucrados en el proceso. Al respecto podemos considerar las que señalan Coronado y Estupiñán (2012):

Por una parte, las expectativas relacionadas con las actividades sustantivas del docente o formador: métodos de enseñanza, el manejo de la disciplina, los métodos de evaluación, la motivación, las relaciones interpersonales, manejo del poder, fomentar el desarrollo emocional/personal de los estudiantes.

Y por la otra, las que se podrían considerar para el docente o formador como “psicólogo”: atención especial en el reconocimiento de las necesidades de desarrollo profesional y personal de los estudiantes.

De manera similar, Gonzáles y Otero (2017) develaron los imaginarios de estudiantes de la carrera de Educación sobre la calidad en la formación investigativa. El resultado más relevante del estudio es la caracterización del imaginario social a partir de siete dimensiones: la de la enseñanza, la cognitiva, la tecnológica, la comunicativa, la metodológica, la interpretativa y la comparativa. Dichas dimensiones se crearon en función del sentido de cada una de las expresiones de los estudiantes; la dimensión con mayor referencia fue la calidad de la enseñanza y en menor medida la de investigación. Estos resultados coinciden con algunas categorías reportadas por Murcia y Jaramillo (2014), como son planeación, herramientas didácticas y evaluación. Lo que revela la importancia del rol que desempeñan los profesores en el fortalecimiento de los procesos formativos y en el imaginario social.

Implicación

De lo anterior, de los ítems a partir de los cuales el discurso académico ha ido construyendo las evidencias del imaginario sobre la ciencia y la formación como científicos, podemos obtener como rasgo evidente la implicación

de los actores en el proceso. Consideramos que esta es la categoría que permite vincular los imaginarios apuntados a grandes rasgos en el apartado anterior, y el que veremos en seguida sobre sufrimiento institucional. Pero, ¿qué es la implicación? En lo que sigue lo analizamos.

Empecemos por decir que la formación para la investigación que un programa doctoral institucionaliza, supone alguna forma de implicación. Lo que argumentamos es que el sufrimiento institucional que vive un estudiante en su proceso de formación doctoral se puede explicar, en parte, a partir del análisis de esta categoría. Esta es la razón por la que, en lo que sigue, explicamos cómo es que vamos a entenderla en este trabajo.

Una primera aproximación a la categoría, a la que podríamos caracterizar como funcional, asumiría a esta relacionada con el compromiso y la participación-identificación (Ros, 2009; González, 2010) y se caracterizaría por contar con dos componentes, uno conductual y otro psicológico: el componente conductual se refiere a la *participación* en el centro (a nivel de centro, de aula, extraescolares, asistencia, relaciones con los compañeros); el psicológico o emocional alude a la *identificación* con el centro como sentimiento de pertenencia (Ros, 2009).

En esta mirada se asume que un estudiante “exitoso” estaría implicado con la escuela: se sentiría aceptado, respetado e incluido y parte de su identidad estaría elaborada a partir de su participación en la organización escolar. En negativo, quien no tenga esta cualidad en su relación con la institución, podríamos pensar, sufrirá, y podríamos entonces caracterizar a esta condición, la de la implicación negativa, con el sufrimiento del actor en la institución.

Nosotros coincidimos con Lourau (1991, s/p) cuando critica este tipo de perspectivas calificándolas de “voluntarista(s), productivista(s), utilitarista(s) y pragmática(s)”, en las que, señala, se hace un traslado acrítico de la idea del compromiso, y la voluntad que supone, dando entonces lugar a interacciones del tipo: “Yo me comprometo, él no se compromete realmente”.

Consideramos que la implicación, más que compromiso, es “un nudo de relaciones”, y no tiene por qué ser asumida en una matriz axiológica, es decir, no es en sí misma buena o mala.

Lo significativo con respecto a esta categoría es realizar el análisis que permita ver las “adhesiones y no adhesiones, nuestras referencias y no referencias, nuestras participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones, nuestras investiduras y no investiduras libidinales...” (Lourau, 1991, s/p).

Desde una perspectiva cercana, igualmente compleja, coincidiendo con el rechazo explícito a asimilar la implicación con el compromiso y la voluntad, pensando a la implicación más bien como inconsciente, Ardoino (1997) sostiene que los involucrados en este tipo de relación no son solo socios, ni compañeros o colegas, sino *partenaires*, lo cual implica algunas particularidades significativas que también son relevantes a la hora de analizar desde aquí el sufrimiento institucional. Veamos.

Por una parte, aunque se puedan plantear con objetivos diferentes y en ocasiones rivales, uno no puede existir sin la existencia e interacción del otro: no hay profesor sin alumno, o padre sin hijo, hermano sin hermano(s), por ejemplo. Además, esta relación se puede pensar como un *juego* con finalidades amplias que permiten la consecución de las particulares que tengan los *jugadores*. Las reglas se asumen de manera inconsciente y tienen que respetarse por igual por todos los involucrados como condición para que el juego se mantenga. La relación es tal que los involucrados pueden estar contenidos, y/o condicionados y/o asidos a la vez.

Tengamos presente que la interacción en este tipo de relaciones está cargada de emociones, afectos, y consideraciones inconscientes que se vehiculan a través de los imaginarios, y como sabemos estos no están necesariamente empatados con la racionalidad o la programación racional de medios afines. Es esta condición la que permite establecer cómo es que el trayecto formativo puede dar lugar a procesos de sufrimiento institucional: 1. por el tipo de adhesiones que los implicados hagan al programa o al resto de implicados; 2. por la forma de participación que los actores involucrados

tengan; 3. por la (sobre)motivación-desmotivación que exista; 4. por las investiduras libidinales; 5. por la fricción que se genera de manera consustancial, la relación de *partenaire*, en este caso entre profesor-director de tesis (el cual tiene como respaldo en el campo de juego los elementos institucionales que lo posicionan, como rol y función con autoridad) y el estudiante; 6. por las diferencias entre el imaginario del estudiante (sobre la relación con el profesor, sobre la ciencia y el proceso formativo, y sobre la institución con sus procesos) y la racionalidad que se encuentra expresada en los programas, planes y rutas críticas de formación.

Para la mirada que hemos caracterizado como funcionalista, la implicación y el compromiso son sinónimos. En la propuesta crítica que aquí elaboramos, se asume que el compromiso es siempre consciente y expresa la parte racional que los programas institucionales demandan de los estudiantes de manera explícita: “los estudiantes tienen que estar comprometidos con su proceso”, dirán, y frente a lo cual, los alumnos, por lo que hemos dicho de la implicación, reaccionarán. Esta reacción, en la medida de su disonancia, supondrá sufrimiento institucional.

La cantidad o intensidad de sufrimiento institucional va a estar en función de esa disonancia entre la pretensión formal-racional de la institución y de los actores (más allá de los planes y programas, los estudiantes o profesores podrán tener objetivos y metas precisas para la interacción), por una parte, y lo que de manera inconsciente se representa de los imaginarios en la implicación. Un componente importante de este será el que algunos autores como Ardoino (1997) llaman libidinal, es decir, el que hace referencia a la estructura psicológica de los involucrados, es decir, si son: más o menos maniacos, depresivos, obsesivos, histéricos, etcétera.

Estos aspectos *libidinales* son también analizados por Deveraux (1996). Cuando este autor estadounidense de origen húngaro hace su clásico análisis de la implicación, lo hace más bien sobre el investigador y su relación con los temas de estudio, sus objetos, sin embargo, lo que argumenta nos resulta útil aquí al menos con los siguientes elementos que nos permiten explicar, a través de la ansiedad que generan, el sufrimiento institucional. Veamos.

Para Devereaux (1996), la ansiedad en las ciencias del comportamiento se genera, entre otras causas, a partir de que:

- Cada cultura maneja de modo diferente el mismo material psíquico (reprime, exagera, omite o limita a ciertos grupos).
- Nuestro “narcisismo de las pequeñas diferencias” nos induce a interpretar las creencias y las prácticas extrañas como críticas a las nuestras y nos hace reaccionar negativamente a ellas.
- Hay una amenaza de vulnerabilidad del ser humano.
- Se reaniman angustias idiosincráticas relacionadas con experiencias pasadas.
- Exacerban los problemas del momento.

Si observamos con detalle, todas van a estar presentes de una manera u otra relacionadas con los estudiantes cuando están involucrados en procesos formativos como investigadores en programas doctorales, es decir, cuando lo realizan en un marco institucional. Al menos con el caso que nos ocupa aquí de la siguiente manera.

La cultura de las comunidades de su formación inicial, vinculada a las ciencias médico biológicas, es diferente, por lo tanto, como se señala en el primer numeral, el manejo del material psíquico es diferente (con todas las características señaladas: “reprime, exagera, omite o limita”).

De lo anterior, se desprende cómo es que “Nuestro narcisismo de las pequeñas diferencias” nos induce a pensar como críticas, y por lo tanto fuentes de ansiedad y sufrimiento, las creencias y prácticas “extrañas”. Esto genera vulnerabilidad, se reaniman angustias, y se exageran los problemas.

Sufrimiento institucional

Es importante aclarar que cuando hablamos de sufrimiento institucional no es que se diga que son las instituciones, como dispositivos objetivos y externos, las que sufren. Se trata más bien del sufrimiento que las personas viven en (la relación con) las instituciones por la misma conformación

de estas. Es decir, es un sufrimiento de los sujetos propio de la vivencia institucional, en la medida en que esta no es externa a nosotros. Más bien, *somos-estamos siendo* permanentemente la institución: en el orden imaginario y simbólico como instituida, y en el nivel funcional instituyéndola con nuestra práctica cotidiana de los roles que le son consustanciales.

Lo que antes decíamos con la ansiedad en Devereaux, lo podemos ahora ver como sufrimiento en Kaës. Para este analista francés, sufrimos (en) las instituciones

en razón de los contratos, pactos, comunidad y acuerdos, inconscientes o no, que nos ligan conscientemente, en una relación asimétrica, desigual, en la que se ejercita necesariamente la distancia entre la exigencia (la restricción pulsional, el sacrificio de los intereses del yo, las trabas al pensamiento) y los beneficios descontados (Kaës, 1989, p. 57).

El sufrimiento institucional es más que un indicador de conflicto o disfunción en la consecución de los objetivos organizacionales, o de los actores involucrados. En la medida en que es inherente a su existencia, se convierte en una puerta de entrada al estudio de sus procesos y estructuras.

La institución existe con la pretensión de generar modelos de comportamiento legítimos, de aportar roles y funciones definidas, se inscriben en el imaginario como rutinas, hábitos y costumbres; sin embargo, desde hace tiempo, al menos a partir de Friedberg (1993), sabemos que la regla solo es estructurante si puede ser modulada. Así, en la medida en que las normas que regulan la acción social suponen cierta laxitud debido a la incertidumbre del grado de cumplimiento que observarán los actores, esta se traduce a nivel psíquico en sufrimiento.

Estos elementos aparentemente discordantes, se entienden mejor si asumimos con Kaës (2004) que la institución, cuando encarna en organizaciones concretas, como es el caso del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, se vive desde diferentes órdenes de realidad, con funciones diferentes. Uno de ellos es el psíquico, que supone la

satisfacción de deseos inconscientes, o identificaciones o apuntalamientos narcisísticos, o construcción de ideales, por ejemplo. Todo esto de manera implícita o inconsciente.

De manera consciente, la institución, como organización, tiene también un aspecto funcional innegable: algo se produce bajo una estructura más o menos formal, sujeto a alguna forma racional de gestión. Si en la otra realidad hay una explicación de posible sufrimiento, en esta también. Generalmente en forma de resultados ineficientes y, por lo tanto, conflicto.

Si cada realidad es fuente de sufrimiento, el acoplamiento entre ambas será una tercera fuente posible. Es importante mantener en mente la idea de que no hay Eros sin Tánatos, no hay amor sin odio y no hay, tampoco, estructuración o producción sin incertidumbre e ineficiencias. Es esa condición ontológica la que hace al sufrimiento consustancial al existir institucional. Sin embargo, también se debe decir que la institución por sí misma gestiona ese sufrimiento, lo sublima, lo modula y encausa en la mayoría de los casos de manera más o menos exitosa.¹

Considerando las dos realidades institucionales señaladas antes, de manera concreta se puede observar el sufrimiento surgiendo de tres fuentes posibles: la del hecho institucional mismo, la de la estructura y funcionamiento de la institución encarnada, y la de la configuración psíquica de los actores involucrados (Kaës, 1989).

De manera concreta, esta se podrá observar cuando la organización "...instaura una distancia insuperable entre la tarea, la formación que exige, y los medios disponibles para realizarla", o bien, cuando los actores "...no son reconocidos en su calificación, su necesidad de formación, los medios de trabajo que necesitan, etc..." (Kaës, 2004, pp. 660-661).

1 Como lo señaló en su momento Lidia Fernández (1996, p. 5), "la pertenencia a las instituciones [...] sirve al sujeto humano para el desarrollo de proyectos grupales y personales. En ellas vive, crea y trabaja, pero en ellas también halla protección contra la amenaza que le significan sus propias ansiedades primitivas".

El caso

Como comentamos antes, el sufrimiento institucional a partir de la implicación es consustancial a cualquier vivencia institucional. La escuela es una institución, por lo tanto, todos los implicados, en algún momento, con diferentes niveles de intensidad vivirán procesos de angustia y sufrimiento institucional.

Para analizar estos procesos, decidimos considerar un caso extremo que nos permitiera, con mayor contundencia, evidenciar lo que pasa en todos los casos. Para ello, localizamos a una estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara que se destaca por haber tenido una formación en pregrado y en la maestría relacionada con las ciencias médico-biológicas.

La intuición es que este caso nos permitiría constatar cómo es que se viven algunos de los criterios establecidos en nuestra argumentación teórica relacionadas con la implicación, en un imaginario específico de formación científica.

Para fines de exposición, la llamaremos por el nombre ficticio de Nadia. Ella es licenciada en Nutrición con maestría en Ciencias del Comportamiento con orientación en Alimentación y Nutrición. Actualmente estudia el 6to semestre del doctorado en Educación con temas relacionados al imaginario social, alimentación y escuela.

A Nadia se le pidió que elaborara un relato de vida, en donde describiera su trayectoria formativa como científica, desde que tuvo su inquietud inicial en su formación de licenciatura, donde tuvo sus primeros acercamientos al paradigma cuantitativo bajo una racionalidad mecanicista y funcional, como Nadia lo llama, y se reforzó con su trabajo de tesis de maestría en un diseño experimental con modelos animales. Hasta el momento actual, Nadia lleva más de dos tercios del programa educativo concluido del doctorado en Educación.

Lo que vamos a hacer a continuación, es transcribir el texto de Nadia, en las secciones necesarias que nos permitan ir identificando los criterios

enunciados antes en la teoría, para, a través de los imaginarios, evidenciar la implicación y el sufrimiento institucional.

Implicación e imaginario sobre el proceso de formación en ciencias biológicas

En el siguiente párrafo de Nadia se evidencia el imaginario social y su construcción a partir de una breve descripción sobre su acercamiento a la investigación y cómo la abordaba en la licenciatura y maestría.

Desde la formación profesional en ciencias de salud hasta la maestría, he navegado en perspectivas mecanicistas y funcionalistas constreñidos a un paradigma cuantitativo de hacer investigación, de mirar y construir lo objetos de estudios a partir de variables u observables que puedan ser manipulables. Desde identificar variables independientes y dependientes, como si el ser humano estuviera inmerso en una caja de causas y efectos, variables condicionantes y determinantes sin posibilidad de la acción razonada, solo siendo víctima de las circunstancias.

En los siguientes relatos se resaltan algunas funciones destacables en el rol del docente. Esto coincide con las evidencias empíricas de Gonzáles y Otero (2017) y Murcia y Jaramillo (2014), respecto a la importancia que tienen la enseñanza y las herramientas didácticas en los procesos formativos, siendo más destacables unos profesores que otros. Asimismo, se vislumbran algunas inquietudes respecto a la práctica investigativa y el reconocimiento de un imaginario sobre la investigación más anclado al positivismo.

No obstante, hubo ciertos docentes durante la formación profesional que se destacaron por llevarnos a la reflexión partiendo de estudios de caso, donde se analizaban las particularidades de las situaciones, de los contextos sociales, del origen de las enfermedades y sobre todo el rol que juega la familia y el ambiente para detonar, acelerar o disminuir el proceso natural de una enfermedad. Los

análisis eran muy interesantes y me brindaban muchas explicaciones sobre por qué suceden las cosas como suceden, sin embargo, tenía la impresión que no había conclusión, que al final no había una receta de cocina o el A B C de las indicaciones a seguir bajo esas circunstancias y en esos casos en particular. Es decir, tenía una tendencia a buscar la generalización en las situaciones sin darme cuenta que en realidad había desarrollado otras habilidades comprensivas más que predictivas.

Para el servicio social, se reforzaron los conocimientos que había adquirido en la licenciatura, pues se aplicaron infinidad de protocolos y pruebas que funcionaban bajo un diseño cuantitativo, y los únicos datos que se consideraban de tipo cualitativo eran encuestas con preguntas cerradas y algunas abiertas, que, claro, estas últimas no eran del total agrado pues resultaba compleja su categorización y captura en la base de datos. Una habilidad que comencé a entrenar fue la escucha atenta y procuraba ser empática en las situaciones. No obstante, el tipo de investigación que se realizaba en esa institución era en su mayoría para implementar estrategias de intervención y dar continuidad a las problemáticas detectadas, sea con talleres informativos en el área de salud, nutrición y actividad física. Fueron muy pocos los estudios experimentales, en su mayoría eran estudios transversales, descriptivos y relacionales con la intención de llevar los resultados a un congreso a manera de ponencia o poster.

Durante su ejercicio como pasante en Nutrición y al ingreso a la maestría persisten en el discurso de Nadia palabras que dan pistas de las características del imaginario en investigación, por ejemplo, “control de variables”, “estudios transversales, descriptivos y relacionales”, “estrategias de intervención”, “diseños cuantitativos y cualitativos”; en seguida se cita un ejemplo:

Una vez admitida en la maestría, estaba interesada en trabajar con la obesidad, aunque no estaba segura si estudiarlo en seres humanos o modelos animales. Decidí trabajar con estos últimos porque tenía la idea que, al trabajar en el laboratorio, habría mayor control en las variables estudiadas, lo cual es iluso

dadas las características del espacio y las circunstancias de trabajo. Eso lo comprendí mucho después.

No obstante, a pesar de pertenecer al área de ciencias naturales/biológicas, durante la maestría se identificaron diversos momentos donde el sufrimiento institucional fue inminente. Recordando lo señalado por Lourau (1991), las adhesiones que Nadia tuvo que realizar para cumplir con los requerimientos institucionales y académicos generaron sufrimiento en la estudiante; ejemplo de ello fueron las reglas de disciplina para la asistencia al instituto y al laboratorio animal, las normas de disciplina, las formas de corregir errores, entre otros ejemplos que a continuación se revisarán. Estas situaciones llevaron a Nadia a otro generador de sufrimiento institucional, este es la motivación, desmotivación o sobre-motivación durante la maestría.

La perspectiva de formación en su totalidad fue conductista bajo un paradigma cuantitativo para predecir y controlar la conducta, con apoyo de lecturas principalmente de autores como Pavlov, Skinner, Cannon, entre otros. El diseño de la investigación fue experimental con una preparación previa en generar obesidad experimental en modelos animales mediante una dieta artesanal. El quehacer en el instituto podría decir que era casi militarizante, había un checador en el cual debíamos de registrar nuestra entrada y salida con la obligación de asistir al menos ocho horas diarias. Esto fue superado en el segundo semestre, pues eran días que llegaba a las 7 am a “correr experimento” (noción coloquial para referirse a la acción de ingresar al laboratorio para el registro de variables: peso corporal, consumo de agua y alimento) y me retiraba a descansar a las 8 pm. Asimismo, el experimento debía correrse incluso sábados, domingos y días festivos, esto fue durante un año. Con ello adquirí disciplina y había mucha responsabilidad, pues no solo se corría mi experimento, sino otros más durante el día.

Algo que recuerdo con mucha claridad fueron los regaños que hacían al primer error detectado. Fueron memorables pues, como buenos conductistas, les encantaba hacer de ese momento lo más desagradable posible para que no

volviera a suceder, por ejemplo, reprenderte en medio de un salón con varias personas ahí, con voz lo suficientemente alta y firme para parecer un regaño, pero sin llegar a gritar. Claro, sin permitir que el alumno pudiera replicar en ese momento. Otra manera de reprender era exhibiendo tu error frente a tu grupo de investigación y agregando que era una vergüenza que pertenecieras a ese equipo. Lo más criticable era que lo hacían siempre con público, y después en privado, en tutoría, decirte que era por tu bien y que debías de aprender.

Otra situación en donde se muestran momentos de ansiedad, como los llama Deveraux (1996), son las relaciones interpersonales que se ven expuestas en las experiencias de Nadia, tanto en la maestría como en el doctorado. Las normas impuestas durante los coloquios y las prácticas extrañas pueden percibirse como críticas a las prácticas de Nadia y a sus creencias, generando inseguridades, angustias y reacciones negativas ante las circunstancias.

Los espacios que más se disfrutaban eran las invitaciones a investigadores externos para dar seminarios y ponencias, y las reuniones semanales que se tienen con cada investigador y su equipo para discutir los avances individuales de tesis de todos los asesorados, además de la lectura y discusión de artículos científicos. Escuchar las recomendaciones de los demás, sea de licenciatura, maestría o doctorado, eran muy valiosas y constructivas. No obstante, en los coloquios había jerarquía en las participaciones, el nivel más bajo eran los alumnos de licenciatura que hacían el servicio social en el instituto (esclavos, les decían), ellos no podían hacer preguntas bajo ninguna circunstancia, pero estaban obligados a asistir. En los coloquios de los estudiantes de maestría, solo podían hacer preguntas los mismos estudiantes de maestría, estudiantes de doctorado, doctores e investigadores. En los coloquios de los estudiantes de doctorado, solo podían participar los estudiantes de doctorado, los doctores titulados y los investigadores, mientras que los estudiantes de maestría y los pasantes no teníamos opción de participar. En cada caso, el argumento fue

que no se tienen los conocimientos necesarios ni suficientes para hablar. Esa jerarquía estaba muy marcada, incluso en otras circunstancias.

En el instituto había una práctica respecto a la investigación, inclinada al paradigma cuantitativo y conductista, se demeritaba y desvalorizaba la mirada comprensiva y reflexiva de la investigación cualitativa, así como las herramientas de obtención y métodos de análisis. Los roles estaban muy marcados conforme a la jerarquía antes mencionada y las actividades se esclarecían desde un inicio del posgrado o servicio social. La disciplina y puntualidad fueron características esenciales para llevar con éxito el posgrado. La relación con el tutor/asesor estaba dispuesta en dos vertientes, para cuestiones académicas y para cuestiones personales, sobre todo para los estudiantes que eran foráneos.

De nuevo Nadia se enfrenta a su inquietud investigativa con un imaginario sobre la investigación muy distinto a lo que se considera investigar en ciencias sociales, al menos, Nadia lo refiere como un vacío en competencias cualitativas:

Una vez egresada, me di cuenta que el perfil de egreso estaba vacío en las competencias relacionadas con la investigación cualitativa, y mi inquietud por estudiar temas relacionados con la educación alimentaria y los problemas de salud infantil relacionados con la nutrición, me llevaron a aplicar para el doctorado en Educación en la Universidad de Guadalajara.

Confrontación de imaginarios y sufrimiento institucional

En este apartado, el cuestionamiento que dirigió el relato fue el siguiente: *¿Cómo fue el encuentro entre hacer investigación y formarte en las ciencias duras contra el quehacer en las ciencias sociales?* Para ello, Nadia nos relata lo siguiente:

La confrontación inició desde el curso propedéutico para ingreso al doctorado, ha sido totalmente distinto tanto en formas como en contenido. La manera de expresarse tanto de los investigadores como de mis compañeros de generación,

el uso y conocimiento de teorías y autores que en su mayoría fueron desconocidos para mí, y no solo eso, sino que además de conocerlos y manejarlos, los critican. Esta última habilidad, la de ser críticos con lo que se lee, se dice y se hace, incluso con lo que uno mismo piensa sobre cierto fenómeno, nos lleva a la reflexión y a tomar una postura fundamentada y no arbitraria. Caso contrario en ciencias duras, que lo que dice el autor es lo que es. A menos que se demuestre lo contrario, y funcionan solamente habilidades memorísticas, más que reflexivas.

La cultura de las comunidades de su formación inicial, vinculada a las ciencias médico-biológicas, es diferente a la de las comunidades vinculadas a las ciencias sociales. Tal como lo señala Kaës, el sufrimiento institucional puede producirse por diferentes vías; por un lado, existe el deseo de satisfacer las necesidades inconscientes de Nadia con apuntalamientos narcisísticos y construcción de ideales, y por otra parte, existen las necesidades propias de la organización, pues, de manera consciente, la institución tiene un aspecto funcional. Una tercera fuente de sufrimiento se daría en el encuentro entre ambas, es decir, el sufrimiento puede proceder por las características de estructuración que brinda la institución, en ese sentido, el sufrimiento sería atribuible a las eficiencias o deficiencias de la institución como tal. La segunda fuente de sufrimiento sería el organizacional, que tiene que ver con el funcionamiento de la organización, y por último, el sufrimiento generado por las características de la estructura psíquica de las personas. Si bien esta clasificación sirve para el análisis de las organizaciones e instituciones, en el relato se encuentran entrelazados uno con otro.

Estar en ese curso y en las clases ya como estudiante de doctorado ha sido muy complicado, pero motivante. Por un lado, tienes que dominar ciertos autores y teorías y además ser crítica al respecto, pues no es algo que haya dicho ayer, sino que se han emprendido estudios, se han hecho ensayos, incluso críticas a la misma, y lo más importante, identificar dónde está la discusión al respecto; por qué elegir una teoría y no otra. Cuáles argumentos son fundamentales para el objeto de estudio en construcción y cómo son entendidos. Por otro

lado, está la relación con pares que, si bien no todos tuvieron una formación en ciencias sociales, en su mayoría son sensibles a las metodologías comprensivas y reflexivas.

Ha sido una labor de replanteamiento, no solo en las formas de hacer, sino en las formas de pensar, de mirar, de observar y observarme. De valorar la importancia que tiene el contexto, pues una de las grandes diferencias entre un paradigma cuantitativo y predictivo contra un paradigma cualitativo y comprensivo es que, en los primeros, los objetos de estudio son descontextualizados, pues si lo situas en un espacio y tiempo determinado, entonces no podrá ser generalizable o trasladarse a otras realidades. En ese sentido, durante el doctorado, los aspectos históricos, políticos y económicos cobraron sentido cuando entendí que las cosas no ocurren por generación espontánea, sino que llevaron un proceso anterior a tu interés y en parte explican la situación actual de aquello que interesa.

Un aspecto muy relevante para construir el objeto y llegar al trabajo de campo es la posición del investigador. En las ciencias duras, el lugar del investigador está posicionado por encima de aquello que estudia, tiene un lugar privilegiado pues es él quien sabe y teorizará al respecto. De esta manera el objeto de estudio, además de ser atemporal, solo es el medio para llegar al objetivo final. Son tratados como objetos, no como sujetos y su importancia es menor, comparada con la del investigador. Con este panorama se pierde la sensibilidad completamente, el involucramiento es mínimo y no imagino, en esta postura, cómo es posible llevar una entrevista a profundidad con éxito, sin que la persona o participante se sienta usada.

Finalmente, uno de los ámbitos que con más frecuencia genera sufrimiento institucional son las relaciones interpersonales. Tal como se citó en los relatos de Nadia sobre su formación en la maestría, también en el programa doctoral, sea con pares o con el asesor de tesis, juegan un papel especial en la configuración del imaginario sobre procesos de formación para la investigación y en el proceso de formación *per se*:

Una de las relaciones más cercanas, además de los pares, es con el asesor de tesis, pues ahí es donde emergen necesidades de diferentes tipos y de forma bidireccional. Un tipo de necesidad que es relevante en el asesor es el cumplimiento con los requerimientos institucionales en tiempo y forma, pues de ello dependen otros procesos e indicadores del posgrado y la universidad misma. Además, persiste el interés en el desarrollo y autonomía laboral e intelectual del estudiante del doctorado, con las lecturas, trabajo, redacción y discusión que se hacen durante todo el proceso de formación. Entiendo que la formación en maestría y doctorado con perfil en investigación distan en diferentes cuestiones, pero una de las más importantes es lograr un investigador maduro y autónomo que pueda cuestionarse y llevar a buen término un producto intelectual, que no solo sea para llenar una biblioteca, sino que sea pertinente en la problemática social actual.

En mi propia experiencia, las expectativas que tenía al iniciar, se mantienen hasta ahora, se han cumplido, incluso superado. Esto podría deberse a las experiencias aversivas de aprendizaje que tuve durante la formación en maestría y al mismo tiempo por las habilidades comunicativas, de escucha y empatía que posee mi asesor, además de su amplio conocimiento y experiencia no solo en el área especializante sino también como docente e investigador.

De repente me he acostumbrado a retirarme de las asesorías y de las clases con más dudas que respuestas y sobre todo con esa sensación de atraso respecto a mis otros compañeros de generación, entiendo que cada estudiante lleva su propio ritmo, pero me siento obligada a llevar ese propio ritmo a la par de los requerimientos institucionales que se esperan. Es aquí donde cada uno de los estudiantes y los asesores sufren el proceso de formación, pues implica una fricción entre las expectativas individuales, tanto del asesor como del estudiante, como las expectativas colectivas de la institución y comunidad científica a la que pertenecen.

Conclusión

El proceso de formación para la investigación, como se revisó en los relatos de Nadia, es complejo, con diversas tensiones y un gran número de posibilidades de análisis; en este capítulo se propuso hacerlo desde el imaginario social, el sufrimiento institucional y la implicación de los actores como puente explicativo y relacional entre imaginario y sufrimiento.

Recordando el imaginario social como aquella imagen mental que es compartida socialmente con una significación casi unánime entre los actores y que permiten legitimar roles, acciones, atributos y funciones, estas características del imaginario social se encuentran instituidas en las organizaciones y brindan certezas para los actores.

Para el caso de Nadia aquí expuesto, los roles, acciones, atributos y funciones que fueron instituidos durante su formación y que configuraron su imaginario respecto al quehacer de la investigación fueron confrontados con otras tradiciones de concebir y explicar el conocimiento.

Dicha confrontación fue explicada en términos de sufrimiento institucional. La interacción entre la racionalidad de una programación doctoral que implica las necesidades institucionales como organización y las características emocionales y afectivas del material psíquico de la persona que lo vive, puede generar disonancias durante el proceso de formación. Es así que, para el caso de Nadia, fueron evidentes los momentos de sufrimiento institucional en sus relatos, pues la polaridad en su formación previa y las características del proceso de formación del doctorado en Educación permitieron evidenciar las angustias, fricciones, adhesiones, motivaciones, desmotivaciones, problemas y amenazas que vivió y vive durante su proceso.

Referencias

- Aravena, A. y M. A. Baeza (2017), "Imaginarios sociales y construcción intersubjetiva de alteridad. La prensa escrita y la cuestión mapuche en Chile", *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(23), pp. 7-29.
- Ardoino, J. (1997), *La implicación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Carrera, J. (2017), “Entre lo imaginario y lo real. Teorética y reflexividad para una antropología de lo imaginario”, *Cinta de Moebio*, (59), pp. 143-156.
- Castoriadis, C. (1997), “El imaginario social instituyente”, *Zona Erógena*, 35, pp. 1-9.
- (2013), *La institución imaginaria de la sociedad*, pp. 183-265, México, Tusquets.
- Charles, T. (2006), *Título: Imaginarios sociales modernos*, Barcelona, Paidós.
- Coronado, E. Z. y M. R. Estupiñán (2012), “Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario”, *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), pp. 73-84.
- Deveraux, G. (1966), *De la ansiedad al método*, México, Siglo XXI Editores.
- Escobar, J. C. (2000), *Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia*, Medellín, Cielos de Arena.
- Fernández, L. (1996), “Análisis institucional y práctica educativa. ¿Una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?”, *Revista Argentina de Educación*.
- Friedberg, E. (1993), “Las cuatro dimensiones de la acción organizada”, *Gestión y Política Pública*, II(2), julio-diciembre, pp. 283-313.
- González González, M. (2010), “El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación”, *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), pp. 11-31.
- González, R. y C. Otero (2017), “Imaginarios sociales en estudiantes de educación sobre la calidad de la formación investigativa”, *Opción*, 33(84), pp. 759-790.
- Kaës, R. (1989), “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones”, en *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, pp. 15-31.
- (2004), “Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos”, *Psicoanálisis Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 26(3), pp. 655-670.

- Laso, E. (1996), “La clasificación de las ciencias y su relación con la tecnología”, en E. Díaz (coord.), *La ciencia y el imaginario social*, pp. 29-40, Madrid, Biblos.
- Lourau, R. (1991), “Implicación y sobreimplicación”, en *El espacio institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales*, Buenos Aires, Inédito.
- Murcia, N. y D. A. Jaramillo (2014), “Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación”, *Sophia*, 10(2), pp. 9-22.
- Pintos de C., J. L. (2015), “Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales”, *Miradas, Revista de Investigación*, 13, pp. 150-159.
- Pintos, J. L. (2014), “Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales”, *Revista Latina de Sociología*, 4, pp. 1-11. Disponible en: <http://revistalatinadesociologia.com>.
- Posada, J. E. M. y D. A. M. Gaviria (2009), “Aproximación teórico-metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen”, *Universitas Humanística*, (67), pp. 207-221.
- Ros, I. (2009), “La implicación del estudiante con la escuela”, *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), pp. 79-92, ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17512723006>. Consultado: junio 17, 2020.
- Taylor, C. (2006), *Imaginarios sociales modernos*, Barcelona, Paidós.

VI. La relación vincular entre el director de tesis y el tesista para la transformación de una idea de investigación en una tesis doctoral

BETZAIDA NOELIA RIASCOS PERLAZA
MARÍA ALICIA PEREDO MERLO

Introducción

Estudiar un programa de doctorado es el sueño de estudiantes que buscan la oportunidad de ingresar al mundo de la investigación científica. En este nivel educativo se busca formar investigadores que aporten a la consolidación de las disciplinas científicas con contribuciones originales. Por ello, el ingreso a un doctorado de calidad suele ser un proyecto de largo aliento, en primer lugar, por el extenuante proceso de selección, que incluye el propedéutico y las entrevistas; en segundo lugar, por los años en los que se desarrolla este proceso.

La formación doctoral es un proceso en el que se presentan tramas de orden institucional (requisitos del plan de estudios), disciplinar (áreas del conocimiento), subjetiva (cambios identitarios como productor de conocimiento), vincular (relación con su director de tesis) y social (contextual) (Mancovsky, 2009). En ese orden de ideas, la reflexión que a continuación se presenta está centrada en mostrar al director de tesis y al doctorante desde la relación que se entreteje en el proceso formativo.

Estudiante de doctorado y director de tesis emprenden la tarea de transformar las ideas del primero en una tesis de doctorado. Este proceso se desarrolla durante cuatro años, en los cuales se establece una relación vincular que se enriquece durante los años que trabajan juntos. Durante este periodo se logra integrar las visiones del doctorante y su director de tesis en la formación de un investigador en educación. ¿Cómo este proceso se lleva a cabo? A continuación se analiza el caso de una investigadora y su estudiante de doctorado de la generación 2016-2019.

Para cumplir con el propósito, en este artículo, en primer lugar, se explora el concepto de formación desde los planteamientos de Beillerot (1998), Ferry (1990, 1997) y Filloux (1996); en segundo lugar, se analiza el papel de la lectura y la escritura en la construcción de una tesis doctoral; y, en tercer lugar, se muestra el plano subjetivo y la relación vincular entre el director de tesis y tesista. Por último, se expresan algunos planteamientos para abrir la discusión.

Un acercamiento al concepto de formación

Ferry (1997) asume que la formación es un proceso individual, “es una dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios. Cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que solo posibilitan la formación” (p. 139). Esta perspectiva le otorga gran relevancia al sujeto en formación, sin embargo, resalta el papel de las mediaciones (Filloux, 1996), como lo son los directores de tesis, los textos, los contextos, los eventos en los que las personas participan, las relaciones, entre otros. Los anteriores se consideran medios para la formación, ya que contribuyen a que el doctorando se forme. Es el estudiante quien se desarrolla de modo personal. “El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla [...]” (Ferry, 1997, p. 54).

Esta perspectiva asume el proceso formativo de forma individual; esto es, la responsabilidad de la formación recae sobre el estudiante de doctorado, sin embargo, la figura del director de tesis es fundamental, pues es la

persona que posee los conocimientos y la experiencia para formar nuevos investigadores.

Ferry (1997) distingue entre formación, enseñanza y aprendizaje:

La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión (p. 54).

Por su parte, Filloux (1996) distingue tres tipos de formación: académica, pedagógica y personal. La académica se refiere al conocimiento relacionado con la disciplina; la pedagógica, al aspecto metodológico y la personal a las motivaciones y el deseo para el ejercicio profesional. La formación académica y pedagógica ha sido explorada desde diferentes perspectivas. La formación personal es lo que impulsa a los doctorandos a participar en estos procesos formativos para convertirse en investigadores.

Asumiendo esta perspectiva, se busca explicar el aspecto subjetivo y vincular desde los trayectos y vivencias que se producen en la formación doctoral. Se realiza una reflexión profunda del proceso educativo, con miras a contribuir al debate teórico desde las particularidades de un caso académico.

Enseguida se analizan la lectura y la escritura en el proceso de redacción de una tesis doctoral.

La lectura y la escritura en la construcción de una tesis doctoral
Investigar y dirigir tesis son procesos que se aprenden en la práctica (Man-covsky, 2009), a partir del trabajo de quienes se preocupan por aportar en la construcción de conocimiento científico. Para Moreno-Bayardo (2005), la formación de investigadores es

un proceso de amplio espectro, mediante el cual se preparan los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento en un

campo determinado; se trata de un proceso con una doble dimensión: personal e institucional... (p. 521).

La formación de investigadores es fundamental para el avance científico de las disciplinas académicas. En este proceso se busca que los estudiantes comprendan de forma profunda las vicisitudes de la investigación científica. En ese orden de ideas, un estudiante doctoral se apropia de los aspectos epistémicos, ontológicos, metodológicos y éticos de la investigación de la disciplina a que desea adherirse (Rojas y Aguirre, 2015).

Es incuestionable que lo que impulsa a un estudiante a emprender una búsqueda, como la que se realiza en un doctorado, es el desconocimiento profundo de un tema. No es concebible que se emprenda una travesía de cuatro (o más) años para investigar lo que ya se conoce. Aunque este desconocimiento tiene que ver con cuestiones disciplinares, se espera que un estudiante que ingresa a realizar los estudios de doctorado haya desarrollado una serie de habilidades básicas, específicamente relacionadas con la lectura y la escritura.

Existen investigadores de diferentes áreas del conocimiento con diferentes estilos para formar a sus estudiantes de doctorado. Estos se van construyendo y consolidando a medida que participa en diferentes procesos formativos. Sin embargo, la lectura y la escritura son inherentes a todo proceso investigativo ya que coadyuvan en el análisis de documentos y diferentes fuentes para transformar las ideas de investigación en una tesis.

Si bien un estudiante que aspira ingresar al nivel más alto de estudios ha demostrado una serie de conocimientos y habilidades relacionadas con la investigación, los estudios de Peredo (2012) revelan que los estudiantes de doctorado presentan dificultades específicas para la lectura y la escritura de textos académicos y en la realización de actividades inherentes a la investigación científica.

En la formación doctoral, la lectura y la escritura articulan los saberes disciplinares que se han construido con las reflexiones, saberes e inquietudes que surgen en los doctorantes. La lectura permite que los estudian-

tes aprendan los contenidos disciplinares y adquieran elementos teóricos para las discusiones académicas. Los estudiantes de doctorado necesitan la mediación pedagógica, textual y discursiva de su director de tesis, pues su dominio teórico, experticia y conocimiento del tema coadyuvan en la apropiación de normas lingüísticas y sociales de la comunidad discursiva a la cual desea incluirse.

La escritura “es concebida como una herramienta incuestionable que ayuda al disciplinamiento intelectual y a la claridad del propio pensamiento” (Mancovsky, 2009, p. 211). Como lo expresa Carlino (2003), “alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta solo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (p. 411).

Las disciplinas evolucionan y se adaptan para incluir a nuevos miembros. Con sus diferentes líneas en la formación doctoral, coadyuvan a que se formen nuevos investigadores que continuarán con la producción académica e intelectual. Los campos de estudio, como construcciones humanas (Moje, 2015), se nutren de los aportes de los investigadores y de las redes que estos construyen.

Con la participación en comunidades científicas en las cuales circula y se produce ciencia, los estudiantes mejoran sus habilidades comunicativas ya que las disciplinas se encuentran organizadas y han desarrollado una serie de prácticas que se enseñan y se aprenden en el seno de estas (Christie y Maton, 2011) y se vinculan con contextos específicos en los que se desarrollan procesos institucionales, que se vinculan a procesos históricos empapados de relaciones de poder (Street, 1984).

Cuando uno comienza a investigar, debe definir algunas cuestiones centrales; ya sea, el objetivo principal, el objeto de investigación y la pregunta central. Sin embargo, no puede saber de antemano si el objeto de estudio definido no va a variar a partir de nuevas preguntas, si va a tener que complementar los datos recogidos con otras técnicas de recolección, si la población estudiada no tiene que ser redefinida, etcétera. (Mancovsky, 2009, p. 210).

Este fenómeno se presenta por el nuevo conocimiento que se aprende en la etapa inicial del doctorado. Los estudiantes aprenden sobre las raíces de ciertos conceptos, lo que les permite establecer su pertinencia. Estas aclaraciones se logran con la lectura y el análisis de estas, con las discusiones académicas que se entablan en las sesiones de asesoría:

Dentro del aula, grupalmente o entre profesor y alumno en sesión de tutoría, se habla no solo del texto en cuestión, sino de la serie de vínculos intertextuales que traen a la discusión otras voces externas, lo cual crea un ambiente discursivo altamente especializado y el estudiante aprende a comunicarse de acuerdo con el canon disciplinar, en términos técnicos, en el tipo de formatos, de estilos y de sintaxis (Peredo, 2016, p. 50).

Como se ha mostrado, la lectura y la escritura atraviesan la formación doctoral. Las participaciones en comunidades académicas potencian una serie de habilidades y coadyuvan a que el doctorando desarrolle una identidad que le permite articularse a ciertas comunidades académicas. En palabras de Parodi (2009), “la lectura es un paso fundamental en el acceso al conocimiento y la estructura discursiva del material escrito, pero solo la producción efectiva de los géneros requeridos revela el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto” (p. 127).

La inclusión de nuevos miembros en la comunidad disciplinar requiere del desarrollo de habilidades en la lectura y la escritura de textos. La lectura les permite a los doctorandos explorar temas ya revisados y analizados para establecer las líneas pendientes por explorar. Mientras que por medio de la escritura, comunica sus hallazgos, explora líneas de investigación, transforma sus ideas, aporta conocimiento original y contribuye al debate disciplinar.

A continuación, se presenta la relación subjetiva y vincular que se forjó en el proceso de formación doctoral. Vale aclarar que este se analiza con relación a los procesos de lectura y escritura.

La relación subjetiva y vincular entre el director de tesis y tesista

El director de tesis desarrolla diferentes estilos de enseñanza de acuerdo con las capacidades y las oportunidades que identifica en sus dirigidos. Es un proceso que inicia en las primeras sesiones cuando el director de tesis interroga a sus estudiantes, buscando escudriñar los motivos de sus palabras, sus ideas, para comprender y dilucidar qué sabe y qué se calla.

Las primeras sesiones son una especie de evaluación académica que orienta el rumbo de la travesía académica. El estudiante, como quien busca el reconocimiento de su director, busca, indaga, lee, escribe en busca de la aprobación. No solamente se busca la aprobación del documento, se busca la aprobación personal. Los “me gusta lo que hiciste” se convierten en una amplia sonrisa y los “no me parece que debemos seguir esta línea”, más que entristecerte, te llevan a una búsqueda mayor.

A continuación, se expresan algunas experiencias vividas durante los cuatro años de estudio en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara.

El primer año del doctorado

Conocí a mi asesora cuando era subdirectora de El Colegio de Jalisco. El día de mi primera asesoría, iba a “presentarme”, ya que hacía dos días había llegado a México. Asumí que era el día de la presentación, para mi directora era el día de definir las líneas de trabajo y de establecer cómo esa “idea” podía ser transformada en una investigación (Tesista).

En el contexto actual de globalización y expansión en el que los estudiantes emigran desde diferentes países con deseos de convertirse en investigadores egresados de universidades reconocidas, la relación entre directores de tesis y estudiantes de doctorados implica un proceso de adaptación. Los cambios culturales son para ambos nuevos desafíos en el plano académico y personal. En ese sentido, la tarea de formar investigadores se vuelve más

personal, ya que el director de tesis es la persona con la que más contacto se tendrá durante los años de estudio del doctorado.

La relación directora de tesis-doctorando implica acuerdos y reconocimientos mutuos. Tal como lo expresa Mancovsky (2009), “es una elección de ambas partes que deciden trabajar juntas, desde lugares diferenciados, en el encuadre institucional de una formación doctoral. Así como un tutor elige a su tesista, este último debe elegir a su tutor” (p. 212). La elección de un director de tesis está en relación con aspectos como: tiempo, calidad de las asesorías, trayectoria académica del tutor, disposición para la enseñanza y el acompañamiento.

Durante los primeros semestres del doctorado, el tesista trabaja en pro de adquirir la fundamentación teórica que permita sustentar la idea de investigación. La exigencia de los directores de tesis se acentúa ya que pretenden que sus estudiantes adquieran un dominio teórico del tema de investigación que están investigando. El director de tesis, debido a su experticia, analiza a su doctorando y establece un plan de trabajo. El estilo que ha venido desarrollando durante años se adecua a las necesidades de su nuevo estudiante.

En las primeras sesiones del doctorado el ambiente se torna evaluativo. El director de tesis evalúa y reconoce en sus estudiantes sus saberes, los vacíos conceptuales, las necesidades, fortalezas, entre otras. Abundan las referencias a autores, los préstamos de libros y las recomendaciones de distintas bases de datos. En cada sesión de asesoría las referencias parecen interminables y el trabajo académico abunda. El director de tesis asume un compromiso ético en la formación de su doctorando; acompaña, corrige, explica, guía.

El estudiante, motivado por aprender, después de cada asesoría vuelve con su mochila llena de libros (prestados por la directora y otro tanto de la biblioteca de la facultad). Reconoce sus falencias y trabaja por superarlas. Un poco aturdido por todo lo que desconoce, realiza sus tareas esperando que en la siguiente asesoría tenga mejores resultados. El estudiante no reconoce que sus inseguridades se evidencian en sus decisiones teóricas, en

las lecturas fragmentadas que realiza y en la poca experticia para analizar las teorías que lee (Peredo, 2012).

El segundo año del doctorado

A medida que se avanza en la formación doctoral, los doctorandos profundizan en su campo de estudio. El dominio teórico de los doctorandos coadyuva en su confianza para hablar acerca de su tema de investigación y para participar en las asesorías. Este dominio, a su vez, permite que el diálogo sea más estructurado y orientado por los objetivos.

Como podemos constatar, la cantidad, la calidad y la pertinencia de la lectura, sobre todo de artículos, van desarrollando el dominio teórico y metodológico, así como las habilidades comunicativas en los aprendices. Investigar es leer, escribir y pensar metodológicamente... (Peredo, 2016, p. 51).

Existen momentos durante los estudios del doctorado en los que el estudiante se asume como aprendiz; es decir, más que entregar para cumplir empieza a trabajar con una lógica distinta; busca comprender. Trabaja con una actitud distinta, reconoce y asume su falta de dominio teórico y metodológico y se abre a la posibilidad de aprender. Este cambio “mental” es importante, pues contribuye a que el doctorando cree una serie de estrategias para atender sus dificultades y trabajar para lograr los resultados esperados.

En el segundo semestre, debido a la documentación teórica, empiezan las articulaciones de voces. Este proceso se denomina dialogía (Moreno, 2018). Los discursos están impregnados de voces, referencias a autores que se interiorizan durante las asesorías. Los doctorandos se apropian de discursos disciplinares, líneas de investigación actualizadas, y participan de eventos con mayor apropiación conceptual.

El tercer año de doctorado

El tercer año de doctorado provoca sentimientos encontrados entre director de tesis y tesista. El estudiante ya puede referir de forma clara la perspec-

tiva que adoptó y defiende teóricamente sus decisiones metodológicas. Sin embargo, su voz se encuentra apegada a la teoría, mientras lectores y director de tesis le exigen su propia voz. El doctorando siente una especie de protección, sustentando sus afirmaciones en lo que investigadores consolidados han argumentado con anterioridad.

El primer proceso ya fue realizado, ya conoce a profundidad su objeto de estudio. Ahora, debe atreverse a pensar más allá de lo que sabe, de lo ya dicho. Se espera que aporte a su disciplina.

El doctorando presenta una lucha interna tratando de dilucidar qué de lo que escribe no se ha dicho. ¿Cuál es el aporte que está haciendo a su disciplina?

La decisión de formarse como investigador es una decisión de vida. La formación doctoral es la apertura del camino para pertenecer a un grupo disciplinar. Ser investigador implica compromisos académicos, institucionales y personales.

Durante el tercer año es importante no perder la motivación. El desgaste físico y mental es evidente en el/la doctorando/a. Los sacrificios personales y las ausencias pueden afectar su salud física y emocional. Sin embargo, es también la oportunidad de mostrar el tesón. Los conflictos internos y las dudas surgen en una etapa que se requiere mayor concentración y tranquilidad.

El cuarto y último año del doctorado

La etapa final del doctorado es un proceso dinámico y complejo. En primer lugar, los estudiantes ya no asisten a otras sesiones, por lo tanto, no tienen el contacto directo de forma presencial con sus compañeros de generación. Espacio que sirve como una especie de diálogo expresivo en el cual se comentan procesos con sus directores y se expresa el avance en sus investigaciones. En segundo lugar, es un proceso en el que el doctorando debe estar seguro de lo que escribe, demostrando apropiación conceptual y metodológica de todo el proceso investigativo.

Las asesorías se programan con el tiempo suficiente para que el doctorando avance en su escritura. El tutor otorga mayor libertad, pero no lo deja solo, está contigo en el proceso. Los correos de apoyo y seguimiento son frecuentes. Aparecen mensajes que terminan con expresiones como “me escribes si te atoras” o “este día estaré en mi oficina en asesorías a otros estudiantes, por si me necesitas”. Se lee entre líneas, es tu proceso; “debes aprender a hacerlo, pero aquí estoy si necesitas ayuda; no estás solo”. Los correos son una forma de motivarte, pero para un estudiante, es como un tipo de presión. Se pregunta: ¿he avanzado?, ¿serán suficientes mis avances?

Los avances escritos de los estudiantes son revisados y aprobados por el director de tesis. En su papel de expertos se encargan de evaluar la escritura académica. Su mirada entrenada le permite supervisar y corregir este tipo de escritura.

El vínculo director de tesis-tesista se va erigiendo en la medida en que se transita de un semestre a otro. Es un proceso que se basa en la confianza mutua y comprensiva del proceso educativo; elementos fundamentales para que el doctorando se motive a crecer personalmente y profesionalmente.

Existen algunas condiciones que pueden afectar la relación director de tesis-tesista de forma positiva, como el establecimiento de una buena relación de trabajo, respeto mutuo, la satisfacción por la forma de trabajo, la orientación del director, disponibilidad, el acompañamiento frente a los altibajos anímicos del tesista y la colaboración durante todo el proceso (Arismendi y otros, 2016).

Un elemento que está presente en la formación doctoral son las relaciones de autoridad, subordinación y poder (Moreno-Bayardo, 2011). Los roles en este espacio formativo están diferenciados. Para graduarse como investigador, el estudiante necesita que el director de tesis apruebe su documento escrito. Después, su comité para el examen doctoral estará conformado por dos lectores (que estuvieron acompañando su proceso durante los cuatro años) y dos nuevos lectores. Es decir, su producción académica debe legitimarse, ya que el ingreso a una comunidad discursiva

está mediado por el poder, el acceso, la identidad y la legitimidad de los miembros (Hernández, 2009; Peredo, 2016).

Estienne (2004) sostiene que

en los centros de educación superior, se validan ciertas prácticas para acceder al conocimiento. La inclusión de las personas a ese tipo de cultura requiere haber internalizado un tipo particular de lenguaje, de reglas, de convenciones, de formas de actuar institucionalizadas (p. 38).

En la academia se han construido espacios para incluir a nuevos miembros, como es el caso de los programas de doctorado, en los cuales se forma investigadores. En estos, los doctorandos se encuentran bajo la orientación de un director de tesis.

El acompañamiento riguroso y comprensivo coadyuva en que el doctorando adquiera disciplina y transforme sus ideas de investigación en una tesis de doctorado. Para que este proceso se lleve a cabo cada uno debe asumir su rol en el proceso formativo. No cabe duda de que el director ha participado en esos procesos, ha realizado múltiples investigaciones, lo que le permite estructurar un plan de trabajo que atienda las particularidades de cada estudiante. Del mismo modo, los directores han experimentado esos mismos procesos y los reconocen como inherentes a la formación de investigadores.

El director de tesis motiva al doctorando a asumirse como académico (que lea, escriba y hable como tal). De este modo, coadyuva a que el estudiante asuma un cambio en su identidad. “La tesis requiere un nuevo posicionamiento enunciativo: de lector a autor, de consumidor a productor de conocimientos” (Carlino, 2003, p. 7).

En la cultura científica propia de cada campo del conocimiento, en este caso, en la disciplina de las ciencias sociales, el aprendiz de investigador (tesista) tiene dos referentes claros: la actividad científica que genera la cultura científica a la que se incorpora, y el director de tesis como instrumento mediador

en su proceso formativo. El director de tesis modula y pauta ese proceso, la actividad científica que realiza el aprendiz de investigador está sometida a un proceso continuo de construcción por la influencia que ejerce su director de tesis como creador de oportunidades de aprendizaje (Luna-Molina y Muñiz-García, 2018, p. 364).

En la formación doctoral, el doctorando desarrolla otro tipo de relación con el saber, ya que este espacio confronta sus saberes previos (Mosconi *et al.* 2000). Realizar una tesis que pueda ser aceptada por lectores y directores implica relaciones personales y sociales que no se hacen públicas con la finalización y aceptación de las tesis. Durante las defensas de las tesis y en la publicación de los artículos, producto de estos trabajos, poco se habla de estos procesos (dudas, conflictos, problemas personales, divorcios, ausencias, etc.). “Lo que se pone a prueba, a través de su publicación, es el conocimiento logrado y no la fortaleza de los actores para perseverar hasta dar con él” (Carlino, 2003, p. 6). Un investigador experimentado reconoce las luchas internas de sus estudiantes y le proporciona el acompañamiento necesario para solventar sus dificultades académicas y lo orienta en sus dudas personales.

La participación del director de tesis en actividades de socialización, producción y divulgación del conocimiento motivan al estudiante. Los estudiantes, al leer los artículos, analizan su trayectoria a través de sus producciones para ampliar su horizonte formativo y para establecer una relación disciplinar más cercana. Las prácticas sociales se aprenden cuando los estudiantes tienen la posibilidad de participar en eventos en los cuales aplican las reglas de funcionamiento (Kalman, 2003). Estas reglas son conocidas por los directores de tesis, quienes han adquirido el conocimiento teórico y la habilidad para comunicar sus saberes. Las experiencias compartidas en diferentes espacios formativos, como los congresos, coadyuvan en el aprendizaje del doctorando. Una relación personal de calidad entre el director de tesis y el doctorando contribuye a que este proceso termine de forma exitosa (Valarino, Meneses, Yáber y Pujol, 1996; Donald, Soroyan y Denison, 1995).

Los estudiantes, con la participación en las actividades disciplinares, aprenden las formas de comunicación de su grupo disciplinar (Lea y Street, 1998; Peredo, 2016). Del mismo modo, los estudiantes, con su participación en eventos y la escritura de documentos, las conversaciones, entre otras, ponen en evidencia que se han presentado “cambios cognitivos y de comportamiento que resultan de la participación activa e intencional en la construcción de conocimiento y de sentido” (Rincón y Gil, 2010, p. 400).

Para abrir la discusión

Pensar la formación de doctores implica asumir las mediaciones (textos, experiencias, docentes), los planos intelectual y afectivo de los doctorandos, las circunstancias familiares, sociales y culturales propias de cada estudiante y los dispositivos para orientar la autonomía de cada estudiante (Gatti, 2005). Un aspecto que se destaca de este proceso es que, aunque es personal e individual, necesita de las mediaciones para que los doctorandos comprendan las formas de comunicación y circulación de conocimiento en las disciplinas.

Otro elemento a resaltar en este proceso es la disposición de ambos para el proceso formativo. Los doctorandos se encuentran “comprometidos con su proceso formativo buscando convertirse en un participante con pleno derecho en una práctica sociocultural” (Lave y Wenger, 1991, p. 29); en otras palabras, tienen disposición para el aprendizaje. El director de tesis, en algún momento de su vida, vivió los avatares de su proceso formativo. Su experiencia le permite orientar estos procesos de forma comprensiva. Del director de tesis se espera que utilice diferentes estrategias y desarrolle procesos de enseñanza.

En resumen, el proceso formativo es un proceso individual que cada doctorando debe vivir por sí mismo. El vínculo comprensivo entre director de tesis y tesista ha de coadyuvar a que se logren los objetivos propuestos. Con las investigaciones, director de tesis y tesista aprenden, desde diferentes roles y perspectivas.

Referencias

- Arismendi, M.; Gava, S.; Maggiolini, L.; Martín, M. y E. Sarrot (2016), “Pensando el vínculo tutor-tesista en los procesos de tesis: aproximaciones conceptuales a una sinergia tutorial”, *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 14.
- Beillerot, J. (1998), *La Formación de Formadores*, Ediciones Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2003a), “La experiencia de escribir una tesis: contexto que la vuelven más difícil”, trabajo presentado en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 5-9 de mayo.
- (2003), “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, artículo presentado como ponencia invitada en la mesa redonda “Lectura de textos científicos y profesionales en el nivel terciaria y universitario”, Sexto Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, mayo. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>.
- (2013), “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355-381.
- Christie, F. y K. Maton (2011), “Why Disciplinarity?”, en F. Christie y K. Maton (eds.), *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, pp. 1-11, Inglaterra, Londres, Continuum.
- Donald, J. G.; Soroyan, A. y D. B. Denison (1995), “Graduate Student Super-vision Policies and Procedures; A Case Study of Issues and Factors Affecting Graduate Studies”, *The Canadian Journal of Higher Education*, xxv(3), pp. 71-92.
- Estienne, V. (2004), “Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida”, trabajo presentado en el simposio “Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)”, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, Santa Rosa,

- Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>.
- Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós Educador.
- (1997), *Pedagogía de la Formación*, Ediciones Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Filloux, J. C. (1996), *Intersubjetividad y Formación*, Ediciones Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Gatti, E. (2005), “Aula universitaria: la mirada desde el ángulo pedagógico. Modelos pedagógicos en la Educación Superior”, en E. Gatti y A. Kachinovsky (eds.), *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*, pp. 29-49, Uruguay, Montevideo, Psicolibros Waslala.
- Hernández, G. (2009), “Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban las tesis?”, *Tiempo de Educar*, 10(9), pp. 11-40.
- Kalman, J. (2003), “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, pp. 37-66.
- Lave, J. y E. Wenger (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lea, M. y B. Street (1998), “Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach”, *Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 157-172. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079812331380364>.
- Luna-Molina, M. y M. Muñoz-García (2018), “Vínculo director de tesis-tesista: entre la autonomía y la heteronomía”, *Daena: International Journal of Good Conscience*, 13(2), pp. 352-379.
- Mancovsky, V. (2009), “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral”, *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), pp. 201-216.

- Moje, E. B. (2015), “Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise”, *Harvard Educational Review*, 85(2), pp. 254-278.
- Moreno, E. (2018), “Lectura en la formación universitaria: Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos”, tesis doctoral, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno-Bayardo, M. G. (2005), “Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), pp. 520-540.
- (2011), “La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad”, *Revista de la Educación Superior*, XL(158), pp. 59-78.
- Mosconi, N.; Beillerot, J. y C. Blanchard-Laville (2000), *Formes et formations du rapport au savoir*, L’Harmattan.
- Parodi, G. (2009), “El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales”, *Estudios Filológicos*, 44, pp. 123-147.
- Peredo, M. A. (2012), *Habilidades complejas de lectura en el posgrado: ¿Formación o disonancia?*, Universidad de Guadalajara/El Colegio de Jalisco.
- (2016), “Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas”, *Revista de la Educación Superior*, 45(180), pp. 41-54. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.07.001>.
- Rincón, G. y J. Gil (2010), “Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias”, *Lenguaje*, 38(2), pp. 387-419.
- Rojas, C. y S. Aguirre (2015), “La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte”, *Revista Eleuthera*, 12, pp. 197-222, DOI: 10.17151/eleu.2015.12.11.
- Street, B. V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press.

- Valarino, E.; Meneses, R.; Yáber, G. y L. Pujol (1996), “Optimización de la gerencia de investigaciones en postgrado”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28(1), pp. 63-82.
- Zavala, V. (2009), “¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior”, en J. Kalman y B. Street (coord.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*, pp. 349-363, México, Siglo XXI.

2. Método, metodología y proyectos políticos en los estudios sobre educación

VII. Tensiones, relación con el saber y transformaciones en la elaboración de la tesis doctoral

JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS
JOSÉ ANTONIO CÁZARES TORRES

Introducción

Se parte de considerar que la multidiversidad de objetos de estudio valorados como legítimos del campo de la educación, sea de nivel *macro* como el funcionamiento de un sistema educativo particular, o de nivel *micro* como la implementación de una secuencia didáctica para valorar su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, son, de fondo, fenómenos complejos de naturaleza sociocultural.

Abordarlos desde la práctica científica (investigación) para comprenderlos y explicarlos, de entrada, demanda a los investigadores tres actos de ruptura epistemológica. El primero, dejar de mirar los hechos educativos *solo* como asunto de orden pedagógico-didáctico, para mirarlos como fenómenos socioculturales complejos (Morin, 2006), sin invisibilizar sus manifestaciones educativas o pedagógicas.

El segundo supone para algunos des-disciplinarse (Denzin, citado en Hesse-Biber y Leavy, 2006); para otros, conlleva a nutrir la mirada disciplinar de base (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2007) con referentes teórico-metodológicos diferentes a los conocidos, para entonces observar

la realidad educativa con fundamentos de mayor capacidad explicativa, apreciar su complejidad y dar cuenta de ella. El tercero, considerar que se hace investigación educativa con sujetos, para los sujetos y en contextos familiares, lo que supone *implicación e intersubjetividad* en la construcción del conocimiento.

Desde esa lógica, se admite una ruta epistemológica compleja en el abordaje de objetos de estudios en la investigación educativa, dado que el investigador se enfrenta de manera constante a una diversidad de obstáculos epistemológicos (Bachelard, 2007) que le demandan ruptura y construcción, así como sostener una vigilancia epistemológica atenta sobre la manera en que procede en la construcción del conocimiento en general y en la recolección y análisis de datos en particular. Esto invita a reflexionar sobre la especificidad y legitimidad de los estudios en educación en el marco de las ciencias en la que se le inscribe y sus posibilidades de aportar a las discusiones vigentes sobre el sistema de ciencia existente.

Para dar paso a esa reflexión e ilustrar con mayores elementos lo que se ha planteado hasta el momento, aquí se despliega un *ejercicio de investigación* para abordar la dirección de tesis *desde* una perspectiva teórica social, como un caso particular de lo posible en investigación educativa. Sin embargo, por su naturaleza compleja, a continuación se hacen algunas precisiones que contribuyen a su delimitación o acotamiento.

Primero, considerar que, de manera asociada a la naturaleza del conocimiento de cada disciplina, en las instituciones de educación superior se ofertan estudios de licenciatura, maestría y doctorado, donde se socializa y recrea la tradición científica del conocimiento disciplinar en un nivel creciente de complejidad y profundización que despunta en la formación de investigadores. Así, en cada disciplina y en cada uno de esos niveles de estudio, se ha institucionalizado la dirección de tesis como estrategia clave de formación para la investigación (Moreno, 2002).

Segundo, reconocer que la dirección de tesis, en tanto acción pedagógica orientada a la formación para la investigación, puede adquirir matices diversos por su naturaleza compleja y multidimensional (Abidin, 2007), y

por la presencia o ausencia de una diversidad de factores (Moreno, 2002) como el nivel educativo, el énfasis de la investigación en el diseño curricular de un programa de estudio, la práctica de investigación de los profesores que realizan esa función de dirección de tesis o las condiciones institucionales (Mancovsky, 2009).

Tercero, puede variar también por la cultura de investigación que priva en la institución donde se oferta el programa de estudio y la cultura de investigación de los estudiantes (Moreno, 2011) inscritos, así como por la naturaleza de la disciplina donde se realiza. Esto último, a razón de que en cada disciplina priva una tradición científica distinta a la de otra disciplina (Bourdieu, 2003), y se privilegian modos particulares de formación para la investigación, como lo han evidenciado Fernández (2018) y Flores (2020).

Cuarto, asimismo puede variar a razón del énfasis en la *acción pedagógica* que se despliegue en su interior (Mancovsky, 2013), por ejemplo, acompañamiento, dirección, formación, *coaching*, mentoría, seguimiento, entre otros; lo cual incide tanto en la manera de nombrarla (asesoría de tesis, *mentoring*, dirección de tesis, tutoría, supervisión, tutela o *tutelle*), como en la calidad, rigor, y *carácter formativo* de la dirección de tesis.

Este conjunto de precisiones permite apreciar con mayor nitidez su naturaleza compleja y su carácter polisémico. Por ello, aquí se aborda la dirección de tesis que se despliega a propósito de la formación de investigadores en el nivel de estudio de doctorado en el campo de la educación, orientada a propiciar el desarrollo e interiorización del *habitus científico* (Torres, 2014), de un conjunto de saberes que posibilitan el oficio de investigador. Con foco especial en ese proceso de *trans-formación* personal y académica que vive el estudiante de doctorado de manera asociada a la elaboración de la tesis y con el acompañamiento del director de tesis.

Para diferenciarla de la dirección de tesis que ocurre en otros niveles educativos y con propósito diferente al de formar investigadores, de aquí en adelante se utilizará el término *tutoría para formar investigadores* porque alude a un acompañamiento estrecho y permanente entre los involucrados (artesanal); recupera el carácter intersubjetivo y constructivo de toda rela-

ción humana como lo es esta; admite la presencia de elementos subjetivos y no solo racionales o de conocimiento disciplinar; enfatiza el carácter formativo y de trans-formación de los participantes en las diferentes dimensiones de su vida; toma distancia de la orientación basada solo en el producto tesis y considera la existencia de tensiones, desigualdades y ejercicio del poder entre los participantes.

Su abordaje se realiza con apoyo en la teoría de los campos de producción simbólica de Pierre Bourdieu y se articula con planteamientos conceptuales sobre formación, formación para la investigación y relación con el saber, para, entonces, estar en condiciones de reflexionar sobre la *trans-formación* personal y académica que vive el estudiante de doctorado en Educación, de manera asociada a la elaboración de la tesis en la dinámica de la tutoría para formar investigadores. En esta ocasión se recupera evidencia empírica de la *propia* relación de tutoría que se lleva a cabo con un estudiante de sexto semestre en un doctorado en Educación, cuyo avance de tesis se encuentra en la fase de análisis e interpretación de datos.

Con base en el conocimiento generado, en el apartado de cierre del documento se plantea un primer ejercicio de reflexión epistemológica sobre algunos retos de carácter teórico, metodológico, técnico-instrumental y ético, que enfrentan quienes se dedican a la investigación educativa en tanto oficio. A continuación, se desarrolla cada uno de los elementos referidos.

Perspectiva teórica-conceptual

Desde un punto de vista educativo, se considera que toda acción formativa se realiza a propósito de ciertos fines u objetivos, se enmarca en un contexto particular, y adquiere rasgos específicos según la disciplina o campo de conocimiento (Bourdieu, 2003) donde se realiza. Así, la tutoría que aquí se aborda, en tanto acción formativa, se despliega a propósito de la formación de investigadores en el nivel de estudio de doctorado en Educación.

Los señalamientos anteriores conllevan a reconocer que cada disciplina o campo de conocimiento tiene sus maneras específicas de construir conocimiento, de validarlos y de comunicarlos (Bourdieu, 2003), y en su interior

se privilegian modos particulares de formación para el oficio de investigador acorde a la naturaleza del conocimiento disciplinar. Es decir, se considera que no se forman investigadores generalistas, sino *en y para* un campo particular de conocimiento (Torres, 2013), en este caso el de la educación, referido de manera genérica como *formación de investigadores educativos*.

Esta lógica de comprensión admite un abordaje desde la teoría de los campos de conocimiento o campos de producción simbólica de Pierre Bourdieu, y su respectiva articulación con expresiones como formación, formación doctoral, formación para la investigación, tutoría para formar investigadores y relación con el saber; las cuales, en conjunto, aportan a su comprensión como fenómeno socioeducativo.

Pierre Bourdieu, en su teoría de los campos de producción simbólica, evidencia el interjuego o interdependencia existente entre la esfera social y la esfera individual, entre la *dimensión social* y la *dimensión psicológica* de las personas, con base en cuatro términos claves: campo, agentes, capital y *habitus*. Y aunque es casi imperceptible, de manera sutil incorpora la *dimensión pedagógica* o educativa de manera asociada a la noción de *habitus*, esto es, en la manera en que él considera su desarrollo y apropiación por los nuevos ingresantes en la dinámica del campo, y en relación estrecha con quienes lo habitan y están posicionados en él. ¡Veamos!

Para Bourdieu, un campo es una especie de microcosmo social con cierto grado de autonomía. Asume la forma de una configuración relacional independiente o red de relaciones objetivas, derivada de las posiciones que ostentan sus ocupantes en función de la cantidad (en especie/tipo y volumen) de *capital* acumulado y distribuido por cada uno de ellos, lo que genera una *lógica específica en el campo*.

Esa red de relaciones o *estructura objetiva de primer orden del campo*, puede ser modificada por desacuerdo con la posición ocupada y la lucha permanente por cambiarla. Así emergen relaciones de dominación, subordinación u homologación, por la conquista del capital eficiente que da poder al interior del campo y posibilita el acceso a los beneficios en juego por los cuales se lucha, ya que de su posesión depende la posición ocupada

en el campo y las posibilidades de ser posicionado por otros (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Allí se comparten códigos subjetivos o conceptos, y códigos valorativos que se concretan en un *punto de vista construido* que sus ocupantes han interiorizado y pueden movilizar. Lo que Bourdieu y Wacquant (1995) refieren como “la institucionalización de lo social en las cosas y en los *habitus* de los individuos” (p. 24) (*estructura objetiva de segundo orden*); es decir, la interiorización de lo social y la exteriorización de la individualidad socializada. Eso genera una necesidad específica en el campo que precisa e inscribe sus propias normas y tendencias. Por ello requiere de individuos con cualidades particulares (*habitus*) que orienten las estrategias y tomas de posición conforme al uso de los capitales eficientes y las posibilidades de éxito que avizoran, pre-dispuestos a ser agentes comprometidos.

Desde esa lógica del campo, los *agentes* (individuos e instituciones) son portadores de capitales (económico, social, cultural y simbólico), ubicados en la estructura del campo según su trayectoria y la posición que ostentan en función de la cantidad global de capital acumulado y el peso que tienen en conjunto en la estructura del campo (Bourdieu, 1997). Así, la posición que ocupe el agente en esa estructura global será el elemento clave que lo impulse a conservar o alterar la distribución del capital, es decir, la estructura del campo.

Para Bourdieu, cada especie de *capital* es un factor eficiente que puede ser utilizado por el agente como arma o apuesta en el campo. Su posesión posibilita ejercer un poder o una influencia específica (efecto de dominación) y generar privilegios y ganancias singulares. Las especies de capital a las que alude son: económico, cultural, social y simbólico. Para él, el *capital económico* es el más tangible de ellos y su efecto de poder y dominación sobre los más desprovistos no se disimula, se asume como efecto natural; su mecanismo de reproducción tampoco se oculta.

El *capital cultural*, designado como variable informacional-cultural o variable educativa, es cultivado y socializado por la familia (heredado) de manera sutil. Se refina y prolonga vía educación escolar, donde se otorgan

títulos o credenciales que avalan su posesión. Su valor principal estriba en que puede incidir en la reproducción de la estructura distributiva de las posiciones de los agentes en el campo (Bourdieu y Passeron, 2003).

Puede asumir la forma de reconocimientos, prestigio y reputación, detentado por su poseedor según su posición en el campo; por ello se considera que puede ser intangible pero reconocible, que no se puede comprar ni vender, pero se puede ‘cobijar’ con ellos a los que se relacionan con su poseedor, quienes marcarán distancia del resto de agentes. Este capital se expresa como *habitus* en estado incorporado, como capital objetivado y como capital institucionalizado.

El capital cultural en estado incorporado, o *habitus*, se manifiesta en cada agente a manera de principio de visión y división, como sistema de disposiciones, estructuras cognoscitivas durables o esquemas de percepción, apreciación y acción, los cuales según Bourdieu (2000) orientan la visión de la situación, las posibles respuestas y la corrección constante de los resultados obtenidos (*carácter psicológico*).

La exposición social del agente a las regularidades en el campo o presencia activa en él (*carácter histórico-social*) favorece la aprehensión ‘en-acto’ de sus principios y fines prácticos de la práctica que allí se privilegia (*habitus*). Su aplicación en acto se muestra en maneras de ser, comportarse y expresarse; en gustos, en una tendencia, punto de vista o enfoque (*carácter práctico*). Posibilita una posición en el campo y su respectiva distinción (*carácter social*) de quienes no lo han desarrollado o carecen de él.

Bourdieu (1980b) enfatiza en su obra que la noción de *habitus* refiere a un sentido práctico, una práctica incorporada, un oficio que genera prácticas ajustadas al campo al estar impregnados los pensamientos y las propias prácticas del *habitus* interiorizado en la participación activa en la estructura social del campo (homologación entre campo y *habitus*). Por ello dice Bourdieu que el *habitus* da sentido a la existencia en un campo, orienta al agente a participar (invertir) en el juego y sus posibles ganancias, y propicia la orquestación de estrategias de jugadas sin ser el principio de una

verdadera intención estratégica (Bourdieu, 2000). De ahí que el *habitus* sea considerado como elemento central del campo.

El capital cultural en *estado objetivado* es referido como los *productos* generados por el agente y puestos en circulación en el campo, los cuales pueden provocar efectos en él o verse afectados por ellos al ser reconocidos, criticados o rechazados por el resto de los agentes del campo, en especial por quienes detentan el capital eficiente que da poder sobre los demás. El capital cultural en *estado institucionalizado* se expresa a manera de logros académicos alcanzados por el agente. Avalan el dominio de ciertos saberes (capital eficiente) capitalizables en los productos culturales que construye con base en ellos.

Cuando el capital cultural objetivado e institucionalizado y sus efectos son disimulados (transformados), cada uno de ellos asume la forma de *capital simbólico*, dado que su lógica solo es reconocible vía *habitus*, pero quienes lo perciben desconocen el carácter arbitrario de su posesión y acumulación (Bourdieu y Wacquant, 1985).

El *capital social*, Bourdieu (1980a) lo refiere como la suma de recursos potenciales de un agente (individuo o grupo) que se materializan en una red de relaciones filiales de conocimiento y reconocimiento mutuo cimentados, susceptible de movilización en una estrategia de jugada para acceder al capital eficiente que da poder y favorece la incorporación de cambios en la estructura global de las posiciones en el campo. Alude a una especie de capital político entre agentes.

Como puede apreciarse, los elementos teóricos hasta aquí desplegados no logran ser utilizados para explicar y en términos conceptuales y de manera relacional el campo de la educación y el fenómeno de la tutoría para formar investigadores educativos en el nivel de estudio de doctorado. Quedan en un nivel 'etéreo'. Esto demanda un trabajo de descenso teórico que posibilite la articulación de ese aparato conceptual con el fenómeno en estudio.

Lo anterior implica dirigir la mirada (comprensión) al campo científico, al trabajo académico y a la formación de investigadores. Así, es posible hacer referencia a la investigación educativa como un campo científico

donde priva la práctica de investigación, cuyo desarrollo, en tanto oficio, demanda a sus ocupantes y a los nuevos aspirantes a ingresar —en este caso los investigadores en formación doctoral— la interiorización, dominio y puesta en práctica del *habitus científico*, donde la tutoría para formar investigadores se torna en un espacio pertinente para su desarrollo e interiorización. A continuación, se despliega ese ejercicio de descenso teórico-conceptual.

Al considerar la investigación educativa mexicana como campo científico desde la teoría de los campos de conocimiento de Pierre Bourdieu, se admite que en su dinámica existe un conjunto de investigadores e instituciones científicas que fungen como agentes de la investigación y de la formación. En él se privilegia la práctica de la investigación, circula un capital científico eficiente (capital cultural), y se exigen de manera tácita unos *habitus científicos* para ejercer el oficio de investigador (Bourdieu, 1976). Se caracteriza por su relativa autonomía con capacidad de retraducir las presiones externas del macrocosmo social en beneficios internos, y su relativa libertad para definir los requisitos (normas) de ingreso al campo y ‘elegir’ los *habitus* adecuados para realizar la práctica predominante (tendencia).

La estructura del campo científico se define por su relativo grado de concentración del capital eficiente por un número reducido de investigadores e instancias de investigación, el cual es desplegado sobre la práctica del resto de los investigadores y sus productos para reducir sus posibilidades de beneficio: prestigio, autoridad científica o mejores condiciones laborales. Eso genera tensiones y luchas constantes entre los agentes para acceder al capital científico que da poder e incidir en la modificación de la estructura del campo. Es decir, se enfrentan posiciones, construcciones científicas competidoras que buscan el reconocimiento de los pares para afianzar un nombre en el campo y convertirse en referente obligado para los demás, una autoridad científica.

En él perviven dos especies de capital científico, el administrativo y el científico ‘puro’ (Bourdieu, 1976). Cada uno genera un tipo de poder particular y se sostienen por mecanismos de acumulación y transmisión

diferentes. Un mismo agente puede sumar o detentar ambos capitales, aunque cultivarlos puede resultar complicado. El primero deviene al ocupar posiciones de prestigio en instituciones científicas, dirigir laboratorios o departamentos, pertenecer a comisiones y comités. Eso genera un poder institucional temporal que posibilita manipular a conveniencia los medios de producción y reproducción que garantizan la posición. Dicho capital se adquiere por estrategias políticas y se otorga con base en reglas de orden burocrático como el concurso de ‘elección’.

El capital científico puro se deriva de las contribuciones de conocimiento para el desarrollo de la ciencia que realiza el investigador. Su acumulación se logra por la publicación de esos aportes de conocimiento, invenciones o descubrimientos (Bourdieu, 2003), lo cual genera reconocimiento individual objetivado e institucionalizado, proveniente de los pares competidores que avalan la calidad de las contribuciones. Un rasgo clave de este capital es su carácter indeterminado, poco objetivado, difícil de ser transferido en la práctica, aunque gracias a su formalización es posible socializarlo de manera asociada a un trabajo de formación y colaboración intencionado, lento y prolongado (*carácter pedagógico*). Rasgos percibidos en la relación de tutoría para formar investigadores en el nivel de estudio de doctorado en Educación.

Ese capital científico eficiente abarca toda una tradición de conocimiento disciplinar, presupuestos compartidos sobre la actividad de investigación, formas racionalizadas, formalizadas y estandarizadas de pensamiento, maneras de abordar un objeto derivadas del dominio de una diversidad de estructuras teóricas complejas, métodos, instrumentos, técnicas de experimentación, acumulados y empleados de manera colectiva en congruencia con el conocimiento disciplinar existente, sus censuras o restricciones y la orquestación invisible de los *habitus científicos*. Su dominio no solo marca la frontera disciplinar, se le demanda también como requisito de ingreso al campo (Bourdieu, 2003).

El *habitus científico* es referido por Bourdieu (1976, p. 96) como “sistema de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción que son

el producto de una *forma específica de acción pedagógica*¹ y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de los problemas y la evaluación de las soluciones”. También lo concibe como “principios de producción de prácticas”, “sistema de disposiciones generadoras transportables” y “sentido práctico de los problemas que se van a tratar y unas maneras adecuadas de ser tratados” (Bourdieu, 2003, pp. 73-79). Es decir, maneras de percibir la actividad científica, de hacer investigación rigurosa y de comunicarla conforme a las normas del campo de conocimiento. De ahí su estatus de capital científico eficiente.

En ese sentido, promover su desarrollo, interiorización y recreación durante la formación doctoral en educación, habrá de ser una finalidad clave en ese nivel de estudio, dado que su finalidad principal en las diferentes disciplinas o campo de conocimiento, es formar investigadores. Así, la elaboración de la tesis doctoral, para quien la termina, será un referente clave de que ha incorporado el *habitus científico* que posibilita el oficio de investigador.

En concordancia con los planteamientos anteriores, aquí se asume que la formación doctoral —en especial la orientada a la investigación—, “abarca un proyecto de vida profesional y personal, que trasciende las fronteras de lo ‘académico’ y de un cuerpo de conocimiento” (Torres, Moreno y Jiménez, 2018, p. 3). Y de acuerdo con Trafford y Leshmen (2019), se asume que dicha formación rebasa por mucho la idea predominante en el ámbito académico de que se orienta de manera exclusiva a realizar una contribución original de conocimiento derivada del producto tesis, en tanto proyecto científico. Lo anterior, a razón de que al doctorado no solo llega el académico con su racionalidad, sino la persona con sus múltiples dimensiones e historia, con toda su racionalidad, subjetividad y emocionalidad.

Desde esta perspectiva, la formación doctoral abarca el desarrollo de un modo de ser, estar y de hacer frente a la vida, la cultura y la sociedad; pero

1 El resaltado es nuestro, con la finalidad de visibilizar la incorporación sutil del carácter pedagógico por Bourdieu en su propuesta teórica.

también la interiorización de un modo de vida profesional —el de investigador— y su progresiva trans-formación en un estilo de vida personal, incluso familiar. Comprende *la trans-formación progresiva del doctorando* a nivel experiencial, académica, personal e intelectual; *la trans-formación del tutor* (director de tesis) en cuanto a que cada tutorado le supone retos, aprendizajes y mediaciones específicas para atender sus necesidades de formación; así como *la transformación de la relación tutoría* en tanto acción sociopedagógica en permanente construcción, ajuste y evolución.

Cuando aquí se alude al término *formación*, se hace referencia a esa acción pedagógica o función formadora orientada a la dinamización del proceso de *trans-formación de la persona*, de evolución de sus posibilidades y capacidades, donde se reconoce que la intervención de los modos humanos contribuye a dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre (Moreno, 2002). Es decir, se asume que el ser humano, en su individualidad, tiene las posibilidades de ser formado por sí mismo al contribuir a su configuración interna, pero como ser social se forma con apoyo de mediaciones, donde otro ser humano puede asumir el papel de mediador.

En este caso, se trata de dinamizar la trans-formación de la persona que estudia un doctorado en Educación, de hacer evolucionar sus posibilidades y capacidades de investigador educativo, donde la intervención de los modos humanos del doctorando y del director de tesis contribuyen a dar forma relativa a las disposiciones académicas que integra el *habitus científico* (Torres, 2014). Es decir, se reconoce que el doctorando en su individualidad despliega una diversidad de acciones que aportan a su formación para la investigación e inciden en el desarrollo de su configuración interna, pero, como ser social, se forma con el apoyo de mediaciones que implementa el tutor a propósito de su formación para el oficio de investigador, en el marco de la tutoría durante sus estudios de doctorado.

En estrecho acuerdo con Moreno (2002), la formación para la investigación es comprendida

como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, e internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación (p. 36-37).

Como precisa esta autora en su obra, la formación para la investigación es considerada como un espectro complejo de dimensiones mayores que abarca una formación en contenidos de investigación (formación en investigación), una formación propiciada con la mediación de productos de investigación (formación por la investigación), y una formación para el oficio de investigador (formación de investigadores), en este caso, de investigadores educativos, la cual ocurre con mayor grado de sistematicidad e intencionalidad formativa, durante los estudios de doctorado.

Cuando aquí se hace referencia a la formación de investigadores educativos, esta se concibe, de acuerdo con Moreno (2002), como un caso particular, un área especializada de la formación para la investigación, orientada a formar personas cuyo desempeño principal será la generación de conocimientos por vía de la investigación, es decir, personas que tendrán como destino profesional central el oficio de investigador.

Como se precisó en párrafos anteriores, dicha formación se lleva a cabo de manera más sistemática en el nivel de estudio de doctorado. Allí intervienen diversos actores, como los profesores responsables de los seminarios que se ofertan, los lectores de tesis, los profesores invitados y los pares doctorandos, quienes hacen una contribución importante a dicha formación. Sin embargo, como lo ha evidenciado Torres (2014), es en la dinámica de la tutoría donde se promueve con mayor grado de intencionalidad formativa el desarrollo e interiorización del *habitus científico* en los estudiantes de doctorado, bajo la tutela de un investigador-tutor.

Con base en sus planteamientos, aquí se asume la tutoría para formar investigadores como

una relación inter-huma e intersubjetiva de co-formación que se construye de manera progresiva en el encuentro cotidiano entre tutor-tutorado, a razón de la formación para el oficio de investigador; en ella dialogan capitales y *habitus* incorporados en una relación de capital a capital, se genera un acompañamiento o *patronage* motivado por el intercambio de inter-experiencias de investigación, hasta alcanzar la con-formación de ciertos *habitus* científicos, caracterizado por una especie de espíritu teórico y rigor científico (Torres, 2012, p. 119).

Esta manera de concebir la tutoría para formar investigadores recupera el carácter formativo, histórico-social, práctico e intersubjetivo, presente en la dinámica de la tutoría. Si bien considera una visión de apoyo y acompañamiento del investigador-tutor hacia el tutorado, a propósito del desarrollo e interiorización de *habitus científico* de manera asociada a la elaboración de la tesis doctoral. También admite el despliegue de modos de intervención orientados a regular (adecuar), validar o sancionar las maneras de proceder del doctorando en la actividad de investigación (Mancovsky, 2013), de tal manera que estas se ajusten y respondan a la naturaleza del campo científico para el cual se forma. Esto puede generar tensiones o violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1970) entre los involucrados.

Desde esa perspectiva, la tutoría para formar investigadores también asume rasgos como los planteados por Torres (2016):

como desigual, configuradas por el poder, que introduce a uno/a de sus integrantes a un mundo disciplinar que lo/la acultura, que contiene un carácter emocional que se desarrolla a la par de los aspectos más racionales (disciplinares) y que asume un carácter dialógico (ambos/as contribuyen en diverso grado a producir conocimiento: una obra colectiva denominada tesis); es constructiva, por tanto, no se descubre –positivismo: se crea –antirrepresentacionismo (pp. 36-37).

Los rasgos anteriores permiten considerar la tesis como una co-creación discursiva, o como una co-construcción dialógica entre investigador-tutor

y tutorado en el marco de la tutoría para formar investigadores, la cual será una evidencia concreta para el tesista que la concluye, para el investigador-tutor que lo acompaña y para la comunidad académica que respalda el doctorado, de que

- se ha vivido un proceso sistemático de formación para el oficio de investigador que responde a la especificidad del conocimiento que priva en ese campo;
- se sabe hacer investigación y comunicar el conocimiento generado conforme a las reglas y modos de producción que allí se privilegian;
- se ha alcanzado un nivel suficiente de autonomía e independencia intelectual en la actividad de investigación, en tanto oficio incorporado;
- se es capaz de generar conocimiento nuevo y ser autor de ideas,
- y se está en condiciones de afectar dicho campo y verse afectado por él vía producciones e innovación del conocimiento existente, sea de manera individual, en grupos, redes o comunidades especializadas de investigación.

Lo anterior comprende un entramado entre las condiciones institucionales pertinentes para favorecer dicha formación, el acompañamiento estrecho y despliegue de mediaciones diversas por el investigador-tutor en el marco de la tutoría, y un arduo trabajo del doctorando sobre sí y los saberes previos y presentes en torno a la actividad de investigación en tanto oficio; lo que supone construir una *relación con el saber* (Mancovsky, 2015) del oficio de investigador educativo. Lo que en términos bourdieanos se expresaría como una relación con el capital científico eficiente que posibilita el desarrollo y puesta en práctica de *habitus científico*.

Como aquí se pretende dar cuenta de manera *provisoria* sobre la transformación que vive el estudiante de doctorado de manera asociada a la elaboración de la tesis en el marco de la tutoría para formar investigadores y *no* sobre el *habitus científico* interiorizado, como ejercicio de acercamiento empírico al fenómeno se considera pertinente dirigir la mirada a la *dimensión subjetiva de la formación*, con foco especial en el *sujeto en formación*. Lo

anterior, sin dejar de reconocer la presencia y relevancia de la dimensión relacional o vincular (Mancovsky, 2009) en toda *relación formativa* como lo es la tutoría para formar investigadores, la cual se abordó previamente en la noción de formación, formación de investigadores y tutoría para formar investigadores.

Como refiere Mancovsky (2015), la dimensión subjetiva de la formación tiene que ver con ese trabajo de *formación sobre sí* (formar-se) y la *construcción de una relación con el saber* por parte del sujeto en formación; es decir, con la “*formación como disposición de un sujeto hacia un trabajo pensante sobre sí mismo*” (p. 19). En este caso, la disposición del doctorando de formar-se, de pensar sobre sí y construir una relación con los saberes del oficio de investigador educativo (capital científico) de manera asociada a la elaboración de la tesis, tendiente a propiciar una transformación a nivel experiencial, identitario, personal y profesional. Al respecto, esta autora precisa que,

dicha disposición encierra un ejercicio reflexivo sobre sí que recupera el sentido experiencial de lo vivido, de un ‘formar-se’, que se despliega en el tiempo a través de múltiples y a su vez, singulares mediaciones. Un sujeto dispuesto a su propia transformación. Una experiencia siempre abierta e indeterminada, de la cual, el sujeto en formación, nunca vuelve al punto de partida en sus maneras de pensar, sentir y actuar. En definitiva, nunca queda indemne (Mancovsky, 2015, p. 18).

Además, esa disposición del doctorando hacia ese trabajo pensante sobre sí mismo

se vincula con el proceso de revisión de los propios saberes que supone el aprender a investigar [...] Aprendizaje que, en paralelo, invita a entablar un diálogo con los saberes ya adquiridos y a des-naturalizar supuestos y prejuicios (Mancovsky, 2015, p. 19).

Es decir, implica cuestionar prácticas incorporadas, saberes alcanzados e interiorizados y modos de proceder. Conlleva a dejar de partir del supuesto saber para iniciar y pensar las cosas desde la ignorancia, desde el desconocimiento, desde el no-saber, para, entonces, dar paso a la creación de nuevo saber. Esto es, reconocer “aquello que se sabe y aquello que se sabe que se ignora y se busca, aquello que se hace con los saberes alcanzados e integrados” (Mancovsky, 2009, p. 214), para avanzar en la construcción de nuevo saber (aporte de conocimiento).

Lo anterior sumerge al doctorando en un recorrido formativo de doble vía: una de orden formativo (pedagógico) y otra de orden epistemológico. La primera tiene que ver con ese conjunto de prácticas y saberes previos sobre la actividad de investigación y su puesta en relación con los nuevos saberes derivados del proceso de formación en el que está inmerso. La segunda tiene que ver con los saberes previos sobre el fenómeno en estudio y el despliegue de los saberes del oficio de investigador sobre dicho fenómeno para tomar distancia de ellos, y comprenderlo y explicarlo en tanto objeto de estudio.

Esto implica estar de manera recurrente en un doble proceso tridimensional asociado a la dimensión formativa y a la dimensión epistemológica, atravesado y movilizado por una actitud permanente de problematización y vigilancia epistemológica del sujeto en formación. En la dimensión formativa se recorre por un proceso de de-formación, re-formación y transformación (Torres, 2014). En la dimensión epistemológica se recorre un proceso constante de obstáculo, ruptura y construcción (Bachelar, 2007), como se ilustra enseguida.

Ilustración 1

Doble proceso tridimensional a recorrer por el investigador en formación

| Dimensión formativa | Actitud del formando | Dimensión epistémica |
|---|---|----------------------|
| De-Formación | Problematización y Vigilancia epistemológica | Obstáculo |
| Re-Formación | | Ruptura |
| Trans-Formación | | Construcción |
| Transformación personal, profesional y experiencial e identitaria | | |

Fuente: Elaboración propia.

Ambas dimensiones incidirán en el desarrollo personal, intelectual y profesional del sujeto en formación, y propiciarán en él trans-formaciones profundas de naturaleza diversa, en especial, sobre la manera de entender y realizar la actividad de investigación en tanto oficio, de manera asociada a la elaboración de la tesis doctoral en el marco de la tutoría para formar investigadores. El proceso tridimensional de formación es asumido de la manera en que fue planteado por Torres (2014)

Cuando se habla de de-formación, se hace referencia a un trabajo académico orientado hacia el rompimiento de aquellos “vicios” o modos de proceder poco pertinentes, considerados a la luz de la experiencia del tutor como obstáculos para el desarrollo riguroso de la actividad científica. Por re-formación, se entiende un trabajo académico que consiste en promover prácticas variadas y modos de proceder distintos que aporten al desarrollo riguroso de la investigación. La idea de trans-formación alude al resultado del trabajo académico de re-formación, donde se espera una especie de transformación de sus *habitus* científicos, un cambio gradual en el modo de pensar, percibir y hacer investigación (p. 58).

Respecto al proceso epistemológico tridimensional de obstáculo, ruptura y construcción, se asume la perspectiva de Bachelard (2007), quien refiere como *obstáculos epistemológicos* a aquellos entorpecimientos y confusiones que emergen en el acto mismo de conocer y que generan estancamientos, retroceso o inercia en la comprensión del fenómeno. Denomina *ruptura epistemológica* a la toma de distancia analítica o desprendimiento de aque-

llos pre-juicios, pre-nociones, semi-saberes, sentido común o intuiciones, con las cuales se inicia la comprensión y explicación de un fenómeno, para dar paso a un pensamiento contraintuitivo, al pensamiento científico. Esos actos de ruptura son los que posibilitan la *construcción* de explicaciones basadas en conocimiento fundamentado y probado; esto es, el desarrollo de estructuras de pensamiento o espacios de configuración basados en el proceder científico. Como señala Bourdieu (2007), no hay obstáculo que no amerite ruptura, ni ruptura que no conduzca a la construcción. No obstante, su despliegue demanda un fuerte trabajo de cuestionamiento y de problematización del sujeto cognoscente.

En concordancia con los planteamientos de Mancovsky (2015, p. 20), “ese trabajo de problematización de lo ‘sabido’ y lo ‘por saber’” que el doctorando despliega en ese compromiso de *formar-se* de manera asociada a la elaboración de la tesis, posibilita la construcción de relación con el saber: el saber hacer investigación y devenir autor de saberes producidos, el cual se visibiliza en la elaboración de la tesis con un alto grado de autonomía e independencia intelectual.

Mancovsky (2015), a propósito de la formación doctoral, retoma el término relación con el saber acuñado por Beillerot y, con base en sus planteamientos, precisa que dicho término da cuenta de “el placer y el sufrimiento que cada uno siente en relación con el saber” (p. 22), lo anterior, a razón de que *uno es su relación con el saber*. Al respecto, suscribe los planteamientos de ese autor, quien refiere que:

Ser ‘su relación con el saber’ significa que mis actos y mis conductas testimonian y transcriben aquello que yo quiero, que sé y aquello que no sé; da cuenta de mis saberes adquiridos y de los cuales he quedado impregnado. Significa, además, aquello que yo hago con mis saberes, cuales fueren, de distinto grado y naturaleza; pero también, se refiere a aquello que habla de mis ignorancias y mis carencias (Beillerot, 2000, citado por Mancovsky, 2015, pp. 22-23).

Es decir, ser su relación quiere decir que las actitudes, conductas, acciones y producciones de cada sujeto en su individualidad, dan cuenta de los saberes interiorizados y de lo que puedo hacer con ellos; pero también deja ver lo que no se sabe y lo que no se puede hacer porque se carece de ellos.

Para Mancovsky (2015), el término relación con el saber comprende rasgos claves como los siguientes. Es un proceso común a todos los sujetos para pensar y actuar en el mundo (natural y social) y transformarlo, producto de una historia particular y de modos específicos de socialización vividos. Implica que el sujeto en formación comprenda *su* relación con el aprendizaje y cómo lleva a cabo su asimilación. Supone disposición del formando hacia el saber, lo cual implica visibilizar el placer y el sufrimiento en su relación con el saber.

Desde esa perspectiva, retoma los planteamientos de Beillerot, quien define la relación con el saber como “el proceso por el cual un sujeto, a partir de saberes adquiridos, produce saberes nuevos, singulares, permitiéndole pensar, transformar y sentir el mundo natural y social” (Beillerot, 2000, p. 51, citado por Mancovsky, 2015, p. 25). Esto es, el proceso por el cual el estudiante de doctorado, con base en los saberes de la actividad de investigación asimilados (capital científico) produce nuevo conocimiento, deviene autor, y asume un modo de pensar, hacer y actuar frente al mundo, la sociedad y la cultura (sistema de esquemas o disposiciones). Todo ello de manera asociada a la elaboración de la tesis doctoral en el marco de la tutoría para formar investigadores educativos.

Dada la naturaleza singular de la relación con el saber de la actividad de investigación que construye cada doctorando, es importante advertir que estos pueden ser similares, pero no idénticos, a razón de las diferentes y variadas experiencias vividas, las diferencias en las mediaciones recibidas, y las diferencias en la historia personal y profesional con las cuales se involucra en la formación para el oficio de investigador.

Beillerot, citado por Mancovsky (2019), considera que ‘los saberes’ —como sustantivo plural— abarcan al conjunto de enunciados y procedimientos reconocidos y constituidos socialmente. Rasgos similares a la

noción de disposición o *habitus* de Bourdieu. Se trata de una especie de ‘datos simbólicos plurales’, los cuales se tornan singulares, es decir, en *saber*, cuando el sujeto se apropia de ellos. Desde esa perspectiva, ese mismo autor plantea que el ‘saber’ alude a

aquello que para un sujeto es adquirido, construido o elaborado por medio del estudio o la experiencia. Es el resultado de una actividad de aprendizaje, cualquiera sea su naturaleza o su forma (imitación, impregnación, identificación, resultado de una acción pedagógica, etc.). Además, el saber se actualiza en situaciones y prácticas (Beillerot, 2000, citado por Mancovsky, 2019, p. 206).

Como se aprecia en el significado anterior, es la *actividad*, la *acción* del sujeto sobre los saberes y en los procesos de formación, lo que posibilita el saber y no solo su acumulación.

Con base en los planteamientos anteriores, es posible apreciar que el saber del oficio de investigador tiene que ver con eso que Bourdieu denomina como *capital científico*, esto es, una tradición de conocimiento disciplinar, presupuestos compartidos sobre la actividad de investigación, formas racionalizadas, formalizadas y estandarizadas de pensamiento, maneras de abordar un objeto derivadas del dominio de una diversidad de estructuras teóricas complejas, métodos, instrumentos, técnicas de experimentación acumulados y empleados de manera colectiva en congruencia con el conocimiento disciplinar existente. Cuya apropiación y transformación en saber por el doctorando genera una relación con el saber que se evidencia en la construcción de la tesis, en la realización eficiente de una diversidad de tareas y acciones propias de la actividad de investigación.

Es decir, hacer investigación comprende no solo un conjunto intrincado de saberes, sino también la ejecución eficiente de una diversidad de tareas y acciones, y el despliegue de un trabajo de artesanía intelectual (Senett, 2009) que articule epistemológicamente todos sus elementos en un entramado argumentativo coherente, es decir, la puesta en acción del saber del oficio de investigador. En estrecho acuerdo con Mancovsky (2009), algunos

de ellos, son saberes sobre el fenómeno que se indaga o teorización enunciada por otros, saberes sobre el modo más pertinente de acercarse a dicho fenómeno para comprenderlo y explicarlo (complejidad metodológica) y saberes sobre sí mismo al hacer investigación.

Sin agotar la complejidad y riqueza de ese término, los planteamientos anteriores sirven de base para construir una ruta metodológica que posibilite descender a la realidad empírica para su exploración, la cual se describe enseguida.

Ruta metodológica y acercamiento analítico

Con fines *ilustrativos* para este documento, se construyó una ruta metodológica provisoria. Como se trata de acceder a la dimensión subjetiva de la formación para dar cuenta de las transformaciones que manifiesta el estudiante de doctorado de manera asociada a las relaciones con el saber de la actividad de investigación que establece durante la elaboración de la tesis en el marco de la tutoría para formar investigadores, se consideró pertinente realizar un ejercicio de acercamiento empírico al fenómeno desde la lógica de estudio de caso único (Yin, 2009), asumiendo como caso la relación de tutoría para formar investigadores en la que se encuentra un estudiante de doctorado en educación de sexto semestre.² Lo anterior, por su carácter singular y relevancia significativa en la comprensión del fenómeno.

Para la recolección de información se solicitó al estudiante un relato de vida (Betaux, 1997) sobre las dificultades enfrentadas en su formación doctoral y la elaboración de la tesis, así como de los aprendizajes derivados y los cambios percibidos en él en diversas dimensiones (personal, profesional, identitaria, entre otras). Esta información de base se complementará con la recuperación de sus avances de investigación reportados y los comentarios que hace el director de tesis de manera escrita en ellos durante cada

2 El doctorado que cursa el estudiante abarca ocho semestres (cuatro años). Ha concluido tres años de formación y el desarrollo de la tesis doctoral se encuentra en la fase de análisis de datos.

semestre, así como los comentarios que hacen los lectores académicos a sus avances de investigación semestral reportados en los coloquios de investigación. A continuación, se da cuenta de un *primer acercamiento analítico* al reporte reflexivo proporcionado por el doctorando y se organiza en función de las categorías empíricas emergidas con el dato editado.

El recorrido formativo en los estudios de doctorado

Los preparativos

Al pensar sobre la formación doctoral y el recorrido que habrá de hacerse para enfrentarla, supone *prepararse* a conciencia para ello, previo a la publicación de una convocatoria. En mi caso, ese prepararse para cursar un doctorado que se propone formar investigadores de alto nivel en el campo científico de la educación, no fue suficiente con atender los requisitos de una convocatoria que, de entrada, exige que el aspirante haya tenido un involucramiento previo en actividades de investigación. Supuso, de mi parte, completa disposición para ser interpelado, para lograr una transformación humana y profesional durante su desarrollo. La formación doctoral se vive, por tanto, se sufre y se goza.

Reflexionar acerca de lo que sabía sobre cursar un doctorado, previo a vivirlo, abarcó por lo menos cuatro elementos importantes: *requisitos* administrativos y académicos a cubrir; *objetivo de formación* de un doctorado, en este caso, el de formar investigadores en el campo científico de la educación; tener *nociones acerca de los procesos y acciones de formación* como los seminarios y el trabajo entre pares estudiantes, los coloquios y sus posibles dinámicas de interacción, la tutoría como un elemento clave en mi formación como investigador y la tesis doctoral como el eje articulador de todo este proceso formativo; finalmente, el conocimiento de ciertas *condiciones personales* a considerar como ajustes a la vida familiar y laboral.

Con la trayectoria formativa con la que contaba en ese entonces, *me pensé* como alguien que alcanzaba a cubrir esos elementos. Di por hecho que sabía sobre las implicaciones de estudiar un doctorado y que podía ser

sujeto de prueba para ser elegido por el programa como estudiante y futuro investigador educativo.

Algunas situaciones iniciales con el saber previo de investigación

Ser aceptado en el doctorado, de cierta manera me ayudó a iniciar los primeros meses de formación doctoral con confianza y entusiasmo. Ahora me doy cuenta de que *solo* tenía una idea parcial y alejada de lo que implica desarrollarla.

En esos primeros involucramientos en mi formación doctoral, consideré que los conocimientos que tenía sobre ciertos planteamientos teóricos-conceptuales, epistémicos y metodológicos, así como habilidades y actitudes de investigación con las que contaba, eran fuertes, y que sería cuestión de fortalecerlos para formarme en el oficio de investigador. Sin embargo, desde los inicios, mi manera abierta de exponerme a la formación ha hecho que la viva con mayor sensibilidad para identificar y reconocer mis carencias, así como los retos que demanda.

Visibilizar esas carencias ha sido posible a partir del trabajo en los seminarios, en la interacción con los compañeros estudiantes y bajo la intervención de los investigadores que, como profesores responsables de esos espacios de formación, tienen a bien ofrecernos su experiencia de investigación como saberes a incorporar a nuestra formación.

Situaciones con el saber presente de investigación en la relación de tutoría

En mi experiencia formativa, es en la relación de tutoría donde las *carencias* se han hecho más evidentes. Para mí, se trata de una relación que, si se está dispuesto a mejorar, trasciende el solo cumplir con los criterios técnicos de un director que sabe cómo hacer una tesis y las estrategias para concretarla. Se trata de una relación de co-responsabilidad y compromiso que contribuye a la formación y transformación de los involucrados. Se trata de una relación de saber que acontece en la vida de ambas personas mientras se va haciendo la tesis.

Contar con un perfil profesional de base en el campo de la educación, me llevó a construir referentes y experiencias previas como profesor universitario a nivel licenciatura y maestría, así como a involucrarme también en actividades de gestión administrativa. Lo anterior contribuyó a que construyera una idea acerca de lo que implica el estudio de la educación. En ese entonces, lo social lo entendía como un elemento de apoyo que podía contribuir al estudio de la educación y que, desde las diversas disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación, se construía el escenario para el análisis de los objetos de estudio.

En el trabajo de los seminarios y en especial en el trabajo de tutoría, se hizo evidente mi visión sesgada acerca de lo educativo. No pasó mucho tiempo cuando logré darme cuenta de que se trataba de un fenómeno de estudio de las Ciencias Sociales, y que era importante comprender la vida social y cultural de los sujetos como elemento clave para pensar mi objeto de estudio.

Conforme se intensificaron en profundidad las sesiones de tutoría para abordar las decisiones tomadas en el trabajo de investigación, se incrementaron las dudas, inquietudes y distracciones, la cuales hicieron evidente todas aquellas carencias formativas respecto a la profundidad con la que se hacía la lectura de los planteamientos teóricos de los autores, su análisis y la escritura de las ideas.

Aun con todo el ánimo, la confianza y el gozo intelectual con el que me he propuesto vivir la formación doctoral, en un principio fue duro, tanto que me desestabilizó, no solo respecto a cuestiones de conocimiento, habilidades y actitudes, que suponía eran suficientes para enfrentar del proceso de investigación; también cimbró la manera en que había pensado enfrentar la formación doctoral desde lo familiar, que para mí ha marcado mi quehacer personal y profesional en esta formación.

En uno de los seminarios iniciales, la persona responsable adoptó una postura hasta cierto punto rígida en su quehacer docente. Si bien mostró claridad en su trabajo y alto rigor, y ofreció grandes aprendizajes en la materia, la escasa sensibilidad y tacto que mostró al hacer los señalamientos

y evidenciar las carencias de nuestra formación, generó cierta sensación de incertidumbre y molestia compartida por los compañeros de clase.

Esa experiencia fue dura, pero al mismo tiempo lo agradezco. Me hizo despertar, hizo que me cuestionara si la decisión de haber aceptado esa formación fue correcta. Aunque para mí siempre lo fue, en ese momento lo dudé, atentó contra mi confianza hasta para expresar una opinión en sesión. En variadas ocasiones, preferí callar para no experimentar nuevamente esa sensación de desaprobación.

Ante esta situación, hubo dos intervenciones principales que me ayudaron a soportar y aprender de ello. Una de ellas, la comprensión de la familia al ofrecerme la confianza, los espacios y los tiempos para resolver poco a poco esas situaciones. La otra, el respaldo y el trabajo de la relación tutorial. Desde entonces, en ella se ha fortalecido la confianza y el reconocimiento al esfuerzo por la mejora de mi formación, sin minimizar las deficiencias evidentes y sin olvidar la importancia de redoblar esfuerzos para responder a las exigencias de la formación doctoral.

Reflexionar sobre esas dos experiencias no solo ha sido útil para repensar la manera en que he logrado enfrentar los retos de mi formación doctoral, sino que he tenido que replantear mi vida personal y familiar, a ser sensible a las necesidades de los otros. Sobre todo, me ayudó a tomar distancia del qué y cómo estaba pensando el fenómeno de estudio de la investigación, cuestionarme acerca de ¿cómo hacer explícito mi pensamiento para los otros?, ¿cómo recupero mi formación para enfrentar los retos que ahora se hacen visibles?, ¿cómo evidenciar la importancia de mi trabajo?, ¿cómo plantear los argumentos que, de manera clara, ofrezcan el sustento que hace válido los aportes que hará el trabajo de investigación al campo de conocimiento de la educación?, entre otros.

Conforme se ha ampliado ese recorrido formativo, la relación de tutoría ha sido comprensiva, tolerante y en ocasiones benévola con ciertas recurrencias de vicios y obstáculos de mi formación inicial que no he resuelto por completo. En mayor medida, la tutoría que he vivido se caracteriza por ser respetuosa de las ideas que expreso y del interés de investigación que

como doctorando desarrollo. Es notable la sensación de compartir con mi director de tesis un interés mutuo por una línea de investigación. Se trata de una relación de tutoría honesta, transparente y de amplio tacto para hacerme saber y reconocer de mi parte, aquellos elementos que requieren mejoras en términos de lectura, reflexión, análisis y escritura, entre otras.

Prueba de ello es que, cuando se han hecho los ajustes al documento que habrá de enviarse a los lectores para su revisión y valoración, con el propósito de alcanzar las metas semestrales a reportar y que percibe que no se logran a pesar del trabajo realizado, la preocupación y el desespero no doblegan el trabajo tutorial. De alguna manera, ha encontrado la forma de orientarme para resolverlo.

El saber de la investigación en la elaboración de la tesis

En los primeros avances de tesis logré percatarme de que había construido una visión reducida sobre la manera de acercarme al fenómeno, lo que implicó problematizarlo e incorporar elementos suficientes para construir un objeto de estudio. Acepté la deficiencia de los argumentos construidos hasta ese momento para dar cuenta del contexto del fenómeno, así como de las pistas teórico-conceptuales que había comenzado a estructurar.

En ese texto fueron recurrentes los señalamientos que hizo mi director respecto a la deficiente claridad, el orden y argumentación de las ideas, que evidenciaron las dificultades de mi estilo de escritura. Además, me hizo notar los retos para mejorar en ese aspecto. Lo que siguió fue alentador y aleccionador, mi director enfatizó que tenía que tener presente y clara la siguiente frase: “ahora escribes para un público diferente, lo que implica una escritura acorde a las formas y criterios de producción de este campo científico”.

Los saberes que tenía para pensar y hacer una tesis doctoral se reducían a un trabajo mayormente técnico que sería suficiente con documentarse sobre el fenómeno en estudio, armar una serie de ideas y conceptos que argumentaran el proyecto y orientaran el trabajo metodológico, como si se tratara de un proceso automático.

En ese proceso de acompañamiento en la formación doctoral, fue necesario tomar distancia de lo que hago tanto en la lectura como en la escritura, no perder de vista el rigor, y ejercitar de manera constante la vigilancia epistémica de los planteamientos que expongo. De esa manera, fui comprendiendo con mayor profundidad acerca de la importancia de *desaprender* lo supuestamente ya aprendido, mirar desde el exterior el fenómeno, indagar cómo ha sido pensado y cuestionado por otros desde las Ciencias Sociales y no solo desde lo pedagógico.

Las decisiones de orden metodológico que se tomaron fueron motivo de análisis y orientaciones importantes. Estas se discutieron en el trabajo de los seminarios y en la tutoría de la tesis. Lo vivido en ese proceso no solo requirió de una revisión documental de las diversas perspectivas teórico-metodológicas de mayor tradición en el marco de los estudios de corte cualitativo, sino que fue necesario construir una propuesta metodológica que, por una parte, me permitiera posicionarme sobre una base teórico-conceptual que, como primacía metodológica para mi proyecto de investigación, orientara la tesis. Asimismo, requirió de elementos provenientes de otras propuestas metodológicas para recuperar el material empírico.

La construcción de esa estrategia metodológica, incluida su argumentación, el diseño de los instrumentos para la recuperación del material empírico y demás elementos, implicó un trabajo continuo en tutoría. Hubo ocasiones en que parecía haber logrado (en mi cabeza) concretar las ideas que sustentaban la propuesta y, entonces, la revisión del director indicaba otra cosa, casi siempre lo contrario: aún no estaba lista.

El trabajo de campo fue otro momento donde pude percatarme de que el acercamiento a los sujetos y al contexto de estudio ofrece amplios aprendizajes y comprensiones, que no solo ayudan a recuperar el material empírico, sino que permite identificar otros conceptos teóricos importantes a considerar en la investigación. Ayuda también a precisar ciertas decisiones o reorientar la estrategia metodológica.

Para mí, ese acercamiento al campo fue importante para la toma de decisiones en la tesis doctoral. En la relación de tutoría se analizó lo que

aconteció en ese proceso y ayudó a precisar los instrumentos y la manera de sacar mayor provecho a la hora de recuperar el material empírico.

Otro momento muy importante para mí fue la concreción de la fecha para la entrevista y desarrollarla. Esa sensación de angustia, de incertidumbre que me generó la espera de respuesta de los informantes claves del estudio, se disipó con su respuesta de aceptar la invitación para participar en la investigación. Sentí satisfacción por ser atendido, sin embargo, me emocionó más percibir cómo las personas, en el momento de la entrevista, se emocionaron y atendieron con amplio interés las preguntas que se les planteó.

Por su parte, el primer acercamiento analítico al material empírico implicó amplio trabajo de preparación, ordenamiento y codificación; adoptar una especie de actitud analítica de mi parte, sin perder de vista que es una investigación fenomenológica. Ese proceso ha sido todo un reto, ya que ha implicado adoptar prácticas y actitudes no comunes para el trabajo de análisis que he comenzado a desarrollar (análisis y escritura fenomenológica).

Esas situaciones han permitido que me percate de otras dificultades y/o acciones que no he logrado desarrollar en la tesis, y cuando las veo en conjunto me ha generado desánimo después de todo el trabajo invertido, he pensado que ha sido trabajo en vano. Sin embargo, poco a poco se han reordenando las ideas en el trabajo de dirección de tesis; he encontrado maneras de resolver y atender esas dificultades, sobre todo, van cobrando sentido.

Trans-formaciones derivadas de los estudios de doctorado

En este cursar el doctorado, la vida personal, la familiar y la elaboración de la tesis, han encontrado cierto equilibrio. Formarme como investigador ha implicado tomar en cuenta que las dimensiones significativas de cada persona que decide exponerse a este tipo de formación, se verán alteradas.

Ha implicado pasar a la consciencia el hecho de que formarse en un doctorado trasciende la obtención de un grado y el aval de la comunidad del programa. Transforma la vida de quien lo cursa y de quienes son parte de su vida cotidiana.

En la formación doctoral se requieren espacios y tiempos para la reflexión y la escritura de la tesis, donde la ausencia física en lo cotidiano de la vida familiar hace que se pongan en juego los afectos y se genere cierta distracción. Este tipo de situaciones y otras, han contribuido para construir un equilibrio entre las diversas dimensiones, las cuales son influidas en el recorrido de la formación doctoral.

He ido identificando aportes de la formación doctoral que van contribuyendo a la construcción de una identidad como investigador que, aún en formación, permiten que sea más consciente de las implicaciones institucionales y personales que se requiere construir para la práctica del oficio. Esos elementos los he observado en los investigadores que han sido profesores en los diversos seminarios, y con quienes he tenido contacto en conferencias, estancias académicas y coloquios. Lo he percibido en la relación de tutoría y en el trabajo de lectoría de los avances de la investigación.

Trans-formaciones derivadas de la elaboración de la tesis

Aprendí que en el desarrollo de la investigación es importante no perder de vista el conjunto de la tesis doctoral, evitando reducir la mirada solo al cumplimiento de las metas semestrales que indican los avances a mostrar. A pensar la formación en su conjunto y no de manera aislada.

Aprendí que la práctica de investigación no solo contribuye a construir una tesis, sino que ofrece amplios aprendizajes que, en su desarrollo, interpela la vida misma, la hace más compleja para reflexionar, por tanto, se hace más disfrutable.

Comencé a pensar la tesis como un proceso de construcción que va haciéndose visible a la par de mi propio recorrido de formación doctoral y que en el quehacer de la investigación se va transformando uno al otro, donde la tesis es el fruto de esa maduración que da cuenta de la forma que voy adquiriendo como investigador.

En un primer esfuerzo analítico de los fragmentos de relato organizado, se aprecia que desde el inicio de la formación doctoral el estudiante comienza a caer en la cuenta de algunas *carencias* para atender las demandas

de los seminarios y los avances en la construcción de la tesis en la tutoría. Comienza a construir relaciones con el saber de la actividad de investigación para atender dichas demandas.

En este caso, la elaboración de la tesis se muestra como espacio de expresión y concreción de las ideas generadas en esa formación doctoral, se construye y forma parte del pensar, del sentir cotidiano del doctorando. Se aprecia el carácter de artesanía intelectual tanto en la actividad de investigación como en la tutoría para formar investigadores. La apropiación y despliegue de esa artesanía intelectual en la tesis genera tensiones internas en el doctorando con el saber previo y el saber presente del oficio de investigador que socializa el tutor.

El doctorando genera *relaciones con el saber de la investigación*, entre ellos, los saberes existentes sobre el fenómeno en estudio, saberes sobre la escritura académica, saberes sobre la metodología de la investigación, los cuales, de manera asociada a ese proceso de formar-se y de co-formación, se propician transformaciones graduales claves: del objeto de estudio deseado al objeto de estudio construido, es decir, de la tesis deseada a la tesis construida; en paralelo, su transformación gradual de consumidor de informador a autor de nuevos saberes, es decir, investigador legitimado. Lo acerca de manera continua a un estilo de vida propio del oficio de investigador. Ese recorrido implica momentos de angustia, desespero y hasta desánimo, pero cuando comienza a disfrutar el proceso y aprovechar las oportunidades que ofrecen esas situaciones, transita a una formación con gozo intelectual.

Ese proceso de formar-se, de co-formación y co-construcción por el que atraviesa el doctorando, sugiere la hipótesis tentativa de que la tesis y su 'autor' —el investigador recién legitimado— sean considerados como co-construcciones que se 'moldean' en las *prácticas* de formación y en el *diálogo* constante entre tutor-tutorado, según la naturaleza del campo. Lo anterior trastoca la noción vigente de originalidad y autoría de la tesis, pero también abre el diálogo sobre diversos asuntos que se discuten en el sistema de ciencia actual.

Consideraciones de cierre

Aquí se ha ilustrado la *complejidad* epistemológica de la actividad de investigación —en este caso educativa— a la que hace referencia Morin (2006). Lo planteado se torna en un *pre-texto* para dialogar sobre la especificidad o no de la naturaleza epistemológica del conocimiento al abordar temas educativos. En ese sentido, el texto abre la *reflexión epistemológica* que pone a discusión la relación sujeto-objeto de conocimiento predominante, dado que, como en este caso, se propicia una relación sujeto-sujeto de conocimiento, donde la inter-subjetividad y la inter-acción dan cuenta de un proceso co-constructivo *dándose* y no dado como lo ha señalado Zemelman (s/f). Lo anterior conduce, a su vez, a la reflexión epistemológica sobre el sujeto conocido (Vascilachis, 2006), esto es, un sujeto de conocimiento similar a mí, con el cual se establece una relación de conocimiento.

De fondo, dicha reflexión nos transporta a la discusión de la *implicación* (Lourau, 1989) y de la ética en la construcción del conocimiento científico. El abordaje de fenómenos como el planteado en este documento pone al descubierto una implicación del investigar y el informante como *juez y parte* en la construcción del conocimiento. Esto amerita dar cuenta del involucramiento personal que se mantiene con el objeto de estudio (Moreno, 2002), así como de la manera en que se construye el objeto y la forma en que se toma distancia del saber previo del objeto.

A nivel metodológico implica también estar en constante guardia epistémica para no construir un *artefacto* que conduzca a recabar el tipo de información *ad hoc* para confirmar los pre-supuestos sostenidos de manera imperceptible a nivel de pensamiento, sino una estrategia metodológica con sus respectivas técnicas e instrumentos de recolección de información orientados por la *naturaleza epistemológica* del fenómeno en estudio.

A nivel de análisis de datos, los objetos de estudio en la investigación educativa, como el que aquí se ilustró, demandan del investigador un trabajo permanente de *vigilancia epistemológica* (Bourdieu, 2007), no solo sobre lo que dice el dato, sino cómo se usa el dato; es decir, cómo se vigila para que el sentido y el significado del dato no sea conducido o distorsio-

nado para evidenciar o confirmar nuestras ideas latentes en el pensamiento sobre el fenómeno en cuestión, sino dar paso a ese acto analítico-creador que caracteriza a la producción de conocimiento nuevo.

A nivel *ético*, recabar datos de los sujetos implicados y conocidos, como se ilustró en este trabajo, demanda compromiso con los sujetos informantes, con las instituciones implicadas, con el manejo de la información compartida, con las implicaciones o consecuencias para el informante con la difusión de información comprometedor socializada y con la veracidad de la evidencia.

El conjunto de planteamientos hasta aquí esbozados puede ser desconcertante para el lector, porque no se profundiza en su naturaleza compleja, al contrario, solo *abre* la “caja de pandora” del sistema de ciencia vigente. Como texto, su finalidad siempre fue esa, ser un pre-texto para la discusión. Avivemos el diálogo.

Referencias

- Abiddin, N. (2007), “The Role of An Effective Supervisor: Case Studies at the University of Manchester, United Kingdom”, *European Journal of Scientific Research*, 16(3), pp. 380-394.
- Bachelard, G. (2007), *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- Bertaux, D. (1997), *Les récits de vie*, París, Nathan Université.
- Bourdieu, P. (1976), “Le champ scientifique”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2(2), pp. 88-104.
- (1980a), “Le capital social”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31(1), pp. 2-3.
- (1980b), *Le sens pratique*, París, Minuit.
- (1997), *Méditations pascaliennes*, París, Seuil.
- (2000), *Esquisse d’une théorie de la pratique, précède de trois études d’ethnologie kabyle*, París, Seuil.
- (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Curso del Collège de France 2000-2001, Barcelona, Anagrama.

- Bourdieu, P; Chamboredon, J. C. y J. C. Passeron (2007), *El oficio del sociólogo*, España, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Minuit.
- (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, España, Grijalbo.
- Fernández, L. (2018), *Pedagogía de la formación doctoral*, Argentina, Buenos Aires, Universidad Abierta Interamericana/TESEO.
- Flores, M. L. (2020), “Formación para la investigación. Sus dimensiones epistemológicas y pedagógicas en los territorios de la formación disciplinar en Biología y Ciencias de la Educación”, tesis doctoral, Argentina, Corrientes, Universidad Entre Ríos.
- Hesse-Biber, S. y P. Leavy (2006), *Emergent Methods in Social Research*, Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi, Sage Publications.
- Lourau, R. (1989), *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*, Guadalajara, Editorial Universidad de Guadalajara.
- Mancovsky, V. (2009), “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral”, *Revista Argentina de Educación Superior*, (1), pp. 201-216.
- (2013), “La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa”, *Revista Argentina de Educación Superior*, (5), pp. 50-71.
- (2015), “La formación y la relación con el saber”, en V. Mancovsky y M. G. Moreno (eds.), *La formación para la investigación en el posgrado*, pp.13-26, Argentina, Buenos Aires, Colección Universidad/Noveduc.
- Moreno, M. G. (2002), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México, Universidad de Guadalajara.

- Morin, E. (2006), *El método. La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Senett, R. (2009), *El artesano*, España, Barcelona, Anagrama.
- Torres, J. C. (2012), “Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación”, *Revista Iberoamericana de la Educación Superior*, 3(8), pp. 115-129.
- (2013), “Relación de tutoría y promoción del desarrollo de *habitus científico* en estudiantes de doctorado en educación. Acercamiento a un caso”, *Perfiles Educativos*, 35(140), pp. 8-27.
- (2014), *El papel de la tutoría en la formación de habitus científico en estudiantes de doctorado en educación*, Colección Graduados, Serie Sociales y Humanidades, no. 3, México, Guadalajara, Jal., Universidad de Guadalajara.
- (2016), “Las tutorías de tesis en posgrados en educación: Relación dialógica que posibilita la co-construcción de mundos”, en M. Vergara y R. Calderón (coords.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrados en educación en Latinoamérica*, pp. 375-398, México, Guadalajara, Jal., Universidad de Guadalajara.
- Torres, J. C; Moreno, M. G; y J. M. Jiménez (2018), “Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de personas investigadoras”, *Revista Educación*, 42(1), pp. 1-21.
- Trafford, V. y S. Leshem (2009), “Doctorateness as a threshold concept [Doctoridad como un concepto innovador]”, *Innovations in Education and Teaching International*, 3(3), pp. 305-316, DOI: <https://doi.org/10.1080/14703290903069027>.
- Vasilachis, I. (2006), “La investigación cualitativa”, en I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp.23-60, España, Barcelona, Gedisa.
- Yin, R. (2009), *Case Study Research. Design and Methods*, EE.UU., Sage.
- Zemelman, H. (s/f), *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*, IPECAL.

VIII. Comunicación, educación y producción social de conocimiento. Un aporte desde el análisis de las series televisivas de ficción

DIANA SAGÁSTEGUI RODRÍGUEZ
MIGUEL SÁNCHEZ SOTO

Introducción

Culturas epistémicas y análisis cultural

Las culturas epistémicas son las culturas de los entornos del conocimiento; parecen ser una característica estructural de las sociedades del conocimiento. Pero sería un error entender que las sociedades de conocimiento son homogéneas y unidimensionales, puesto que no son. La vinculación del conocimiento y la sociedad en uno solo concepto oculta la complejidad de las transiciones actuales y las posibles contradicciones planteadas por el conocimiento y la experiencia.

Karin Knorr-Cetina

La invitación a recuperar, desde el terreno siempre fértil de la reflexividad, los procesos que conducen a la elaboración de una tesis doctoral permite identificar sus condiciones de posibilidad, los acercamientos sucesivos o regresivos que se realizan, la toma de decisiones y los numerosos factores que pautan la construcción de objetos de estudio que contribuyen a la formación académica de los tesisas y remiten a la identidad de los programas

doctorales. Todos estos aspectos, aunque a menudo se piensen alejados de parámetros estandarizados de “calidad” con que se suele evaluar a los programas académicos universitarios, constituyen indicadores valiosos de creatividad intelectual. En esta tesitura, el presente trabajo registra parte de la trayectoria seguida en el diseño del objeto de estudio de una tesis doctoral —actualmente en proceso— adscrita a la línea de investigación “Comunicación y Educación”, desarrollada por Miguel Sánchez Soto, alumno de la generación 2018-2021 del doctorado en Educación.

En dicha tesis se formulan inquietudes acerca de qué sabemos, dónde y cómo lo llegamos a saber en el contexto sociocultural actual, caracterizado por la circulación de incesantes flujos de información a través de redes que alcanzan una escala global. Se plantea la interrogación por el papel que desempeñan, en la construcción social de conocimiento, ciertos productos culturales distribuidos en redes y consumidos por amplios grupos poblacionales. Productos que forman parte de una dilatada constelación de elementos que modelizan nuestras actuales *culturas epistémicas*, de acuerdo al concepto de Knorr-Cetina (1999; 2007): un conjunto de condiciones, disposiciones y relaciones sociales que participan en la construcción de conocimiento. A diferencia de lo que estudia esta destacada autora, el interés investigativo no está orientado al campo de la producción científica, sino hacia los múltiples procesos de construcción de conocimiento ordinario: saberes que, en determinadas comunidades, son fuentes de sentido compartido.

El conocimiento ordinario es un tema educativo en el más amplio sentido de este concepto: los saberes de dominio público atañen a la índole cultural de todo conocimiento, que trasciende la pedagogía escolar o institucionalizada, para involucrar aspectos de la vida humana, tanto en una escala geográfica local, como de la cultura de consumo en el orden mundial. Estos saberes se inscriben en la esfera de la pedagogía social e intervienen desde la evidente ampliación, diversificación y abundancia de información que circula en el espacio público a través de Internet. La investigación concentra su atención específicamente en las narrativas que se propagan en línea, a través de plataformas de poderosos consorcios en el ámbito de

la comunicación, las cuales se han convertido en considerable fuente de información que obtenemos un número cada vez más grande de ciudadanos, en diferentes partes del mundo. Sin pretender ser un análisis sobre los “efectos” sociales de los medios de comunicación, ni sobre la recepción de contenidos mediáticos, el interés se centra en analizar los dilemas e implicaciones epistemológicas asociadas a productos que se ofertan arropadas con cierto carácter de veracidad.

Es sabido que la interacción entre el tesista y quien dirige su tesis, sus respectivos intereses y búsquedas académicas, intervienen en la configuración de la investigación; las observaciones de compañeros, profesores y lectores de tesis también constituyen un aporte sustancial, sin dejar de mencionar el diálogo constante que el doctorando sostiene con gran número de autores y perspectivas teóricas. El cometido principal para el estudiante y su directora de tesis reside en encontrar, entre diversas miradas, ya sean acordes o en franca disonancia, lo que desafía o fortalece los planteamientos y marcos de referencia del proyecto de tesis.

Miguel se había formado académicamente en el ámbito de la comunicación; al inicio de sus estudios de doctorado, sus inquietudes intelectuales se centraban en ciertos productos mediáticos y en las formas —a veces insospechadas— en que su consumo cultural se realiza. En su tesis de maestría, presentada en 2017, Miguel analizó las estrategias argumentativas desplegadas en documentales con una temática de tipo científica; en esa investigación pudo advertir que, a pesar de que las audiencias fueron advertidas —con desplegados en la obra y algunos otros sitios web— que los productos audiovisuales que habían visto contenían información extracientífica, una alta proporción del público encuestado juzgaba como reales y verdaderos algunos contenidos de este tipo, por ejemplo, los seres mitológicos que ahí aparecían. Esta peculiar y paradójica situación es de interés para la investigación educativa: indagar sobre las condiciones en que se construyen sentidos y “verdades”, las razones de esta derivación u homologación entre lo que la audiencia considera conocimientos verdaderos o

imaginarios, y que llegan a entramar la cultura contemporánea, enriquecerá sin duda el campo educativo.

Algunas claves de intelección podrían posiblemente residir en que estos productos mediáticos se presentaban en formatos empleados tradicionalmente para exhibir contenidos fácticos (noticias, documentales, reportajes) y son exhibidos a través de un canal de medios que se publicita como divulgador de contenidos científicos. De igual forma, se advertía que las características sobresalientes de la narrativa en estos productos mediáticos y su capacidad para erigirse con un estatuto ontológico “real” derivaban de fórmulas de narración innovadoras en su —contenido y expresión— en relación a los modelos clásicos. En cualquier caso, este fenómeno podría estar indicando un cambio en cuanto a lo que se presenta y se llega a considerar conocimiento de la realidad, posibilidad que afianzó el interés de Miguel por desentrañar las formas en que ciertos productos mediáticos de importantes empresas corporativas, producidos para el entretenimiento, pueden llegar a generar resultados inopinados, y provocar procesos de conocimiento peculiares, basados en una articulación de ambigüedades e imprecisiones.

Para abordar este objeto de estudio, la tesis requiere considerar diferentes perspectivas disciplinares, discernir claves epistemológicas, educativas y comunicativas de la complejidad cultural inherente a un contexto específico, a fin de constituir un marco de análisis pertinente. Al respecto, Grossberg (2012) afirma lo siguiente:

Los estudios culturales comienzan con el supuesto de relacionalidad, que comparten con otros proyectos y otras formaciones, pero consideran que esta significa o, mejor, equivale a la afirmación en apariencia más radical de contextualidad: que la identidad, la significancia y los efectos de cualquier práctica o acontecimiento (incluyendo las prácticas y los acontecimientos culturales) se definen solo por el complejo conjunto de relaciones que los rodean, interpenetran y configuran y que los convierten en lo que son. Ningún elemento puede ser aislado de sus relaciones, aunque esas relaciones puedan modificarse y de hecho se modifican constantemente. Cualquier acontecimiento solo puede

ser entendido de manera relacional, como una condensación de múltiples determinaciones y efectos. Se expresa así el compromiso con la apertura y la contingencia de la realidad social, donde el cambio es lo dado o la norma. Este contextualismo radical constituye el corazón de los estudios culturales (p. 36).

La exigencia del análisis cultural es develar la singularidad de los procesos simbólicos que acontecen en un contexto determinado, el cual no puede pensarse en abstracto, o bajo una forma generalizada; es necesario definir las coordenadas que permitan distinguir sus elementos mayormente definitorios o sobresalientes. Destacamos a continuación tres ejes analíticos que se consideraron especialmente relevantes; son de orden epistemológico, educativo y comunicacional.

Coordenadas desde el orden epistemológico actual

...el conocimiento de una “persona” no se encuentra simplemente en su cabeza, en un “solo de persona”, sino también en las anotaciones que uno ha tomado en cuadernos accesibles, en los libros con pasajes subrayados que almacenamos en nuestras estanterías, en los manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestro ordenador, en los amigos a los que podemos recurrir en busca de una referencia o un consejo, y así sucesiva y casi infinitamente. [...] Pasar por alto la naturaleza situada y distribuida del conocimiento y del conocer supone perder de vista no solo la naturaleza cultural del conocimiento, sino también la correspondiente naturaleza cultural de la adquisición del conocimiento.

Jerome Bruner

Las dimensiones epistemológicas de la vida humana hunden sus raíces en los aspectos a veces más triviales de la vida cotidiana. Sirva como ejemplo ilustrativo lo siguiente: en el año 2009, dos notas periodísticas aparecen en el mismo día, en el mismo medio:¹ “Sólo el conocimiento científico podrá salvar al pueblo” dice quien entonces fungía como presidente de la

1 Periódico *Mural*, 30 de mayo de 2009.

república mexicana² al inaugurar el Planetario del Museo Tecnológico de la Comisión Federal de Electricidad en la Ciudad de México. Una fotografía asociada al texto muestra a este personaje al lado de una imagen del transbordador espacial *Challenger* y de la figura en cera del astronauta mexicano Felipe Neri. La segunda nota registra la declaración que hace Héctor Aguilar Camín —académico, literato, opinador con presencia mediática— en la que afirma que cada ciudadano vive en un mundo distinto según el periódico que lee.

Son declaraciones contrastantes; la primera infiere que habitamos en un mundo donde las formas de conocimiento provenientes del campo científico —basadas en evidencias, y acreedoras de una mayor legitimidad— pueden diferenciarse nítidamente de otros saberes. La segunda supone un relativismo profundo: no hay una sola realidad, sino tantas como cabezas —o periódicos— existan. Una de ellas pondera la importancia que tiene para la vida del “pueblo” la ciencia, rigurosa y sistemática, que se expone en recintos museísticos, mientras la otra subraya la naturaleza inevitablemente relativa de las creencias de cada sujeto y su capacidad performativa para crear mundos de vida diferenciados. En todo caso, cabe recordar que, en el espectro de las prácticas de consumo cultural en nuestro país, una gran proporción de la población ni asiste a museos, ni lee periódicos. Pero una buena parte de la población consume productos culturales que se presentan a través de pantallas y de manera creciente, de los que se acceden mediante conexión a Internet.

Al margen de sus claras diferencias, las declaraciones citadas coinciden en considerar el conocimiento —de cualquier tipo— como poderoso dispositivo para orientar nuestra percepción del mundo. Lo que hay que destacar es que hay más convergencia que distinciones claras entre fuentes o tipos de conocimiento. En julio de 2020, la cadena BBC News reportaba la hazaña de un niño de diez años, en una población de Inglaterra, que sobrevivió a la deriva en el mar gracias a la información sobre estrategias de sobrevivencia

2 Felipe Calderón Hinojosa.

que había visto en un documental en la televisión.³ En ese mismo mes, se publicaban los resultados de un amplio estudio realizado en Canadá, donde pudo establecerse una correlación entre las fuentes de información consultadas y las actitudes adoptadas frente a las normativas sanitarias frente a la pandemia de COVID-19 en ese país (Bridgman, Merkley, Loewen, Owen, Ruths, Teichmann y Zhilin, 2020).

Nos vemos sometidos hoy más que nunca a una mixtura de tipos de información de fuentes heterogéneas, que se entrecruzan y se acumulan hasta el punto en que resulta muchas veces difícil distinguir su origen. Los marcos de referencia y validación de la información cambian o se vuelven inaccesibles, mientras sucede un acusado proceso de hibridación de diferentes géneros. Manuel Castells lo advertía desde fines del siglo xx cuando reconocía en los entonces nuevos sistemas de comunicación la multiplicidad de referentes, mensajes, formas de expresión, intereses, valores e imaginarios que representaban “la integración de todos los mensajes en un modelo cognitivo común”. Llamó a esta condición “virtualidad real” (Castells, 1998, p. 404), para mostrar que los programas educativos parecen videojuegos, las noticias se convierten en espectáculos audiovisuales, los juicios se emiten como si fueran telenovelas, de modo tal que se crea un “contexto semántico multifacético, compuesto por una mezcla aleatoria de diversos significados” (Ibídem, p. 405). Este autor advertía no solamente la progresiva desvinculación de las especificidades y arraigos culturales “locales” para proyectarse en un espacio de flujos atemporal, sino que se colocaba el punto final “a la separación, e incluso a la distinción, entre medios audiovisuales e impresos, cultura popular y erudita, entretenimiento e información, educación y persuasión” (Ibíd.).

A esto hay que agregar que existe un cierto grado de desconfianza popular frente a la ciencia y a las instituciones responsables de generar conoci-

3 En el portal de BBC News Mundo: https://www.bbc.com/mundo/noticias-53649885?ocid=wsmundo.chat-apps.in-app-msg.whatsapp.trial.link1_.auin.

mientos científicos. Este problema no es nuevo⁴ pero, en el contexto actual, sus orígenes y expresiones son distintas. Controversias acerca de teorías sobre la evolución de las especies, el cambio climático, la efectividad e inocuidad de las vacunas, las causas de epidemias, incluso sobre la redondez del planeta son cuestionamientos que no dejan de sorprender por su carácter pervasivo en ciertos grupos de población. En la mayoría de los casos, la desconfianza hacia la ciencia está relacionada con una falta de comprensión de su naturaleza y el limitado éxito de comunicación pública de la ciencia para lograr su entendimiento y valoración por parte de públicos amplios. De igual forma, el ideal normativo de la ciencia, que surge desde el siglo xvii como un discurso neutro, independiente del contexto social, orientada a la verdad y al bien de la humanidad, se ha visto desafiado por numerosos casos de prácticas deshonestas, por las presiones de productividad que pesan sobre los investigadores, o la intromisión de intereses corporativos que financian proyectos de investigación científica. En este orden de cosas, Immanuel Wallerstein (2004) identificó los dilemas de la producción contemporánea del saber en la incertidumbre inherente que se encuentra en la búsqueda de “la verdad” y en lucha por los recursos y de las instituciones de producción de conocimientos que se libra en diferentes espacios. En esta disputa, la pretensión de presentar los conocimientos científicos como fuente de certezas, una actividad carente de valores y alejada de todo interés mundano ha operado en contra de la valoración de este tipo de conocimientos sobre cuestiones especulativas, filosóficas, teológicas o propias de la sabiduría popular.

4 Robert Merton afirmaba hace más de ochenta años lo siguiente: “Hacia el cambio de siglo, Max Weber observó que ‘la creencia en el valor de la verdad científica no se deriva de la naturaleza, sino que es un producto de determinadas culturas’. Ahora podemos agregar: y esta creencia se transmuta de verdad en duda o incredulidad” (Merton, 1973, p 254. La traducción es mía). La primera versión de este texto fue presentada originalmente como ponencia en la American Sociological Society en el año 1937.

Por otra parte, las conexiones entre saberes y contextos han tendido a acrecentarse. En las últimas décadas, la presunta oposición entre los conocimientos científicos y los conocimientos locales de base empírica de ciertas poblaciones, ha dado paso a fructíferos procesos de diálogo entre diferentes saberes, intereses y subjetividades, obteniendo modelos de ciencia vinculados con contextos sociales específicos (Sagástegui, 2015). La separación tajante entre expertos o profesionales y legos tiende a reconocer la *expertise* en otras prácticas y actores sociales; es el caso del periodismo ciudadano, que anima a cualquier parroquiano a convertirse en potencial periodista, valorando su mirada local y cercana a los hechos registrados; otra expresión la encontramos en la llamada ciencia ciudadana, donde las torres de marfil reservadas a los científicos se abren y activan colaboraciones de ciudadanos que pueden aportar datos relevantes para los estudios académicos (Weigelhofer, Pölz y Hein, 2019). En el área de la medicina, se presentan los grupos de pacientes y cuidadores que ofrecen alternativas de información y debate sobre medicinas y cuidados a enfermos que alternan con las que proceden del ámbito de la academia y la clínica médica. Así es que, en redes como Facebook, pueden encontrarse abundantes grupos que indican procedimientos a seguir, rivalizando o complementando informaciones de personal médico. En ellos caben igual reportes de revistas científicas, que filosofías orientales, prácticas de yoga, cuestiones de astrología y un inabarcable repertorio de temas que convocan comunidades de interés y se constituyen, a pesar de todo, en fuentes de información de consulta frecuente.

En el actual contexto de la pandemia por coronavirus, Parmet y Paul (2020) afirman que

Los pacientes acostumbrados a tomar sus propias decisiones de atención médica pueden comenzar a creer que no hay respuestas objetivamente “correctas”, solo sus propias preferencias subjetivas, informadas por Internet, redes sociales, anécdotas e instintos viscerales (p. 946).

Llaman la atención sobre el hecho de que, sin que los rumores o la desinformación sean algo nuevo, ahora la verdad se ha vuelto algo fugaz, cuya credibilidad depende no tanto de la acumulación de la evidencia científica, sino de la fama, adscripción política o intuición de quien hace una afirmación. Otros muchos ejemplos pueden citarse en esta dirección. Baste con decir que todas estas expresiones plantean desafíos sobre la presunta paridad o complementariedad entre científicos y legos, importantes cuestiones éticas que ponen sobre la mesa la dependencia contextual como principal vía para la validación de ciertos datos (Evans, 2020), lo que definitivamente comporta implicaciones epistémicas que es preciso identificar y analizar.

Como puede advertirse, asistimos ahora a reordenamientos epistemológicos importantes en el campo cultural, que tienden a registrar simultáneamente diferentes explicaciones sobre hechos. Por vías inusitadas, se desdibuja todavía más la clásica contraposición entre explicaciones científicas y legas, ya cuestionada por Jerome Bruner, en oposición al objetivismo positivista y a la perspectiva epistemológica del realismo ingenuo que supone la existencia de una verdad única sobre un objeto de conocimiento, independientemente del sujeto cognoscente. En diversas obras, Bruner (1991, 2004, 2009, 2013) señaló que, junto con los procedimientos cognitivos asociados al razonamiento lógico, basados en evidencias, el conocimiento de la realidad también procede de procesos activos de construcción por parte de los sujetos, especialmente de procesos narrativos que ponen el acento en la dimensión simbólica y sensible de la vida social, cuyo potencial epistémico no es la prueba, sino la verosimilitud. Para este autor, en las narrativas se juega la construcción de lo real, porque es a través de las convenciones que las rigen que podemos dar forma —y también sentido— a la diversidad de experiencias cotidianas. Este posicionamiento asocia el conocimiento a los flujos de información que se comparten socialmente, en interacciones cara a cara o mediante herramientas y dispositivos. En este sentido, el conocimiento es, ante todo, cultura:

... el conocimiento de una “persona” no se encuentra simplemente en su cabeza, en un “solo de persona”, sino también en las anotaciones que uno ha tomado en cuadernos accesibles, en los libros con pasajes subrayados que almacenamos en nuestras estanterías, en los manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestro ordenador, en los amigos a los que podemos recurrir en busca de una referencia o un consejo, y así sucesiva y casi infinitamente [...] Pasar por alto la naturaleza situada y distribuida del conocimiento y del conocer supone perder de vista no solo la naturaleza cultural del conocimiento sino también la correspondiente naturaleza cultural de la adquisición del conocimiento (Bruner, 1991, pp. 106-107).

En el espectro de información por flujos constantes, cada sujeto puede decidir individualmente, gracias a las interfaces tecnológicas de sus dispositivos, los temas que considera de interés y las fuentes confiables o dignas de crédito, de acuerdo a su personal punto de vista. De este modo, las personas tienden a buscar y tomar en consideración las fuentes de información que consideran más congruentes con su forma de pensar, lo que conduce a una suerte de *tribalismo* epistémico. Esto ocurre por diferentes procesos. Uno de ellos en las redes sociales, que tienden a crear grupos o comunidades de interés, cuyas visiones afines se retroalimentan entre sus integrantes. Aparecen figuras tales como los llamados “*influencers*”; la narrativa “vernácula” que emplean y el recurso a experiencias cotidianas son un imán poderoso para captar la atención y consolidarlos como un modelo por parte de sus “seguidores”. La agenda informativa que ofrecen deriva de estrategias de mercadotecnia que les resulten redituables (Zeljko, Jakovic y Strugar, 2018). Junto a lo anterior, emerge además una epistemología *testimonial* (Qian, 2020; Pérez, 2020) cuando la credibilidad de un hecho deriva en gran medida de que este sea confirmado por otros individuos “pares”, considerados dignos de crédito porque están supuestamente posicionados por fuera de los círculos de poder político, de los ámbitos mediáticos hegemónicos, y de los consorcios empresariales.

Contra lo que pudiera parecer a primera vista, estas formas de validación no son nuevas; sus raíces históricas se encuentran en todo tipo de comunidades; en el campo científico, la examinación por pares ha permitido la creación de parámetros de fiabilidad socialmente aceptados (Wallerstein, *op. cit.*). No ocurre del mismo modo, ni con las mismas convenciones en el campo de la cultura popular, pero debe reconocerse que son recursos disponibles para hacer distinciones entre las cualidades y calidades de diferentes versiones sobre los mismos hechos, de modo que tanto el escepticismo como la credulidad pueden hoy compartir las mismas bases, y arrojar sin embargo diferentes resultados. Este contexto muestra la complejidad que encierra la referencialidad múltiple y crecientemente relativa de las culturas epistémicas existentes en la actualidad.

Coordenadas desde el campo de la educación

Hoy más que nunca, hablar del futuro de la educación es hablar del futuro de las sociedades en que vivimos y de cómo afrontar los retos y los conflictos colectivos.

Joan Subirats

Las mutaciones en los ámbitos de la comunicación y la cultura referidas en el apartado anterior no ocurrieron a espaldas de importantes cambios en los significados de la educación y las instituciones educativas. Pero tampoco son un simple “efecto” de la innovación tecnológica en cómputo y telecomunicaciones. Contribuyeron un conjunto de factores diversos, de índole económica, sociocultural y política, que actuaron de manera convergente.

Ciertamente, las tecnologías digitales e Internet significaron la ampliación y diversificación de los contenidos académicos a los que los alumnos tenían acceso, se intensificaron las críticas a los modelos de escolaridad tradicionales, centrados en la exposición magisterial y la cultura impresa, donde la biblioteca escolar y los libros de texto de las asignaturas constituían los referentes principales. Las instituciones educativas enfrentaron como nunca antes la exigencia de innovación para actualizarse al ritmo de la tecnología y las telecomunicaciones que, en su momento inicial, encar-

naron la fascinación por facilitar el saber universal de cualquier materia. En efecto, cuando adquiere un entorno gráfico, Internet se visualiza como un universo interminable de sociabilidad, colaboración y aprendizaje; la agenda educativa pondrá atención prioritaria en procesos de alfabetización (informacional, digital, computacional, etc.) para asegurar la adquisición de competencias necesarias para usarlas y, así, poder participar no solo en los mercados laborales, sino como ciudadanos en una era que, desde ámbitos disciplinarios diversos, ya vislumbraba décadas atrás, en las postrimerías del capitalismo industrial, la emergencia de una *Sociedad de la Información* (cf. Mattelart, 2002). Con la expansión de Internet, se pronostica además la integración de una inteligencia colectiva (Lévy, 1994), la conformación de la Sociedad Red (Castells, 1998), la composición de una biblioteca universal (Trejo, 2006), y se proyectaba el advenimiento de las Sociedades del Conocimiento (UNESCO, 2005).

Al encarnar innovación, calidad y actualidad, el uso de tecnologías digitales en la educación se vuelve un imperativo que va conformando rutinas, proyectos, regulaciones, políticas sectoriales y significados sobre lo educativo. Las bases biológicas del aprendizaje —redes neuronales— fueron asociadas a la conectividad de las redes electrónicas, ricas en recursos educativos disponibles, lo que llegó a agregar nuevas y optimistas teorizaciones sobre el aprendizaje (Siemens, 2004). Siguiendo de una manera peculiar la tradición antropológica que les otorga un valor pedagógico a las estructuras de la vida social comunitaria, se afirmó que el aprendizaje se había vuelto invisible (Cobo y Moravec, 2011) y ubicuo (Burbules, 2014; Cope y Kalantzis, 2009), con lo que se llegaba a inferir el riesgo de obsolescencia de los sistemas educativos escolares circunscritos en espacios físicos cerrados.

En contraste, investigaciones y estudios empíricos mostraban la disociación entre usos de tecnologías digitales y logros de aprendizaje en el ámbito escolar; incluso se documentaba en ciertos casos una correlación negativa entre ambas variables (UNESCO, 2015). Resultaba evidente la imposibilidad de analizar de manera independiente los “efectos” de las tecnologías, que se integraban en un contexto escolar donde se adaptaban a los modelos peda-

gógicos tradicionales, en entornos socioculturales muy diversos, que modelaban a su vez muy desiguales formas de apropiación de los dispositivos tecnológicos. Pero el efecto simbólico original estaba ya bien establecido.

Y si bien no se apreciaban mejoras en la calidad, ni en renovaciones en los métodos educativos de las escuelas, otras transformaciones, distintas a las previstas, sí se estaban llevando a cabo. Destacaremos tres de ellas. En primer lugar, se opera lenta, pero progresivamente la consolidación de la modalidad educativa a distancia, un impulso iniciado de manera modesta hacia fines de los años ochenta, que había sido considerado principalmente “remedial”, reservada a poblaciones que habitaban lejos de centros educativos, o habían tenido una trayectoria escolar no convencional, personas que habían abandonado la escuela o adultos que podían estudiar en su casa fuera de las horas laborales. Esta consolidación derivó mayormente del apetito gubernamental por ampliar sus indicadores de acceso escolar, que por una condición educativa distinta: los estudiantes tienen problemas con la mediación tecnológica, al tiempo que los indicadores de deserción se mantienen elevados. Al mismo tiempo, la educación presencial mantiene en gran medida sus mismos métodos tradicionales, conteniendo el uso los dispositivos con conexión a Internet en las aulas, excepto para toma de apuntes o presentaciones de trabajos escolares.

Un segundo cambio sucede cuando la educación a distancia —ahora con recursos tecnológicos digitales y plataformas educativas en línea— se convierte en “educación virtual”; aparecen en esta condición modelos de educación mixta, que idealmente romperían la diferencia absoluta entre educación presencial y educación a distancia; sin embargo, se mantienen todavía bien diferenciadas.⁵ Finalmente, un tercer cambio ocurre al ruti-

5 Es posible que la situación de pandemia de COVID-19 en 2020 pueda crear nuevas situaciones, pero aún es pronto para saberlo. Lo que resulta claro a la hora de redactar este texto, es la enorme dificultad, en todos los niveles educativos, de “virtualizar” los procesos educativos anteriormente presenciales, los aprietos que pasan los profesores por crear ambientes de aprendizaje, y los alumnos para adaptarse a esta figura.

nizarse la consulta a Internet para obtener información necesaria para el desempeño escolar en todas las modalidades educativas: se insta a los estudiantes a obtener referentes más amplios y diversificados que los tradicionales libros de texto y las bibliotecas escolares; conceptos como los entornos personales de aprendizaje (EPA) ponen énfasis en la responsabilidad individual de los educandos para proveerse de sus propios recursos educativos. Plataformas y redes sociales comerciales se empiezan a considerar herramientas valiosas para la construcción de conocimientos, incluso para la gestión educativa en las escuelas. Pueden citarse *Facebook* y *YouTube* a título de ejemplo.

Estos cambios y exigencias otorgan a su vez nuevo impulso al principio de “Aprendizaje a lo largo de la vida”, formulado por la UNESCO desde la década de los años 70, precisamente cuando se inicia un giro neoliberal en la economía y en la educación; este es sin duda un escenario acorde a la acentuada individuación que ocurre en las sociedades (Merklen, 2013). Internet adquiere una creciente capacidad para incidir en la experiencia colectiva, al contribuir como fuentes de información de autoría distribuida —que integra diversas fuentes y autores— con el poder para posicionar una muy variada agenda de temas y contenidos que se ponen en circulación para compartirse por extensas poblaciones. Implicará además la irrupción de agentes educativos emergentes, desterritorializados, surgidos desde modelos empresariales que incursionan en el ámbito académico con amplios márgenes de acción: casas editoriales entran al campo de la formación docente, surgen consorcios para cursos masivos en línea,⁶ cualquier persona puede crear un canal “educativo” en YouTube, donde proliferan tutoriales de diversos tipos y clases de profesores de diferentes asignaturas. Las principales plataformas, orientadas a optimizar su modelo de negocio, ofrecen sin embargo un limitado espectro de posibilidades de interacción

6 Desde hace poco más de una década, un gran número de universidades ofrecen MOOC —acrónimo de Massive Open On-line Courses— de manera independiente o agrupadas en consorcios.

y entre los usuarios (Van Dijk, 2016), llegando incluso a manipular intencionadamente la información para crear, precisamente, desinformación (Srnicek, 2017; Sadin, 2018).

En este contexto, las instituciones educativas fueron promotoras decisivas de un modo de consumo cultural en este escenario, al tiempo que el sentido de la educación se asocia fuertemente a prácticas comunicativas asociadas al universo casi infinito de recursos en línea: revistas electrónicas, periódicos, sitios web, blogs y redes sociales donde se entrelaza la información, mayormente de manera personalizada, organizada y jerarquizada por agentes no humanos, mediante el uso de algoritmos. Pero este escenario de inflación informativa y multiplicación de posibilidades de construcción de conocimiento está regido por lógicas sociales complejas donde se juegan intereses corporativos que tienden a transformar datos e información en mercancías; no es un terreno neutro de abundancia de recursos homogéneos y estáticos, que puede ser aprovechada por sujetos que tienen los mismos intereses y están en igualdad de condiciones. Es por esto que los ensamblajes, cruzamientos e hibridaciones que acontecen en esta constelación de dinámicas tecnológicas y socioculturales es una clave de intelección relevante sobre las cuestiones de fondo de la educación actual y sus estrechos vínculos con la comunicación.

Coordenadas desde el campo de la comunicación

Las culturas están hechas de procesos de comunicación
Manuel Castells

Según Salmon (2010), nos encontramos en una *era narrativa*: desde fines del siglo pasado, el discurso narrativo se ha impuesto como elemento central en numerosas prácticas sociales: periodismo, procesos terapéuticos, productos culturales. Entre estos últimos, las narrativas audiovisuales elaboradas con lenguajes y formatos de avanzada tecnología se multiplican y recomponen el paisaje sociocultural, abriendo nuevos horizontes a lo que Lipovetsky y Serroy (2007) señalan como “la invasión de la televisión”,

con la presencia ubicua de pantallas de todo tipo en la vida humana. El abaratamiento de los aparatos, el refinamiento de interfaces tecnológicas, la constante miniaturización de los soportes y una mayor capacidad de almacenamiento de datos —primero en videocintas, y posteriormente en los discos CD, DVD, *Blue Ray* y distintos dispositivos— no han hecho sino profundizar esta tendencia.

Más recientemente, el consumo de productos narrativos audiovisuales en línea (denominados *video on demand* —VOD— o *streaming* —emisión continua—) a través de las televisiones llamadas inteligentes con conexión a Internet, instauró rutinas y hábitos de consumo diferentes. Con la aparición de las plataformas para *streaming* puede individualizarse el tiempo de consumo, que queda bajo arbitrio y disposición individual del espectador. Emergen prácticas de consumo maratónico o *binge-watching*, donde se puede ver una serie completa, de varios capítulos, hasta en una sola sesión.

Se registran otros importantes cambios en la producción y distribución de las series de ficción audiovisuales, situación que se ha caracterizado iteradamente “una nueva edad de oro”, etiqueta que responde no solo a que se posicionan como los productos más vistos por las audiencias, sino por las características de su factura: han alcanzado mayores niveles de complejidad en su estructura y formato de exhibición (Johnson, 2005; Mittel, 2006); puede advertirse el desarrollo de nuevas lógicas en la disposición de los climas y en elaboración de las tramas y personajes (Cappello, 2017a), así como en las técnicas empleadas y en su constitución estética. Más aún, otra mutación significativa —que conlleva fuertes repercusiones en las formas de consumo— tiene que ver con los formatos de contenido y circulación: la pauta de seriación se transforma, de manera que cada capítulo de la serie comprende una historia que puede al mismo tiempo ser completa en sí misma y, a su vez, formar un segmento que continúa la trama general. Esta característica otorga un amplio margen de flexibilidad para que varias sub-tramas se engarben y logren organizar una narrativa audiovisual de mayor complejidad, con guiones versados en un diagnóstico de las tendencias culturales en vigor.

Las series televisivas de emisión continua —*streaming*— son un fenómeno mediático de importancia en cuanto a las dimensiones que ha alcanzado su visionado. Series como *Los Soprano*, *Breaking Bad*, *Juego de tronos* —entre muchas otras— dan cuenta de esto. La relevancia en cuanto a audiencias queda patente en algunas cifras que sirven para ilustrar este punto: el último episodio de *Breaking Bad*, emitido en Estados Unidos en 2013, tuvo 10.3 millones de espectadores; en 2019, la temporada final de *Game of Thrones*, de la cadena HBO, tuvo una audiencia neta aproximada de 44.2 millones de espectadores (Fitzgerald, 2019). Esto superó en audiencia a cualquier otro evento televisivo, según la compañía Parrots Analytics (2019), especializada en análisis de datos sobre consumo de ficciones audiovisuales. *Game of Thrones* tiene presencia además en redes sociales: la etiqueta #GameOfThrones produjo en Twitter alrededor de 7,8 millones de menciones (FeyerWayer, 2019).⁷

Una cuestión relevante a subrayar aquí es que *Netflix*, la principal plataforma de emisión continua —*streaming*—,⁸ produce series de ficción sobre temas y problemas sociales de relevancia y peso considerable por ser objeto de atención y controversia en el espacio público, al igual que de

7 A estas manifestaciones debo también sumar la organización de grupos de fans pidiendo, en plataformas de denuncia como Change.org, que se reescribiese la temporada completa.

8 Netflix compite con muchas otras plataformas de *streaming* —Apple tv, Disney+; HBO Max; Amazon Prime Video, Hulu, entre otras— pero sin duda ocupa un puesto principal hasta ahora en el mercado: cuenta con 192.9 millones de suscriptores, si bien, evidentemente, son más las personas que ven sus contenidos. Es un negocio que ha ido acrecentando sus ganancias de modo que, en el segundo trimestre de 2020, han alcanzado la cifra de 11,916 millones de dólares (Periódico *El País*, 17/07/2020). No solo trasmite series, sino que produce largometrajes de directores destacados, y alto presupuesto (por ejemplo, *Roma* de A. Cuarón, *El irlandés* de Scorsese). De acuerdo a DMR, se estima que en 2019 la audiencia de Netflix contaba ya con 300 millones de personas, con descargas de un billón de horas por semana; el contenido producido por Netflix ascendía en 2018 a 1,500 horas (https://expandedramblings.com/index.php/netflix_statistics-facts/).

modas o temas de nostalgia, biografías de personas famosas, o cuestiones de política. Estas series presentan contenidos para un público amplio, no especializado; a partir de sus guiones se establecen pautas de intelección para el tratamiento de ciertas cuestiones, que se integran como inquietudes y dilemas de interés para ciertas audiencias. Con esta estrategia, Netflix trata de ofrecer productos para un público segmentado que tiene diferentes demandas, las que trata de satisfacer apoyado en un manejo de datos basados en inteligencia artificial. Estas fórmulas han probado éxito para aumentar el índice de audiencia (*rating*) y su presencia como tendencia en redes sociales.

La modalidad de series de ficción —a veces denominadas “docuseries”, mixtura de serie y documental— alimenta el interés de amplias audiencias, al tiempo que propicia el debate público en redes sociales y sitios destinados a comentar estas producciones. Al presentarse como series de ficción, mantienen amplias libertades para dramatizar la historia, hacerla atractiva y mantener la atención de las audiencias, cuidando a la vez su verosimilitud. Para este efecto, se recurre a datos históricos, documentos de archivo, imágenes auténticas de los lugares y principales personajes; también se echa mano de recursos propios del lenguaje audiovisual —guion, ritmo, planos visuales, sutilezas retóricas, efectos tecnológicos, musicalización—, recreación de sitios y ambientes para otorgar igualmente un efecto de verdad, todo ello sin ir a contrapelo de los cánones y fórmulas que prescribe el entretenimiento. Todo lo anterior se conjuga además con el atributo convincente de declararse “basadas en hechos reales”. Para Cabalín y Antezana (2020) puede hablarse de “docudramas”, cuyo principal recurso pedagógico es el melodrama y su cualidad expresiva orientada principalmente a producir emociones y sentimientos.

Las ficciones audiovisuales sobre temas de actualidad participan, por su inclusión en el espacio público, en la construcción social de conocimiento, si bien de formas diversificadas. Qian (2020) subraya la importancia que han adquirido en el contexto actual, por conformar una arena donde confluyen diversos públicos, que comparten no solamente informaciones misceláneas

que forman parte de la cultura popular, sino porque vehiculan entendimientos y movilizaciones sociales; allí se expresan luchas sociales de diversos tipos —incluidas las culturales y las políticas— que se despliegan en espacios en línea y fuera de línea. Además, forman parte importante de la vida social de las personas y comunidades constituyendo formas de socialidad en franca expansión, a través de redes sociales que posibilitan la co-presencia entre individuos y públicos amplios, estableciendo continuidades entre espacios privados y públicos, mediante procesos de comunicación fluidos y constantes. De este modo, crean espacios para introducir no solamente agendas de discusión, sino códigos de interpretación —con menores restricciones por presentarse como series de ficción— que son ampliamente compartidos, y son un sustrato de interacción social por abordar cuestiones que instituyen verdaderos clivajes analíticos para cuestiones políticamente relevantes tales como raza, género, tecnología, memoria, etc. Se crea una trama donde ficción audiovisual y realidad no son dos universos separados, sino referentes que se conforman relacionamente: la ficción produce conocimiento compartido que crea sentido y contribuye a pensar la realidad. Un ejemplo ilustrativo fueron las movilizaciones de mujeres vestidas como el personaje de la serie audiovisual *El cuento de la criada*⁹ en las movilizaciones a favor de la despenalización del aborto en Irlanda y en Argentina en 2018, lo que da cuenta de la magnitud y del alcance pedagógico de la narrativa.

Este tipo de series a menudo presentan en clave ficcional también hechos del pasado, épocas históricas, historias de imperios, dinastías, guerras mundiales. Otras series abordan el pasado reciente; relatan hechos pasados, generalmente traumáticos y dolorosos, inscritos como parte de la memoria colectiva. Para Pousa y Fornasari (2017), a pesar de que guionistas

9 Esta serie, transmitida originalmente en HBO, está basada en una novela de Margaret Atwood donde la alienación de las mujeres sobre su propio cuerpo articula gran parte de la historia; se narra un futuro distópico donde las mujeres, despojadas de sus derechos más básicos, son asignadas a tareas específicas en un orden social totalitario. Las llamadas *criadas* están destinadas a realizar tareas de reproducción.

y productores las presentan “sin fines documentales e históricos”, mediante las estrategias tanto textuales, estéticas y de referencias contextuales, las series orientan una lectura desde el discurso histórico de verdad o de verosimilitud, en virtud de la adición de representaciones y visualidades a un texto base —hipotextualidad— que funge como el núcleo narrativo donde los productores, guionistas y editores “incrustan” elementos textuales propios del género documental (imágenes de archivo, tomavistas, reportes policiales, etc.) para ofrecer a la audiencia un esquema histórico paralelo, que resulta coincidente a narrativas históricas y articulado a la vez a los requerimientos del audiovisual destinado al mercado.

Al respecto, Chicharro y Rueda (2008) subrayan la correlación entre historiografía (datación, descripción y reconocimiento empírico y documental riguroso) y la ficción histórica (lo inventado, lo imaginario, lo irreal) que en estas series adquieren un mismo nivel epistemológico. Lo anterior favorece además que la audiencia construya conexiones entre la esfera personal y el relato televisivo en función de un “contexto reconocible”, por esta relación intertextual donde se alinean ciertas tramas argumentales. Para estos autores, se establece así una relación con el pasado a través de diferentes fórmulas que lo aproximan y reactualizan, configurando una memoria histórica, la cual “se podrá estructurar tanto desde el testimonio singular, como desde la recreación ficticia de situaciones más o menos coherentes con una valoración consensuada” (Chicharro y Rueda, 2008, p. 63). Aquí se encuentra una acción pedagógica no exenta de valores e ideología, un dispositivo para re-producir e interpretar la historia e incidir de formas específicas en la memoria colectiva, de acuerdo a la concepción de Halbwachs (2004a; 2004b): un constructo social.

Resulta evidente que, en las narrativas audiovisuales, los usos de pasado y la forma como se recuerda, no son neutrales; se encuentran atravesados, como toda producción de sentido, por tramas de poder. Para algunos investigadores (Schudson, 1992), la relación entre los discursos del pasado y las formas hegemónicas de recordar estriba en las formas que los significados, condesados en mensajes, logran ser comunicados. Por el contrario, Jelin

(2002) cuestiona esta mirada positivista de “trasmisión” de los pasados, para llamar la atención sobre los procesos mediante los que se produce una “identificación y apropiación del sentido del pasado”, los aprendizajes implícitos que a través de “repeticiones ritualizadas” o discursos de la nostalgia, elisiones e inclusiones determinan los usos del pasado reciente. Bajo este ángulo de análisis, Rubio (2007, p.11) señala cómo estas narrativas suscitan recuerdos de hechos olvidados o cuestiones generalmente omitidas y propone el concepto *pedagogías de la memoria*, para designar el conjunto de procesos que “viene a revertir los espacios de lo público desde la recuperación de la acción narrada que ha sido relegada del recuerdo colectivo por la historia lineal”.

Un tema del pasado reciente en nuestro país que ha llegado hasta el presente ha sido el narcotráfico, problema de gran relevancia en el mundo entero, por el poder fáctico que representan los grupos conocidos como “cárteles de la droga”, las enormes cantidades de dinero que sus organizaciones transnacionales acumulan y el anclaje social que permite realizar sus operaciones, que son de alcance global. Las narrativas sobre el narcotráfico son, desde hace tiempo, parte del marco sociocultural: ha inspirado una multitud de expresiones artísticas, reconforma ritos religiosos y figuras de culto, se ha convertido en epicentro temático del género de corridos en la industria musical, estimula pesquisas y publicaciones de gran circulación por parte del periodismo de investigación, y constituye un *boom* en el campo literario de la novela. En este universo de discursos se reconoce la llamada “guerra contra las drogas” como un parteaguas entre un “antes” y un “después”. Iniciada por la administración federal en el año 2006, esta política de seguridad pública significó un hito que cerró una época de relativa paz y acuerdo entre diferentes grupos criminales y entre estos y el gobierno, para dar paso a una situación de violencia progresiva, que ha resultado en que todo el país esté siendo transformado en “plazas” por las cuales compiten los narcotraficantes, dejando una secuela de inseguridad y muerte.

Simultáneamente, a lo largo del tiempo, la actividad criminal de los narcotraficantes ha engendrado en el imaginario social y en la cultura popular

figuras míticas de los grandes capos, que las series de ficción audiovisual han retomado para convertirlos en personajes, antihéroes cuyas correrías desafían el orden social y reflejan las estructuras profundas, no visibles, de su —imperfecto— funcionamiento. Desde el “narco cine” (Rashote, 2015), hasta ficciones audiovisuales televisivas como *La reina del sur* (2011), *El señor de los cielos* (2013), *La Señora Acero* (2014) o *El Chema* (2016), la popularización de este tópico se mantiene viva por sus “protagonistas” estelares. La plataforma *Netflix* produjo la serie *Narcos* (2015) y luego su correlato mexicano *Narcos México* (2018), así como *El Chapo* (2017) y *El negocio de las drogas* (2020). En ellas se pone en relieve el enorme impacto y relevancia que ha implicado esta actividad criminal en cuanto conforma una pieza relevante en un orden social fuertemente socavado por la inseguridad, el crimen, la desaparición forzada de muchas personas y la corrupción de fuerzas policíacas, militares e incluso altas esferas gubernamentales.

Por la importancia social que reviste esta cuestión y las implicaciones de su traducción como productos para consumo cultural, el problema de investigación de la tesis fue articulándose en torno al carácter pedagógico de las series de ficción audiovisuales que abordan el tema de narcotráfico en México, las modalidades narrativas que responden a las exigencias de un mercado mediático particular, las claves de intelección que proponen, los nexos intertextuales que entretienen con otras narrativas del dominio público y las formas que participan como materia de discusión en redes sociales por parte de sus audiencias. Lleva por título “Pedagogías de la memoria en ficciones audiovisuales seriadas. El caso de la guerra contra las drogas en México”.

El diseño metodológico

En cuanto a la metodología de la investigación, el resultado de esta indagación es la interrogante acerca de quiénes son los informantes en una etnografía en línea. Siguiendo mi sugerencia de indagar las redes y experiencias de los usuarios en su propio contexto, la respuesta a estas preguntas está, de nuevo, relacionada con cada caso específico.

Márió J. L. Guimaraes

En el dominio de la metodología de investigación, el giro narrativo, como lo indican Bruce, Beuthin, Shields, Molzahn y Schick-Makaroff (2016), ocurre en el marco de la crítica a la perspectiva post-positivista de la investigación académica; se formula en el ámbito del análisis literario, en las ciencias sociales y las humanidades para valorar diversas formas de conocer, entre las que se encuentran los relatos de las personas —fuentes importantes de conocimiento empírico— y también el propio relato del investigador. Este giro implicó la valoración del aporte de los métodos de investigación cualitativa que se realizan construyendo e interpretando datos que son palabras y otros elementos propios a la narrativa. La etnografía, la observación, el análisis del discurso, los grupos de discusión, los enfoques biográficos —entre otros— son procedimientos metodológicos que permiten ampliar el campo de lo visible a fin de aprehender significados y subjetividades, susceptibles de interpretación a partir de expresiones de lenguaje cotidiano.

La investigación cualitativa tiene necesariamente un carácter situado, pues los procesos de interpretación de datos solo son posibles en relación a un marco contextual. Este último no debe entenderse como un espacio invariablemente bien delimitado; también refiere a entornos donde se llevan a cabo prácticas culturales, que ocurren en múltiples sitios distintos —geográficos o virtuales— conectados por la agencia humana y dispositivos tecnológicos. Sobre este punto, Essin, Fathi y Squire (2014, p. 204) afirman que la investigación de narrativas conlleva un carácter constructivista, enfocada en los significados que elaboran los sujetos bajo estudio, no como producciones individuales, sino a partir de sus relaciones con su entorno social. Estos autores agregan que “los significados de las narrativas no son construidos por las audiencias en el tiempo, locación y contexto social donde originalmente fueron relatadas, sino por distintas en audiencias que se encuentran diferentemente posicionadas” (p. 205).

El diseño de la metodología pretende identificar los significados plurales que se generan en virtud del visionado de series audiovisuales de ficción y prácticas de comunicación cotidianas, lugares de encuentro donde se comenta su narrativa sobre el pasado reciente con sus recursos de intelec-

ción y con otros que pueden originarse en otros productos culturales, tendencias políticas, imaginarios, etc. Para ello, se optó por realizar un estudio de caso, en coincidencia con la definición que propone Gerring (2007):

Caso connota un fenómeno espacialmente delimitado (una unidad) observado en un solo punto en el tiempo o durante un periodo de tiempo. Comprende el tipo de fenómeno que la inferencia intenta explicar [...]. Cualquiera que sea la unidad de elección, las cuestiones metodológicas asociadas al estudio de caso no tienen nada que ver con el tamaño de los casos. Se puede crear un caso a partir de cualquier fenómeno siempre que tenga límites identificables y comprenda el principal objeto de inferencia (p. 19).

Bajo este ángulo, la serie de ficción audiovisual *Narcos México* ofrecía un conjunto de características sobresalientes para constituirse en un caso de estudio para abordar el problema de investigación formulado. Esta serie fue estrenada en Netflix, plataforma de emisión continua —*streaming*—, el 16 de noviembre de 2018. Hasta ahora, se han subido a la plataforma dos temporadas que poseen diez capítulos respectivamente, con una duración aproximada de 60 minutos cada uno. Fue producida Carlo Bernard y Doug Miro, para la empresa Gaumont International Television, como la cuarta temporada de la ficción audiovisual seriada *Narcos*, exhibida en dicha plataforma en el año 2017. En dicha serie se relata el origen y formación de los grupos delictivos que más tarde se conocerán desde el discurso oficial como los *Cárteles de las Drogas en Colombia*; la trama está dispuesta en torno a la representación de uno de los narcotraficantes más famosos y mediáticos, Pablo Escobar. Si bien la plataforma decidió lanzar a *Narcos México* como un desarrollo paralelo e independiente de *Narcos*, le confirió igualmente elementos intertextuales que actuaron a manera de vasos comunicantes entre ambas series, a través de personajes y locaciones compartidos en algunos de sus capítulos.

Narcos México relata la conversión de extensas partes del territorio nacional en un sistema de “plazas”, delimitadas, distribuidas y controladas por

bandas locales de narcotraficantes. Un sistema ordenado y jerárquico federado bajo la figura de Miguel Ángel Félix Gallardo —el “zar” de la droga en México—, que operaba en la ciudad de Guadalajara. La narrativa se ubica en las décadas de los años 70 y 80 y concluye con el arresto y encarcelamiento de Félix Gallardo en 1989. La trama se centra en la emergencia de dicho sistema de plazas, su posterior declive y desaparición, que se explica por el lábil equilibrio que sostenía las alianzas entre varios grupos criminales entre sí, con los cárteles de narcotraficantes colombianos y con agencias policíacas y militares del gobierno federal mexicano, las rivalidades y codicia que van complicando todo el horizonte de eventos. Pero el factor determinante de este quiebre se coloca en la intervención de agentes de la Drug Enforcement Administration —DEA— de Estados Unidos en esta intrincada dinámica.

El relato se organiza con base en fórmulas y figuras ampliamente conocidas en la cultura popular —lo que puede advertirse en el afiche publicitario (figura 1)— para elaborar una caracterización de un momento histórico, su entorno sociocultural y un sistema político de esa época.

Figura 1

Afiche publicitario de la serie *Narcos México* en la plataforma Netflix



El desplome de la federación de narcotraficantes rompe con el sistema de plazas diferenciadas y exclusivas, lo que provocará el desencadenamiento de una lucha encarnizada entre cárteles de narcotraficantes por la dominación de territorios, afectará las relaciones de poder político en México, dando lugar a la estrategia militar y política que emprenderá el gobierno federal conocida como “La Guerra contra las drogas”.

El diseño metodológico de la tesis requiere desarrollar análisis de orden textual y de tipo contextual (Francescuti, 2019). En lo que concierne al análisis textual; el énfasis se colocará en cuestiones de contenido, a fin de identificar el discurso que vehicula, la estructura argumentativa que lo sustenta y los recursos de credibilidad adoptados. Para ello es necesario identificar relaciones de temas, propiedades y objetos iterados en el plano audiovisual. Un segundo plano analítico reside en el orden del relato: se requiere dilucidar, dentro de la narración, las secuencias de acciones en las que se instauran los personajes, así como las lógicas binarias en la determinación y resolución de oposiciones y conflictos. En el orden audiovisual, es necesario observar la materialidad estética conformada por los cánones, planos, montaje, ángulos, perspectivas y constituyentes cromáticos con que se elaboran las narrativas. Finalmente, es necesario considerar los elementos paratextuales que se encuentran asociados: las indexaciones del producto audiovisual, *trailers*, elementos de la publicidad alternativos, etcétera.

El análisis de tipo contextual comprende tres planos: *intertextual* —para distinguir otros discursos y narrativas intervinientes—, *institucional* —que refiere a sus condiciones de producción material de las series y sus narrativas: consorcios mediáticos, directores, productores, guionistas, estudios, modelos de producción— y *sociocultural* —que atiende la historicidad de la experiencia y las prácticas de apropiación de las narrativas en relación a las formas de recordar lo acontecido: allí se encuentran indicios de las pedagogías de la memoria y las claves del potencial para orientar significados y afirmar ciertos intereses y posicionamientos no exentos de ideología.

En lo que toca específicamente al análisis sociocultural, debe considerarse que el universo de prácticas asociadas al visionado de una serie de

ficción es inagotable, lo que representa a la vez desafíos metodológicos para establecer los recortes que sean teórica y metodológicamente pertinentes y productivos. Es precisamente en estos espacios de comunicación interactiva en Internet donde se requiere poner especial atención. De acuerdo a Hine (2005), Internet no solo es un artefacto cultural; conforma igualmente un contexto cultural, susceptible de integrarse al trabajo de campo de la investigación para analizar —a partir de procedimientos de observación participante y procedimientos etnográficos que sean posibilitados— la comunicación basada en textos sobre plataformas entre participantes, que generalmente son sujetos anónimos. Lo que resulta de especial importancia es identificar los nexos que allí se crean para articular prácticas heterogéneas que suceden lo mismo en línea que fuera de línea.

En lo que corresponde a las series de ficción televisiva, es sabido que los *posts*¹⁰ y comentarios que se hacen en redes sociales, son una forma de publicidad y de conocer sus reacciones, gustos y las controversias que se derivan de las participaciones. Por estas razones, se tomó la decisión de incorporar el análisis las interacciones de quienes participan en discusiones en redes sociales —Facebook—, para dar cuenta de su carácter transmedial. Para este efecto, se resolvió realizar observación y registro de las intervenciones e interacciones de usuarios y administradores de la página oficial de la ficción audiovisual *Narcos México* (2018) en la dirección @NarcosLAT de la red sociodigital de la plataforma Facebook que tuvieron lugar desde la aparición de este sitio oficial el 4 de diciembre de 2018, hasta el 28 de marzo de 2020. Hasta marzo de 2020, la página contaba con 3.8 millones de seguidores e igual cantidad de reacciones llamados “*Likes*”. La mayor actividad estuvo registrada durante las semanas siguientes al estreno de la segunda temporada en la plataforma Netflix el 13 de febrero de 2020. Durante estas semanas, los administradores de la página para la región de Latinoamérica realizaron al menos un *post* diario, el cual tuvo aproximada-

10 Anglicismo para definir una publicación en un espacio de redes sociales.

mente una réplica o reacciones textuales en promedio de 100 comentarios. Sobre esta base, el proceso de interpretación se encuentra en proceso.

A manera de cierre: las narrativas en el campo de la educación

La mediación de pantallas de memoria, la negociación con la televisión, cine, novelas y otros medios, contribuye a la comprensión de nosotros mismos y nuestra sociedad. Para leer, ver y encontrar estas pantallas de memoria, necesitamos interactuar con ellas. En relación con el drama televisivo, la relación entre el espectador y el texto abarca los recuerdos del espectador y una circulación de significado tanto en relación con el texto en sí como en términos de otras influencias sociales y personales sobre el espectador.
Teresa Forde

El desarrollo de la tesis ha permitido hasta ahora identificar ciertos desafíos teóricos y metodológicos que suponen estudiar cómo es que tiempo, historia, hechos, narración, evidencias y ficción se ensamblan de manera aleatoria para organizar una suerte de dispositivo pedagógico. Este se despliega al compás de fuentes de información multiplicadas exponencialmente por medios y productos comunicativos en el universo de consumo cultural actual, en escala global. Se realiza por el poder de reconstrucción de contextos sociales, desde lógicas que obedecen tanto a las lógicas del mercado de consumo cultural, como de ciertas posiciones ideológicas y de poder. Recorrer este trayecto nos permitió igualmente distinguir elementos importantes para repensar los compromisos pedagógicos necesarios para una reflexión crítica de la educación. Enunciamos a continuación algunos de los que consideramos más significativos.

Las relaciones que actualmente establecemos con el saber son mucho más complejas que las que tradicionalmente eran habituales hace tres o cuatro décadas. Es sabido que vivimos en medio de una profusión de red de textos en diferentes medios, formatos y leguajes, con encadenamientos casi infinitos. Las implicaciones educativas están todavía por estudiarse con mayor detenimiento, si bien esto representa una tarea inmensa y en continua actualización, sobre la base de participación activa en las con-

diciones situacionales de producción de conocimiento, con la pluralidad e incertidumbre que comportan. Una reflexión sobre los horizontes de acción comprometida que considere el uso de tecnologías, la conectividad a Internet y a los productos culturales que allí se circulan como constitutivos a reconocer, en vez de simplemente oponerlas al conocimiento científico. Al ampliarse las fuentes de información y de interacciones comunicativas que puede hacer cualquier persona que posea un dispositivo digital con conexión a Internet, surge la inquietud de concebir metodologías capaces de enfrentar con suficiencia semejante condición. Sobre este particular, hemos revisitado con mayor atención los postulados que se han planteado para realizar “humanidades digitales” en un plano de realidad donde la función humanizadora de la educación adquiere sentidos y desafíos inéditos. Para este propósito, será necesario imaginar los cambios institucionales que forzosamente se requieren para posibilitar cambios en las prácticas educativas. Esto adquiere mayor urgencia en el horizonte de la pandemia que azota actualmente a la humanidad entera, cuya duración puede ser indeterminada.

Por otra parte, constatamos la importancia de los análisis concretos, en contextos específicos y los aportes que pueden ofrecer al campo de la educación. Sin duda, los análisis que examinan tendencias generales son muy importantes. Lo mismo puede decirse de los diagnósticos sobre consumo cultural que se realizan en diferentes partes del mundo y que arrojan resultados similares e inquietantes. De cara a la irrupción y prevalencia de narrativas audiovisuales por sobre el texto escrito, se ha expresado insistentemente y no sin cierta carga de nostalgia, la posibilidad de que estemos asistiendo a un “derrumbe del sueño ilustrado” (Sibila, 2010). Se subraya el decrecimiento de la lectura de textos escritos, frente a una constelación de prácticas culturales multimodales en incesante expansión. Pero cabe subrayar un aspecto que se ha marginado en buena parte de los estudios: para grandes sectores de la población, el acceso al “saber” que ofrecen estas narrativas es mucho mayor que a los textos considerados parte de este *sueño ilustrado*. Los productos culturales que ofrecen las plataformas de

streaming son altamente incluyentes. Las condiciones reales que tienen un colectivo o una comunidad particular para acceder a productos culturales son explicativas de los rasgos que adoptan las culturas contemporáneas, por lo que aportan claves para generar políticas educativas focalizadas a contextos y fines específicos.

Para ciertos autores, vivimos en una era que ha sido nombrada como “posverdad”¹¹ y se adjudica en parte sus causas a los inagotables flujos de información entre los que vivimos, a lo que hoy se le llama “infodemia”¹² o exceso de información no siempre verídica. La posverdad alude a la imposibilidad de hacer una distinción nítida entre hechos y opiniones, entre objetividad y subjetividad, o bien presentar como algo nuevo la creciente porosidad entre los universos de la ficción y la realidad. Ciertamente, es inquietante presenciar que al mismo tiempo que la escolaridad se eleva alrededor del mundo, existen grupos que afirman que nuestro planeta es plano, quienes se oponen a vacunar a sus hijos, quienes aseguran que la pandemia de COVID-19 es un complot de ciertos gobiernos y otros disparates. Sin embargo, resulta reduccionista atribuir de manera mecánica estos fenómenos a un entorno comunicativo de abundancia de información audiovisual y esto es crucial para afrontar esta situación en clave educativa. Como lo señala Kempner (2020), la posverdad constituye la producción de

11 El término, que procede del idioma inglés *post-truth*, fue destacado como la palabra del año 2016 por el diccionario Oxford, donde se define como “las circunstancias en las que los hechos objetivos tienen menos influencia para modelar la opinión pública que los llamados a la emoción y a la creencia personal” (traducción de los autores). La Real Academia Española lo incorpora a partir de 2017 como “distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales”.

12 La Organización Mundial de la Salud nombró *infodemia* a la sobreabundancia de información sobre la pandemia de COVID-19. Se emplea ahora para designar la misma situación sobre otros temas.

ignorancia y no es algo fortuito, se encuentra estrechamente relacionada con el poder.

Los flujos de información en Internet participan en la dialéctica distintiva de las culturas epistémicas actuales. Su capacidad pedagógica viene a subrayar el enorme desafío educativo que es necesario reflexionar y atender:

[La ficción] puede ser utilizada para ampliar las posibilidades cognitivas y de acción, tanto al nivel individual como social. Esto gracias a que ella no se instala en enclaves particulares de la vida social, sino que se encuentra diseminada en la vida social. En consecuencia, explorar los usos sociales de la ficción significa adentrarnos tanto en la construcción de la realidad social, como en las formas explicativas que subyacen a la reflexión sobre lo social. De esta forma, cuando desentrañamos las formas de producción de ficciones, nos proveemos de herramientas para hacer inteligible la producción de la realidad social, ya que orden ficcional y orden social se encuentran estrechamente entrelazados (Campos y Campos, 2018, p. 2).

De allí la importancia cobrada por las narrativas de ficción audiovisual, que exige ser analizada bajo una perspectiva de pedagogía social: como parte de sistemas simbólicos amplios y compartidos que corresponden a un modelo de sociedad determinado, una pieza relevante del complejo andamiaje para el estudio y la práctica de la educación.

Referencias

- Augé, M. (1998), *La guerra de los sueños*, Barcelona, Gedisa.
- (2001), *Ficciones de fin de siglo*, Madrid, Gedisa.
- Aumont, J.; Bergala, A.; Marie, M. y M. Vernet (1992), *Aesthetics of Film*, Austin, Texas University Press.
- Bridgman, A.; Merkley, E.; Loewen, P.J.; Owen, T.; Ruths, D.; Teichmann, L. y O. Zhilin (2020), “The Causes and Consequences of COVID-19 Misperceptions: Understanding the Role of News and Social Media”,

- The Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 1, pp. 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.37016/mr-2020-028>.
- Bruce, A.; Beuthin, R.; Sheilds, L.; Molzahn, A. y K. Schick-Makaroff (2016), "Narrative Research Envolving: Envolving Trough Narrative Research", *International Journal of Qualitative Methods*, 1(7), pp. 1-7, doi: 10.1177/1609406916659292.
- Bruner, J. (1991), "The Narrative Construction of Reality", *Critical Inquiry*, 18(1), otoño, pp. 1-21.
- (2004), "Life as a narrative", *Social Research*, 71(3), otoño, pp. 691-710.
- (2009), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- (2013), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Burbules, N. C. (2014), "El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos", *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 1(1), pp. 131-135.
- Cabalin, C. y L. Antezana (2020), "Melodrama y pedagogía pública: La construcción de memoria desde la ficción televisiva", *Comunicación y Sociedad*, pp. 1-19. Disponible en: doi.org/10.32870/cys.v2020.7362.
- Campos, L. y M. Campos (2018), "Ficciones que se vuelven realidad. Ficciones para intervenir la realidad", *Athenea Digital*, 18(2). Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1937>.
- Cappello, G. (2017a), "El tiempo del cínico. Acerca del héroe de la ficción televisiva, en Área Abierta", *Revista de Comunicación Audiovisual y Publicidad*, 17(2), pp. 155-166. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5209/ARAB.53240>.
- (2017b), *Una ficción desbordada. Narrativa y teleseries*, Perú, Lima, Universidad de Lima.
- Chicharro, M. (2011), "Aprendiendo de la ficción televisiva. La recepción y los efectos socializadores de *Amar en tiempos revueltos*", *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XVIII(36), pp. 181-189.

- (2014), “Memoria de un golpe de estado televisivo: ficción histórica sobre el 23-F”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México*, (65), mayo-agosto, pp. 219-245.
- Chicharro, M. y J. C. Rueda (2008), “Televisión y ficción histórica: *Amar en tiempos revueltos*”, *Comunicación y Sociedad*, xxi(2), pp. 57-84.
- Cobo y Moravec, (2011), *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Barcelona, Universidad de Barcelona/Universidad Internacional de Andalucía.
- Cope, B. y M. Kalantzis (eds.) (2009), *Ubiquitous Learning. Exploring the Anywhere/Anytime Possibilities for Learning in the Age of Digital Media*, Chicago, Il., University of Illinois Press.
- Essin, C.; Fathi, M. y C. Squire (2014), “Narrative Analysis: The Constructivist Approach”, en U. Flick (ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*, Londres, Sage.
- Fitzgerald, T. (2019), “Game of Thrones’ Finale by the Numbers: All the Show’s Ratings Records”, *Revista Forbes*, 20 de mayo. Disponible en: <https://www.forbes.com/sites/tonifitzgerald/2019/05/20/game-of-thrones-finale-by-the-numbers-all-the-shows-ratings-records/#1cb5ab5f5f73>.
- Fontcuberta, J. (2002), *El beso de judas. Fotografía y verdad*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili.
- Francescutti (2019), “La narración audiovisual como documento social e histórico: enfoques teóricos y métodos analíticos”, *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (42), pp. 137-161.
- Gerring (2007), *Case Study Research. Principles and Practices*, Reino Unido, Cambridge, Cambridge University Press.
- Giroux, H. (2011), “Breaking into the Movies: Public Pedagogy and the Politics of Film”, *Policy Futures in Education*, 9(6), pp. 686-695.
- Halbwachs, M. (2004a), *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Halbwachs, M. (2004b), *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Anthropos Editorial.

- Hine, C. (2005), "Research Relationships and Online Relationships: Introduction", en C. Hine (ed.), *Virtual Methods. Issues in Social Research on the Internet*, Reino Unido, Oxford, Berg.
- Jelin, E. (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI Editores.
- Johnson, S. (2005), *Everything Bad Is Good for You: How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter*, Nueva York, Riverhead Books.
- Kempner, J. (2020), "Post-Truth and the Production of Ignorance", *Sociological Forum*, 35(1), pp. 234-240, DOI: 10.1111/socf.12576.
- Lipovetsky y Serroy (2007), *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*, Anagrama.
- Mattelart, A. (2002), *Historia de la sociedad de información*, Barcelona, Paidós.
- Merklen, D. (2013), "Las dinámicas contemporáneas de la individuación", en R. Castel; G. Kessler; D. Merklen y N. Murad (eds.), *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?*, Buenos Aires, Paidós.
- Merton, R. K. (1973), *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigation*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Parrot Analytics (2019), *Global Launch Day Analysis, Global demand for Game of Thrones*. Disponible en: <https://insights.parrotanalytics.com/hubfs/Resources/whitepapers/Parrot%20Analytics%20-%20GOT%20Launch%20Analysis%202019.pdf>.
- Plantinga, C. (1997), *Rhetoric and Representation in Nonfiction Film*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Pousa, L. (2011), "Proyecciones vintage: *mad men* y cuéntame cómo pasó", *Secuencias. Revista de Historia del Cine*, (33), pp. 52-69.
- Pousa, L. y E. Fornasari (2017), "Tell the (Hi)story to the Nation. Two Transcultural Adaptations of the Spanish tv Series Cuéntame cómo pasó: Raccontami and Conta-me como foi", *Communication & Society*, 30(2), pp. 1-15.
- Qian, J. (2020), "Geographies of Public Space: Variegated Publicness, Variegated Epistemologies", *Progress in Human Geography*, 44(1), pp. 77-98. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0309132518817824>.

- Rashote, R. (2015), *Narco Cinema: Sex, Drugs, and Banda Music in Mexico's B-Filmography*, Nueva York, Palgrave McMillan.
- Sadin, E. (2018), *La siliconización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*, Buenos Aires, La Caja Negra Editora.
- Sagástegui, D. (2014), "Mediaciones educativas de los dispositivos tecnológicos digitales" en D. Sagástegui; C. Palomar; M. L. Chavoya (coords.), *Paisajes de lo educativo desde la investigación*, México, Universidad de Guadalajara.
- (2015), "Comunicación, cultura científica y tecnológica: transformaciones conceptuales y contextuales", en S. Herrera; C. E. Orozco y E. Quijano (coords.), *Comunicar Ciencia en México. Discursos y espacios sociales*, Guadalajara, ITESO/Gobierno del Estado de Jalisco/COETCYTJAL.
- Salmon, C. (2010), *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear mentes*, Barcelona, Ediciones Península.
- Sibila (2010), "El eclipse de la interioridad moderna y la búsqueda de una felicidad espectacular", en A. González (ed.), *La vida que viene. Desafíos, enigmas, cambio y repetición después de la crisis*, Madrid, La Oficina Editores.
- Siemens, G. (2004), *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*, trad. Diego Leal. Disponible en: [http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc).
- Schudson, M. (1992), *Watergate in American Memory. How we Remember, Forget, and Reconstruct the Past*, Nueva York, Basic Books.
- Srnicek, N. (2017), "The Challenges of Platform Capitalism. Understanding the Logic of a New Business Model", *Juncture*, 23(4), pp. 254-257.
- UNESCO (2015), *TERCE. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores Asociados*, Santiago, UNESCO/Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>.
- Van Dijk, J. (2009), "Users Like You? Theorizing Agency in User-generated Content", *Media, Culture & Society*, 31(1), pp. 41-58.

- (2016), *Cultura de la conectividad Una historia crítica de las redes sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, núm. 41, pp. 149-165
- Zeljko, D.; Jakovic, B. e I. Strugar (2018), “New Methods of Online Advertising: Social Media Influencers”, en B. Katalinic (ed.), *Proceedings of the 29th DAAAM International Symposium*, pp. 41-50, Viena, DAAAM International, DOI: 10.2507/29th.daaam.proceedings.006.

IX. Negociaciones, resistencias y validación: una aproximación horizontal a las metodologías en la investigación educativa (IE)

MYRNA CAROLINA HUERTA VEGA
SARAH CORONA BERKIN

Encuentro de posibilidades

Desde hace ya varios años hemos venido explorando nuevas formas de entender la investigación educativa, pero sobre todo hemos tratado de visibilizar la discusión teórica sobre las metodologías horizontales. En este proceso hemos recogido percepciones, ideas y experiencias que nos permiten afirmar que abrir el diálogo entre los sujetos que se construyen, permanentemente, a partir de las relaciones con los otros, posibilita profundizar con imaginación y creatividad teórica, técnica y humana en un eje fundamental en el campo de la investigación educativa como lo es la producción de conocimiento en las ciencias sociales, culturales y educativas a partir de diferentes aproximaciones teórico-metodológicas. Para ello, hemos apostado por las metodologías horizontales, a las que consideramos como imprescindibles para comprender la reflexividad hacia la propia práctica histórica que ha tendido a proyectar nuestras prácticas culturales hacia los otros.

Así pues, la reflexión que aquí presentamos tiene que ver con lo que se proponen las metodologías horizontales con respecto a las investigaciones dentro del campo educativo a través de preguntas como: ¿Cómo se desarrollan las condiciones para la horizontalidad? ¿Cómo se construye la igualdad discursiva? ¿Cómo se valida el conocimiento a partir de la aplicación de metodologías horizontales en la IE? Estos cuestionamientos serán la guía para alcanzar el objetivo de este texto el cual es visibilizar la discusión teórica en torno a la investigación educativa y las aproximaciones metodológicas desde la horizontalidad. Esto coloca a las negociaciones, resistencias y a la validación en el centro del debate.

El origen del debate y al mismo tiempo la propuesta metodológica que nos inspira es la horizontal, la cual construye un espacio que permite el diálogo entre-culturas al mismo tiempo propicia la reflexión sobre la diversidad cultural pero sobre todo visibiliza a los sujetos en sí mismos a partir del ejercicio de conversar, del libre intercambio de ideas, visiones, argumentos y opiniones compartidas, contradictorias, conflictivas, provocadoras o novedosas para discutir en ambientes que buscan construir situaciones horizontales en donde las voces se expongan en contextos discursivos equitativos:

Solo en esa confrontación —cuando otro se abre a percibir, a escrudiñar mi vida, a conocer lo que me constituye y yo no alcanzo a ver, a la vez que yo me apropio de su *logos* y busco conocer quién es— se alcanza una empatía que deriva del diálogo y produce conocimiento mutuo (Corona, 2012, p. 15).

La realización de este artículo busca reflexionar a partir de la experiencia empírica que hemos vivido con nuestros propios proyectos de investigación en donde las metodologías horizontales y recíprocas se han puesto en práctica. Una de nosotras ha trabajado con los huottöjäs que habitan en la selva amazónica. De allí surgió la tesis de doctorado en Educación

de Myrna Carolina Huerta.¹³ Algunos de los aprendizajes y conocimiento construido en su tesis, en torno a la horizontalidad, serán expuestos en este lugar. La Dra. Sarah Corona acompaña el trabajo de la Dra. Huerta a partir de sus planteamientos teórico-metodológicos generados, entre otros, con los resultados alcanzados por la Dra. Huerta. A partir de nuestras propias investigaciones y lo que alcanzamos con ellas y, por último, entre nosotras mismas en una especie de auto-reflexión sobre lo vivido y aprendido, presentamos este artículo.

La posibilidad de dialogar

La experiencia nos dice que si se crea una condición de diálogo que permita instaurar discursos culturales de carácter político y que den evidencia del espacio común entre culturas, y las posibilidades de encuentro y de desencuentro, de acuerdo y desacuerdos entre ellas, se podrán visibilizar las distintas y diversas voces que participen en el proceso de investigación. A su vez, nos aventuramos a plantear las investigaciones como fenómenos dialógicos, en donde el punto de partida es la búsqueda de conocimiento mutuo en la que el otro es parte constitutiva del ser, en otras palabras, el investigado es parte fundamental del investigador y viceversa. La voz del otro está determinada por quien la escucha en un diálogo en el que los sujetos toman turnos como hablante y oyente (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 14).

Por lo que, en este texto, por diálogo entendemos la posibilidad de entablar comunicación entre distintos. Porque cuando los oyentes se vuelven hablantes y estos en oyentes, el diálogo implica un espacio en el que los interlocutores producen algo diferente. Acabar con la voz “legítima”, termina necesariamente con la “ilegítima” (Bajtín, 2003, en Corona, 2012, p. 91). Se trata, pues, de una forma distinta de concebir el quehacer científico. Desde esta perspectiva, no interesa rescatar culturas, ni dar voz a la

13 “Mänä äjätjü/ Los Caminos hacia la salud: proceso(s) de transmisión y apropiación de saberes y conocimientos en salud en niños de dos grupos sociales: huottöjä (Alto Carinagua, Venezuela) y mestizo (Tlaquepaque, Jalisco, México)”.

sabiduría indígena, mucho menos pensar en culturas puras y esencialistas. Al contrario, consideramos que las culturas no son puras sino dinámicas, ya que no están definidas de una vez por todas en su ser. Sus historias siempre están en movimiento, incluso son contradictorias en ciertos momentos. Pero justo son en esas contradicciones en donde el diálogo afecta, fluye y transforma al investigador y al investigado y viceversa.

Así, cuando los *huottöjäs* dicen “queremos una escuela en donde enseñen a nuestros niños a hablar español pero también respeten nuestra cultura y no cambien nuestros nombres *piaroas*... queremos eso porque deben saber hablar su lengua y la otra lengua, español, para que puedan seguir con nuestra cultura y defenderse”, desde ahí se instaura un canal de diálogo, en donde ellos asumen una postura crítica ante la escuela “intercultural” en donde reconocen los puntos positivos: “los enseñan a hablar español”, y los negativos, “no respetan nuestra cultura y cambian nuestros nombres”, este discurso no es propio de ellos sino de todos los elementos que los atraviesan. Como dice Chartier (1994), quedan dependientes y coaccionados por el discurso cultural que los atraviesa. Son solo instauradores y no creadores de la relación que se estudia.

Por lo tanto, insistir en la horizontalidad es también insistir en que debe transformarse la relación entre investigadores y sujetos: ambos son parte del diálogo que construye el saber; un saber centrado en el propio diálogo. Toda distancia entre ellos es parte del saber que se produce. Por eso no se naturaliza ni se hace obvio, sino que se visibilizan las posturas dando como resultado un texto polifónico en donde se reconocen las voces.

La posibilidad de negociar. La experiencia con los *huottöjäs*

El acto de dialogar implica dos acciones: el habla y la escucha. Ambas se encuentran inmersas en tensiones y negociaciones que los sujetos ponen de manifiesto constantemente. Para Michael Billig, el pensamiento es dialógico, porque se basa en pensamientos internos que cobran forma a través de un diálogo externo (1992, p. 78). Por tal motivo, el diálogo se convierte en un espacio privilegiado para comprender cómo la gente concibe y construye

activamente y les da sentido a sus acciones. Es la evidencia más directa del racionamiento social de la gente.

Sin embargo, coincidimos en que la negociación se alcanza cuando se dialoga con el otro pues se han logrado generar sentimientos entre el investigador e investigado y viceversa. Dichos sentimientos emanan de la relación con el otro y se traducen en empatía, tensión, miedo, coraje, etcétera, los cuales se proyectan en el proceso de investigación. Algunas de estas circunstancias quedaron de manifiesto durante el trabajo de campo realizado en el la selva amazónica con los huottöjäs¹⁴ en donde se buscaba comprender cómo Bolívar, el chamán de la comunidad, transmitía sus conocimientos de salud a su nieto Gabriel, elegido por él para ser su aprendiz. Los huottöjäs se quejaban de que a los “antropólogos”¹⁵ no les interesa su cultura, argumentando que solo van por información y cuando la obtienen se van. Ante este panorama, el líder piaroa ordenó que no se dejaría entrar a nadie ni se le proporcionaría información si no estaba dispuesto a tomar “yopo”¹⁶ frente a la comunidad. Esto sería un filtro para

14 Proyecto de investigación titulado como “Mänä äjätjü/ Los Caminos hacia la salud: proceso(s) de transmisión y apropiación de saberes y conocimientos en salud en niños de dos grupos sociales: huottöjä (Alto Carinagua, Venezuela) y mestizo (Tlaquepaque, Jalisco, México)”, en donde huottöjä es el nombre de la comunidad conocida como piaroa (que es la traducción al español). Tesis dirigida por la Dra. Sarah Corona durante los años 2013-2017.

15 Así llaman en general a todos los que queremos realizar una investigación en la comunidad sin importar que sean sociólogos, historiadores, etcétera.

16 Conocido popularmente como yopo, cohoba, nopo, mopo o parica, es un árbol perenne natural del Caribe y Sudamérica. Alcanza los 20 m de altura y tiene su corteza espinosa. Sus flores son esféricas y de color amarillo claro, tirando a blancas. No se considera especie amenazada. Se utiliza en rituales (por sus efectos alucinógenos) y como planta medicinal. Las habas negras de las vainas de estos árboles se tuestan y se majan en un mortero con cal. Las cenizas o las cáscaras calcinadas se usan para hacer un rapé psicodélico llamado yopo. El yopo era aspirado mediante inhaladores de cerámica o cañas de bambú

conocer las verdaderas intenciones de quienes se interesaban por la comunidad, además de que con esta acción estarían seguros de que esa persona estaría realmente dispuesta en conocer su cultura. En consonancia con estos reclamos y quejas, *“un buen(a) antropólogo(a)”, en palabras de los piaroas, debe estar dispuesto(a) a que la comunidad comparta con él o ella su medicina sagrada “medicina”*.

Así que cuando llegué a la comunidad en el año 2015 me pidieron que después de presentarme y explicar las razones de mi presencia en la selva debería tomar yopo dentro de la churuata¹⁷ frente a la comunidad. Esto era una norma, además de un acto importante para ellos, porque era la única forma que ellos tenían para conocerme y ver mi alma y mi espíritu. Así, si un miembro de la comunidad, al verme durante el tiempo que tomaba su medicina y al ver los efectos que esta causaba en mí, desconfiaba, este podría decir que no podría realizar la investigación y esa sería la respuesta de la comunidad.

De tal manera que hice lo que se me indicó y después de explicar las razones por las cuales estaba con los piaroas dentro de una churuata con alrededor de 25 personas, entre adultos y niños, me pidieron que me sentara en los bancos que ellos mismos hacen con la madera del lugar para tomar medicina. Así se inició el diálogo que da paso a las negociaciones:

“Si tú haces esto aquí, ¿qué vas a dar a cambio?”. Todo esto se habló en la pequeña churuata donde duermen los abuelos con su nieto Gabriel, el aprendiz de chaman. Yo estaba en el centro junto con el traductor, y alrededor se encontraban los demás y mientras me escuchaban reían. El traductor me dijo que aceptaban que yo hiciera la investigación, pero a cambio tenía

en ceremonias religiosas de los aborígenes del Caribe. Su principio activo es el alcaloide N,N-dimetiltriptamina, que produce síntomas de incoordinación motriz y, a menudo, se perciben los objetos engrosados (macropsia). Se usan las semillas: se torrefactan, se machacan y se inhalan con ayuda de un tubo. Y de aquí en adelante nos referiremos a ella como la llama la comunidad, “medicina”.

17 Lugar hecho de palma sagrada en donde duermen los habitantes de la comunidad.

que tomar medicina frente a todos, para que ellos y ellas pudieran ver mi alma y, con ello, mis verdaderas intenciones, además de ayudarles a construir una escuela en su comunidad, en donde respetasen su cosmovisión y su identidad. Si alguien, después de verme tomar su planta, decidía que no podía hacer el trabajo, significaba un definitivo y rotundo no.

Lo anterior permite reflexionar sobre cómo se negocia con los otros a partir de la horizontalidad, en donde para alcanzar ese punto es indispensable establecer las condiciones de diálogo en donde el encuentro sea realmente cara a cara para alcanzar la vinculación con el otro. No simularlo, fingirlo para obtener información, sino realmente involucrarnos; solamente así se detonan discursos en donde ambas partes hablen y se afecten. De esa misma manera, el encuentro debe garantizar el espacio para el reconocimiento entre los participantes y la exposición de sus posturas para iniciar el diálogo y la negociación.

Esto se ve reflejado en los siguientes fragmentos del diario de campo en donde se manifiestan las posturas de la investigadora, así como las de los investigados:

- Bueno y cuantos dólares traes para cooperar con la comunidad y poder hablar contigo sobre lo que hace el cha'no¹⁸ Bolívar.
- No tengo dinero y además no quiero ni puedo pagar para que me dejen hacer la investigación, considero que puedo ayudar y aportar otros tipos de servicios en la comunidad, por ejemplo, ayudarles a gestionar la escuela que tanto quiere el abuelo.
- Karü,¹⁹ viendo que tú quieres ayudar al cha'no con su rezo de la escuela, pues no te cobraremos los 600 dólares que pedimos a los turistas por semana, pero si vas al pueblo me tienes que traer cigarros y coca cola para yo poderle decir a cha'no que tú quieres hablar con él, y ahora tienes que pasar a la churuata a decirle a todos lo que quieres hacer y tomar yopo

18 Significa abuelo en huottöjä.

19 Así me llamaba la comunidad.

todo lo que te dé el abuelo... el cha'no dice primero, nosotros traducimos, y después tú presentas lo de tu escuela.

- Sí, tomaré yopo y hablaré con la comunidad y me comprometeré a apoyarlos con la escuela y enviaré mis avances primero a ustedes.

Así que, en ese preciso momento, el miedo me atravesó; experimenté dudas que iban desde ¿debo hacerlo?, ¿por qué me metí en esto?, ¿por qué siempre me voy por lo más difícil? Pero al mismo tiempo, también sabía que ese hecho significaría entrar a la comunidad a partir de lo que ellos creen y consideran sagrado. Decidí que lo haría a pesar del miedo por no saber si perdería el control durante la toma de la medicina. Miedo que siempre me ha seguido por experiencias ya vividas, en donde otras personas lo han perdido en mi presencia, como parte de su proceso de curación a causa de los efectos alucinógenos que produce el enteógeno dimetiltriptamina (DMT), sustancia que se encuentra en la planta.

Dije sí, y los abuelos junto con sus ayudantes comenzaron a preparar la planta: primero la molieron y después separaron una gran porción de polvo para que el abuelo soplara directamente a mi nariz. Debía tomar toda la porción, de lo contrario sería una falta de respeto para el abuelo y para la comunidad. Sentí como el polvo y el aliento del chamán entró por mi nariz e invadió mi cuerpo. Por una hora aproximadamente, los cantos del chamán Rufino, hijo mayor de cha'no Bolívar, acompañaron mi “viaje”. Sentía miradas, escuchaba risas y murmullos lejanos. El dolor de la nariz se diluyó al mismo tiempo que las imágenes comenzaron a aparecer, al igual que el calor en el cuerpo y un sabor amargo en la saliva. Fue mi bienvenida y el inicio de treinta y un días en la comunidad huottöjä. Durante mi estancia tomé su planta tal y como todos lo hacen, un día sí y un día no, eso fue parte de la negociación. Me sentí aceptada y así comenzó mi verdadero viaje en el Amazonas venezolano.

Es importante decir que para que se dé la horizontalidad y la reciprocidad en el proceso de investigación no se deben encubrir los hechos, las discusiones, rupturas o diferencias que se tengan durante el proceso de

negociación, pues es parte de la igualdad de condiciones. La única forma de convertir ese fenómeno en una propuesta política es evidenciar las condiciones que produjeron la relación resultante de las negociaciones.

Las posibilidades de resistencia

La relación entre investigador e investigado es parte de un proceso de encuentros y desencuentros que está en función de cómo actúan y se dejan afectar el uno con el otro a partir de vínculos. De esta forma, nos interesa el proceso no en cuanto quién dijo qué, sino cómo se dio el proceso del diálogo y cómo participaron los sujetos involucrados, cómo se desarrolló el vínculo entre ellos aun cuando haya momentos de resistencia de uno con el otro. Esto podría ponerse como ejemplo en el siguiente fragmento:

Si tú eres amiga de los turistas de Guadalajara y de Cuernavaca entonces eres rica y traes dólares para dejarnos y tienes iPhone... un amigo tuyo se acaba de ir, venía de Guadalajara y dijo que no traía dólares y en una ceremonia de yopo vimos como él tenía en su cuerpo dólares, entonces mintió, pero la medicina hizo que dijera la verdad y se fue, pero nos dejó todos sus dólares y se disculpó con cha'no por mentir (Eliks, traductor piaroa).

La figura del indígena vulnerable, puro, indefenso, ingenuo se contrapuso con este actuar en donde uno de los principales retos fue desmitificar y desidealizarlos como una comunidad que es integrada por personas desinteresadas que viven de manera armónica alejados de todo lo mundano de la ciudad. Así en la práctica descubrimos que son indígenas que viven de su negocio basado en la salud, en donde el cha'no Bolívar es el proveedor y sostén de toda la comunidad. Pues es reconocido internacionalmente como chamán y esto se ve reflejado en los filmes, cortometrajes y documentales realizados sobre él y su comunidad. Destacan el documental producido y transmitido por la cadena National Geographic (2000), *Fe de chamán* (2014), dirigida por Juan de Dios Ruiz Gómez, y *El abrazo de la serpiente* (2015), dirigida por Ciro Guerra, ganadora del Premio Iberoamericano de

Cine Fénix por mejor fotografía y sonido. En el Festival de Cannes 2015, esta última fue ganadora por mejor dirección de arte y nominada al premio Oscar (2016) por mejor película de habla no inglesa.

Otro ejemplo de resistencias que se vivió en este proyecto fue durante el proceso de escritura de la tesis, pues se tenían que enviar los documentos a los antropólogos y mestizos que apoyan a la comunidad para que leyeran los avances que presentaría en los coloquios durante mi estancia en el doctorado. Así ellos comunicarían a los abuelos y al resto de la comunidad lo que contenía el texto y ellos corregirían, negarían o darían su visto bueno para que pudiera presentar avances, y ese mismo proceso se seguiría hasta llegar a la versión final de la tesis. Este aspecto era, sin duda, importante, porque tenía que contemplarlo para calcular los tiempos, pues el tiempo de la comunidad es diferente al tiempo del doctorado, y aunque nunca tuve enfrentamientos con ellos ni tampoco censura, sí estaba todo el tiempo presente la tensión de enviar los correos a tiempo y aún más esperar que las respuestas por parte de la comunidad también estuvieran a tiempo.

Asimismo, el tema de la escuela ha estado presente durante todo este tiempo, la promesa de ayudar con la gestión ha sido desgastante; el siempre estar pensando cómo obtener el dinero o en cómo gestionar los recursos para iniciar la construcción de la escuela ha sido un verdadero viacrucis. Desde hace años los apoyos económicos están vetados para Venezuela por la situación política que atraviesa. Venezuela es el único país latinoamericano para el cual las convocatorias internacionales que se han revisado y que tienen como objetivo apoyar proyectos educativos como construcción de escuelas no ofrecen recursos ni se ofertan apoyos económicos, especifican todos los países latinoamericanos excepto Venezuela.

El 2 de febrero del año 2017 muere el abuelo Bolívar y tras este lamentable hecho los piaroas han enfrentado dificultades económicas graves, pues el chamán, además de ser el líder y patriarca, también era el único sostén económico. Con su muerte se han suscitado problemas entre los miembros de la comunidad, la cual actualmente se encuentra dividida en dos grupos. El primero, liderado por la abuela Helena, quien reconoce a

Juan, su hijo menor, como chamán y líder de la comunidad. Y el segundo, quienes sostienen que Rufino, hijo mayor, es el único líder y chamán. Este conflicto, además de dividirlos como familia y como comunidad, también ha ocasionado una importante dispersión económica, pues los turistas se confunden y algunos llegan con la abuela Helena y otros con Rufino. Quienes estuvimos cerca del abuelo Bolívar sabemos que su hijo mayor era su mano derecha, pero esto ha ocasionado que el dinero se divida, ya que los visitantes que llegan con el segundo grupo son vetados por la abuela Helena, lo que genera confusiones porque no se sabe a dónde llegar y esto genera conflictos y tensiones entre la comunidad y los visitantes.

Con estos agravantes y la precaria situación económica que viven los piaroas se han elevado las tarifas para los turistas, pues antes la cooperación era voluntaria, esto ocasionaba que algunos turistas aportaran mucho y otros nada. Por lo que el chamán Bolívar estableció precios; con el paso de los años había una tarifa en donde la semana en la churuata costaba 600 dólares. Este precio incluía hospedaje en la churuata del abuelo, ceremonia con medicina, sanación, ceremonia de cascada y comida. Si el turista quería aprender a ofrendar con la planta y poder compartirla con otros ese permiso constaría 1,500 dólares, incluía ceremonia, yopo e instrumentos sagrados. Ahora con la muerte del abuelo, la estancia semanal en la churuata con la abuela es de dos mil dólares, y si te interesa aprender y obtener los instrumentos sagrados te costará 3,500 dólares.

Estos relatos forman parte de la experiencia en campo en donde el diálogo y las negociaciones construyen vínculos y determinan las posiciones. De esta manera, podemos leer al traductor y a la comunidad piroa como parte de una cultura en movimiento con contradicciones y deseos. Nuestra postura es que no hay epistemologías indígenas puras, armónicas e ideales, sino que celebramos en la propuesta horizontal la diversidad e intentamos a partir de nuestras intervenciones en campo construir oportunidades de igualdad discursiva para que cada quien se presente como desea hacerlo a partir de un término denominado por Sarah Corona (2012) como “conflicto fundador”, que en este caso fueron las resistencias de la comunidad

piaroa y de la propia investigadora. Por lo que entendernos que todo contacto social implica un conflicto fundador. Nos queda claro que el conflicto fundador es condición para crear el lazo de reciprocidad, pues reconocemos la demanda que existe entre la comunidad y nuestros intereses. Ellos nos demandan a nosotros y viceversa.

En este caso, ellos me demandaban apoyo para poder construir una escuela, siendo esta petición el origen de la negociación, y yo ayudaría a gestionar los recursos para la construcción de su escuela, y a cambio ellos me permitirían permanecer en la comunidad sin pagar la tarifa establecida y realizar la investigación en donde podría hablar con la comunidad y se me facilitarían los encuentros con Gabriel y el abuelo Bolívar,²⁰ además de autorizar el que pudiera grabarlos y fotografiarlos. Así podemos entender que la intervención como conflicto fundador es un acto político y tiene que ver con no ocultar, encubrir o anular las formas de saberes propios para conocerse a sí mismo en el diálogo con el otro, para ejercitar la igualdad a pesar de las diferencias, para poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se expresen las propias necesidades y las ajenas, se enfrentan los conflictos y se encuentran formas nuevas y negociadas de vivir juntos (Corona, 2012, p. 94).

De esta manera, encontramos en la posibilidad de resistencia, el “conflicto fundador o generador” que surgió a partir del diálogo dentro de las situaciones vividas en campo. Las voces de los piaroas y la mía se escucharon y se pusieron en relación y al mismo tiempo en conflicto. Así se reconocieron, se expresaron desde nuestros propios lugares y, lo más importante, frente al otro. A su vez, todas las voces estuvieron presentes en un contexto de horizontalidad enunciativa. Lo que pretendemos con métodos horizontales es construir conocimiento sobre el otro y sobre la propia cultura

20 Este permiso es importante, ya que Gabriel es elegido para ser el aprendiz del chamán Bolívar. La comunidad cuida de sus almas, por eso no está permitido que se les fotografíe o se les grabe sin autorización.

a partir de lo que cada quien desea expresar. La voz mediada, prestada o robada, solo permite conocer una verdad mediada, prestada o robada.

Las posibilidades de la validación

Para producir conocimiento en el campo científico la validación no se considera como una categoría indispensable. En las ciencias sociales el quehacer científico no necesita ser validado por los objetos de investigación. A partir de este hecho surge precisamente la necesidad de pensar en las condiciones en las que se establecen los criterios de rigurosidad científica en las metodologías horizontales.

En consecuencia, la investigación educativa ha pasado históricamente por momentos de crisis, ruptura, emergencia o transformación, y al hacerlo, cada aseveración ponía al centro un objeto de conocimiento distinto: la teoría, la epistemología, el sujeto, el método o la propia realidad social. En este sentido, este artículo es un ejercicio destinado a discutir sobre las dimensiones teórico-metodológicas en la investigación educativa, pero al mismo tiempo es una propuesta para repensar los procesos de producción de conocimiento en las ciencias sociales y culturales poniendo especial énfasis en este apartado en la validación.

Se podría decir, entonces, que la validación propone asumir el diálogo como un fenómeno social en donde los sujetos se construyen a partir de su relación con los otros, es decir, el diálogo no es únicamente una herramienta para hacer más eficaz la comunicación, sino un proceso horizontal más amplio que pone en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas a partir de términos como la negociación y la resistencia. Aquí la validación se convierte en un límite constructivo dentro de la horizontalidad.

Lo anterior se deja ver en los siguientes pasajes de nuestras investigaciones. El primero es el arreglo al que llegué con la comunidad piaroa en donde la figura del traductor tiene la aprobación de la comunidad para hablar en su nombre y en ausencia del abuelo. Su hijo Rufino, quien habla poco español, seguirá dándome la autorización para continuar con este estudio, y les da

autoridad a las antropólogas Romy Durán y Marielena Morales, quienes mantienen cercanía con la comunidad, para revisar el trabajo, al igual que David,²¹ nieto del abuelo Bolívar, para también asistirme en caso de tener dudas o traducir o explicar partes de sus rituales o términos dentro de su lengua materna en próximas investigaciones.

En la propuesta metodológica que propone la Dra. Corona, desde un vínculo creado a partir de la exposición explícita de los propios objetivos académicos y las necesidades de los actores sociales con los que se trabaja, aparece una posibilidad de que mi intervención tenga como finalidad la autonomía de las propias miradas. Con transparencia y de forma directa, ambos planteamos nuestras metas, inquietudes, problemas y necesidades (2012, p. 96).

Ambos relatos exponen que es posible establecer la igualdad y la reciprocidad. Por lo que consideramos que el objetivo de la validación es dar cuenta del encuentro y el diálogo entre el investigador y el investigado. No se trata de avalar posturas o de aleccionar sobre el correcto proceder. Para validar, es necesario partir de lo que se quiere visibilizar y no de lo que se supone que carece el otro. Es decir, no se trata de pretender un aleccionamiento, sino una exposición de motivos. La única forma de convertir la horizontalidad en una propuesta política es evidenciar las condiciones que produjeron las relaciones resultantes. Por lo tanto, la validación es imprescindible en los métodos de investigación sobre todo para que estos sean transparentes y tengan como efecto algún tipo de provecho para ambas partes.

21 Es importante comentar que todo documento que presento en cada uno de los coloquios realizados semestralmente son revisados por Rommy Durán, Marielena Morales, David Bolívar y Elikes Bolívar, quienes dan el visto bueno como representantes de la comunidad. En el caso de la familia mestiza, no lo consideraron necesario; prefieren leer el documento final.

Otras posibilidades para pensar en nosotros y en los otros

Lo último resulta difícil en vista de la marcada tendencia que parece existir en el campo de la investigación educativa al disociar la situación personal de la mirada a la situación colectiva. Se dificulta generar condiciones para abrir el diálogo con el otro. Tal vez, los investigadores no se han permitido dialogar porque no están dispuestos a darse a sí mismos la oportunidad de sentarse hablar de manera horizontal y recíproca con el otro. Tampoco se ponen de manifiesto percepciones ni se comparten actitudes que puedan retroalimentarse entre sí. Ahí comienza la dificultad, pues se cree conocer al investigado sin darle oportunidad de participar en el proceso. Desde este aspecto, lo que se conoce es lo que el otro quiere que así sea durante la entrevista.

Las ciencias sociales, controladas por las instituciones académicas, parten del supuesto de que crear distancia entre investigador e investigado es un requisito indispensable para conocer científicamente. Estas pautas han sido marcadas por libros que se han convertido en manuales o recetarios de investigación en donde se pone de manifiesto que se debe de crear una distancia con los/las informantes para prevenir y/o evitar la contaminación en la subjetividad del investigador (Corona, 2017, p. 102). Durante mucho tiempo se pensó que se tenían que borrar las marcas de la implicación personal, se producía una investigación científica y un conocimiento objetivo del otro, esto anulaba cualquier vínculo. Desde nuestra perspectiva estas actitudes no reconocen la importancia del otro más allá de la información que pueda proporcionar. El pensarlo como un ser utilitario, productor y reproductor de información elimina el reconocimiento y la importancia del papel que juega el otro dentro de la investigación. Por lo tanto, es inútil e imposible la idea de pensar en él y al mismo tiempo en los otros porque se está eliminando cualquier sentido de horizontalidad y reciprocidad.

Estas trampas o simulaciones dentro del campo académico demuestran que el principal reto de las metodologías horizontales consiste entonces en que la producción de conocimiento sea entendida como una construcción conjunta entre el investigador y el investigado, en donde ambos dicen quiénes son en lugar de imponer con el “yo digo quién eres tú”, esto finalmente

termina por nombrar al investigado desde un lugar ajeno sin considerar su propia mirada y sin escuchar su propia voz. Lo que define una postura violenta y no horizontal. De ahí que resulte tan complejo construir o siquiera imaginar al investigador como un actor que se deje afectar por el otro y que este a su vez afecte al otro y, por ende, como alguien que construye la comunicación a partir de la escucha y del habla. Lo que se propone a partir de la horizontalidad es introducir y aceptar como punto de partida la naturaleza social de los sujetos, donde cada uno se construye frente al otro, nos comprometemos, dialogamos, negociamos y aceptamos que no se puede conocer al otro sin su propia participación. Por ello la importancia de construir situaciones horizontales durante la investigación, donde ambas voces se expongan en un contexto discursivo equitativo.

En este empeño tampoco es fácil crear condiciones horizontales y reciprocas, concebirlas es un trabajo especialmente arduo. Durante el curso de nuestro trabajo y nuestras investigaciones, tras la entrada a las comunidades piaroas y wixáritari se nos ha exigido una constante vigilancia a nuestro propio quehacer científico a partir del rigor que implican las metodologías horizontales, que implica considerar al otro en términos de igualdad discursiva en la construcción de preguntas y datos, así como su análisis y autoría final.

La propiedad deíctica de los hechos sociales también entraña consecuencias importantes para el régimen de la prueba, es decir, de la validación empírica. En efecto, si en las ciencias sociales no podemos recurrir a la inducción empírica, ni a la verificación experimental, ni a la contrastación popperiana en sentido estricto, solo nos queda *la prueba por la ejemplificación*. Pero esto no quiere decir que basta con amontonar constataciones empíricas amorfas y dispersas, de valor probatorio nulo. Se trata aquí de ejemplificaciones sistemáticas y programadas, bajo estándares elevados de protocolización (lo cual implica métodos rigurosos de recolección, construcción y tratamiento de datos) (Giménez, 2004, p. 271, en Corona, 2017, p. 102).

Así reflexionamos sobre las formas de investigar al otro desde la comunicación con los llamados criterios de calidad científica, que han erosionado

el ámbito moral del conocimiento del otro y hoy queda claro que tampoco logran los resultados esperados de esas metodologías supuestamente generalizables. Permanecen también las investigaciones desde la colaboración y la participación, donde acercarse al otro para identificar sus necesidades y lo que el otro quiere, orienta el trabajo de investigación. Mientras el valor de la ciencia con criterios científicos es ser fiel a sí mismo y a sus técnicas, la investigación-acción se piensa con generosidad como una obligación con su campo de estudio y con el otro.

Así hemos presentado las metodologías en la investigación educativa a través de una propuesta horizontal. Con esta perspectiva, pretendemos construir asuntos comunes de investigación incorporando los principios de igualdad y los ideales de autonomía y emancipación. Desde ese encuentro de subjetividades que posibilita la horizontalidad y reciprocidad, que nos acercamos a los otros para poder producir conocimiento juntos, sobre la base de la experiencia real en donde se instauran las condiciones para hablar en igualdad de circunstancias. Las metodologías horizontales no pretenden aleccionar, no enseñan por sí mismas cómo dialogar correctamente o cómo negociar y/o llegar a acuerdos. Lo que se proponen como parte de su naturaleza es provocarnos para reflexionar sobre cómo y desde dónde estamos produciendo el conocimiento en el campo de la investigación educativa en México.

En metodologías horizontales planteamos trabajar a partir de los conflictos generadores de la convivencia y construir la autonomía de las voces y miradas, para crear un nuevo saber *con* el otro para que la virtud científica se transforme en un instrumento político para crear en el espacio público un mejor lugar para *todos*.

Referencias

- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Billig, M. (1992). *Talking of the Royal Family*. Londres: Routledge.
- Corona Berkin, S. & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.

- Corona, S. (Coord.). (2017). *Diálogos educativos dentro y fuera del aula*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Corona, S. (Coord.). (2007). *Entre voces. Fragmentos de educación "entrecultural"*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Chartier, R. (1994) La historia cultural redefinida: prácticas y representaciones, apropiaciones. En *Revista Punto de Vista*. Num. 39, Vol.XII. pp.89-113.
- Discovery Latinoamérica (2000). El Ritual de los Chamanes. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zivA5nVKK-o>
- Giménez, G. (2004). Pluralidad y unidad de las ciencias sociales. *Estudios Sociológicos*, xxii (65), 267-282.
- Guerra. C. (2015). El abrazo de la serpiente. Película. Colombia y Venezuela.
- Ruíz, J.D. (2014) Fe de Chaman. Documental. Venezuela.

3. Innovaciones metodológicas de los estudios sobre educación

X. La formación para la investigación educativa y la investigación educativa. ¿Procesos convergentes?

JOSÉ ANTONIO RAMÍREZ DÍAZ
EVANGELINA ARELLANO MARTÍNEZ

El texto que planteamos establece un contraste entre la formación para la realización de la investigación educativa y la investigación educativa en sí. Con ello, buscamos evidenciar las diferencias en las tareas que se realizan por parte de un director de tesis al monitorear el trayecto formativo e identificar las mediaciones del aprendizaje que se vinculan a una investigación como preocupación central del estudiante. En este sentido, la tarea del director de tesis tiene una doble cara: la preocupación por establecer las mediaciones educativas para aprender a investigar y la responsabilidad por atender los principios de científicidad que rigen a la investigación en educación. En el caso de los estudiantes, discriminamos entre aprender a reconocer las exigencias de lo que es la investigación y las particularidades que la educación tiene como objeto de investigación. Nuestra reflexión se genera al concluir un proceso institucionalizado del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara para relevar el carácter simbólico de dichos procesos y establecer las implicaciones en la formación.

En un primer momento, advertimos un eje de articulación de acciones del director, en torno a la intención de alcanzar el aprendizaje en el estudiante. Estas acciones remiten al interés reconocido en las teorías asociadas

a la educación para establecer los métodos de enseñanza, identificar las características del aprendizaje de los sujetos en contextos escolarizados y los factores convergentes que incentivan o desaceleran los resultados de la educación. El núcleo de las acciones se ubica en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) como interacción social y está presente en todos los docentes y en todos los niveles escolares. La intención formativa implícita es crear las mejores acciones para que los estudiantes aprendan.

Por su parte, en un segundo proceso, remite a las acciones del director (compartidas con el estudiante) intencionadas para desarrollar la investigación. Más que una intención por la enseñanza existe una preocupación por llevar a cabo una investigación plausible y que cumpla con los requerimientos científicos. Esta interacción tiende a centrarse, principalmente, en el producto de la investigación y no tanto en la evolución del aprendizaje del sujeto que la desarrolla. En el caso particular de la investigación educativa, conlleva una revisión de las características propias de la educación como ciencia, las teorías asociadas a ella, los métodos de producción del conocimiento, los problemas y los objetos de la educación, su carácter interdisciplinar y su desarrollo autónomo.

Al diferenciar los procesos referidos, establecemos una dualidad práctica para poder abordar, desde la experiencia compartida, los núcleos centrales del trabajo institucionalizado. En este sentido, se propone recuperar las etapas de planeación y ejecución de la investigación hasta culminar con la producción científica a través de la tesis. Estas etapas, secuenciadas como experiencias, serán objeto de interpretación desde un marco teórico que apunta a precisar la diferencia entre los dos procesos enumerados previamente.

El tema que abordamos parte del encuadre de una problematización existente desde la insuficiencia teórica sobre el tema. Por ello, hacemos una propuesta de caracterización teórica de ambos procesos y su vinculación en la interacción social de la formación. Dada la complejidad evidenciada en el proceso de formación de investigadores para la educación nos parece necesario establecer un marco teórico amplio que vincule los avances teóricos disciplinares, las demandas de la educación y los rigores de la formación

para delimitar a la investigación educativa. Con ello, reconocemos la ruta de consolidación de la educación para relevar sus características científicas y diferenciar los procesos de producción del conocimiento y los de formación para la investigación. Mediante este planteamiento, los factores de vinculación entre ellos podrán interpretarse en forma empírica en el proceso de formación del doctorado y contribuirán a precisar la creciente complejidad adquirida en la formación institucional por la suma de diferentes disciplinas que se han interesado en estudiar los fenómenos educativos y por el incremento de mediaciones tecnológicas, políticas y administrativas en las prácticas educativas.

Otro elemento de problematización es el carácter científico de la educación. La inquietud por cumplir con el rigor de la ciencia se presenta de manera constante en la interacción concreta de la formación. Más que la resolución pragmática, se debe reconocer que este cuestionamiento es antiguo, se ha polemizado en torno a él y a lo largo del tiempo se han establecido argumentos que encuadran en el carácter de la cientificidad de la época. Es el caso de Dewey (1964), que asumía los valores de la ciencia de la época y centraba su mirada en el uso del método científico para comprender los hechos educativos menos azarosamente. Registraba la importancia del conocimiento de los docentes, generado por su experiencia profesional, pero establecía que las ciencias como la sociología y la psicología se encargaban de ofrecer reglas para la observación y la reflexión de los maestros.

Por su parte, O'Connor (1971) no reconocía a la educación en sus inicios como una ciencia sino como una actividad práctica que por medio de la filosofía logró dotar de significados sus acciones mediante juicios de valor vinculados a teorías y gracias a la incorporación de postulados de la psicología experimental y de la realización de pruebas de las técnicas educativas alcanzó un reconocimiento académico con un carácter empírico. En su opinión, la teoría educativa es modificada por las prácticas.

Escolano (1978) avanzó en el plano de la conformación de la epistemología de la educación al demandar una revisión histórica de los problemas de la educación y de las líneas de investigación que habían sido conducentes

en su estudio (idea que consideramos muy importante en nuestro texto). Reconoce la influencia de la filosofía en la educación para reflexionar sobre los fines de la educación, la idea de infancia y las prácticas pertinentes para que fueran educados los niños, y transitar a las exigencias derivadas del paradigma positivista fincado en el método y la evidencia empírica. La positividad en la educación se instala con el reconocimiento de las diversas ciencias que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que propicia una concepción pluridisciplinar del objeto de estudio y la emergencia de taxonomías determinadas por el método y disciplina con el cual se le aborda. Los campos disciplinares impulsan ángulos diferentes para mirar el hecho educativo que ahora puede ser creado en función de la edad de los sujetos de estudio, las situaciones donde se lleva a cabo, los objetivos de educación por niveles y la delimitación de los estudios por individuos, grupos, instituciones o sistemas. Las diversas disciplinas prescriben metodologías e instrumentos de análisis, aplicaciones prácticas, vinculación teórica con uso de categorías polivalentes y reconocimiento de contingencias históricas para establecer estudios interdisciplinares.

La discusión teórica posterior derivó en dos líneas: la revisión del papel de la filosofía en la educación, específicamente en la pedagogía, y la conformación de la educación como una ciencia. Estas líneas de trabajo, con el paso del tiempo permitieron, por un lado, la consolidación de la reflexión sobre lo educativo y los elementos del objeto de estudio de la educación y, por otro lado, en la revisión del carácter multidisciplinario de las teorías educativas y la interrelación disciplinar para la investigación educativa. Los espacios de discusión en torno a la educación se definieron como campos de estudio sobre la teoría del conocimiento del objeto y sobre las teorías del objeto educativo. En el primer caso, el abordaje se basa en la lógica de razonamiento para construir y explicar la relación entre el sujeto y el objeto, y en la segunda a los ordenamientos conceptuales que refiere los objetos de la educación (De Alba, 1996).

La perspectiva de la relación sujeto-objeto se diferencia gracias a las posiciones epistemológicas del idealismo, el neopositivismo y el materia-

lismo dialéctico y envuelve las decisiones sobre la actividad del sujeto para la creación del conocimiento, considerar las regularidades en los objetos como la directriz de los procesos educativos o la capacidad de los sujetos para la transformación social y educativa. Mientras que el estudio de las teorías se articula en torno al tipo de objetos que se abordan, los temas, la disciplina, los conceptos y las metodologías ubicadas en torno a la polémica que diferencia las ciencias sociales, las ciencias naturales y las humanidades. Aquí se destaca la discusión sobre si el conocimiento se produce como explicación de acciones causales o como comprensión de un mundo estructurado por significados en el que todos participamos (De Alba, 1996).

Los puntos centrales para enmarcar la reflexión de la experiencia vivida que da pie a nuestro texto son:

- Los modos de construcción de la teoría en educación considerando el trazo histórico de la relación entre la filosofía y la pedagogía o la positividad planteada por las diversas disciplinas involucradas en el estudio de los problemas de la educación y que lo constituye en un frente multidisciplinar de ciencias de la educación.
- Ante el confinamiento de la pedagogía como práctica alumbrada por la filosofía, se fortalece la alternativa para la revisión de la relación entre las diferentes disciplinas para constituir los objetos de estudio y los métodos para la realización de las investigaciones dada la especialización disciplinar.
- La posición epistemológica que involucra el concepto de ciencia, la relación sujeto-objeto, el método, la complejidad de los fenómenos y las formas de relación disciplinar para justificar y valorar las producciones académicas sobre lo educativo.
- Las implicaciones de la falta de consolidación del campo y del reconocimiento de la educación como ciencia en los procesos de formación de investigadores sobre educación.

Estos puntos han sido factores pertinentes para problematizar el campo de la formación de investigadores en educación y ha constituido parte de

los cuestionamientos de los especialistas y estudiosos de los procesos de formación de los investigadores para la educación que nos hacen resaltar la complejidad de la tarea. Entre los múltiples factores que demandan atención en la formación de investigadores educativos se señala la carencia de una didáctica para la formación de investigadores (Sánchez Puentes, 1995), el desconocimiento de los efectos de los procesos de interacción en el aula y el déficit de capital cultural de los estudiantes (Moreno, 2010), la desvinculación con las aportaciones de actores institucionales a la educación (Latapí, 2004), la necesidad de hacer una revisión sobre la epistemología de la educación (De Alba, 1996), a lo que se sumaría la deliberación de la influencia sobre los acontecimientos históricos que institucionalizaron la educación en México.

Con este marco introductorio, hacemos el planteamiento para el desarrollo del tema en el presente capítulo. Advertimos que el proceso de formación que reflexionamos es complejo y, al igual que en la mayoría de los posgrados orientados a la formación de investigadores en educación, se hacen presentes una serie de indefiniciones y paradojas que requieren ser relevadas para encontrar respuestas a interrogantes que surgieron en la revisión de la experiencia.

El eje del trabajo reflexivo es la experiencia de formación recuperada por la coautora del capítulo Evangelina Arellano Martínez, quien realizó la investigación: “Un abordaje sistémico al modelo de tutoría del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Su práctica y su relación con el abandono escolar”, y fue su tesis para obtener el grado de doctora en Educación dentro de la línea de especialización: Actores, Políticas Educativas y Contextos Organizacionales, entre los años 2016 a 2020.

La manera en que hemos organizado nuestro texto plantea de inicio un marco teórico con el cual asumiremos el análisis de la experiencia de formación. En este apartado tratamos de establecer una relación entre los elementos macro que convergen en el contexto de formación, los aspectos meso vinculados a la comunidad académica y los correspondientes al microproceso que se le ubica en las interacciones cara a cara entre estu-

diante y director. En forma posterior, se hace una delimitación de los constitutivos de la educación como disciplina y la política educativa como subdisciplina, en específico, se aborda “lo educativo” como elemento simbólico que dinamiza las tareas de docencia e investigación. En su conjunto, se pretende aclarar la importancia de las disciplinas asociadas a la educación para establecer los métodos de enseñanza, los factores convergentes en el proceso de formación y los aprendizajes deseables para el proceso específico de investigadores en educación. Por su parte, el segundo proceso, la revisión de “lo científico” en la investigación educativa, conlleva una revisión de las características propias de la educación como ciencia, las teorías asociadas a ella, los métodos de producción del conocimiento, los problemas y los objetos de la educación, su carácter interdisciplinar y su desarrollo autónomo. Luego de hacer el planteamiento teórico y metodológico, hacemos una recuperación de los momentos particulares del proceso de formación para establecer nodos de discusión que permiten reconocer la fuerza de los elementos simbólicos y las estrategias de resolución que atienden las demandas del contexto de formación. En el último apartado de nuestro texto hacemos una presentación de elementos propuestos a la discusión académica emergentes con la experiencia vivida.

1. Marco teórico y metodología

La manera en la que organizamos el marco teórico parte de asumir la existencia de los campos científicos que se muestran por la institucionalización de la enseñanza, la divulgación de sus avances y su vínculo con la sociedad. Estos rasgos suelen ser visibles y fáciles de evidenciar en una comunidad académica. Pero existen otras señales finas de su presencia que requieren una mayor agudeza para evidenciarlos, reconocerlos en el ejercicio académico y que nos pueden demostrar que la educación es una ciencia. Entre ellos, se pueden mencionar los debates en las conceptualizaciones, las modalidades y formas de abordaje de los problemas, la ontología en los objetos de estudio, así como el desarrollo de la teoría a través de las ciencias sociales o la pedagogía. (Cabrera, 2014; De Alba, 1987, 2003; Hoyos, 1997;

Moreno, 2010; Naval, 2008; Sánchez Puentes, 1995; Weiss y Gutiérrez, 2003). Sin embargo, se recupera la recomendación de Escolano (1978) de incorporar el desarrollo histórico de los problemas de la educación y las líneas de investigación, ejercicio que no apareció en la revisión de la literatura efectuada.

La exploración dialéctica de la teoría y los acontecimientos históricos de la educación puede resultar útil si se sitúa en un contexto específico para conocer el desarrollo de los nodos teóricos y metodológicos de las ciencias que dan la pauta a la constitución de los marcos de referencia para la producción del conocimiento. Por igual, estos marcos, al ser resignificados y movilizados en la comunicación intergrupala de las especialidades, delimitan el encuadre de las acciones para calificarla como una producción científica. Estos supuestos que hemos considerado pueden plantearse en forma teórica.

Partimos de la explicación teórica que resalta la importancia del conocimiento en la sociedad de Gurvitch (1977), quien la muestra a través de dos ejes analíticos. El primero refiere los niveles de profundidad en las unidades de estudio de la sociedad. Crea una escala de diez rangos utilizando un abanico de características que van de lo superficial (concreto) a lo abstracto: 1. la morfología y ecología de superficie; 2. organizaciones sociales; 3. patrones sociales y modelos; 4. comportamiento colectivo regular (no confinado en las organizaciones sociales); 5. la “web” de reglas sociales; 6. actitudes colectivas; 7. símbolos sociales; 8. espontaneidad, innovación y conducta colectiva creativa; 9. ideas y valores colectivos; 10. mentalidad colectiva o conciencia colectiva. El segundo eje se describe como los *Social Frameworks* (SF), una especie de marcos de interpretación social que corresponden a circuitos de relación y de referencia con capacidad vinculante entre los sujetos. Pueden entenderse como entidades simbólicas que forman parte de los grupos y son identificables en la sociedad. Pueden reconocerse como: 1. Formas de socialidad. Que corresponden a los elementos básicos recurrentes en la socialización y contribuyen a la unidad social. Son unidades sociales irreductibles análogas a lo que son los electrones en los átomos.

2. Los grupos. Constituyen una entidad social con cierto grado de autonomía, son capaces de mostrar las formas de socialidad estructuradas y organizadas y se diferencian por los modos de acceso (abiertos, condicionantes y cerrados) y su función. 3. Las sociedades globales. Son entendidas como macrocosmos que proporcionan estabilidad y equilibrio a los grupos. Poseen símbolos, patrones y criterios jerarquizados que los distinguen en el tiempo. Por ejemplo: sociedades capitalistas, sociedades tecno-burocráticas.

Una relación entre las unidades descritas de los SF con los niveles de profundidad en los cuales se pueden realizar los estudios permite establecer un espectro de los tipos de conocimiento empleados. En la unidad del SF y del nivel de profundidad es viable de circular cualquiera de los tipos de conocimiento.¹ El autor edificó una tipología, con ello, pudo clasificar grupos o comunidades especializadas y contribuyó a la construcción de objetos de estudio de la sociología del conocimiento (Ramírez, 2020).

Lo que intentamos hacer con el bosquejo teórico es liberar el potencial que brinda para vincular los grupos de formación con la producción del conocimiento científico mediante un marco de referencia específico que rige a sus miembros y hace posible identificar las formas de socialidad y la jerarquización de valores y patrones que son dominantes en la sociedad. Estos elementos se encuentran inscritos en diferentes niveles de profundidad y pueden ser estudiados en las interacciones colectivas. Gurvitch rechazaba la supuesta objetividad científica y reconoce, a lo largo de su teoría, que el conocimiento especializado se basa en la experiencia de su productor y los marcos operativos de referencia (Ramírez, 2020).

Los principios teóricos mostrados, hacen viable la formulación de hipótesis y la operativización conceptual de la relación histórica-social con los grupos de formación que constituyen el tema del capítulo. Esa relación entre los niveles macro y micros social demanda un proceso de cognición

1 Los tipos de conocimiento son: 1. conocimiento perceptual, 2. conocimiento del Otro, 3. conocimiento de sentido común, 4. conocimiento técnico, 5. conocimiento político, 6. conocimiento científico, 7. conocimiento filosófico.

compartida entre el grupo de expertos y el sujeto de formación, que se recrea en las interacciones grupales y en las específicas de los procesos de enseñanza orientadas a identificar los elementos indispensables de producción del conocimiento a través de la recreación de códigos o regulaciones sociales que dotan de validez los productos científicos. En un primer acercamiento desde su teoría, es viable afirmar que un campo disciplinar se compone por grupos científicos especializados en la producción de teoría que constituyen sus fronteras mediante la dinámica de relación entre los SF, la potencia de los acontecimientos sociales e históricos de su contexto y las contribuciones teórico-metodológicas de las ciencias (Ramírez, 2020).

Una comunidad de investigación en educación tiene como características centrales la especificidad de sus objetos de investigación, la presencia de un cuerpo de especialistas o investigadores, teorías y formas de organización del conocimiento que ellos admiten, convergencia en los conceptos técnicos que se ajustan a los objetos de estudio, se desarrollan metodologías propias a los requerimientos de investigación y manifestaciones comunes de actividades institucionalizadas en universidades y asociaciones. También, es posible evidenciar la presencia del grupo en instituciones educativas mediante una estructura organizativa (por ejemplo, departamentos o facultades), y en la cual existe una red de comunicación, una tradición, un conjunto de valores y unas creencias compartidas manifiesto en un conjunto de preferencias para la realización de la investigación y de su estructura conceptual (King y Brownell, 1966; Krishnan, 2009). Al mismo tiempo, se considera que esas comunidades presentan actitudes, actividades y estilos cognitivos específicos y estrechamente ligados a las características y estructuras del campo de conocimiento (Becher, 1989).

En este encuadre, es muy importante redimir la importancia de la especialización como forma de organización interna, pues requiere de un agrupamiento social con una misión específica y exclusiva que exige mayor control cognitivo sobre la convergencia y validez de los problemas de investigación, y su identidad puede basarse en una teoría, un método o un contenido temático (Becher, 1989). En consecuencia, las áreas de especia-

lización de la formación de investigadores en educación se proyectan como un escenario más acotado para advertir los procesos sociales aquí citados.

El proceso central de los grupos académicos por el cual se movilizan los SF es el de la producción de la teoría entendida como un proceso dual. En primer término, al constituirle como la finalidad de su actividad y como producto con el cual será posible describir, explicar e interpretar fenómenos específicos; por otra parte, como filtro de la jerarquización de las problemáticas en su contexto. La teoría funciona como una bisagra al identificarse en una arquitectura conceptual que se forma a lo largo de la historia de las disciplinas en forma externa al grupo y, al mismo tiempo, como fundamento de análisis en la recuperación de los problemas y fenómenos pertinentes a la comunidad. Este circuito transita entre lo macrosocial y los elementos de socialidad (Ramírez, 2020).

Conforme a la diversidad de las ciencias y a su desarrollo histórico, en los momentos actuales impera un amplio espectro de la idea de producción científica y una polisemia de la teoría lo que necesariamente tiene un impacto en la formación de investigadores. En el caso particular de la formación de investigadores en educación, las diferencias se agudizan conforme al pensamiento disciplinar dominante. Una comunidad centrada en los temas psicológicos de la educación tiende a formular el debate con las diferentes teorías psicológicas que rodean a sus objetos de estudio y, en un segundo plano, las relaciones que existen con otras disciplinas como pueden ser la biología o la sociología.

A lo anterior, habría que agregar las diferentes concepciones de lo que es la teoría, consideramos conveniente clasificar los contenidos semánticos en torno a sus concepciones. En nuestro texto, postulamos la existencia no de una teoría sino de varias teorías, lo que, en el caso de la educación, explicaría la multiplicidad de grupos y las posibles aristas de las controversias que en ellas abunda. De la misma manera, esta posición permite evidenciar que, en la constitución de las fronteras de la disciplina, la pluralidad semántica de las teorías es una consecuencia de las diferentes ciencias que convergen en la educación (Ramírez, 2020).

Abend (2008) registró, entre los científicos sociales, siete significados de uso para el concepto teoría. En cada uno de ellos pudo establecer diferencias en la definición de lo que significa, los procesos para producirla, los criterios para identificar lo que es una teoría admisible y los propósitos de su producción. La clasificación derivada de su estudio es la siguiente:

- Una proposición general o un sistema lógico conectado mediante un conjunto de proposiciones capaz de relacionar dos o más variables.
- Una explicación de un particular fenómeno social.
- La meta principal por conseguir al abordar un fenómeno empírico en el mundo social.
- El producto del estudio de los escritos de autores clásicos que genera interpretaciones, análisis, críticas, exégesis o reconstrucciones hermenéuticas de ellos.

Una perspectiva global para interpretar el mundo. Se centran en el aparato conceptual y lingüístico como punto de observación del mundo social, el léxico y la sintaxis a través del cual se habla. Cobra importancia el hablante por medio de la naturaleza del esquema conceptual, las categorías con las cuales clasifica las cosas y las relaciones lógicas que pueden existir entre conceptos.

Su empleo como referente normativo y con una postura política. Son ejemplo de esta manera de entender la teoría: la teoría crítica, la teoría feminista o la teoría postcolonial, las cuales, en sus postulados, reflejan los valores de los acontecimientos y rechazan la neutralidad científica.

El debate en torno a la propia idea de ciencia. Sus reflexiones giran en torno a aspectos como lo estructural y la agencia, las leyes sociales, si la realidad es o no construida socialmente, la relación entre explicación y predicción. Aborda lo que se consideran problemas filosóficos, la naturaleza del conocimiento, el lenguaje y la realidad.

La clasificación de Abend (2008) guarda semejanza con los tipos de conocimiento que, en el pasado, hizo Gurvitch (1977). Pero es este último autor quien, en la polisemia de la teoría, asume la existencia de una diver-

sidad de identidades en los grupos científicos cultivada en sus principales acciones: educación, innovación, evaluación y aplicación del conocimiento a través de criterios, los códigos y las normas presentes (Echeverría, 1995).

La teoría educativa, en la relación entre los grupos académicos y la sociedad, se formula a través de las dimensiones niveles micro - meso - macro de la sociedad, y se manifiesta en actividades específicas de los grupos disciplinares como la producción del conocimiento, el reconocimiento de una matriz emergente de la disciplina, las actividades de investigación y los imperativos contextuales. Estos elementos delimitan las formas de organización de los grupos académicos, definen la relación en las tareas intelectuales, las formas de dependencia social en el interior del grupo y la vinculación a las necesidades del entorno. A manera de tribus definen su identidad y su territorio intelectual empleando diversos mecanismos de membresía grupal (Becher, 1989).

Los trabajos de Abend (2008), Becher (1989) y Gurvitch (1977) permiten reunir tres aspectos en el seno de los grupos de producción científica que son claves para el desarrollo temático de este texto: 1. existe un campo semántico amplio que abarca diferentes concepciones de teoría, de su clasificación como teoría admisible y de su uso; 2. en el interior de los grupos y alrededor de los procesos de investigación se ejecutan acciones de socialización que se manifiestan mediante normas, códigos, símbolos; 3. los grupos académicos no están clausurados pues mantienen una relación con el contexto.

Zemelman (2004) ubica a la realidad como compleja, asume la posibilidad de abordarla por medio de diferentes teorías. Advertía la existencia de una brecha entre la realidad y las teorías que solo podría ser resuelta mediante el desarrollo del pensamiento epistémico del investigador, entendiéndolo como un trabajo de resignificación de las teorías a la luz de los acontecimientos particulares que se busca abordar. Este proceso de resignificación, en los procesos de formación, inicia en las formas de abordaje de la realidad, la planeación y desarrollo de la investigación y concluye con el producto final que es la tesis. Sin embargo, se advierte que la enseñanza de

la investigación es un proceso complejo con una diversidad de escatologías analíticas, teóricas y epistémicas al interior de las comunidades.

En el caso específico de la experiencia que estamos revisando, es importante reconocer como eje central de las prácticas de la producción y de la formación los objetos que la constituyen, así como sus matices disciplinares y sub-disciplinares que les diferencian. Para ambas prácticas, la articulación se presenta a través del reconocimiento de lo que es científico, cómo se estudia la educación y qué mediaciones se deben promover para alcanzar lo educativo en la formación de los investigadores. Vinculamos diferentes acciones en el proceso: en la formación, se organizan las actividades para que exista un aprendizaje en los sujetos y se apropien de unos contenidos establecidos a lo largo de su vida; mientras que en la investigación lo que se privilegia es el análisis, concurrencia y consecuencia de los factores deseables de los productos científicos en torno a la educación. Es decir, las preguntas ya no remiten al cómo educar sino a por qué se obtienen ciertos resultados en educación en un contexto específico y en la validez de estos estudios. En esta circunstancia, se pasa a reflexionar tanto en “lo educativo”, entendido como un elemento simbólico que rige las prácticas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) como en “lo científico”, entendido como una acción intencionada, sistematizada y fundamentada bajo criterios de la ciencia para el estudio de “lo educativo”. En este planteamiento, “lo científico” es un producto de las experiencias y debates de cómo se hace la investigación en educación, tiene una raíz interdisciplinar con un desarrollo histórico a través de teorías de diversas ciencias y con un impacto en las especializaciones de la educación. A lo largo del tiempo, la filosofía, la sociología y psicología se ramifican y convergen con la pedagogía y la didáctica para dar forma a las teorías de la educación como referente de significación de los acontecimientos educativos.

Habría algunas preguntas iniciales que necesitan tener una respuesta teórica para concluir el apartado: ¿qué acciones y prácticas se consideran educativas?, ¿por qué se consideran educativas?, ¿qué acciones, prácticas y productos se consideran propios de la ciencia en la educación? Asumi-

mos la existencia de un eje de articulación de las actividades de docencia e investigación en términos de que son interacciones sociales académicas diferenciadas por la comprensión de significados construidos en torno a lo que se considera como “lo educativo” y “lo científico”. En el propósito de establecer un eje para el análisis de la experiencia de formación hemos optado por constituirlo como una pieza simbólica que discursivamente permite referirse a los elementos que constituyen una frontera para acreditar lo educativo y lo científico de las acciones o de las prácticas sociales. Para llevar a cabo esta tarea iniciaremos con una revisión gramatical para establecer una nota de la construcción lingüística sobre “lo educativo” o “lo científico” que se complementará con una revisión conceptual sobre el proceso de educación y de la identidad, en el caso de la producción de ciencia. Al constituir una demarcación será posible ubicar las acciones, prácticas o productos que se encuentran dentro del campo y también las que se encuentran fuera.

En términos gramaticales, los artículos unidos a un sustantivo permiten ubicar los géneros en las propiedades de las cosas. Es el caso cuando nos referimos a “el científico” y “la científica” o “el educador” y “el educando”, que en el primer caso diferencia el género y en el segundo los roles del proceso. En estos ejemplos, el sustantivo ayuda a identificar los elementos que se encuentran en el mundo y nos permiten ubicarlos en actividades institucionalizadas como son la ciencia y la educación.

Cuando los sustantivos son utilizados como adjetivos (por ejemplo: “la investigación científica”, “el procedimiento científico”, “las prácticas educativas” o “la conferencia educativa”) denotan una cualidad de la actividad. Este es precisamente el sentido que adquieren los sustantivos: “científico” y “educativo” cuando se utiliza el artículo neutro “lo”. “Lo científico” y “lo educativo” apelan a una cualidad o una entidad abstracta. En términos gramaticales, “lo” permite formar un contenido semántico de proposiciones que pueden hacer referencia a entidades no concretas, abstractas o indeterminadas, cualidades o esencias y cantidades. Cuando se usa “lo” con un adjetivo, apunta a un conjunto mayor del cual forma parte, individualizando

una parte de un todo abstracto (“lo científico es confiable” o “lo educativo es trascendente”) donde, en el primer caso, “lo científico” formaría parte de un conjunto que involucra cosas científicas y no científicas, capaz de referir una cualidad (“lo científico”), facilita crear una frontera con lo no científico y, además, podría cuantificar y comparar la atribución científica (“los productos científicos son más confiables que los remedios caseros”). Mientras que “lo educativo” establece una delimitación a acciones, procesos y productos que en una parte pueden considerarse como educativas, y en el otro lado de la frontera permanecen aquellas que no son educativas. Al igual que en “lo científico”, se puede cuantificar y comparar el atributo, por ejemplo: “esta clase fue más educativa que la anterior”. Estas características de formación abstracta sin referencia material que solemos establecer como atributos de cualidad y cantidad a través de señalar “lo”, se conforman como un “sintagma de valor nominal que hace referencia a una cualidad como esencia, es decir, sin que sea poseída o experimentada por un individuo” (Vergara, 2012, p. 163). Tanto el carácter científico y educativo de los procesos y los productos pueden ubicarse dentro del encuadre gramatical planteado. En el medio académico suelen calificarse los textos o las prácticas como científicas o educativas y las asumimos como tales confiando en el juicio del interlocutor.

Si nos ubicamos dentro de las comunidades de docencia, en ellas se valoran las acciones y las prácticas que, desde esa comunidad, se asumen como educativas. Es decir, aquellas acciones que evidencian un aprendizaje en los alumnos y se pueden manifestar en dominio de conceptos, adquisición de destrezas y habilidades o desarrollo de capacidades afectivas y éticas. Para el caso de la investigación en educación, estos aprendizajes se anclan en el cumplimiento de los requerimientos de la ciencia. El aprendizaje debe atender los códigos del campo disciplinar de la educación y que, dada su especialización para abordar la complejidad de los fenómenos educativos, establece particularidades por subdisciplina.

“Lo educativo” no se constituye como un espacio simbólico relativo a cada comunidad pues, siguiendo a Gurvitch (1977), existen elementos

macro de carácter social, político, económico y científico que lo delimitan. Los más evidentes se refieren a los contenidos curriculares elegidos para la educación, así como los avances y aportaciones de las diferentes disciplinas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y para perfeccionar la enseñanza.

En el caso de la docencia, “lo educativo” se relaciona con el acto de educar, entendido como un conjunto de acciones que se realiza en espacio y tiempo para efectos de formar al hombre y donde pueden ser identificadas dos capacidades: la educabilidad en el alumno y la educatividad en quienes participan en el proceso de formación (Fermoso, 1996). La educabilidad sintetiza problemas en torno al aprendizaje de los estudiantes, mientras que la educatividad vincula un espacio de discusión sobre los contenidos y las formas de enseñanza.

La educatividad y la educabilidad proporcionan un conjunto de características a “lo educativo” que pueden resumirse en: 1. La indisolubilidad de la relación entre docente y alumno mediada por acciones, 2. las consecuencias de las acciones dentro de un contexto social, 3. la valoración de las acciones para determinar si las acciones y prácticas realizadas educan o no a los alumnos. Tanto la relación entre los actores de la educación como los fines de las acciones y la apreciación de lo que se considera como educativo transitan en un circuito entre lo social y la intencionalidad del docente. La educatividad y la educabilidad se constituyen en un elemento central por el cual transitan los intereses del gobierno para dirigir las conductas de los individuos, estableciendo una relación entre pedagogía y gobierno que se modifican con el tiempo y gracias a la capacidad del Estado para reformar la educación (Marín y Noguera, 2013; Ramírez Díaz, 2005).

Se considera que “lo educativo” es un constitutivo simbólico de la educatividad y la educabilidad y genera un núcleo central en torno al eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y del cual procederían tres actividades periféricas: la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje (la producción de teoría), la reflexión del proceso para mejorar los resultados de la educación para aplicarlos en la solución de problemas sociales, y la

administración escolarizada. Las tres actividades adyacentes se desarrollan en planos diferentes, pero guardan relación. Ejemplo de ello sería la producción teórica para explicar las formas en que los estudiantes aprenden en los primeros doce años de vida, la investigación aplicada se llevaría a cabo mediante ensayos para evaluar los principios de aprendizaje en contextos escolares específicos y la administración escolar se preocuparía por establecer las condiciones de organización del conocimiento generado desde la ciencia para emplearlo en la enseñanza a lo largo de los diferentes grados de la educación básica y en las disciplinas específicas.

El PEA, la investigación del PEA y la administración del PEA se constituyen en campos separados de estudio cada día más complejos al establecer sus vínculos con las disciplinas particulares y los problemas sociales y económicos de un país. Esto podría advertirse con una serie de cuestionamientos sobre una disciplina específica. Del cúmulo de conocimiento de matemáticas que se genera mediante la ciencia: ¿cuáles son los contenidos de las matemáticas que deben enseñarse en cada nivel y grado escolar?, ¿cuál es el orden en que deben enseñarse los contenidos?, ¿cuáles son las estrategias para acercar los contenidos a los alumnos?, ¿cómo se puede confirmar que los alumnos tienen dominio de ellos? Si advertimos el proceso en el alumno, se necesita conocer cuáles son las capacidades y diferencias de los alumnos, cómo aprenden mejor, cuáles son sus intereses o aversiones por las matemáticas, lo anterior remite a una derivación hacia el campo de las didácticas específicas.

En este contexto, la referencia a “lo educativo” toma como núcleo central el PEA, pero se ramifica por niveles, por grados y por disciplinas. “Lo educativo” para un docente gira en torno a las acciones y las prácticas que lleva a cabo, en su “aquí” y “ahora”. En el caso de la investigación, “lo educativo” se constituye en un objeto de estudio que transita a través de los principios de investigación disciplinares y los factores (psicológicos, sociales, políticos, económicos, culturales) que en ella se privilegian, y se advierten alternativas diferenciadas para los estudiantes y los directores. En el caso de los estudiantes, “lo educativo” se constituye a partir de una interpretación del

impacto del objeto de estudio en el PEA. Para los directores, “lo educativo” se constituye en la preocupación en generar las mediaciones para el aprendizaje de la investigación en la educación.

Para establecer el elemento constitutivo de “lo científico” en torno a la ciencia se hace un recorte específico sobre el campo especializado en el cual se realizó la tesis, que es el de las políticas educativas y su vinculación con la gestión. Compartimos la idea de que la ciencia puede ser identificada como un conjunto de actividades específicas y particulares cuyo resultado final es la teoría. En este sentido, es una práctica social organizada en la cual reconocemos procesos de investigación y de formación que permiten forjar productos teóricos para ser distribuidos a lo largo de un espectro de géneros como son libros, tesis, artículos, textos de divulgación. También se asocia a la prestación de servicios de formación para alumnos, bajo un perfil de egreso definido y en propuestas de intervención en el contexto social, político y económico. A la luz del contexto dominante de corte neoliberal, los productos de la ciencia forman parte de un mercado de consumo que conecta en el proceso de investigación y con el de formación. En forma amplia, este esquema general que caracteriza a la ciencia se encuentra institucionalizado y funciona como hechos naturales a partir de un conjunto de reglas que les constituye, los incorpora a la vida cotidiana y facilita su percepción como una parte del mundo en que vivimos (Searle, 1997).

La discusión sobre el carácter científico de las investigaciones que se realizan en torno a las políticas educativas se encontraba confinada al mundo escolarizado y se sostenía gracias a las tesis de los alumnos de posgrados que eventualmente les abordaban. En años recientes, se prestó mayor atención al tema con el surgimiento de grupos de trabajo especializados que empezaron a producir y divulgar textos en los cuales se focalizaba la reflexión profunda de las implicaciones científicas en el estudio de estas políticas sectoriales (Mainardes, 2015; Tello, 2015). Luego de poner sus trabajos a disposición para el escrutinio académico, entre muchos de los temas emergentes que están llamados a su revisión, con la lectura de sus trabajos se relevan los elementos distintivos del campo disciplinar y los criterios con

los cuales se puede clasificar como científicas la actividad y la producción en torno a las políticas educativas. Si se retoma la reflexión sobre la manera en que se categoriza la investigación de las políticas educativas documentada en diversos textos (Mainardes, 2015; Tello, 2015), parece existir la necesidad de fortalecer los aspectos con los cuales se podrían evaluar tanto las acciones de investigación como los productos generados a través de ellas.

En el presente texto se busca discriminar el carácter científico de las actividades que se efectúan en torno a las políticas educativas. Por ello, cabe hacerse algunos cuestionamientos sobre la ciencia para dar curso al tema central del presente artículo: ¿Qué diferencia la ciencia de otras actividades sociales? ¿Las diferencias de la ciencia pueden identificarse a través de sus procesos, propósitos y sus productos? ¿Cómo se reconocen las buenas prácticas de enseñanza e investigación y los buenos productos? ¿Cómo se puede discriminar si la actividad de investigación sobre políticas educativas es científica? ¿Las características de los productos de la investigación sobre políticas educativas permiten establecer su carácter científico? ¿Los procesos de formación de investigadores de políticas educativas, qué relación tienen con las acciones de producción científica?

Dentro del espectro de cuestionamientos que se mencionaron subyacen dos aspectos centrales con los cuales se organizará el artículo: a) discriminar qué conforma “lo científico” de los procesos y los productos para poder diferenciar lo que no es científico en ambos casos; b) evidenciar qué elementos dan forma a lo que asumimos como científico para establecer una discusión académica sobre esta. La tarea es un tanto compleja pues tiene aristas poco abordadas en el campo disciplinar y los métodos de trabajo con los cuales se ha realizado su revisión se muestran incipientes.

Pongamos de ejemplo un caso en el cual unos investigadores buscan establecer el carácter científico de las acciones y los productos de un grupo académico específico. Para ello, han optado por hacerles una entrevista a cada uno de los académicos para que consideren si sus actividades y productos forman parte de la ciencia. En este caso, el resultado estaría sesgado por la entendible apreciación indulgente que de manera natural

hacemos sobre nuestros mismos actos. Independiente a la evaluación de sus acciones y productos, lo más importante sería especificar y comparar los rasgos y criterios que ellos utilizan para hacer el juicio, pues en caso de hacerlos explícitos se podría revisar su homogeneidad o hacer evidente que cada sujeto entrevistado tuvo criterios diferentes para determinar “lo científico” de su trabajo. Veamos una variante del problema sin asumir la autoevaluación. Se podría solicitar a un grupo de expertos científicos de una disciplina diferente a la de los académicos que pretenden evaluarse para que consignen si las acciones y los productos de este grupo son o no científicos. En este caso, es altamente probable que el juicio se realice bajo las nociones de lo que es la ciencia, adquiridas por la formación profesional y la trayectoria laboral de los científicos que evalúan. En este ejemplo, el punto crítico para entender la decisión tomada sería identificar los criterios de científicidad asumidos por quienes evalúan. Verificar si estos se relacionan con la forma de producir ciencia del grupo evaluado y corroborar si los juicios que hacen operan con los criterios referidos. Si les ponemos profesión a los sujetos del ejemplo, pensemos en un grupo de expertos científicos de la biología que evalúan las actividades y productos de académicos de la psicología. Es innegable pensar que los biólogos impondrán, en la tarea, su concepción y criterios de ciencia que derivan de su larga experiencia de trabajo y formación profesional, situación que no consideraría la discrepancia obvia entre los objetos de estudio, los métodos y las culturas disciplinares existentes entre los investigadores de la biología y la psicología. Diferencia que se acentúa si se pudiese registrar que cada colectivo, e incluso individuos, se ordena en diferentes coordenadas de las posiciones ontológicas y gnoseológicas con las que al interior del grupo se realiza la investigación. De los ejemplos mencionados podríamos hacer una agrupación de los procesos evaluativos:

El sujeto individual que sin preguntarse lo que es la investigación científica hace sus investigaciones y las asume como tales en su proceso y productos.

El sujeto que investiga e identifica las características de la investigación científica en lo individual, las compara con sus prácticas y diferencia el criterio de “lo científico” como un rasgo no intrínseco de su actividad.

A nivel grupal se pueden asumir colectivos que hacen investigación científica sin preguntarse lo que es la buena investigación y asumen que sus prácticas y productos son científicos.

Un grupo que investiga puede preguntarse si lo que hace y produce es buena investigación apelando a lo que los mismos miembros del grupo asumen como buena investigación. Es decir, utilizan el criterio de lo científico forjado por los mismos miembros del grupo.

El grupo de investigación que identifica la homogeneidad de los criterios de investigación del colectivo y los compara con los criterios científicos que rigen las prácticas y productos externos al grupo.

En la vida real, todos conocemos expresiones de los casos hipotetizados tanto a nivel individual como de la forma grupal. Un caso específico sería la afirmación de producir teoría y, aunque parezca un pleonasma, la consideración de que es teoría científica sin haberse hecho el cuestionamiento sobre los elementos que hacen científico el proceso de producción o la organización conceptual que como producto de ella deriva. En otros casos, existen individuos o colectivos que producen teoría científica y son capaces de establecer las propiedades científicas de su actividad. Bajo el supuesto de que los miembros de ambos grupos producen teoría científica, se entiende que la diferencia es que los miembros del primer grupo no necesariamente son capaces de expresar en qué consisten la actividad y la producción de la teoría científica. Por su parte, los miembros del segundo grupo tienen un conocimiento implícito de la actividad y, además, son capaces de hacer explícito el conocimiento del desarrollo de su actividad, lo que les permite cuestionarse si es científico o no y les es posible definir los elementos de una evaluación científica. Un caso práctico de los problemas que esta insuficiencia acarrea se mostró con la investigación que se hizo para caracterizar los procesos de evaluación que se habían realizado en proyectos multidisciplinarios nacionales e internacionales remitidos a con-

curso en las convocatorias del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México, en los años 2009 a 2012 (Bocco, Espejel, Hualde y otros, 2014). Entre los diferentes hallazgos de la investigación, es rotunda la afirmación que entre los evaluadores "...no se tiene una concepción clara de lo que significa que un proyecto sea multidisciplinario" (p. 9). Al profundizar en el caso, se pudo concluir que entre los miembros de la comisión de evaluación de los proyectos:

- No se alcanzó a identificar una definición clara del tipo de investigación que se evalúa dentro de la comisión de evaluación.
- "La comisión no tiene criterios escritos para decidir la evaluación, lo cual incluye la falta de una definición compartida sobre lo que es multidisciplinario y lo que es un proyecto multidisciplinario" (p. 15).
- Los proyectos suelen ser discriminados como proyectos de "buen nivel" o proyectos "oportunistas".
- Era más fácil evaluar los muy buenos o muy malos proyectos multidisciplinarios que los "medio buenos" y "medio malos" (p. 15).
- Se detectó la falta de capacitación para el tipo de evaluación, la diversidad disciplinar de los evaluadores y la falta de indicadores de lo que es la multidisciplinaria.

La investigación señalada permite establecer una analogía con el tipo de problematización que se hace en este artículo. "Lo multidisciplinario" opera como elemento central de la acción evaluativa de la comisión al igual que se ha pretendido destacar cuando se menciona "lo científico" como criterio de las acciones y productos referidas en el presente texto. Si se comparan los casos, la anomalía se ubica en la insuficiencia y la opacidad de una configuración explícita o implícita de los criterios de "lo multidisciplinario" y "lo científico". Las construcciones implícitas o naturalizadas de sus criterios contribuyen a la opacidad en la evaluación. Parece indispensable hacer una recuperación explícita y externa a los sujetos y al grupo para precisar los criterios que puedan identificar "lo multidisciplinario" o "lo científico" res-

pectivamente. El cuestionamiento de cómo lo podríamos hacer se aborda explorando el concepto de identidad a través de varias disciplinas.

En términos de uso común, cuando se habla de identidad se hace referencia a rasgos o características específicos de un individuo, grupo u objeto. Su raíz etimológica (*ídem*) se refiere a lo mismo. En su mención en el diccionario, se establece como una cualidad de lo idéntico. Y de la misma raíz, deriva el verbo transitivo: identificar, que sirve para “reconocer si una persona o cosa es la misma que se supone o se busca” (RAE, 2016).

En el campo discursivo, la identidad es una categoría general que posibilita referir un lugar de adscripción (histórico-temporal) frente a los demás. Permite hacer distinciones con los otros (sujetos, instituciones, grupos, familias, comunidades, movimientos sociales, naciones) y “...decir qué es lo que somos y lo que no somos. No hay posibilidad de identidad que no postule, al mismo tiempo, una alteridad: no sería posible una mismidad sin la existencia de esa otredad” (Navarrete, 2015, p. 468). La identidad ha sido objeto del estudio de la filosofía y de diversas ciencias. Los estudios filosóficos sobre la identidad lo establecen como un concepto aporético, que se hace necesario para hablar de algo que caracteriza temporalmente a un sujeto o a un campo disciplinario, pero “...es imposible de representación precisa y definitiva” (Navarrete, 2008, p. 464). En la antigüedad, la caracterización de la identidad mencionaba que si dos objetos son idénticos tienen las propiedades de “identidad de los indiscernibles”, lo cual significa que compartan las propiedades cualitativas (Navarrete, 2015).

El estudio de la identidad en la psicología involucra las características individuales generadas a través del desarrollo del *self* y ayuda a comprender el tránsito del individuo en el tiempo, sus características distintivas, las semejanzas y diferencias con otros individuos. El desarrollo de la identidad psicológica es un proceso que apunta al reconocimiento del cuerpo en el tiempo y su ubicación en una sociedad que a través del lenguaje crea una trama de rasgos como son: raza, edad, clase social, estado de salud física o mental, orientación sexual, género, nivel educativo (Paramo, 2008).

Para la sociología, la identidad es vista como una representación “de nosotros mismos en relación con los demás”, lo que posibilita establecer semejanzas y diferencias para hacer comparaciones. Al representarse semejanzas, se asume la existencia de una identidad y se crea un referente para aquello que no es igual a uno mismo, a lo que es diferente. En este sentido, los elementos que marcan la diferencia se encuentran en la cultura y proveen los elementos para constituir las semejanzas y diferencias. Asimismo, ha podido mostrar que la identidad puede ser construida a partir de unidades individuales, grupos o colectividades como es la nación. Pero se reconoce que las colectividades y grupos son entidades discretas, no forman parte del mundo natural, sino que son un acontecimiento contingente generado por un proceso social (Benedict y Anderson, 1993; Giménez, 2010).

Los grupos carecen de autoconciencia, carácter, voluntad o psicología propia, motivo por el cual se debería de ser cuidadoso en atribuirles rasgos principalmente psicológicos que son de carácter individual. La misma atención se debería de prestar cuando se menciona la identidad sobre los objetos materiales o los periodos cuando se hace referencia a la identidad en geografía e historia. En ambos casos, cuando se maneja la identidad en grupos u objetos no se puede entender como una esencia que emana de ellos, se entiende que se está haciendo una atribución desde el interlocutor que identifica ciertos rasgos o características en ellos.

Según Giménez (2010), los constitutivos de la identidad son: rasgos con permanencia en el tiempo, concepción de unidad con límites, capacidad de establecer distinción por medio de diferencias y el reconocimiento de la frontera por parte de los otros. Un ejemplo de identidad lo son los gentilicios. Los “jaliscienses” hacen referencia a quienes nacen en el estado de Jalisco y suelen degustar bebidas y platillos típicos de la región como el tequila. El proceso individual hace que cada jalisciense asuma que los otros jaliscienses aparte de compartir el tiempo y el espacio geográfico de nacimiento consumen las bebidas y comidas de la región. Desde lo individual, con la representación colectiva de lo que es ser jalisciense se establece una

diferencia con los nacidos en otras entidades federativas. Por medio de la analogía, se atribuye:

la capacidad de diferenciarse de su entorno, de definir sus propios límites, de situarse en el interior de un campo y de mantener en el tiempo el sentido de tal diferencia y delimitación, es decir, de tener una duración temporal (Sciolla, 1983, citado por Giménez, 2010).

La geografía ha hecho valiosas aportaciones para especificar la complejidad de la identidad en sus estudios sobre el espacio físico, donde emplea rasgos diferenciadores como el relieve, clima, vegetación y para su estudio; la identidad puede enfatizarse en unidades geográficas o modos de vida. Señalan: "...la alusión al espacio constituye el primer referente de identidad; todos los fenómenos ocurren en el espacio y todas las personas habitamos en un espacio..." (García y Jiménez, 2011).

Por su parte, la historia ha revelado cómo el espacio puede ser un factor clave de la identidad, pues puede haber una identificación por medio del tiempo dada la duración de los hechos que forma parte de estos; de igual forma, es posible desarrollar una progresión de la identidad de una persona, un grupo o una colectividad por medio de la idea de evolución, fases o ritmos. Con ello, se dota de una cualidad y sentido a las cosas, fenómenos y acontecimientos (García y Jiménez, 2011).

Los aspectos gramaticales referidos y los elementos multidisciplinares de la identidad nos permiten formular una conexión entre "lo educativo" y "lo científico" y pasar del contenido teórico a la recuperación metodológica para explicar elementos centrales en la experiencia de formación que aquí se presenta. Asumimos que el campo simbólico de lo educativo y lo científico se constituyen como una frontera de discriminación y de identificación que admite acciones, productos, procesos y grupos que se asumen dentro de los criterios o rasgos de identidad y permiten establecer los aspectos que se encuentran fuera.

Si las acciones intencionadas para la producción científica tienen como objeto desentrañar “lo educativo” de los fenómenos, investigar en educación es atender de fondo el PEA y encontrar su relación con el objeto de estudio que se encuentra en primer plano y que para el caso se ubica en las políticas educativas. En este sentido, arrogamos que para un estudiante del posgrado el aprendizaje para ser un investigador sobre la educación muestra en su discurso un doble fondo: la comprensión sobre “lo científico” a través de la subdisciplina y lo que se considera como “lo educativo” en el plano específico de su objeto de estudio. Mientras que para el director de tesis “lo educativo” remite al aprendizaje del estudiante y “lo científico” se argumenta desde la disciplina en que trabaja. En todos los casos, los elementos de juicio de las acciones se conforman de manera simbólica en una división que discrimina lo que es educativo y científico de lo que no lo es.

Para hacer el análisis de las características concretas sobre el proceso de formación se procedió a realizar una segmentación de este. Para ello, se consideraron cuatro fases detectables en el proceso y una de carácter reflexiva: 1. Diseño de la investigación, 2. articulación de la teoría y la metodología, 3. Uso de la teoría para analizar los resultados, 4. Redacción de tesis, 5. Comprensión de aprendizajes como investigadora en educación. Las etapas sirvieron para el diálogo y se consideran las fuentes discursivas de los resultados.

2. Resultados

El tema de la tesis se refiere a un intento de reconocimiento y construcción de un modelo de tutoría que pudiera ser útil para mejorar la permanencia de los estudiantes del nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara. La investigación se ajustó en el ámbito de la política y la gestión con el propósito de identificar líneas de acción institucionales en pro de la permanencia de los alumnos.

Es muy importante resaltar que la temática de la investigación se estableció con relación a dos grandes problemas del nivel medio de la educación de México. En primer lugar, a la endémica inquietud por dar solución al

constante abandono de los estudiantes en su trayecto del bachillerato. En segundo término, a la búsqueda frenética por llevar a cabo la Reforma Educativa del nivel medio. Ambos aspectos, muestran la capilaridad existente entre los ámbitos macro (problemáticas del sistema educativo) y micro (formación en doctorado) y se evidencia en las siguientes afirmaciones:

...el abandono escolar en educación media superior, que fue el motivo que me impulsó a realizar esta investigación, fue modificándose hasta identificar al modelo de tutoría propuesto por la RIEMS y adoptado por el SEMS de la U. de G., como objeto de estudio que permitió conocer por qué no se ha logrado disminuir el abandono escolar (Arellano, 2020).

En el diálogo para precisar el núcleo central del objeto de estudio, el diseño de la investigación arrojó que el “modelo de tutoría” se convertiría en el eje de la formación, apreciando la manera en que este se constituye desde lo teórico y luego pasa a formar parte de las políticas educativas y genera nuevas prácticas institucionales con el fin de abatir el abandono escolar. Ya desde el diseño, se logra apreciar la existencia de una preocupación por la relación mutua entre los aspectos políticos y de gestión con los planos de desarrollo de la educación, es decir, por atender el aspecto educativo:

...pude conocer la complejidad del problema, comprendiendo que no surge por sí solo, ya que existen varios factores que influyen para que el contexto en el que se encuentra inmerso se dé, situaciones propias del nivel educativo, como lo es la variabilidad de subsistemas, modalidades y tipos que pueden influir, además de factores ajenos a la institución (Arellano, 2020).

Las afirmaciones de la estudiante del doctorado permiten reconocer una apropiación de las problemáticas nacionales del sistema educativo que pasan por un tema hasta convertirse en la materia central de un plan de investigación. El planteamiento incorpora una preocupación por “lo educativo” al visualizar una parte activa de los impedimentos para el desarrollo

del PEA, el abandono escolar y las implicaciones de la modalidad de educación, así como otros factores específicos de la institución. Ya desde la planeación, surgió la inquietud por reconocer los factores que afectan un específico PEA. La inquietud sufre una tensión al buscar trasladar la preocupación a un proceso de carácter científico o una investigación. Situación que se empezó a mediar por intentar definir el problema y la pregunta de investigación ubicándoles en el contexto del estudio de las políticas y la gestión educativas.

El trabajo como director, durante esta etapa, tuvo como intención orientar la demarcación del núcleo del problema para perfilar las unidades de análisis, encuadrar el problema en las políticas educativas como subdisciplina de interpretación y reconocer la complejidad del problema por medio de las relaciones causales que la alumna del doctorado podía reconocer. Más que un trabajo basado en lecturas, la preocupación para propiciar el aprendizaje (“lo educativo” desde la perspectiva del director) pretendió buscar una lógica de construcción de la realidad que transitaba por el recorte de la realidad que se hacía, la identificación de la solidez de los conocimientos empleados para aclarar el problema, los prejuicios arraigados en la experiencia laboral y las imprecisiones o ambigüedades que arrojaba el análisis de la consistencia del planteamiento. Luego de ser perfilada la delimitación del objeto de estudio, su precisión se alcanzó gracias al uso de la teoría.

La segunda etapa de análisis se centró en la reflexión sobre la relación entre la teoría y la metodología. En esta fase, fueron clave el abordaje teórico de la teoría de sistemas y la ubicación de la formulación de los “modelos” como parte de las teorías. Las mediaciones de aprendizaje se dividieron entre el terreno de la epistemología para comprender las características y requerimientos que guarda la construcción de modelos con las teorías de origen, y la sociología para ubicar las características centrales de la teoría de sistemas en un proceso de representación y análisis de las escuelas basado en la información que generan.

Sobre la manera en que se empezó a usar la teoría, se señala:

...pude identificar la existencia y representación de una dicotomía indisoluble entre la teoría y la realidad, ya que cada una de ellas por separado no realiza un aporte real a la ciencia, pues la utilidad de la primera consiste en explicar un fenómeno, es decir, un hecho, ya sea social o natural, y por sí sola no explica nada. La práctica, por su parte, prueba la existencia de una teoría, y sin teoría solo serían eso, “prácticas”, juntas conforman un conocimiento firme e incuestionable, pues la teoría explica y generaliza un hecho particular, mientras que el fenómeno prueba, a través de un hecho particular, la generalidad de la teoría, siendo el modelo el que representa el vínculo entre los dos (Arellano, 2020).

La concepción del modelo funcionó como un elemento de integración entre la base teórica y la realidad que sirvió para allanar el problema de investigación. Con el conocimiento adquirido de las características de los modelos en función de la teoría, permitieron hacer una revisión a los modelos de tutoría que teóricamente se habían definido. A partir de esta actividad, el problema (desde lo teórico) adquirió una mejor fundamentación y dejó de ser un problema definido desde lo individual para adquirir carta de ciudadanía en “lo educativo” con atributos aceptados en la comunidad científica de formación.

...elegí el modelo como herramienta metodológica, que unió la teoría de sistemas sociales y la tutoría, al mismo tiempo que representó la forma en que decidí observar el fenómeno. Vínculo que brindó al objeto la certeza de la investigación, es por lo que la reflexión sobre su aporte reside en que el modelo como herramienta metodológica permitió observar al fenómeno en su conjunto, ya que observarlo sin referentes teóricos que argumenten la existencia de una teoría se referiría a meras prácticas y opiniones (Arellano, 2020).

La etapa también favoreció aprendizajes específicos sobre cómo hacer investigación:

Esta vinculación desarrolló en mí, el dejar de pensar en la metodología como un proceso preestablecido, llevado paso a paso, siempre de la misma forma, de la cual no se puede desviar. Esta herramienta metodológica me permitió incorporar la teoría como un ente acompañante de todo el proceso metodológico, y no uno que se queda esperando los resultados para poder “comparar” al momento del análisis.

Otra parte importante que generó condiciones de aprendizaje destacables se ubica en la tercera fase. Asumido el principio de que la base de la metodología fuese “el modelo”, y luego de haberse articulado en forma plena con el marco teórico, la actividad planteada para el ordenamiento de la información y el análisis de los datos se formuló con la misma base. Es decir, “el modelo” fue el elemento central para la construcción de categorías:

El modelo construido con base en la teoría contó con las categorías necesarias para vincular la teoría de sistemas sociales con la tutoría... Es así como el modelo basado en la teoría le brindó categorías a lo que antes era solo un conjunto de información (Arellano, 2020).

El conocimiento adquirido propició conocer diferencias y similitudes en la información. El principio de identidad al cual se alude en la teoría de este capítulo se plasmó con toda claridad cuando se menciona:

Las características descritas le brindan identidad al modelo construido con la teoría, lo que quiere decir que es lo que se busca identificar en los resultados del modelo institucional de tutoría... Esta identidad me aportó luz para continuar con la investigación, es decir, a través de ella pude conocer las similitudes y diferencias que existen entre los documentos y la práctica que conforman el modelo institucional de tutoría adoptado por el SEMS de la U. de G., para poder explicarlo e interpretarlo, incluso, proponer la implementación de nuevas prácticas que puedan mejorar sus resultados (Arellano, 2020).

La fase de la redacción de la tesis fue ardua debido a que se tuvo que diferenciar la lógica de redacción a la lógica de realización de la investigación. Gracias a ello, la etapa se constituyó como un espacio propicio para la reflexión:

Redactar el documento de manera integral y estableciendo una coherencia entre cada uno de sus apartados resultó ser un aprendizaje mayor que la propia investigación... Es en esta parte, donde me di cuenta de que una investigación no es “cuadrada” o sigue una línea determinada... [es] un acto de introspección sobre mi propio aprendizaje, reflexioné sobre cómo fui desarrollando y comprendiendo la investigación y mediante un dibujo en forma de flujograma logré situar el proceso y establecerlo en el documento (Arellano, 2020).

La última parte del diálogo y de la reflexión se refirió en lo específico a los aprendizajes adquiridos durante la formación. En la recuperación de la experiencia se diferencian aspectos. El primero de ellos se refiere a la manera en que concebía la investigación antes de ingresar al doctorado:

En mi papel como profesor o profesional de la educación y con grado de maestría, pensaba que la investigación es un proceso científico que cualquiera que sea un poco de inquieto y curioso podía desempeñar..., durante el doctorado descubrí que no es tan sencillo, por el contrario, investigar es un proceso complejo, que implica poner en juego todo tu potencial, tanto cognitivo como organizativo, desde hacer uso de todos tus conocimientos previos, tu capacidad de lectura, de comprensión y de análisis, hasta tu paciencia, empatía, y lógica, ya que cada vez el nivel de abstracción es más complicado, y poder interpretarlo y adoptarlo a un fenómeno, es un proceso desafiante (Arellano, 2020).

Por otra parte, se hace una referencia a las particularidades de la investigación en el ámbito de la educación:

...llevar este proceso al ámbito de la educación, como un proceso social de aprendizaje, que incluye la interacción entre seres humanos para adaptarse a

cierto contexto, es sumamente más desafiante... en una investigación social, y más específicamente en un fenómeno educativo, no podemos asegurar el mismo resultado, ya que al estudiar un proceso en el que se involucre la complejidad de los seres humanos con sus deficiencias y magnificencias, las cuales son determinadas por el contexto social, temporal y cultural en el que se desenvuelve el proceso, por lo tanto la educación es una construcción social sistémica en el que cada una de sus acciones, bien intencionadas y planeadas, influyen en el logro del resultado como fin de la misma (Arellano, 2020).

3. Discusión

Se destaca el potencial para continuar la investigación sobre los procesos de formación adoptando los principios de la teoría generada por Gurvitch, dada su capacidad para establecer una relación entre los aspectos macrosociales y microsociales. En los primeros, se revela el peso que guardan los problemas de la educación formulados por el Estado. Se trata de un proceso institucionalizado que genera una agenda de prioridades que suele ser asumida por los estudiantes de los doctorados. Se considera importante analizar si existe una propensión a ello, que consolida una investigación institucionalizada en la que los estudiantes hacen los recortes sobre una realidad perfilada por el Estado.

El otro aspecto se refiere a las exigencias disciplinares que dan forma a los requerimientos que instituyen “lo educativo” y “lo científico” en el proceso de formación. El cuestionamiento a la necesidad de amplificar la historia de la subdisciplina para especificar su carácter científico particular parece ser un tema con amplio desarrollo en la formación de los estudiantes. En el presente caso, la discusión sobre la cientificidad de las políticas educativas atrajo la atención a su incipiente protagonismo documental. Queda pendiente la revisión en otras subdisciplinas de la educación.

En nuestra reflexión se destaca que el tema de la adhesión de “lo educativo” cobra forma como un problema de investigación tras considerarle una actividad incorporada a las escuelas (las tutorías) con un efecto en la permanencia de los estudiantes del nivel medio que ralentiza el propósito

de recibir la educación correspondiente y obtener resultados positivos en su educación. Sin embargo, este elemento queda supeditado al trabajo colaborativo que pretende consolidar la investigación dentro de un ámbito de aceptabilidad científica que equivale a identificar la investigación como tal.

La tarea del director transita entre “lo educativo” del proyecto de investigación y “lo científico” como rasgo necesario de los productos que por etapa se van generando y simulan etapas de consolidación de la cientificidad de estos. En este sentido, las actividades de formación asumen un sentido educativo si proporcionan claridad para constituir la relación del fenómeno que se investiga con el núcleo de la educación que es el PEA a través del cumplimiento de los requerimientos que las subdisciplinas imponen a la producción científica. ¿Cuáles son en cada subdisciplina y cómo se les reconoce?

La identificación del proceso de construcción social de “lo educativo” y “lo científico” a partir del diálogo, el acercamiento a la historia de la subdisciplina y la trayectoria de los grupos de formación, establecen una relación pendiente de estudio con los elementos estructurantes de las acciones como son el currículo del doctorado, los programas de materia, los procesos rituales como los coloquios y el efecto de las acciones individuales de los docentes en la interacción social.

Referencias

- Abend, G. (2008), “The meaning of ‘Theory’”, *Sociological Theory*, 26(2), pp. 173-199. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2008.00324.x>.
- Arellano, E. (2020), “Reporte de conclusiones sobre el proceso de formación en el Doctorado en Educación”, inédito.
- Becher, T. (1989), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, España, Gedisa Editorial, Biblioteca de la Educación.
- Benedict, A. (1993), *Comunidades imaginarias: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.

- Bocco, G.; Espejel, I.; Hualde, A. y otros (2014), “Evaluación de proyectos multi/ inter/ transdisciplinarios. Reporte de Investigación”, Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A.C.
- Cabrera, D. M. (2014), “La institucionalización de la investigación educativa en México: cuatro ángulos de abordaje”, *Revista del IICE*, 35, pp. 19-33. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/viewFile/1958/1804>.
- De Alba, A. (1987), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, UNAM.
- (1996), *En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- (coord.) (2003), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectiva nacional y regionales*, México, COMIE-CESU-SEP.
- Dewey, J. (1964), “La ciencia de la educación”, en A. de Alba (1987), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, pp. 97-120, México, CESU.
- Echeverría, J. (1995), *Filosofía de la ciencia*, Madrid, AKAL.
- Escolano, A. (1978), “Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos”, en A. de Alba (1987), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, pp. 365-375, México, CESU.
- Fermoso, P. (1996), *Teoría de la educación*, Trillas, México.
- García, A. L. y J. A. Jiménez (2011), “La identidad como principio científico clave para el aprendizaje de la Geografía y la Historia”, *Didácticas Específicas*, 5. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/8545>.
- Giménez, G. (2010), *Cultura, identidad y proceso de individualización*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Gurvitch, G. (1977), *The Social Frameworks of Knowledge*, Nueva York, Torchbook Library Edition Harper & Row Publishers.
- Hoyos, C. (coord.) (1997), *Objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, CESU/UNAM, Plaza y Valdez Editores.
- King, A. y J. Brownell (1966), *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*, Nueva York, John Wiley.

- Krishnan, A. (2009), *What Are Academic Disciplines? Some Observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity Debate*, Southampton, ESRC National Centre for Research Methods NCRM.
- Latapí, P. (2004), *La SEP por dentro*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mainardes, J. (2015), “Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa”, en C. Tello, *Los objetos de estudio de la Política Educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*, pp. 25-42, Buenos Aires, Autores de Argentina.
- Marín Díaz, D. y C. Noguera Ramírez (2013), “El arte de gobernar moderno: o de la constitución de una ciencia de la educación”, *Educação*, 36(2), pp. 156-167. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84827901004>.
- Moreno, M. G. (2010), *Historias de formación para la investigación en doctorados*, México, Plaza y Valdez.
- Naval, C. (2008), *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*, Pamplona, EUNSA-Astrolabio.
- Navarrete, Z. (2008), “Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(36), pp. 143-171.
- (2015), “¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), pp. 461-479.
- O’Connor, D. J. (1971), “¿Qué es una teoría de la educación?”, en A. de Alba (1987), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, pp. 151-166, México, CESU.
- Paramo, P. (2008), “La construcción psicosocial de la identidad y del Self”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), pp. 539-550. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511493010.pdf>.
- Ramírez-Díaz, J. A. (2005), “La atribución de sentido educativo a la práctica docente”, tesis de grado de doctor, Universidad de Guadalajara.

- (2020), “Configuraciones disciplinares para la producción científica en la educación de México. Una revisión desde la sociología de la educación y la formación del Sistema Educativo”, *Revista Noesis*, 59(2).
- (s/f), “*Lo educativo*”. ¿De qué estamos hablando?, Cuadernos de Divulgación de la Secretaría de Educación Jalisco.
- Real Academia Española (2016), *Diccionario de la Lengua Española*, versión digital, Madrid, Espasa.
- Sánchez, R. (1995), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva en la investigación de las ciencias sociales y humanas*, México, UNAM/IISUE.
- Sciolla, L. (1983), *Identitá*, Turín, Rosenberg & Sellier.
- Searle, J. (1997), *La construcción de la realidad social*, Barcelona, Paidós Básica.
- Tello, C. (2013), *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*, Buenos Aires, Mercado de Letras/UNTREF.
- Vergara, V. (2012), “La forma Lo en tres contextos gramaticales”, *Revista Estudios Filológicos*, 50, pp. 147-165. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0071-17132012000200009>.
- Weiss, E. y N. Gutiérrez (2003), “Comunicación de la investigación educativa”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, pp. 169-192, México, COMIE-CESU-SEP.
- Zemelman, H. (2004), *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*, México, IPECAL.

*Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis.
Las particularidades metodológicas de los estudios en educación.*

se terminó de imprimir en junio de 2021
en los talleres de Ediciones de la Noche

Tiraje 250 ejemplares

www.edicionesdelanoche.com

Diagramación: María Torres González Luna Corrección: Michel Encinosa Fu

La comunidad del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, se caracteriza por estar siempre reflexionando sobre su quehacer académico. Constantemente estamos realizando actividades en ese sentido, ya sea en las aulas como espacios cotidianos para esta función normalizada como básica o, de manera esporádica pero constante, en talleres, coloquios y seminarios. Considerando esta inercia reflexiva, decidimos darle continuidad a este importante proceso de pensar en colectivo y continuar las discusiones abiertas en los esfuerzos mencionados, abordando ahora los aspectos metodológicos que son propios de los estudios en educación y, particularmente, los que se hacen por los tesisistas con el acompañamiento de los directores. Para ello, propusimos a la comunidad académica de nuestro programa, la realización de una reflexión elaborada de manera conjunta entre estos dos actores. Lo que se presenta en este libro, es precisamente la respuesta que se obtuvo a la convocatoria.