



PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES*

Norma Georgina Gutiérrez Serrano

Currículo: doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Investigadora titular adscrita al programa de educación del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM. Sus intereses de investigación abarcan interacciones academia-empresa, investigación educativa y ética profesional.

Recibido: 4 de marzo de 2014. Aceptado para su publicación: 13 de junio de 2014.

Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_produccion_de_conocimiento_y_formacion_de_investigadores

Resumen

En este trabajo analizamos la formación para la investigación en educación en el marco de la producción de conocimiento en este campo. Desde una perspectiva interpretativa, proponemos la reflexión sobre la práctica académica para la formación de investigadores de programas de posgrado en educación. Los temas revisados son: la relación entre el profesor-tutor y el alumno; el escenario de investigación sobre el que trabaja el alumno; y la construcción conjunta de significados que se da entre el profesor-tutor y el alumno en relación con la escritura de la tesis de grado. Un supuesto central sostiene que la formación para la investigación se efectúa en el contexto del trabajo de colaboración para la investigación entre los dos actores en cuestión y que, dentro de esta colaboración, se destaca un acompañamiento académico y emocional del tutor con el alumno. También se sostiene que en tal tipo de relación se ponen en juego intensas dinámicas de interaprendizaje, mediante las cuales se logra la formación del alumno y se fortalece la formación del profesor-tutor.

Palabras clave: formación de investigadores, producción de conocimiento, construcción de significados, experiencias de formación.

Abstract

In this paper the research training in education is discussed in the context of the production of knowledge in this field. From an interpretive perspective, it is proposed a reflection on academic practice for research training of graduate programs in education. The topics that are reviewed in detail are: the relationship between professor/tutor and student, the stage of research where students work, and the joint construction of meaning that takes place between the professor/tutor and the student in relation with the writing process of a grade thesis in education. A central assumption of this paper is that research training is done in the context of the work of research collaboration between the two actors in question and that, within this cooperation, it is fundamental academic and emotional support from tutor to student. It is also argued that in this kind of relationship intense dynamics of mutual learning come into play,

^{1*} Este trabajo fue producto de una participación en el Seminario sobre Formación de Investigadores que se llevó a cabo en el Departamento de Estudios de Educación de la Universidad de Guadalajara, coordinado por la doctora Guadalupe Moreno en noviembre de 2013.

by which student's training is achieved and tutor training skills are strengthen.

Keywords: research training, production of knowledge, construction of meaning, training experiences.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se vinculan los temas de producción de conocimiento y formación de investigadores en educación con base en dos consideraciones generales: a) la investigación es el mejor escenario de la formación de investigadores, en específico la producción de conocimiento implicada en dicha investigación, y b) los trayectos formativos de quienes llegan a ejercer el oficio de investigadores se sostienen fuertemente en los recorridos realizados durante la investigación.

Se trata de una reflexión sobre la formación a partir de algunas experiencias en programas de posgrado en educación en México, en particular de nivel doctorado, experiencias en las cuales nos hemos visto involucrados como alumnos o profesores, experiencias de quienes ahora somos reconocidos por nuestro ejercicio profesional como investigadores en el campo educativo. Se aborda en específico la experiencia de aquellos programas cuyo centro o eje articulador es el curso de proyectos de investigación. La intención es orientar la formación de investigadores hacia el contexto específico de proyectos de investigación, que son responsabilidad directa de un alumno de posgrado y que, además, tienen seguimiento puntual de un tutor o asesor. Se parte del foco de la producción de conocimiento, en especial en lo referente a aspectos cognitivos y de interacción subjetiva, que constituyen los dos puntos sobre los que se desarrolla el trabajo.

LA REFLEXIÓN DESDE LA EXPERIENCIA FORMATIVA

En los últimos años, ha sido notable el creciente interés por estudiar el tema de formación de investigadores (Moreno, 2000; Ibarrola, 2008), el cual se viene atendiendo desde diferentes enfoques. Más allá de los estudios iniciales centrados en los aspectos metodológicos y posteriores revisiones analíticas sobre la pertinencia de los programas y modelos institucionales y académicos, que todavía aparecen con frecuencia en revistas sobre educación, actualmente se incorpora la consideración de temáticas diversas que se cruzan en diversas aristas con el tema de formación de investigadores y alcanzan originalidad notable en varios de los casos: discusiones sobre la relación eticidad y formación (Álvarez y Álvarez, 2011); análisis sobre las culturas académicas (Jiménez, 2010) y la construcción de habitus científicos y comunidades especializadas o epistémicas; el estudio sobre los estudiantes de posgrados en educación (Moreno, 2003); y la tutoría como mediación de la formación (Moreno, 2011).

Estas interesantes y nuevas perspectivas y reflexiones animan a incorporar un enfoque propio, el cual parte o se anuda con el tema de investigación sobre redes y producción de conocimiento. Aunado a ello, en las siguientes líneas se recuperan experiencias de tutoría y experiencias formativas personales de algunos estudiosos de la investigación educativa en México.

El interés que muestra la comunidad de investigadores en educación por abordar el tema de formación de investigadores se apoya, en parte, en una tendencia

contemporánea de la investigación académica de impulsar la reflexividad sobre su hacer. La revisión de las adaptaciones, reformulaciones, reconceptualizaciones y resignificaciones parecen constituirse en ejes articuladores del trabajo analítico (Ostrom, 2012). No olvidemos incluso que la reflexividad es situada como la forma de vida y experiencia personal dentro de la sociedad global (Beck, 2008). La docencia es uno de los espacios donde ha encontrado eco la apuesta reflexiva. Trabajos de distintas vertientes como los de Donald Schön (1983), Jean Filloux (1996) y Gilles Ferry (1990 y 1997) han sido ejemplo de ello. La línea de este trabajo es trasladar el pensar sobre cómo debemos formar al cómo formamos y lo seguimos haciendo, y cómo fuimos formados.

Se establece aquí una primera interpretación, que intentamos fundamentar en este trabajo. La producción contemporánea de conocimiento —aquella que Gibbons consideró de tipo II y que para mayores datos es no sólo inter- y multidisciplinar, sino también transdisciplinar, que se organiza en redes heterogéneas de investigación o de conocimiento, que mantiene un engarce entre acción y teoría, y que no se apega a procesos lineales de investigación— resalta el lugar que ocupan procesos formativos intensos de estudiantes y de los propios investigadores en ejercicio respecto a la instalación de nuevas prácticas de investigación y continuos aprendizajes conjuntos, que podemos identificar como acciones o prácticas de interaprendizaje (Podestá, 2007).

LA RELACIÓN ALUMNO-TUTOR, UN ENCUENTRO PARA LA FORMACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

El acercamiento a este tema destaca la relación estrecha entre el alumno y el tutor en distintos programas de formación en investigación educativa. Aquí interesa tanto la experiencia formativa implícita como la posibilidad que ésta supone respecto a la producción de conocimiento. El valor de dicha relación acerca de la producción de conocimiento puede ser tal que se ha llegado a afirmar “que un trabajo de tesis (de posgrado en educación) muestra una coautoría entre el estudiante en formación, investigador aprendiz, y el director de tesis...” (Chavoya y Valencia, 2013, p. 475).

Las siguientes ideas orientaron el desarrollo de este trabajo:

- La relación alumno-tutor puede ser central para la formación y el aprendizaje del futuro investigador y también para el aprendizaje y fortalecimiento del trabajo de quien funge como tutor o asesor, lo cual da lugar a experiencias de interaprendizaje.
- La dinámica de esta relación influye en la profundización y el rigor de la producción de conocimiento que se logra.
- El seguimiento puntual de la investigación del alumno se convierte en un acompañamiento en tanto que se realizan continuos encuentros, complejos procesos de intercambio y negociación cognitiva y recorridos conjuntos en los que se comparte y colabora en lo académico y también en lo emocional.

La propuesta consiste en reflexionar sobre lo que sucede en el espacio de interacción tutor-alumno en relación con el proyecto de investigación en curso. Reflexionar desde la intersubjetividad que tiene lugar en la formación dentro y para la investigación y, por tanto, en una especie de acción y gestión para la producción

de conocimiento en el campo y tema de interés. Recurrimos a perspectivas cualitativas de investigación que descansan en enfoques interpretativos, los cuales se han retomado con anterioridad por parte de autores interesados en la formación de investigadores en educación (Tillema, Mena y Orland, 2009).

La evidencia empírica parte de poner en juego la propia experiencia de tutoría y también la experiencia propia de formación en posgrado. Como investigador en educación parece imposible el poder sustraerse de este tipo de experiencias y, además, no hay mejor comprensión que aquella que permite relevar la intersubjetividad implicada en estas formas de producción de conocimiento de las que se participa.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UN LUGAR DE ENCUENTRO Y FORMACIÓN

La propuesta de trabajo o enseñanza por proyecto constituye una tradición en pedagogía (López y Lazcueva, 2007) que, de diferentes maneras, se recrea en el ambiente educativo contemporáneo. Esta forma de trabajo, muy común en las ciencias experimentales, se cristaliza en laboratorios, que siguen procesos en manos de equipos en los que participan investigadores y estudiantes e incluso técnicos de laboratorio.

La lógica del desarrollo del proyecto de investigación constituye el eje articulador de las dinámicas de trabajo dentro de dichos equipos; es el proceso mismo de producción de conocimiento desde el cual se integra o, al menos, se articula la organización del equipo, los procesos, los productos y, por supuesto, la formación para la investigación. Así, el laboratorio experimental constituye un escenario privilegiado para la investigación tanto como el escenario indicado para la formación en la investigación (Remedi *et al.*, 2010).

Mucha tinta ha corrido al respecto. El estudio de redes científico-tecnológicas también permitió ubicar el valor de la formación de estudiantes en escenarios de proyectos de investigación e innovación tecnológica (Gutiérrez, 2003 y 2009). Lo anterior fue constatado en el estudio de comunidades y redes de investigación educativa en el cual resultó notable el carácter formativo de proyectos de investigación de alumnos de posgrado que participan en una red o comunidad de investigadores (Gutiérrez, 2003). Vale la pena mencionar que este documento hace referencia en específico a la formación de investigadores en educación que se realiza dentro de programas académicos en investigación educativa, en los cuales los estudiantes siguen proyectos enmarcados en la línea o campo de interés del tutor responsable.

En la relación específica tutor-alumno que surge en el curso de un proyecto de investigación, se inicia por identificar el intenso intercambio de afirmaciones o simples ideas entre ambos actores en lo referente a la pregunta de investigación, el objetivo y escenario de estudio, la metodología y el procedimiento a seguir, los hallazgos y, muy especialmente, las elaboraciones conceptuales o, en su caso, las aportaciones del trabajo a un campo de investigación.

Ya sea que se trate de un proyecto completamente definido o de uno que se encuentre en ciernes, es posible intuir una intensa actividad intersubjetiva que logra poner en juego significados previos y la construcción de significados nuevos. Una negociación continua de significados entre el tutor y el alumno.

Resulta un ejercicio no lineal de intercambios, en el cual la redefinición es posible y sobre todo deseable; tienen lugar, así, la revisión y reformulación de la pregunta inicial, de los objetivos, la adaptación y reconstrucción de metodologías, es decir, la reconceptualización constante, todo ello sin un guion previo; por ejemplo, en los programas de formación en los que participamos como alumnos en el

pasado o en la actualidad como tutores, hemos y nos han exigido claridad inicial en el planteamiento de la pregunta de investigación. Avanzado ya el proyecto de investigación, hemos y nos han animado gustosamente al replanteamiento de dicha pregunta. Lo mismo ha pasado a menudo con los objetivos, la metodología y hasta los supuestos iniciales y centrales sobre el proyecto, que se replantean sin seguir un guion específico.

Si bien para algunos autores esta situación es reflejo de una evolución en la pregunta, respecto del objeto de estudio y en la metodología a seguir en el marco de la investigación específica (Tillema, Mena y Orland, 2009), resaltamos aquí los recorridos no lineales; es decir, como alumnos o maestros realizamos recorridos que atraviesan distintas veredas y senderos, que bien pueden revelar cierta interdependencia entre los pasos conceptuales, metodológicos y empíricos, como señala Flick, con base en Glasser y Straus (Flick, 2004).

A continuación, presentamos una serie de interpretaciones sobre lo que acontece en la relación con la tutoría de algunos posgrados en educación:

- La escucha prolongada y escucha muda para poder acceder a la experiencia del otro, a la forma de usar las herramientas analíticas, a las conceptualizaciones y fundamentaciones en que suele apoyarse el docente. También una escucha para acceder a la cognición del alumno, a las intenciones e intereses, a las formas de comprensión y de expresión por él alcanzadas y a los resultados o productos potenciales de la investigación.
- Una conversación, que se efectúa por supuesto sobre proposiciones discursivas, y también con base en tonos e inflexiones de la voz, en miradas, gestos, posturas, suspiros e incluso silencios. Un ahhh o un ¡ajá!, que puede suponer la aprobación o el señalamiento del error, según el tono. Una conversación con intercambios por los cuales se vehiculiza conocimiento tácito, indispensable para la comprensión en el proceso de investigación e indispensable para apoyar la formación para investigación. Esto ocurre cuando dentro de la conversación entre el tutor y el alumno se están atendiendo preguntas como ¿qué observar?, ¿cómo observarlo?, ¿desde dónde o con qué lentes observarlo?, ¿cuánta sorpresa depositar en ello? y ¿cómo y hacia dónde orientar la mirada?
- Además de tal escucha y conversación, un diálogo va cobrando presencia en torno a la construcción compartida de significados. En la definición y recuperación, readaptación o rediseño, lo que se logra es construir significados, más aún un discurso en el cual se sistematiza la acción analítica. Se revisa, se argumenta, se fundamenta y se confronta, la mayoría de las veces, con sustento en la evidencia empírica; es decir, un intercambio de lenguajes, entre el lenguaje teorizado basado en una considerable cantidad de experiencia del tutor y el que expresa el alumno sobre la situación específica en la que va desarrollando su trabajo de campo. Tiene lugar, entonces, un diálogo de constante reflexión, muchas veces una reflexión sobre la práctica directa del alumno, expresada con un lenguaje analítico, pero también cotidiano. Un lenguaje del sentido común, que es tanto práctico como pragmático, transparente, anecdótico (De Sosa, 2009) y también experiencial. Es un diálogo de reflexión sobre la acción y las interpretaciones de la acción, que posibilita el encuentro de lenguajes.

En el ámbito de las ciencias experimentales, en el laboratorio la observación directa y la réplica de procedimientos serían otros elementos centrales de la investigación y la formación; en cambio, en los espacios que configuran los especialistas en educación se recurre a las descripciones y evidencias empíricas portadas por el propio alumno. Tiene lugar un encuentro de lenguajes en el cual se construye la escena y el escenario de investigación, pero visto desde cerca, con el trabajo de campo del alumno y, a la distancia, con el ojo analítico del tutor. Podemos referir aquí al estudiante como un puente que acerca el escenario de estudio a la reflexión académica.

De acuerdo con la interpretación anterior, podemos recuperar a De Sosa, para quien “en la ciencia moderna la ruptura epistemológica simboliza el salto cualitativo del conocimiento del sentido común al conocimiento científico; en la ciencia posmoderna el salto más importante es el que está dado desde este conocimiento científico hacia el conocimiento del sentido común” (2009, p. 56). En esta postura, se diría que en algunos espacios formativos de programas de posgrado en educación se tienen experiencias de encuentros entre los lenguajes aludidos y que el campo de la investigación educativa se ha beneficiado y fortalecido de este tipo de trabajo para la formación de investigadores. Así, resulta un encuentro para la escucha, la conversación y el diálogo, acciones precisas en espacios y escenarios formativos de investigadores en educación. De entre estas acciones, el diálogo, a medida que se va convirtiendo en una práctica cotidiana, permite generar sentidos compartidos, construir y negociar significados, es decir, producir conocimiento.

DELIMITACIÓN DEL ESCENARIO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO. DETERMINACIONES METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN

En este punto se refieren nuestras experiencias directas y propias en diferentes programas de posgrado en México: el posgrado de Pedagogía y los de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto de Ciencias de la Educación la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; el Departamento de Estudios de la Educación de la Universidad de Guadalajara; y la maestría en Educación de la Universidad de Colima.

En estos programas de posgrado, el acento se ha puesto en el desarrollo de proyectos de investigación, trátase de nivel maestría o doctorado, y en ellos se hace notar claramente la definición o delimitación de escenarios de acción para la investigación sobre casos específicos de investigación.

En este texto, proponemos realizar una diferenciación entre lo que se puede considerar un espacio de formación y un escenario de formación, el primero referido a una estructura institucional que delimita un espacio académico para la formación y el segundo, a la instalación o el emplazamiento de un escenario de investigación que, a su vez, se convierte en escenario formativo. Sostenemos, entonces, que la formación de investigadores en programas de posgrado de educación, cuyo eje articulador es el desarrollo de proyectos, se lleva a cabo entre el espacio de la estructura institucional y también en el escenario específico de la investigación.

Así, el espacio de formación para investigadores en educación refiere el marco institucional, es decir, una estructura académica, normativa y de gestión administrativa y de conocimiento (Oropeza, 2013), una historia institucional (Zamora,

2012), un espacio muy pautado por tiempos y procedimientos, una cultura académica (Jiménez, 2007), un estilo y un clima de interacción establecidos. Un espacio previamente definido y representado con la capacidad de sostener el curso de los programas de posgrado sin por ello erigirse como una estructura cerrada.

La siguiente argumentación tiene la intención de ubicar aspectos del desarrollo de los proyectos de los estudiantes, que dan pie a la definición o construcción de escenarios de investigación y formativos como oportunidades para la apertura y expansión del espacio institucional en que se apoya el programa de posgrado; es decir, un escenario que se instala en función del objeto de investigación y de su contexto, más allá de las regulaciones y condiciones administrativas y académicas institucionales. Se trata del emplazamiento de condiciones socioeducativas sobre las cuales se proyectan los alcances de la misma investigación.

Para la instalación o el emplazamiento de tales escenarios, se suele realizar una caracterización socioeducativa del contexto del caso u objeto de estudio, con la consideración de diversos aspectos, ya sean de índole político, económico, histórico, cultural, institucional, regional o territorial; también se procede a definir situaciones específicas marcadas por momentos particulares; por ejemplo, un periodo de administración institucional específico, la instauración de algún programa de operación técnica o académica o la emergencia de algún movimiento socioeducativo ayudan a definir las situaciones concretas sobre las que se efectúa investigación. En este proceder, interesa resaltar la posibilidad de situar a los objetos o casos, de manera que resultan ser atravesados por un contexto y no sólo rodeados por éste mismo. No se trata de marcar la posición del objeto de estudio, sino de destacar las relaciones en las que se encuentra inmerso, a partir de las cuales obtiene su propia especificidad.

Si se prefiere hablar del emplazamiento de escenarios y no de la delimitación de éstos, es porque en ellos los límites no parecen como fijos y claramente establecidos. Son escenarios las más de las veces dinámicos, de fronteras de contacto y no de quietud (Najmanovich, 2014, conversación grupal), cuyo alcance más bien se expresa en la posibilidad u oportunidad para profundizar en la observación y el análisis por parte del investigador en formación y en función de la construcción de un objeto de estudio.

Esto último también da pie a considerar que, desde situaciones o escenarios particulares, se construyen objetos específicos de investigación y desde el interés de ciertos objetos de estudio, a su vez, se van instalando los escenarios. Podríamos aludir a una acción de interdependencia entre el escenario y el objeto de estudio que se atiende en la acción de investigación. Se trata, entonces, de la producción de conocimiento con un fuerte anclaje en lo local, con posibilidades de proyectarse y posicionarse en una dimensión global. Así, la producción de conocimiento y los procesos formativos que se acompañan en los posgrados en educación atienden escenarios particulares sobre los cuales se realiza investigación situacional, muy en el corte de la investigación social contemporánea (Díaz, 2000).

Un señalamiento más parece relevante en este punto. El escenario de investigación aludido ubica y define condiciones para la investigación sobre las cuales los alumnos generan acciones creativas de acercamiento, observación, interlocución, registro y demás que les permitan la aprehensión de la situación en la que se encuentren inmersos, las cuales, al estar fuera o lejos de las regulaciones formales instituidas en el programa de posgrado, suponen otras demandas de trabajo.

El hacer metodológico de la investigación también merece una consideración

especial. La observación y el estudio de situaciones específicas obliga a acercamientos finos, con herramientas variadas y, a la vez, pertinentes para situaciones particulares, en las que, como ya señalamos, se pone en juego la capacidad creativa del alumno de posgrado.

Dada la focalización de situaciones particulares de estudio, podríamos referir una construcción metodológica compleja, variada e incluso múltiple, una especie de pluri-metodología (De Sosa, 2009), que implica una constatación reflexiva sobre el cómo hacer.

También, como parte de las formas contemporáneas de producir conocimiento ya identificadas desde el siglo pasado por Gibbons y sus colaboradores, surge este estilo de constante adecuación y redefinición metodológica, que permite el abordaje múltiple, pero al mismo tiempo específico. Un proceder cuidadoso, detallado y reflexivo, resultado del trabajo conjunto, ya no sólo entre asesor y alumno, sino también entre distintas fronteras conceptuales, disciplinares y campos de conocimiento (Ostrom, 2012), que ya es reconocido y ha venido adquiriendo notable valor académico.

Desde nuestro punto de vista, este tipo de trabajo metodológico tiene logros en la medida en que establece conexiones entre diferentes dimensiones coexistentes: entre dimensiones conceptuales y aquellas referidas a prácticas específicas de investigación y acción; entre espacios normados institucionalmente y escenarios de investigación específicos; entre la intención que reconoce y se esfuerza por acceder al conocimiento tácito e implícito y aquella orientación hacia la codificación y formalización del conocimiento.

En virtud de lo anterior, consideramos que no es posible avanzar o, tal vez, que sólo es posible avanzar en el proyecto de investigación cuando estos procesos conceptuales, empíricos y metodológicos se entranan de manera no lineal para lograr mayor precisión en la pregunta, el objetivo, la instalación del escenario y el mismo objeto de estudio. Esto último parece suceder a través de un encuentro, de una relación asesor-alumno basada en la reflexión e interpretación y en la negociación de estrategias pedagógicas y de investigación tanto como en la negociación de significados.

EL ALCANCE DE LA NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS EN LA ESCRITURA

Lograr un suficiente nivel de fundamentación conceptual tal vez sea el más fuerte desafío de la relación docente-alumno. Esto remite directamente al proceso de escritura. Considérese que el texto final como tesis es el lugar donde se alcanza o se expresa con más fuerza el compromiso mutuo entre los actores de esta relación. Compromiso por cumplir con el programa de posgrado para el cierre del proyecto de investigación, pero también, y de manera central, para cumplir con la escritura de la tesis y entonces lograr la esperada aportación de conocimiento especializado en educación.

Quizás sea el punto más complejo, difícil y desafiante del proceso formativo y de la posibilidad de materializar y objetivar los resultados de la investigación. Sin duda, es el reto del alumno por medio del cual se constata el alcance de su formación como investigador autónomo y la capacidad que desarrolla para contribuir al conocimiento en educación con la elaboración de documentos académicos valorados por una comunidad especializada.

Si bien sobre este tema, reconocido en parte como literancia (Carrasco y Kent, 2012), ya hay una presencia en el ámbito investigación educativa en México, en este trabajo recuperamos la escritura como producción conjunta de significados entre el docente y el alumno. Así, nuestro interés no está en marcar las habilidades adquiridas del alumno a este respecto o el papel del docente como modelo

para lograr el cometido de la escritura, sino en realizar un acercamiento sobre la acción conjunta de la escritura y reconocer en ella también la presencia de un interaprendizaje. La tesis bien puede resultar de una reflexión conjunta e intercambio de interpretaciones, una negociación de significados que posibilita la comprensión y objetivación de acuerdos en torno a síntesis analíticas teóricas y experienciales.

Dos posturas vale la pena recuperar al respecto de la escritura: la idea de que el pensamiento y la escritura son procesos implicados, pero distintos (Vigotsky, 1978), no equiparables, y la postura de que la escritura misma es un proceso de creación de ideas y un aprendizaje (Cassany, 1998), y para el caso que aquí nos ocupa también es un producto de la comunicación y producción de conocimiento entre asesor y alumno.

Pasemos ahora a realizar un acercamiento a una parte de lo que acontece en un proceso de este tipo.

En ciertas experiencias, la práctica de la escritura se va instalando de a poco a lo largo del trayecto formativo del alumno dentro del programa de posgrado, con entregas periódicas de avances por escrito. En otros casos, el proceso de escritura se inicia en las partes medias o finales del programa o una vez que se dieron varios encuentros para tomar acuerdos previos entre el docente y el alumno respecto de la formulación de la investigación. En cualquier caso, insistimos en proponer que la negociación de significados es una de las principales acciones inmersas en el momento de la escritura de la tesis. Aludimos a una negociación posible que pone en juego los recursos y las herramientas lingüísticas y culturales del docente con aquellos que el alumno logra ir construyendo en su trayecto formativo, a partir de su experiencia directa en los escenarios de investigación.

Para apreciar más de cerca esta negociación, ubiquemos algunas acciones que se efectúan con el propósito de lograr la mayor coherencia posible en el discurso escrito.

- Una revisión conjunta, aunque pueda no ser simultánea, del texto que se va armando.
- Una ponderación y jerarquización de los contenidos a considerar.
- Una corrección convenida con base en intercambios de interpretaciones.
- La toma de acuerdos en relación con el contenido y la forma que adoptará el documento en elaboración.

Además de estas acciones, que obviamente no son las únicas, están los elementos o rasgos sobre cómo se trabaja el contenido de las tesis como producto de cierre de la investigación. Muchas veces se trata de un cierre parcial de la investigación y no tanto un producto final. En las tesis de doctorado se espera que éstas dejen abiertas líneas de investigación futura.

Al respecto y en primera instancia, se suele esperar del texto, de la tesis, la expresión fundamentada de qué tanto se responde a la pregunta inicial de investigación y en qué medida se cumplió el objetivo general y los específicos. Se espera, también, la descripción de la situación y del escenario de estudio, así como del proceder metodológico, la presentación de los resultados o los hallazgos con su respectivo análisis y discusión y la identificación de las aportaciones generales al tema o campo de estudio. Todo esto como rasgos esenciales de lo que puede ser la producción de un documento académico.

Lo anterior parece una búsqueda para lograr la coherencia discursiva, a la que

podemos entender como la posibilidad o capacidad de mostrar las distintas relaciones y conexiones establecidas o implicadas a lo largo de la investigación. Ahora bien, para dar mayor especificidad a estas relaciones y a la negociación de significados que hemos referido desde el inicio de este trabajo, podemos concebir la escritura de la tesis como un proceso que da cuenta de:

- La elaboración de sentidos respecto del problema de investigación establecido, sentidos sobre los cuales se sostiene la pertinencia del trabajo, es decir, de la investigación y los resultados alcanzados.
- Las síntesis analíticas expresadas como conceptos, categorías o nodos conceptuales centrales en el desarrollo del texto.
- Configuraciones de redes semánticas en las cuales se sostienen los conceptos o nodos conceptuales centrales.
- Discusiones que dan pie, aportan o resuelven, en algún sentido, un debate.
- La expresión de conexiones entre las acciones de investigación realizadas y el análisis conceptual y categorial que se deriva.
- La expresión de relaciones o conexiones entre distintos campos del saber.
- Alguna forma de representación de las conexiones que se establecieron en la investigación.

Cuando esta serie de elementos están presentes en la escritura de una tesis, se logra la rearticulación de distintas relaciones y dimensiones de análisis que se fueron tocando desde los primeros diseños del proyecto de investigación. En el proceso de escritura de la tesis, expresar de manera coherente dicha rearticulación es un cometido fundamental posible de alcanzar mediante la práctica del intercambio y reflexión referida entre docente y alumno. Una práctica cotidiana e intensa, pero sutil, que no resulta suficientemente visible, a pesar de ser esencial en y para los trayectos formativos del investigador en ciernes e incluso del asesor, como investigador ya consolidado, de acuerdo con el trabajo de Jiménez (2010). Se trata, entonces, de un acompañamiento mutuo que inicia en distintos momentos y no concluye de modo necesario con la presentación de una tesis.

En nuestro caso, varios años de distancia nos permiten observar que dichas prácticas iniciaron en las primeras sesiones de asesoría como alumna de una maestría y parecen no haber llegado a su elaboración final, en tanto los encuentros con la ex asesora siguen dándose de diferentes maneras: en diálogos internos y en encuentros académicos y sociales que facilitan la interacción cara a cara.

CONCEPTOS Y CATEGORÍAS COMO PRODUCCIÓN TRANSDISCIPLINARIA DE SIGNIFICADOS. LA REFLEXIÓN SOBRE CASOS

La identificación de conceptos y categorías supone la posibilidad de observar la construcción conjunta de significados como producto de las investigaciones de una tesis de posgrado en educación. Los conceptos y las categorías han sido de interés para ciertos autores (Zemelman, 2005; De Sosa, 2009); aquí destacamos su carácter de síntesis analíticas que pueden dar cuenta de la lógica y dinámica de la investigación:

- La construcción o reconstrucción de conceptos.

- La recuperación conceptual de diferentes campos y perspectivas, conceptos que son instalados en nuevas configuraciones de relación semántica.
- La presencia de nodos que atraviesan las conexiones implicadas en la investigación.
- Un papel de ejes orientadores, guías en la articulación de la acción y la reflexión.
- Una producción de conocimiento en el camino de la investigación misma, que puede llegar a constituirse en aportaciones a un tema o campo de conocimiento.
- En su forma de síntesis analíticas, suponen estar atravesadas por distintas disciplinas o campos de conocimiento y desde ahí abren las perspectivas y los enfoques ya establecidos.
- Tales conceptos pueden devenir ya de un recorrido previo, haber sido capaces de cruzar y permanecer a lo largo de la historia en distintos campos de conocimiento (Zemelman, 2005) o, en algunos casos, empezar a posicionarse como categoría que trascienda la investigación de la cual derivaron.
- Incluso pueden llegar a constituir nodos centrales que se trabajen dentro de diferentes campos temáticos o disciplinares (De Sosa, 2009).

Estas categorías o conceptos son una de las formas en que se puede reconocer una producción transdisciplinaria de conocimiento. Distintas disciplinas o campos temáticos atraviesan, enriquecen y les dan fuerza a los conceptos al reconstruirlos y redefinirlos.

La serie de rasgos señalados se ha podido desprender de la observación directa y puntual de la elaboración de tesis de grado de maestría y doctorado, en particular de observar y participar de la paulatina construcción de significados. Se trata de casos de investigación que se encuentran o han recorrido trayectos capaces de trascender un programa formativo y se relacionan fuertemente con otros proyectos cercanos en su temática y que, a su vez, pueden ser parte de una línea de investigación más amplia.

Dos casos ilustran aquí lo ya sostenido. Se trata de trabajos que se vienen constituyendo en una línea de investigación del propio alumno, que se tocan, en uno o más ángulos, con nuestra línea central de investigación. Ambos casos son investigaciones vigentes en programas de doctorado en Pedagogía que parten de la investigación previa efectuada en maestría e incluso en licenciatura; son experiencias de producción de conocimiento inter- o transdisciplinario que están logrando valiosas síntesis analíticas a partir de la experiencia intersubjetiva de construir significados en situación (Shütz, 1999).

Trayectorias formativas de migrantes

La tesis de maestría en Pedagogía titulada *Relatos de vida de migrantes agrícolas temporales. Trayectorias formativas en un contexto de tradición agrícola campesina y de migración internacional* (Saucedo, 2012) es un trabajo que atiende centralmente el tema de migración situada en una población rural del municipio de Tepoztlán, Morelos. La perspectiva histórica y la pedagógica fueron los enfoques analítico-metodológicos de apoyo desde inicio el trabajo.

La caracterización histórica de Tepoztlán, como parte del emplazamiento del escenario de estudio, fue uno de las primeras aportaciones del autor de la tesis

como profesional de licenciatura en Historia. A partir de esta caracterización, se tuvo una reflexión conjunta docente-alumno, en la cual se decidió situar el tema de la migración en el devenir histórico de la población de interés. Esto dio lugar a un tratamiento de la migración no sólo como una particularidad propia de la sociedad contemporánea, sino también respecto de la conformación étnica de la población que ha venido habitando la localidad de Tepoztlán.

Trayectoria formativa resultó ser una categoría de orientación en la investigación, la cual se retomó de la investigación educativa (Guerra, citada por Saucedo, 2012). En el contexto de la tesis, la trayectoria formativa se vinculó al tema de migración y permitió sostener que el migrante legal de la zona de estudio, que trabaja como jornalero temporal una vez al año en Estados Unidos y Canadá, además de contar con formación escolarizada de nivel básico y medio básico y la experiencia campesina integrada a su práctica laboral, también se forma en el curso de los reiterados viajes que emprende. Desde esta postura, se consideró la formación como proceso que se logra más allá de la escuela y la experiencia productiva local.

Esta misma categoría tiene presencia en el actual proceso formativo de doctorado que cursa el estudiante. En el intento de profundizar en el mismo tema de la migración y la formación, se sigue explorando, entre docente y alumno, la oportunidad y conveniencia conceptual de la categoría trayectoria formativa y revisando la posibilidad de incorporar o sustituirla con la noción de recorrido. Con la idea de no marcar la formación como un trayecto con principio y un alcance preciso, sino, tal vez, dejar más abierta aún la noción de formación en los migrantes.

En este proceso de doctorado, la antropología es otro campo con base en el cual se continúa con un entramado conceptual que teje el alumno para su investigación. En específico, en relación con los espacios comunitarios,

... de acuerdo con el doctor Federico Besserer, la topografía de las comunidades transnacionales se configura con los espacios físicos que les son significativos a los sujetos transnacionales, pero que no necesariamente se hallan en un plano contiguo, sino en múltiples lugares que, geopolíticamente, pueden pertenecer a más de un país. Como es el caso de San Juan Mixtepec, en Oaxaca, cuya topografía transnacional se constituye con espacios en Oaxaca, Sinaloa, Baja California, y también más allá de la frontera norte en California y Nevada (conversación personal en asesoría con Saucedo, 2013).

Con esta dimensión analítica se enriquece la noción de redes en el tema de la migración. Entendemos, así, que en las redes de migrantes, en el caso de Tepoztlán, además de identificar los flujos continuos entre países de los migrantes, remesas, prácticas y conocimientos, podrían reconocerse espacios establecidos físicamente fuera de la localidad original de la comunidad e incluso del país, espacios transnacionales donde la comunidad también reconoce su presencia y, a su vez, los asume como propios. Se abre así una ventana de oportunidad analítica sobre la cual aún no se sabe su alcance.

Transferencia de conocimiento en artículos periodísticos de intelectuales académicos
Una estudiante de doctorado recupera y reformula una tesis de licenciatura (Carrasco, 1996) y destaca la noción de "intelectuales académicos" (Carrasco, 2011a).

Comunicóloga que combina de inicio el campo de la comunicación con la sociología, la historia sobre intelectuales y una aproximación desde la narrativa literaria (Carrasco, 2011b). Un reiterado desafío que afrontan la alumna y su asesora ha sido sustentar ante la comunidad disciplinaria de la pedagogía la oportunidad de estudio de este tema por las siguientes razones: se considera a académicos de universidades involucrados en tareas de docencia e investigación y que, además de difundir conocimiento, tienen una tarea notable en la traducción de lenguajes académicos a lenguajes propios de los medios de comunicación periodística.

Un hacer académico que permite trascender el espacio institucional de las universidades y vincularse a la opinión pública desde el respaldo de conocimiento generado a través de líneas de investigación institucionalmente reconocidas. Así, no sólo circulan, sino también transfieren conocimiento vigente y desde ahí mantienen fresco el debate social; además, se entrelazan a diario con un ámbito social distinto al universitario. De tal manera que el entramado disciplinar con el que se está tejiendo involucra el tema académico, que es propio al de la pedagogía.

El posicionamiento actual sobre el tema de los intelectuales tiene una fuerte vena de la historia y la teoría social. Desde ahí la alumna ha logrado insertarse en la discusión contemporánea al respecto en circuitos y redes académicas en España y América Latina, con participación en foros internacionales (Carrasco, 2012).

Sin embargo, la categoría de intelectual, dentro de la investigación de doctorado citado, está siendo ubicada desde el hacer académico de universitarios que escriben en diarios de circulación nacional. El tema de los académicos que se trabaja en el campo de la investigación educativa constituyó un referente inicial para la interpretación y caracterización de la categoría de intelectual académico que interesa y se viene construyendo por la alumna.

Respecto del concepto de redes, la investigación en cuestión se presenta de nuevo como una posibilidad de ampliar la mirada, ahora desde la red de historia social, que como Asociación Latinoamericana e Ibérica tiene su centro de acción en El Colegio de México. En dicha red se identifica un interés por el tema de intelectuales y también, en distintas investigaciones de este ámbito, se analizan y conceptualizan las redes. En el intento de responder la pregunta ¿qué es la historia social?, se toman en cuenta las interacciones entre campos y especialidades disciplinares, los entrecruzamientos con la historia cultural, la historiografía y la historia política. Se valoran los aportes a la historia social desde la pluralidad de intereses, desde las nuevas formas de hacer historia y se pone acento en la colaboración académica, así como en la interacción con los estudiantes (Pérez, 2013).

Resulta relevante mencionar el llamado que se hace para revalorar el campo de la historia social desde la docencia y no sólo desde la investigación; es decir, desde el trabajo de formación de nuevos historiadores. Sobre la apuesta por la revaloración de la docencia, consideramos que el trabajo aquí expuesto y, ante todo los desarrollados por Moreno, Ibarrola, Jiménez y otros, están siendo lo propio para el caso de la investigación educativa en México.

Muchos otros elementos son posibles de rescatar sobre estos intensos diálogos que se vienen armando desde años atrás entre los alumnos y una labor de asesoramiento; lo anterior tiene la pretensión de un acercamiento a lo que consideramos permite reflexionar sobre el valor y la riqueza del trabajo en colaboración y la relación intersubjetiva con que se construyen significados respecto de proyectos específicos de investigación.

EL VÍNCULO EN LO EMOCIONAL

En los párrafos anteriores, hablamos de un vínculo entre docente y alumno, que puede entenderse como una relación de fuerte interacción e intercambio potenciada por el apoyo emocional que el mismo nexo hace posible. Referimos un vínculo por el acompañamiento, no sólo en las ideas y la escucha, que incluso pueda así ser terapéutica, sino un acompañamiento con las emociones, sobre todo las del alumno.

Verse reflejado en el reconocimiento y, de ser el caso, en la aprobación, ser contenido en la ansiedad, sentirse apoyado y animado en los momentos de agotamiento, compartir la intensidad del diálogo interior, pueden ser algunas experiencias indispensables de una relación vincular para afrontar la soledad del trabajo de investigación del alumno y favorecer la creatividad requerida en la producción de conocimiento. Un soporte indispensable para lograr autonomía en el ejercicio profesional y seguridad en el esfuerzo creativo.

Compartir el proyecto y el interés por la producción de conocimiento en un objeto específico y, con ello, alcanzar la construcción y expresión de sentidos académicos, así como éticos y estéticos (Najmanovich, 2008), ofrece la oportunidad para la convivencia, el reconocimiento, la colegialidad y el gozo y disfrute del hacer de la investigación en educación.

CONCLUSIÓN

Entusiasmo cerrar el trabajo con una idea más potente: el reconocer en la formación de investigadores el trabajo conjunto de asesor-alumno respecto de la producción de conocimiento, la posibilidad de la reflexión conjunta en la escritura de la tesis y, en general, la acción de pensar juntos (Najmanovich, 2014, conversación grupal) como acción cotidiana a la que arriba la escucha, la conversación y el diálogo; en otras palabras, la colaboración y el intercambio. En esta línea de interpretación, la formación de investigadores no se limita a lograr el desarrollo de ciertas habilidades y capacidades, necesarias para la práctica de la investigación y para lograr el capital intelectual pertinente, sino que para ello también se implica un escenario de aprendizaje compartido que dé pie a nuevas rutas de pensamiento y a la creación, que sean producto de dicha formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. y Álvarez, V. (2011). Formación de investigadores educativos y eticidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), 98-04. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/números/art/vol9num2/art06/pdf>
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Páidos.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- De Sosa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Clacso/Siglo XXI.
- Díaz, F. (Ed.) (2000). Introducción: la oblicua relevancia de los contextos presenciales. En *Sociologías de la situación* (pp. 9-38). Madrid: La Piqueta.
- Chavoya, M. y Valencia, A. (2013). En Moreno, G. y Valdés, M. *Miradas analíticas sobre a educación superior* (pp. 473-496). Universidad de Guadalajara.
- Carrasco, A. y Kent, R. (2012). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVI (151), 1227-1251.

- Carrasco, G. (1996). *Los intelectuales como articulistas de Excélsior en la época de Julio Scherer García*. Tesis de licenciatura, Facultad de Estudios Profesionales, Acatlán, UNAM.
- _____. (2011a). *Intelectuales académicos y medios de comunicación. El caso de la UNAM en Excélsior*. Ponencia presentada en las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado "Currículo, investigación y prácticas en contexto (s)". Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, 12-14 de mayo.
- _____. (2011b). *La intelectualidad: la narrativa como forma de recuperación de testimonios*. Ponencia presentada en las Segundas Jornadas de las Ideas. Instituto de Estudios Humanísticos Abate Juan I. Molina, Universidad de Talca, Chile, 1-3 diciembre.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-UBA, serie Los Documentos 6.
- _____. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM-Paidós.
- Filloux, J. (1996). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gutiérrez, N. (2009). Comunidades, grupos y redes en la investigación en materiales. En *Globalización, conocimiento y desarrollo*. México: IIE-PROLOGDE-UNAM/Porrúa.
- _____. (2003). Comunidades académicas especializadas, interinstitucionales de la investigación educativa. En *El campo de la investigación educativa en México 1993-2002*. México: COMIE/SEP/CESU.
- Ibarrola, M. (2008). *La formación de investigadores en México*. Conferencia dictada en el XII Encuentro Nacional y X Internacional de Investigación Educativa, Guadalajara, Jalisco.
- López, A. y Lazcueva, A. (2007, enero-abril). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación* (342), 579-604.
- Jiménez, S. (2010). *Las culturas de formación de investigadores en dos comunidades académicas de México*. Universidad de Guadalajara, colección Graduados, serie Sociales y Humanidades, núm. 8. Recuperado de http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sara_jimenez.pdf
- _____. (2007). Contribuciones teóricas al estudio de la formación de investigadores de la educación. En *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Yucatán: COMIE/Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at04/PRE1178890774.pdf>.
- Moreno, M. (2011, abril-junio). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, XL (2) (158), 59-78.
- _____. (2003). La relación de tutoría en los procesos de formación para la investigación. ¿Qué viven los estudiantes de doctorado en educación? En *Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guadalajara, Jalisco.
- _____. (2000). Los procesos de formación en los posgrados en educación. En *Problemática de los posgrados de educación en México. Hacia la consolidación en el S. XXI*. Universidad Autónoma del Carmen, Cuadernos de Investigación 5, pp. 59-81.
- Najmanovich, D. (2008). La organización en redes de redes y de organizaciones. En González Casanova, P. (Coord.). *La historia crítica en el mundo actual*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales, colección Conceptos Fundamentales de Nuestro Tiempo.

- _____. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- Oropeza, S. (2013). La conformación de grupos de trabajo en el programa de maestría en Pedagogía de la FES-Aragón, un dispositivo para la construcción de conocimiento pedagógico. En Gutiérrez, N. (Coord.). *Formación, política e investigación. Espacios de producción de conocimiento en educación en México y el Cono Sur*. CRIM/UNAM/Díaz de Santos.
- Ostrom (2012). *Trabajar juntos*. México: IIS-UNAM.
- Pérez, S. (2013). Conferencia magistral *Los caminos de la historia social. Pasado y presente de una disciplina*. Segundo coloquio Historia Social, Historia Plural. El Colegio de México, 14 y 15 de octubre.
- Podestá, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Remedi, E. et al. (2010). Prácticas que desarrollan laboratorios exitosos en torno a la formación de jóvenes investigadores y a la producción de conocimiento científico. El caso del Departamento de Fisiología, Biofísica y Neurociencias del Cinvestav. En *Memorias del 11º Congreso Internacional Universitario de Organización de Instituciones Educativas: Organizar y dirigir en la complejidad* (pp. 15-17). Cuenca, España: Wolters Kluwer España/CIOIE.
- Saucedo, A. (2012). *Relatos de vida de migrantes agrícolas temporales. Trayectorias formativas en un contexto de tradición agrícola campesina y de migración internacional*. Tesis de maestría de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Shütz, A. (1999). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Tillema, H., Mena, J. y Orland, L. (2009). Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en la investigación educativa. *REIFOP*, 12 (3), 27-37. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- _____. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Zamora, A. (2013). Prácticas institucionalizadas de investigación. Los primeros 20 años de la Universidad Pedagógica Nacional. En Gutiérrez, N. (Coord.). *Formación, política e investigación. Espacios de producción de conocimiento en educación en México y el Cono Sur*. CRIM/UNAM/Díaz de Santos.
- Zemelman, H. (2005). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el pensamiento social. En *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (pp. 62-79). Barcelona: Anthropos.