

LA INVESTIGACIÓN EN LA MIRA:

Interacciones y Significados

*Tomás Fontaines-Ruiz
Johann Pirela Morillo
Martha Vergara Fregoso*

EDITORES



© Tomás Fontaines-Ruiz; Johann Pirela Morillo; Martha Vergara Fregoso

Editores:

Tomás Fontaines-Ruiz
Johann Pirela Morillo
Martha Vergara Fregoso

Dirección y edición editorial:

Jorge Maza-Cordova

Comité de arbitraje:

Karina Lozano

Diseño y diagramación:

Kevin Feijoó-Carrión

Primera Edición:

Junio 2022
DR. Universidad Euroamericana

Editorial:

Ediciones RISEI
Editorial Euroamericana

ISBN: 978-9942-8997-1-2

Publicación Digital

Como citar este libro:

Fontaines-Ruiz T., Pirela Morillo, J., Vergara Fregoso, M. (Ed.). (2022). La investigación en la mira: interacciones y significados. Editorial Euroamericana. <https://editorial.risei.org/>

Publicación dictaminada.

Los trabajos publicados en esta obra colectiva fueron previamente sometidos a dictamen de expertos bajo la modalidad Doble Ciego.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International License. ¡Esta es una Licencia de Cultura Libre!

Este libro esta disponible en: <https://editorial.risei.org/>

001.4

Tomás Fontaines-Ruiz; Johan Pirela Morillo; Martha Vergara
Fregoso (Editores) La investigación en la mira:
interacciones y significados

ISBN: 978-9942-8997-0-5

La investigación en la mira: interacciones y significados

Tomás Fontaines-Ruiz; Johan Pirela Morillo;
Martha Vergara Fregoso.

Publicación en formato: PDF.

Libro resultado de investigación.



ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| Presentación..... | 5 |
| CAPÍTULO 1 | |
| La investigación educativa en colectivo..... | 9 |
| Mario Rueda Beltrán | |
| CAPÍTULO 2 | |
| Investigación para la justicia social..... | 33 |
| Reyes Hernández-Castilla | |
| CAPÍTULO 3 | |
| El aula de clases como un territorio simbólico de investigación..... | 61 |
| Tomás Fontaines-Ruiz Ana Delia Barrera Amelia Sánchez Bracho | |
| CAPÍTULO 4 | |
| Formación para la investigación social en escenarios de conflicto sociopolítico: testimonio, narración y escucha en el acompañamiento a víctimas de desaparición forzada..... | 72 |
| Alba Lucía Cruz Castillo Johan Rubén Romero Rodríguez | |
| CAPÍTULO 5 | |
| Estructura y dinámicas del acompañamiento tutorial en la formación doctoral..... | 101 |
| Amparo Novoa Palacios Johann Pirela Morillo | |
| CAPÍTULO 6 | |
| Literacidad académica científica: Una mirada al desarrollo de las competencias escriturales del investigador..... | 119 |
| Anne Eliese Piñero Landaeta Raúl Javier Martínez Mostaffá Betzaida Rodríguez Ernesto Angulo | |
| CAPÍTULO 7 | |
| ¿Investigar, para qué?..... | 130 |
| Juana Eugenia Silva Guerrero | |

Presentación

El nacimiento de este libro estuvo ligado a la idea de que al investigar creamos laboratorios simbólicos en el que interactuamos y negociamos significados que le dan sentido al mundo que nos rodea. Coincidíamos que al preguntarnos sobre el funcionamiento de ese mundo, realizábamos recortes epistemológicos para construir verdades que representaban nuestro sentido del saber y dejaban al descubierto nuestras tramas ideológicas, valorativas, psicoafectivas, en definitiva, optamos por mostrar cómo materializamos nuestras epistemes en rutinas metodológicas que guían la travesía desde un puzzle de ideas hasta la configuración de una teoría de salida con la robustez y/o arrogancia para explicar el funcionamiento del objeto de estudio que abordamos. Con estas ideas en mente y con el objetivo de mostrar las pluralidades al investigar, decidimos configurar esta obra que pone en la mira la investigación porque muestra diversos modos de acercarnos al saber, de estructurarlo, situarlo y comunicarlo para que cumpla su función social.

En este libro notaremos que la diversidad de estilos es uno de sus rasgos más distintivos, lo cual obedece a que cada capítulo se comporta como un territorio simbólico de investigación, con un foco ontológico, epistémico, valorativo, intencional, metodológico y discursivo distinto, pero a pesar de ello, hay elementos invariantes que se muestran a lo largo del texto y nos indican que, al compás de las diferencias argumentativas de la investigación, siempre vamos a lidiar con un objeto con un comportamiento atípico o irregular que nos cuestiona para explicar qué sucede en su interior, qué lo afecta, cómo interactúa con otros elementos, cómo se puede controlar, avivar. También estaremos de acuerdo en que siempre partimos de referentes teóricos para empezar a suponer posibles respuestas y a partir de ello, emprender acciones operativas para acercarnos a esos pedacitos de realidad que demandan ser armados, en aras de responder nuestras interrogantes iniciales y, finalmente, compartirlas en un género discursivo para ser conocidas y en el mejor de los casos, criticadas en favor

de su mejora continua. Con base en lo señalado, en cada capítulo notaremos como los investigadores acentúan su individualidad para delinear ese objeto que abordan y ponen en marcha una dinámica de investigación que al ser singular configura la pluralidad. A continuación, les presentamos cada una de ellas.

El primer capítulo se denomina la investigación educativa en colectivo y nos muestra la experiencia de Mario Rueda Beltrán en la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. En su interior observamos cómo las voluntades académicas deciden coincidir para comprender el funcionamiento de la evaluación docente en los diferentes niveles escolares. En este territorio simbólico la sistematización de experiencias, el diálogo y la interacción alrededor de las experiencias permitieron la construcción de modelos valorativos que sirven de referencias para abordar el fenómeno de la evaluación y propiciar la formación de investigadores en este tenor. Quisiéramos resaltar en este capítulo cómo la voluntad del investigador amalgama posiciones alrededor de un objeto de investigación hasta crear una impronta de investigación que emancipa, transforma y legitima prácticas epistémicas que dejan al descubierto tendencias latentes de evaluación en los espacios educativos y en este sentido, testimonian la robustez de un programa de investigación que identifica una comunidad académica emergente que construye y posiciona su voz para favorecer una postura crítica y valorativa sobre el sentido de la evaluación educativa.

El segundo capítulo fue escrito por Reyes Hernández-Castilla y nos invita a mirar la investigación como un territorio simbólico para la justicia social. Su apuesta es provocadora porque convierte la justicia social en una intención de la investigación y en este acto se confronta y nos confronta como investigadores porque no hay como ser neutral cuando se trata del conocimiento, por lo tanto, asumir voz la voz propia deja de ser una opción y se convierte en un imperativo irrenunciable. En sus primeras líneas, la autora sitúa la investigación como medio hacia un modo de conocer que articula sociedad y vida para movilizar el cambio y en esta pretensión, la negociación de significados es clave. Su propuesta invita al reconocimiento de la investigación como una práctica social dirigida a romper los círculos que sostienen la inequidad social mediante el despertar y empoderamiento y compromiso social de los sistemas educativos. La idea de fondo es que no podemos ser huéspedes en nuestra propia realidad y contrario a ello, se pretende convertir la investigación en un foco de mediación entre la realidad actual y una mejor. Queda claro que la pasividad nos convierte en aliados de la inequidad y la decisión de acabarla es nuestra.

El tercer capítulo ofrece una mirada alternativa al aula de clases. Los autores nos invitan a pasar del concreto a la difracción, de los rituales curriculares a la transformación humana mediante el contacto con el conocimiento. Fontaines-Ruiz, Barrera y Sánchez nos ofrecen una mirada diferenciada del aula de clases y la configuran como un espacio social y simbólico en el que las interacción e intracciones epistémicas, teleológicas, psicoafectivas, didácticas y discursivas la componen como una unidad compleja en la que se construyen conocimientos, sujetos y contextos. En este capítulo acudimos a la creación de categorías que resignifican espacios y territorios resituando actores y posibilitando otras opciones de desarrollo en favor de la mejora continua de la actividad educativa. Desde esta perspectiva, la investigación, como territorio simbólico, no solo crea objetos, sino que los construye y los legitima mediante la articulación de estructuras argumentativas que visibilizan nodos que antes pasaban inadvertidos.

El capítulo cuatro nos prepara para una comprender el conflicto sociopolítico como realidad social. Cruz Castillo y Romero Rodríguez, nos sitúan en el conflicto colombiano y las perversas formas de violencia que niegan a mano del ser humano la condición humana. Contextos como estos tienen sus singularidades y demandan estructuras formativas diferenciadas que nos obligan a asumir un compromiso ético, político, personal y emocional frente a las víctimas para trascender la formalidad de la investigación y generar esquemas que movilicen la justicia social sin revictimizar. Aquí el dolor humano y las cicatrices psicosociales están a flor de piel y le reclaman condiciones al investigador que superan la metodologización de su accionar porque involucran una mirada compleja del fenómeno que va de los formalismos académicos al compromiso social.

En el capítulo cinco, notamos un giro de agujas en el objeto de estudio. Novoa Palacios y Pirela Morillo, abordan la estructura y funcionamiento del acompañamiento tutorial en la formación doctoral desde una perspectiva compleja e interactiva. Ellos desnudan el proceso de tutoría y reconocen que la estabilidad, rigidez y resistencia se configuran como procesos interdependientes que estructuran un acompañamiento tutorial proactivo y funcional. En esta investigación, la acción investigadora complejiza el sentido de la tutoría y pone de manifiesto que al acompañar al investigador en formación, le damos la oportunidad de construir un insight que le permiten fomentar su identidad como investigador y favorecer el proceso de significación positiva de la investigación.

En el capítulo seis, Piñero Landaeta, Martínez Mostaffa, Rodríguez y Angulo abordan la literacidad científica para desarrollar las competencias escriturales del investigador. Su intención está vinculada con la conciencia discursiva como un mecanismo indispensable para garantizar la divulgación, difusión y diseminación del conocimiento investigador. Los autores atienden las complejidades del discurso académico, y justifican la necesidad de comprender los modos de interacción más distintivos de las comunidades académicas para poder lograr posicionamiento y visibilidad. En esta investigación se muestran lineamientos estratégicos para mejorar las competencias escriturales del investigador.

Al cierre del libro, Juana Silva Guerrero, en el capítulo siete, se pregunta, investigar ¿para qué? y construye su respuesta desde la experiencia de los estudiantes de posgrado. Sus hallazgos demuestran que la investigación es un puente de transformación de la realidad, en tanto supone la materialización de posturas críticas que superan el ejercicio didáctico-formativo y generan aportes sustanciales a la conformación de la ciudadanía profesional. La autora, retoma el sentido social de la investigación y la necesidad de convertirla en un territorio obligado a dar respuestas a los requerimientos sociohistóricos de la época.

Como lo han podido percibir, la investigación se pone en la mira porque sirve de referencia y espacio para propiciar cambios que generen la mejora continua de la realidad en la que vivimos. Insistimos en la idea de ir más allá de los ejercicios didácticos y de la satisfacción individual del que investiga o del que financia. Apostamos por romper las fronteras que aprietan y sofocan la acción de conocer para transformar, porque estamos convencidos que cuando la inventiva dialoga en un marco de sensibilidad social, la investigación se convierte en instrumento de cambio con justicia y pertinencia. En este sentido, nos ponemos en tu mira y te invitamos a leer y a compartir tus puntos de vista.

La investigación educativa en colectivo.

Mario Rueda Beltrán¹

Universidad Nacional Autónoma de México

El texto tiene la intención de compartir una experiencia personal en el ámbito de la investigación educativa, con el ánimo de contribuir a fortalecer el interés de los lectores sobre este quehacer profesional fascinante, desde mi punto de vista. Se puede afirmar que la investigación académica en general se ha visto favorecida en nuestro país en las últimas décadas, al identificarla en gran medida como responsable del prestigio de las instituciones que la cultivan. Así que la investigación educativa no ha sido la excepción y ha visto también crecer su reconocimiento social a lo largo de las décadas recientes, sobre todo a partir de que se ha consolidado como una disciplina que ha logrado su profesionalización. La investigación educativa (IE) ha conquistado un posicionamiento relevante en el campo de las ciencias sociales, así se constata con la presencia creciente de programas específicos de formación profesional, foros múltiples de discusión académica, publicaciones especializadas y presencia en los debates públicos contemporáneos sobre los temas de su ámbito.

Hasta hace relativamente poco tiempo, la IE se practicaba por algunos académicos en el marco de disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología, la pedagogía y la historia, entre otras, y por lo general esta actividad consistía en estudiar algún aspecto de la educación desde la perspectiva y los recursos teóricos y metodológicos que proporcionaban cada una de estas disciplinas. No es sino algunos

1. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y miembro del Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) mariorb@unam.mx.

años más adelante que la IE se va a insitucionalizar y con ello, se comenzaron a edificar los cimientos para su conformación como una disciplina profesional. La IE desde su surgimiento se ha desarrollado principalmente en las universidades públicas, en donde ha evolucionado a partir del interés individual o de pequeños grupos de académicos, quienes más adelante participarán en la formación de áreas, departamentos, centros e institutos, que serán contituídos por personal académico dedicado principalmente al cultivo de esta disciplina. También han cooperado a este surgimiento y posterior desarrollo, algunas dependencias gubernamentales del sector educativo, asociaciones civiles y programas de formación en educación.

No es sino hasta los años ochenta que tiene lugar el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, auspiciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), con el propósito de contar con un mapa nacional de quienes, cómo y en dónde, estaban teniendo lugar las actividades identificadas como IE; en esa ocasión, se perseguía el propósito central de elaborar un Plan Nacional para alentar y fortalecer esta actividad, proyecto que por diversas razones no fue concretado. Sin embargo, a partir de este antecedente una década después se creará el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (COMIE), asociación que agrupa a un número considerable de los investigadores educativos del país y que ha sido fundamental para la expansión de la IE como actividad profesional. Dan testimonio de ello sus significativas iniciativas desplegadas desde su fundación en el año de 1993, como son los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, organizados regularmente cada dos años a partir de esa misma fecha; la Revista Mexicana de Investigación Educativa publicada puntualmente desde 1996; tres colecciones de libros sobre los Estados de Conocimiento de la IE en el país, por cada década a partir de 2002 y un cúmulo de proyectos editoriales y foros académicos internacionales, nacionales y regionales, para fortalecer el crecimiento y consolidación de la IE.

La misma definición de qué es la IE ha sido un tema polémico que ha dado lugar a múltiples debates (Rodríguez, 2005). Ya en la primer propuesta de definición, hecha por el Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981, se conceptualizaba como “El proceso y la actividad social de búsqueda intencional y sistemática de nuevos conocimientos y modelos, esquemas de toma de decisiones, sistemas y métodos, técnicas, medios e instrumentos, en el campo de la educación”. Se observa en esta definición el predominio de la intención de efectivamente dar cuenta a nivel nacional de todas las iniciativas que podrían identificarse como IE, ya que hasta ese momento no se contaba con una visión panorámica que pudiera coadyuvar a tomar decisiones para favorecer su crecimiento. Por otra parte, en esa misma época, se observa en

otras definiciones de manera más aceptuada, la influencia presente de las distintas disciplinas que le dieron origen. Desde mi perspectiva, al margen de la discusión que seguramente continuará de forma recurrente, me adscribo a la definición general expresada como la “Actividad sistemática que bajo la orientación de distintas tradiciones teóricas y metodológicas describe, explica, predice, interpreta y/o transforma los fenómenos educativos”. Me parece que una enunciación así de amplia permite dar cabida a los múltiples iniciativas desarrolladas, reconociendo la influencia de las disciplinas de origen y el predominio de algunas de las diversas motivaciones expresadas para hacerlo. Esta situación de coexistencia de posturas frente a la definición del mismo quehacer profesional, si bien da lugar a múltiples desencuentros en el momento de reconocer la valía de la actividad, como cuando se dictamina un proyecto de investigación o una publicación en alguna revista especializada; también ofrece la posibilidad de poder contar siempre con el respaldo de algún sector de la comunidad académica para desarrollar el estudio del objeto de interés, siguiendo las reglas de una tradición particular, y de hacerlo acorde con las preferencias personales y la pertinencia correspondiente a las características del objeto que será estudiado.

Algunos de los propósitos más frecuentemente señalados por quienes han incursionado en la IE se expresan como la posibilidad de descubrir leyes en el marco de una teoría específica, la elaboración de orientaciones para favorecer el aprendizaje, el desarrollo de teorías sobre cómo se aprende y se enseña; el fortalecimiento de teorías mediante la investigación y el hallazgo de teorías alternativas. Así como profundizar en el conocimiento de una situación particular, mostrar evidencias, ampliar la comprensión del contexto y ahondar en el análisis e interpretación de alguno de los acontecimientos educativos. Otros investigadores expresan su deseo de orientar la acción de los principales actores del hecho educativo, o elaborar directrices para mejorar las condiciones en el ámbito educativo y proponer mejores prácticas de quienes intervienen en el sector.

Al margen de la postura teórica y propósitos adoptados frente a la IE, es claro que aún se tienen retos ampliamente identificados y coincidentes para mejorar la calidad de esta actividad profesional. Entre algunos de ellos, destacan el fortalecimiento y la ampliación de sus programas de formación, la adecuación de los objetos estudiados a los intereses de distintos usuarios, la ampliación de los medios y recursos para su difusión, la vinculación de las investigaciones universitarias con temas prioritarios del sector educativo y el diálogo permanente con agencias de financiamiento. En otro rubro, un factor que también ha propiciado el crecimiento de la IE han sido la existencia de fondos especiales promovidos por el Consejo Nacional de Ciencia

y Tecnología (CONACyT), en ocasiones con asociación de alguna dependencia gubernamental del sector educativo, así como fondos propios de las instituciones de educación superior destinados exclusivamente para promover proyectos de investigación básica o aplicada.

En cuanto los temas investigados se puede constatar una gran variedad de ellos, a manera de ejemplo se pueden citar los estudios sobre el aprendizaje y desarrollo humano, las políticas y la gestión, las prácticas educativas en espacios escolares y la convivencia, la disciplina y la violencia en las escuelas. Una mirada a los tres últimos estados de conocimiento editados por el COMIE² dan cuenta de la gran cantidad de temas estudiados desde la perspectiva de la IE.

Todo lo anterior tiene la intención de comunicar la idea que nos encontramos ante una disciplina que está en pleno desarrollo, que ofrece una cantidad numerosa de soportes teóricos y metodológicos para cultivarla y que cuenta con el reconocimiento social suficiente para tener acceso a recursos económicos que pueden contribuir a su expansión e impacto social. Si se observan las prácticas de quienes se identifican con la IE, se puede constatar un gran abanico de estilos de trabajo y preferencias al seleccionar y abordar los distintos objetos de estudio. Así, están quienes prefieren el trabajo individual aislado, apoyados por todo tipo de fuentes de información, para contribuir a sistematizar el conocimiento teórico disponible sobre algún tema. Así como también quienes prefieren de forma individual, incursionar preferentemente en el trabajo empírico y desde ahí acrecentar el conocimiento sobre un tópico particular del campo educativo. Por el contrario, otros investigadores optan por desarrollar su trabajo en colaboración con otros colegas y conformar colectivos para avanzar en el conocimiento de algún tema cuyo interés es compartido por el grupo. Cabe decir que la existencia de muy diversos estilos de trabajo puede alentar la incorporación de nuevos investigadores al campo de la IE, quienes podrán ubicarse ahí donde se sientan más cómodos para consolidar su crecimiento profesional y personal en el marco que ofrece esta disciplina.

Una experiencia de IE sobre la evaluación de la docencia.

A continuación describiré una experiencia profesional de más de una década como investigador, en un colectivo denominado Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). Se trata de una agrupación interesada en el estudio de la evaluación de la docencia universitaria y no universitaria

2. comie.org.mx

con una perspectiva internacional en un marco iberoamericano, con la intención de estimular el florecimiento de proyectos que conjuguen el trabajo en colaboración, a partir de compartir un interés temático y la disposición personal para el diálogo y el acompañamiento solidario, con la mira de lograr progresos en el conocimiento sobre este tema.

Surgimiento.

La RIIED germinó de una organización similar que contaba con la participación de colegas de distintas instituciones del país y que operó regularmente por varios años (Luna, Rueda y Arbesú, 2006). En una reunión convocada por esta misma organización, con la presencia de investigadores de distintos países de Iberoamérica (Rueda y Sánchez, 2018), se elaboró colectivamente un texto que planteaba los aspectos clave a ser considerados en los procesos de evaluación de la docencia (Rueda, 2009; Stake et al., 2010). Destaco aquí la presencia de Robert Stake que fue invitado como conferencista magistral en esa ocasión y que participó en la discusión de la formación de la Red, y aunque su nacionalidad es de los Estados Unidos de Norte América, fue una gran fortuna que nos acompañara en el proceso de formación de esta organización, y también ha sido un privilegio contar con su generosidad al participar de manera activa y permanente durante estos primeros diez años de trabajos de la RIIED.

La coincidencia en el deseo de compartir las orientaciones de los que ya estaban involucrados en la evaluación docente y quienes se iniciaban en esta actividad, planteó al grupo ahí reunido, la conveniencia de formalizar una relación profesional que tuviera como eje la investigación sobre este tema; con la ventaja de que sería posible construir grupalmente una perspectiva iberoamericana. Aunque en ese momento el foco de la atención de los participantes reunidos estaba en el nivel universitario, se acordó abarcar también el estudio de la evaluación docente en todos los niveles escolares. La RIIED se constituyó principalmente para favorecer la sistematización de experiencias sobre la evaluación docente, así como alentar los intercambios de perspectivas y el diálogo entre comunidades académicas de distintos países de Iberoamérica sobre el tema, en un ambiente de acompañamiento y cooperación. Formalmente se adoptaron como propósitos el aportar informaciones y resultados de investigación para elaborar y optimizar los modelos y las prácticas de evaluación de la docencia; propiciar el intercambio de ideas y enfoques sobre el análisis de la práctica docente y su evaluación, en diálogo con otras comunidades académicas; realizar el seguimiento sistemático

de las experiencias de evaluación en diferentes contextos institucionales para convertirlas en aportes al conocimiento sobre el campo; difundir resultados de investigaciones y experiencias sobre el análisis y la evaluación de la docencia a través de foros académicos y publicaciones, así como favorecer la formación de investigadores en la temática.

Desde su origen la RIIED se organizó mediante un coordinador que impulsó la gestión y desarrollo de los proyectos colaborativos y vínculos institucionales y una secretaria académica para apoyar la parte operativa de la nueva organización. La coordinación ha adoptado un estilo participativo en el que se propicia que las iniciativas y las decisiones se tomen como resultado de acuerdos colectivos, generalmente traducidos en compromisos concretos, individuales y grupales, con temporalidad claramente definida. En el liderazgo ejercido han predominado las características de horizontalidad, trato respetuoso y aliento para promover actividades sociales con la intención de fortalecer lazos amistosos entre los miembros de la Red. A partir del décimo año, en reunión grupal se decidió la existencia de una coordinación tripartita, con miembros de tres diferentes países, con la idea de convertir la dirección de la organización a una modalidad colegiada; de esta manera se espera que se consolide la continuidad del trabajo colectivo ya que la coordinación dejará de depender de una sola persona. La permanencia sostenida en el tiempo de esta organización, ha dependido en gran parte de una buena comunicación para favorecer la interacción de todos los miembros y del seguimiento de los compromisos adquiridos para la consecución de las metas que realiza la coordinación, con la destacada colaboración de la secretaria académica. Incluso actualmente se trabaja en un proyecto, coordinado desde la secretaría académica, para mejorar la página web e impulsar el uso de medios digitales para facilitar la comunicación y los intercambios entre los miembros de la RIIED, así como organizar y hacer más accesible las publicaciones a un público más amplio, de la misma manera constituir una memoria audiovisual de los encuentros ya realizados y promover los eventos futuros que se planifiquen.

La RIIED planteó la idea de construir un espacio cuyo propósito principal fuera la contribución a la mejora de los procesos de enseñar y aprender en todos los niveles escolares a través de la investigación sobre la evaluación de la docencia. Se trataba de desarrollar una línea de investigación, pensada como la asociación deliberada de personas para producir conocimiento sobre un tema, en diálogo con las teorías y metodologías disponibles. Desde sus inicios, se acordó mantener un grupo de asociados relativamente pequeño para garantizar que en las sesiones de trabajo

fuera posible el intercambio amplio de opiniones y la presentación de proyectos individuales, así como el análisis de temas de interés colectivo e iniciativas futuras de la red, como proyectos colectivos, coloquios y publicaciones de sus miembros.

La RIIED, fundada por 17 académicos, cuenta ahora con alrededor de cien miembros nominales de los que en promedio la mitad mantienen comunicación y participación continúa en las actividades programadas. Los miembros pertenecen a distintas instituciones de una docena de países y cada uno de ellos, por lo general, se incorporó a la RIIED a través de una invitación personal extendida por parte de alguno de sus integrantes. La recomendación asumida por el grupo para formular las invitaciones a los nuevos elementos, ha sido la identificación en ellos de un genuino interés en la evaluación docente y una disposición clara para el trabajo en colectivos. La permanencia de los integrantes de la RIIED en el grupo es muy variable, algunos han estado de forma constante desde su fundación, con una participación muy activa en prácticamente todas las actividades acordadas en el grupo. Otros lo han hecho de forma intermitente, y su actividad se ha manifestado en algunas de las iniciativas diseñadas en la agrupación, preferentemente en los coloquios desarrollados en los distintos países. Otros más, han traducido su participación en solamente en una o dos de sus actividades a lo largo de toda la existencia de la red. Cuando tienen lugar los eventos, es frecuente que académicos de la sede en donde tienen lugar, muestren interés en pertenecer a la RIIED y de hecho así lo manifiestan, pero su afiliación no se prolonga más allá de esa actividad puntual. De igual manera ocurre que por diversas razones algunos de sus integrantes se retiren de la organización, lo que representa una situación completamente normal en la vida de los colectivos, tal es el caso cuando cambia el interés central en el tema compartido, un desencuentro o problemas en la interacción entre algunos de los miembros, diferencias con la manera de ejercer la coordinación o cambios temporales o definitivos de los centros de trabajo de los asociados. En todo caso, lo más relevante ha sido que a pesar de este tipo de circunstancias, se ha mantenido a lo largo de una década una motivación compartida para mantener con vida vigorosa el proyecto colectivo.

No hay una cuota de membresía para ingresar y permanecer en la organización, cada quien asume sus gastos para participar en las actividades grupalmente acordadas. Por lo general se extienden invitaciones formales para que los miembros puedan obtener el respaldo financiero en sus instituciones de pertenencia. Cuando se realizan eventos especiales en alguna institución, los costos financieros se cubren mayoritariamente por la misma, en su calidad de sede. Si es necesario, se complementan los gastos con los recursos personales de cada uno de los miembros

y los apoyos económicos obtenidos de sus organizaciones. En contadas ocasiones también se han cobrado cuotas al público asistente a los eventos para completar su financiamiento. El factor económico no ha representado un obstáculo para el funcionamiento de la Red, por el contrario, el hecho de no contar con un presupuesto fijo ha propiciado la colaboración y suma de voluntades para que a partir de las aportaciones parciales de cada uno se logren proyectos que de otra forma serían imposibles de cristalizar.

Su funcionamiento.

La RIIED, organiza encuentros académicos en distintas sedes, aproximadamente cada dos años, con la finalidad de contar con tiempo suficiente para propiciar el desarrollo de proyectos colaborativos entre investigadores de diferentes países. En estos eventos se combina el interés de promover un tema en particular de la institución anfitriona con la presentación de los avances de los proyectos de investigación de sus miembros. A manera de ejemplos, en una de las ocasiones se convocó bajo el título de “la evaluación para la carrera docente”, en otra el énfasis fue sobre “las experiencias de evaluación de la docencia y los debates en iberoamérica”, y en una tercera el eje fue “la evaluación y el desarrollo de la docencia, la innovación y el futuro”. Los coloquios, siete hasta el momento, han hecho posible el impulso de la evaluación de la docencia, la presentación de los trabajos individuales de sus miembros y los resultados en proyectos multinacionales. El primer coloquio y el más reciente se llevó a cabo en Buenos Aires, Argentina; en dos oportunidades tuvieron lugar en Valencia, España; en otra ocasión en Bogotá, Colombia, y otros respectivamente en Lima, Perú y Ensenada, México. Los coloquios en cada ocasión se han dado a conocer, en primer lugar, a todos los integrantes de la red y en cada sede se ha hecho extensiva la invitación a estudiantes de carreras afines, así como a maestros en ejercicio vinculados con el tema correspondiente. Durante los coloquios, las actividades se organizan de tal forma que en algunas de ellas, pueda participar un público más amplio, con la intención de difundir el interés por el tema de la convocatoria, y otras sean reservadas sólo para los miembros de la RIIED. Las reuniones cerradas tienen por objeto contar con espacios para discutir y profundizar en los intercambios de algún contenido de particular interés en el momento y la planeación de las futuras actividades de la organización.

Un número considerable de los trabajos presentados en los coloquios se publican de forma conjunta como números temáticos en alguna revista especializada, en secciones especiales de alguna publicación académica, o como textos individuales

formando parte de algún libro relacionado con el tema. Cabe comentar que esto ha sido posible por el espíritu de colaboración característico de la organización y la generosidad de sus miembros que no dudan en poner a disposición del grupo los recursos con los que cada uno cuenta, como puede ser el caso de una revista especializada que se dirige, un apoyo económico para hacer posible una publicación o la infraestructura institucional para dar a conocer las publicaciones y los eventos. Todo ello con la finalidad de alentar la sistematización de las experiencias de evaluación, difundir los trabajos individuales y colectivos de los miembros y compartir el conocimiento con quienes trabajan el tema o están interesados en incursionar en él. La convivencia en los coloquios ha propiciado la construcción de proyectos colaborativos entre investigadores de los distintos países que conforman la RIIED, la obtención de apoyos financieros específicos para ponerlos en marcha, así como la realización de otras actividades académicas en universidades de distintos países, como seminarios, congresos, cursos o asesorías.

Aportaciones al tema de la evaluación docente.

A diez años del funcionamiento de la RIIED se pueden constatar en el conjunto de trabajos de sus miembros la prevalencia de distintos propósitos, en algunos de ellos se da cuenta de forma sistemática de la situación en la que se encuentra el tema de la evaluación de la docencia en una institución específica; en ocasiones, el foco de interés se centra en la presentación y análisis de lo que ocurre en general en un país, en una región o inclusive, a nivel global. En otros trabajos se advierte la intención de contrastar las características formales de las iniciativas de evaluación expresadas en los discursos oficiales y el diagnóstico de las prácticas de evaluación desarrolladas por las organizaciones. También destaca en otro grupo la presencia de formulaciones de visiones críticas de los recursos más frecuentemente empleados para evaluar a los profesores, o bien, los esfuerzos se dirigen a proponer nuevas estrategias para hacerlo, desde la perspectiva de contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Por la diversidad mostrada en el conjunto de aportaciones se puede sustentar que la línea de investigación desarrollada ha favorecido la formación de comunidades de académicos en el nivel local y visto de conjunto, las aportaciones formuladas por la RIIED han consolidado el conocimiento sobre la evaluación de la docencia y con ello, se han brindado insumos para la formulación de políticas en el sector educativo y se puede suponer que al hacerlo, se ha coadyuvado también a la toma de decisiones. Esta forma de trabajo, paralelamente ha propiciado la colaboración entre investigadores nacionales y con los miembros de otros países;

de acuerdo con lo reportado en un artículo reciente (Luna y Rueda, en prensa) de un total de 120 artículos referenciados, treinta de ellos (25%) son el resultado de una iniciativa individual, mientras que noventa (75%) se han realizado de forma colaborativa. Los trabajos producidos individualmente tienen como autores de procedencia a 18 autores mexicanos, mientras 12 corresponden a otros países (Chile, Colombia, Argentina y España). También, considerando solamente a los hechos en colaboración, 56 de ellos lo son entre investigadores mexicanos y 34 son contribuciones con extranjeros (de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Perú y Venezuela).

En el mismo documento referido, se ha hecho una recopilación de la mayor parte de las contribuciones de la RIIED en los últimos diez años, éstas están disponibles en publicaciones muy diversas, aunque la mayor parte de ellas se pueden consultar en medios electrónicos. De manera general, se identificaron once líneas de investigación que permiten concluir que los propósitos expresados en el momento de su fundación se han cumplido cabalmente, ya que se han desarrollado en varios países de Iberoamérica, estudios de evaluación docente en educación básica, media y superior. También se reporta como la orientación predominante del conjunto de trabajos, la intención de contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a través de la investigación sobre la evaluación de la docencia.

El panorama presentado de las aportaciones de la RIIED cubre un amplio espectro que inicia con el análisis de las políticas gubernamentales, sus características, sus efectos no deseados y las orientaciones posibles para su mejora, así como las vinculaciones entre la orientación de dichas políticas con ámbitos nacionales e internacionales, y la falta de relación entre los programas de evaluación docente y las acciones de formación continua. Llama la atención que las políticas de evaluación docente no han mostrado de manera clara y contundente un efecto positivo en la mejora de la calidad del desempeño docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

Otra característica observable es el énfasis por dar cuenta de las prácticas de evaluación en curso en las instituciones de educación superior, con la finalidad de identificar los aspectos clave que pueden mejorarse. En algunos de estos trabajos se muestra claramente el predominio de los cuestionarios aplicados a los estudiantes como estrategia de evaluación docente mayoritaria, y ésta, asociada fuertemente a programas especiales de compensación económica y acreditación. También destaca en estos trabajos, el reconocimiento del papel crucial del contexto institucional en los procesos de la evaluación docente, sobre todo cuando se pone en evidencia la gran diversidad de las instituciones donde tienen lugar.

En otro conjunto de aportaciones, se advierten discursos críticos, en diálogo con la literatura especializada, sobre los cuestionarios de opinión de los estudiantes respecto a su diseño, aplicación y uso. Asimismo, se han aportado tanto elementos metodológicos para su validez y confiabilidad, como se han formulado señalamientos sobre el poco impacto de la dimensión de los puntajes de evaluación docente respecto a las áreas de conocimiento, y derivado de esto, la dificultad de diseñar políticas generales que respondan a las particularidades del contexto didáctico del profesorado. También se pueden contabilizar la formulación de otras alternativas en contraposición de la manera tradicional de valorar la actividad docente como: un instrumento de autoevaluación docente, el diseño y uso de portafolios, un instrumento de observación de la práctica docente, el desarrollo de un cuestionario de evaluación formativa de la supervisión clínica e instrumentos de autoanálisis y evaluación por pares académicos de profesores universitarios.

Además, se han diseñado modelos de evaluación que responden a las características del enfoque por competencias, presencial y en línea, con el fin de guiar las actividades de profesores y directivos en estos procesos. Así mismo, se constata la participación de los miembros de la RIIED en la elaboración de los estados del conocimiento de dos décadas, promovidos por el COMIE, sobre evaluación de la docencia en México. En muchos de sus trabajos se hace evidente el deseo de compartir con un público amplio la experiencia acumulada por el conjunto de sus miembros, y facilitar la incorporación de otros académicos en el estudio de este tema.

La permanencia de la RIIED

Después de la experiencia de participar en la RIIED, la primer idea que me surge es que durante toda mi carrera profesional he tendido a conformar grupos de trabajo. Me parece más interesante y divertido, además tengo la percepción que se avanza más rápidamente en el conocimiento del tema que se quiere investigar. El primer grupo que conformé, se hizo a partir de una invitación a unos cuantos colegas que identifiqué que estaban trabajando el mismo tópico que me interesaba en ese momento, el aula universitaria. Cada uno estaba desarrollando su investigación desde distintas perspectivas y metodologías; la propuesta consistía en desarrollar un seminario-taller en un semestre, con reuniones quincenales, al término del cual se formaría una antología con los trabajos de cada uno. La sorpresa para mí y todos los que participaron de esta actividad es que el grupo mantuvo sus reuniones durante seis años. La tarea inicial de exposición de los proyectos individuales y su publicación, con los intercambios que tuvieron lugar en el grupo se enriqueció. La actividad

se transformó en un seminario en donde se discutían lecturas propuestas por alguno de los miembros, en ocasiones se invitó a dialogar con el grupo a diferentes conferencistas destacados en diversos asuntos, se promovió la organización de foros nacionales e internacionales y se hizo evidente la profundización y el crecimiento de los proyectos que cada uno tenía al inicio de la tarea, como resultado de las interacciones que ahí tuvieron lugar.

En una segunda experiencia, la convocatoria nuevamente se hizo a colegas que estaban desarrollando, en este caso el tema de “la evaluación docente” o “estudios sobre la práctica docente”. Aquí se pensó en constituir un grupo interinstitucional con participación de colegas de diferentes universidades de los estados del país, de ahí que los encuentros se espaciaron temporalmente a dos o tres veces al año. En esta ocasión, a las actividades similares compartidas con el grupo anterior, se agregaron la presencia como colectivo en foros de investigación educativa y las publicaciones también se diversificaron. Aparecieron los trabajos individuales como secciones temáticas de alguna revista, capítulos de libro e inclusive se elaboró una obra colectiva sobre el tema (Rueda y Díaz-Barriga, 2004), con las perspectivas compartidas en ese momento por el grupo. Esta organización trabajó durante una década y se constituyó en el antecedente de la actual RIED.

Creo que la idea fuerza que guió el desarrollo de estas experiencias, ha sido la construcción de un ambiente de confianza y camaradería que permitiera los intercambios de puntos de vista entre los participantes. Con ello, se propiciaba una atmósfera de acompañamiento y colaboración que pusiera en prioridad el avance de los proyectos de cada uno, al margen de que se compartieran o no las epistemologías, las teorías o las metodologías adoptadas por cada quien. No es infrecuente que en los eventos académicos se presenten actitudes competitivas o de franca hostilidad entre los participantes, por lo que expresamente en este grupo se han hecho esfuerzos para que esto no ocurra. En esta ocasión fue muy atractivo para los participantes que se agregara la perspectiva sobre el tema desde distintos países de Iberoamérica, lo que a todos los miembros permitió la consolidación de una mirada panorámica del tema de interés compartido.

Una segunda idea fuerza fue la identificación e invitación a personas que ya estaban o iban a involucrarse en el estudio de la evaluación de la docencia. Parece paradójico, pero por lo general resulta más difícil desarrollar un tema de investigación educativa en colectivo en las instituciones de pertenencia. Lo que ocurre con mayor frecuencia es que cada uno de sus integrantes ya están estudiando su propia temática y suelen no manifestar interés por los trabajos de sus colegas, o

bien, las reuniones colectivas para presentar y discutir los tópicos se mezclan con las dinámicas de otros asuntos locales característicos de las organizaciones. Así, resulta muy atractivo que un grupo conformado por quienes ya están interesados en un mismo tema, se reúnan para intercambiar ideas y perspectivas que no tienen nada que ver con los problemas cotidianos de las instituciones. Esto es coincidente con lo que una vez le escuché a Guillermo del Toro en una clase magistral, cuando un estudiante le preguntó que era lo que habría que hacer para llegar a ser como él. Simplemente le compartió el secreto de su éxito como director ampliamente reconocido en el panorama internacional del cine, “haz lo que te guste hacer y hazte acompañar de quienes te animen a hacerlo”.

Otro elemento reconocible en la conformación de este tipo de colectivos, en mi experiencia, es que se adquieren compromisos de trabajo en el grupo que se convierten en un ritmo de labor más sostenido. Gracias a los acuerdos grupales sobre la producción de materiales es posible elevar la producción en número y mantenerla por un tiempo más prolongado. Adicionalmente, la asociación grupal posibilita la elaboración de proyectos más ambiciosos que difícilmente se podrían instrumentar con el apoyo de una sola institución, así que la colaboración conduce al cumplimiento de metas de mayor envergadura y han hecho posible la obtención de financiamientos para su desarrollo. La interacción también propicia una mayor diversidad en los proyectos colectivos, de tal forma que el conjunto resulta siempre más que la suma de cada una de las iniciativas individuales.

La conformación del colectivo no sólo hace posible la realización de proyectos comunes, también se favorece la interacción individual entre los miembros, lo cual, entre otras cosas ha permitido el soporte para actividades locales en las universidades de sus integrantes. Algunas de ellas, por ejemplo, se han concretado en el apoyo para sustentar una candidatura a un puesto directivo, el acompañamiento para respaldar una cátedra especial, la organización de alguna reunión académica especial, la conducción de un seminario, la dirección de una tesis de posgrado o la colaboración para una publicación conjunta.

En síntesis, las características que han hecho posible el trabajo exitoso de la RIIED son el compartir el interés por un tema de investigación, la conformación de un grupo con personas con una buena disposición para trabajar en colectivo, dispuestos a acompañar y colaborar entre todos, el cuidado por conformar y mantener condiciones en la interacción del grupo en un ambiente de camaradería, la elaboración de planes con metas específicas y acotadas a un tiempo predeterminado para su realización, la flexibilidad para el ingreso y la permanencia en la red, la

sensibilidad y apertura para apoyar las iniciativas surgidas en las reuniones de trabajo y de convivencia. Todo ello, bajo una coordinación favorecedora de la horizontalidad en la toma de las decisiones, a través de una escucha atenta de las iniciativas y disposición a lograr negociaciones en beneficio del conjunto.

Retos de la investigación sobre la evaluación de la docencia.

Aunque la investigación sobre la evaluación de la docencia ha estado presente en las últimas décadas, ha sido notorio que ha habido un interés creciente en el tema y como consecuencia, se han incorporado más investigadores a su estudio. En gran medida la presencia de la evaluación en las políticas públicas han sido también un factor para atraer los esfuerzos de muchos académicos. Sin duda, sabemos cada vez más sobre la evaluación de la docencia, no obstante, también es evidente que falta mucho camino por recorrer. Si pensamos que la docencia es una función principal de los sistemas educativos, no podemos dejar de destacar la importancia de su valoración. Y dada la complejidad de la actividad docente y su evaluación resulta indispensable la participación conjunta de directivos, profesores y estudiantes en el diseño y aplicación de estos programas de evaluación. A pesar del conocimiento acumulado sobre el tema, no se cuenta con suficiente evidencia sobre la mejora de la actividad docente como resultado de este tipo de iniciativas. Así como tampoco se observa una clara vinculación de la mayor parte de los programas de evaluación, con estrategias de formación permanente apropiadas para las necesidades identificadas a través de los resultados de estos procedimientos.

Cuando hablamos de la docencia es imprescindible reconocer la dificultad de responder a los cuestionamientos mismos que se formulan hacia las instituciones educativas, en el contexto de los cambios abruptos que están sufriendo las sociedades contemporáneas. ¿Cuáles debieran ser hoy las funciones de dichas instituciones? ¿Cuál debiera ser el papel de los docentes? ¿Cómo contribuir desde la escuela a disminuir las grandes desigualdades provocadas por el sistema de desarrollo económico y social dominante? ¿Qué tipo de docencia es la apropiada en el marco de la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación? ¿Cómo se podría contribuir al reconocimiento de la docencia como un recurso clave en la formación de los profesionales y los ciudadanos de hoy?

Sin duda, los modelos de evaluación de la docencia apuestan a una manera de enseñar y aprender, pero cómo hacerlo en una sociedad cambiante que exige nuevas instituciones y nuevos roles para los docentes; además en un momento de claro surgimiento de nuevas formas de aprendizaje, debido a la presencia abrumadora

de las tecnologías que están determinando en gran medida la manera de producir conocimiento, la forma de almacenarlo y emplearlo para distintos fines. Así que la tarea de investigar sobre la evaluación docente se encuentra con grandes desafíos a superar, en la medida que su objeto de estudio está en permanente cuestionamiento. Por la complejidad del objeto de estudio se hace más necesaria la exploración de diversas formas de trabajo para investigarlo, aquí solamente hemos compartido una posible manera de hacerlo. Por supuesto la comunicación de la estrategia planteada, sólo tiene el propósito de animar a otros a retomarla para incursionar en el conocimiento de nuevos temas vinculados al campo de la educación.

La IE es un campo fértil para abonar al conocimiento de lo educativo y al hacerlo, robustecer una de las herramientas clave con la que las sociedades cuentan para integrar a las nuevas generaciones de jóvenes y a su vez, contribuir a su formación para enfrentar los retos desafiantes de un futuro incierto.

Algunos testimonios

Para complementar este relato, se presentan testimonios de algunos miembros de la RIIED, a quienes se les solicitó que expresaran brevemente algunos comentarios sobre los motivos por los que pertenecen a la organización, así como la conveniencia de replicar esta forma de trabajo para investigar otros temas del campo educativo.

La experiencia de la RIIED y la importancia de trabajar en red.

Norberto Fernández Lamarra y Pablo García
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

El principal motivo para participar de la RIIED, se basa en la temática que nos vincula. La evaluación de la docencia resulta un campo estratégico para desarrollar en la investigación educativa. Con un grupo de académicos de diversos países de Iberoamérica nos hemos reunido en esta red para desarrollar una línea de investigación conjunta sobre la evaluación de la docencia (en su mayoría, en el ámbito universitario). Lo valioso de participar de este espacio con colegas de muchos países y de las más diversas universidades es que permite conocer y compartir múltiples formas de abordaje para la investigación, las más diversas metodologías y teniendo acceso a diferentes autores para la ampliación de nuestros marcos teóricos. Al momento de crearse la RIIED, se evaluó que el conocimiento disponible sobre la temática era escaso y resultaba importante llenar esta área de vacancia para la toma de decisiones en la gestión universitaria. A la vez, la conformación

de una red para investigar una temática en común permite la construcción de conocimiento en perspectiva comparada. Esto, sin lugar a dudas, nos acerca a conocer la complejidad de los problemas que abordamos, nos permite dar cuenta de tendencias internacionales y regionales y también, tener acceso a buenas prácticas que pueden resultar de interés en nuestras propias instituciones. El desarrollo de proyectos de investigación en perspectiva comparada nos permite ampliar nuestro objeto de estudio y pensarlo internacionalmente. Esto desafía nuestros propios márgenes de abordaje del campo y lo multiplica. Si iniciamos un proyecto en un país que un colega replica en otro y otros, en otros, el alcance de nuestra investigación logra una escala que no sería posible para nuestros equipos institucionales.

Consideramos recomendable replicar el formato de la RIIED en otras temáticas. Trabajar en red es valioso e importante. Nos acerca a otros colegas, nos vincula con otras instituciones, nos permite escribir en conjunto y con suerte, reunirnos en congresos para socializar los resultados de nuestros trabajos. A veces, trabajar en redes internacionales puede parecer difícil porque supone una coordinación y logística compleja, que puede resultar para algunos desgastante. No obstante, el fruto del trabajo en red internacional bien vale esos esfuerzos. Participar de la comunidad académica, en escala internacional, nos vincula a quienes están escribiendo y pensando nuestros mismos temas de interés en otras partes del mundo. Y eso es muy valioso para complejizar nuestras ideas. Y así, mejorar e innovar en nuestras prácticas.

Los motivos personales para participar en la RIIED

Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá

Catedrático de Medición y Evaluación Educativas
Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universitat de València (España)
www.uv.es/gem/gemeduco

Desde 1994, año en que comencé a colaborar con investigadoras e investigadores mexicanos (en ese caso por invitación del Dr. Felipe Martínez Rizo), pude conocer a grandes profesionales, con una gran formación y un elevado compromiso socio-educativo. Su trabajo investigador estaba dirigido a identificar qué aspectos se podían mejorar en la educación mexicana y los factores que podían dinamizarse para ello.

La relación profesional que se inició en aquella época, fue cada vez más extensa e intensa. Extensa en cuanto a las instituciones y personas que conocí y con las que pude colaborar en diversos trabajos. Mi colaboración posterior con el INEE, UNAM, UNITEC, UABC, UAA, CENEVAL (entre otras), me facilitó “abrir mi

visión” acerca del rol de la investigación, la medición y evaluación educativas, en tres sentidos. El primero, conocer metodologías y áreas de oportunidad de investigación innovadoras. La segunda, el profundo impacto social que podía tener nuestra labor. El tercero, comprender a partir de la vivencia directa cómo el trabajo colaborativo constituía el medio fundamental que permitía avanzar en un camino científico orientado a aportar mejoras sociales.

Desde entonces hasta la actualidad, los aspectos mencionados han ido fortaleciéndose, pudiendo establecer líneas de colaboración estable en diversos temas de evaluación. El cauce que ha favorecido esa colaboración ha sido la RIIED y la ha respaldado, más allá de las relaciones institucionales. Cuando el Dr. Mario Rueda Beltrán me propuso participar en esta red de investigación, se abrieron nuevamente más cauces de colaboración y de comprensión de la realidad, en este sentido en Iberoamérica. Ya había trabajado también con colegas de Chile, Uruguay, Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Perú, Ecuador, etc.; pero poder compartir con un grupo estable objetivos y posibilidades para realizar trabajos conjuntos que se realizaran entre investigadores de diversos países, enriquecía enormemente nuestras posibilidades de desarrollo personal-profesional. La colaboración en RIIED es voluntaria y no requiere de afiliaciones ni de otros requisitos más que el deseo de colaborar y aportar al colectivo, siendo conscientes de que el trabajo colaborativo es la base para el desarrollo del bien común.

En esta red, nuevamente, pude encontrar a personas fantásticas. Le pude poner cara y voz a mis referencias bibliográficas y puedo asegurar que tienen una profunda formación y una extraordinaria calidad humana. Actualmente, los puedo identificar no sólo como colegas, sino como amigos. En la actualidad, desde nuestro grupo de investigación, ya es difícil pensar en un tema de investigación, sin que contemplemos, la posible colaboración con personas de RIIED.

Mis recomendaciones para emplear esta forma de trabajo las sustentó en que la educación es eje central para el desarrollo personal y la transformación social. Está impregnada e impregna de valores socio-culturales. Lo local y lo internacional, se mezclan en una mixtura que puede enriquecer o acotar razonablemente la utilidad de cualquier propuesta metodológico-didáctica o investigadora en educación. Lo que se realiza en un país –un contexto sociocultural– puede ser de interés y utilidad para otro. O, ni tan siquiera eso. Al contrario, puede ser negativo querer trasladar a un país lo realizado en otro.

El trabajo colaborativo enriquece las miradas a investigadoras e investigadores educativos. Y amplía el marco de soluciones que podemos aportar, desde nuestro estudio de la realidad, para la mejora en un ámbito sociocultural en el que confluiamos y nos hermanamos, superando las fronteras que sólo están dibujadas en los libros, pero que no vienen definidas al nacer en nuestras mentes ni en nuestros corazones.

Del intercambio siempre se aprende. Y, por ello, el modo de trabajo de RIIED, centrado en las aportaciones personales y en la creación de una comunidad en la que se eliminen fronteras, es una experiencia por la que nuestros investigadores más jóvenes también deben transitar y, con ello, ayudar a la formación de nuestros profesionales de la educación y a la mejora personal y de nuestras sociedades. Tenemos la suerte de compartir y, compartiendo entre iguales, es como mejor se aprende. Eso lo he podido vivir con mis colegas de RIIED que, quisieron hacer extensivo al conjunto de investigadores iberoamericanos en la evaluación de la docencia, la utopía que un grupo de mexicanas y mexicanos quisieron alcanzar un día, creando su RIED-México (germen de la RIIED).

Y, como decía Fernando Birri, cineasta argentino, tal como ha comentado varias veces el gran poeta uruguayo Eduardo Galeano. Al concluir una charla que estuvieron impartiendo Birri y Galeano en Cartagena de Indias, un estudiante le preguntó ¿y para qué sirve la utopía?: “La utopía está en el horizonte”, respondió Birri. “Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos, y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿entonces para qué sirve la utopía? para eso, sirve para caminar”. RIIED, sin duda, señala al horizonte, dirigiéndose a la utopía y, lo mejor, permite que ese camino lo hagamos juntos.

Mis motivos personales y recomendaciones para trabajar en red.

Sandra Conzuelo Serrato

Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.

El interés personal que tengo en ser miembro de la RIIED es principalmente el tema de estudio. Me ha ayudado a indagar, analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes y su evaluación en hombros de gigantes.

A muy corta edad tuve el deseo de ser maestra y durante mis estudios en la carrera de Pedagogía tuve el privilegio de iniciarme como profesora de primaria. Desde entonces emprendí un camino de búsqueda y aprendizaje que me ha permitido valorar cada vez más el trabajo docente. Tengo un genuino interés por

comprender cómo se consolidan las prácticas docentes, cómo se transforman o qué aspectos son determinantes en su desarrollo, por ello, me involucré en el estudio de la evaluación como medio de mejora del trabajo docente. Durante mi formación en el posgrado mi tutor me presentó esta red.

Mi trayectoria profesional me ha llevado a estar cerca, dentro y alrededor de la docencia, es decir, en las aulas, en cargos académicos y directivos en el sector público y privado. Mi participación en la RIIED me hace sentir acompañada y guiada en las labores profesionales y de investigación que realizo; esto lo debo a la generosidad de muchos de sus miembros, quienes además de tener un destacado nivel académico tienen la humildad para orientar, apoyar, y retroalimentar tu trabajo.

Sin duda alguna, la RIIED ha fortalecido mi formación, me ha permitido vincularme con investigadores de diferentes países con quienes tengo intereses en común y hemos aprendido a tejer una relación de diálogo, respeto y colaboración. También ha sido una gran experiencia personal para crecer, viajar y cultivar amistades más allá de credenciales y títulos académicos.

Recomendaría emplear un esquema de trabajo similar para desarrollar otros temas de investigación educativa porque considero que una red académica es uno de los mecanismos más efectivos para generar conocimiento; así como para profundizar, ampliar y socializar un tema de estudio. Encuentro que son múltiples las posibilidades de aprendizaje para los miembros y en general, una fuente valiosa para formar cuadros de especialistas en el tema de interés.

En mi opinión, existen elementos clave en la conformación de una red académica para que se sostenga en el tiempo, por ejemplo, la implementación de una organización horizontal en la que haya participación de los miembros para la toma de decisiones de manera consensuada. Particularmente en nuestra red, ha sido fundamental también el liderazgo y carisma de sus coordinadores, así como el interés, voluntad y calidad académica de cada uno de sus miembros.

Por otra parte, ha sido especialmente productivo, la generación de espacios para reunir a sus miembros en eventos académicos, pues ha facilitado la discusión de trabajos individuales y colegiados, e impulsado el desarrollo de investigaciones de carácter internacional, pero al mismo tiempo ha promovido un ambiente de cercanía y fraternidad entre sus miembros.

La naturaleza de los proyectos y las dinámicas de trabajo que se generan al interior de la red, representan desafíos importantes por las dimensiones que se pueden alcanzar, pero la gran riqueza es que se afronta acompañado de diversas voces, contextos y experiencias; así como de teorías, enfoques y paradigmas muy diferentes, lo cual fortalece el proceso de investigación.

Derivado de mi colaboración en la RIIED, puedo concluir que es una experiencia que amplía los horizontes de tu profesión y del tema de estudio, te abre las puertas de instituciones, investigadores, eventos académicos, oportunidades de publicación y se convierte en un dispositivo de aprendizaje clave en tu formación como investigador. Las redes académicas propician sinergia, apoyo y colaboración entre sus miembros. Los vínculos que se generan permiten multiplicar esfuerzos y voluntades para construir, transformar y afrontar las problemáticas de nuestro objeto de estudio.

Motivaciones para trabajar en la RIIED

Edna Luna Serrano

Universidad Autónoma de Baja California, México.

Desde su formación la RIIED se constituyó como un espacio de trabajo con características particulares que favorecen experiencias muy enriquecedoras entre las que destaco:

- Nos reúne un interés común “la evaluación de la docencia” y la complejidad del objeto de estudio es abordado por los integrantes de la RIIED desde una diversidad de aproximaciones y temáticas particulares. Así, la pluralidad metodológica y temática en el abordaje del objeto de estudio hace factible profundizar en su comprensión.
- El grupo se conforma por investigadores con diferentes trayectorias y años de experiencia, lo que hace posible la convivencia de generaciones de investigadores noveles y experimentados.
- En el grupo prevalecen valores fundamentales para la convivencia como son el respeto, el trabajo colegiado y la solidaridad.
- La convivencia fraternal en el grupo fortalece los lazos de amistad y crea nuevos amigos/as

Recomendaría a otros emplear un esquema de trabajo similar al de la RIIED para desarrollar otros temas de investigación educativa por las sinergias alcanzadas, ya que solo se logran con el trabajo colectivo de un grupo como la RIIED.

Mis motivos y recomendaciones para participar en red.

Alma Delia Torquemada González

Universidad Autónoma de Hidalgo, México.

Desde mi ingreso a la RIIED he tenido un proceso de formación constante que enriquece mi visión de la docencia universitaria; la experiencia y calidad humana de los investigadores que en ella participan, todos expertos en evaluación promueven la toma de conciencia sobre lo que significa enseñar y aprender en el contexto educativo. Por lo tanto, asumir la docencia como un compromiso social con la formación de otros es un aprendizaje adquirido en la red.

Otro motivo relevante que me lleva a participar en la RIIED radica en la comprensión que he logrado sobre la tarea de un investigador educativo, conocer una problemática desde la discusión colegiada con expertos me ha permitido desarrollar habilidades para el análisis de situaciones educativas reales. Gracias a este aprendizaje he podido desempeñarme en el ámbito académico y de investigación educativa en el nivel superior. Finalmente, el sentido humano de quienes conforman la RIIED es un factor muy valioso, ya que comparten sus saberes en un ambiente de respeto mutuo, crecimiento y armonía.

Es recomendable aplicar esta forma de trabajo al estudiar otros temas porque el trabajo colaborativo en una red es el principio que mantiene activa la participación de sus miembros, dando lugar a nuevas propuestas de investigación sobre el tema de interés de que se trate. Este aspecto favorece la construcción de una agenda de trabajo, donde todos los integrantes se involucran, comunican y aprenden en torno a un interés común.

Por su carácter formativo, al compartirse resultados de investigación y/o experiencias profesionales sobre un tema de interés, bajo modalidades de trabajo como pueden ser seminarios, coloquios o talleres se favorece en todos los miembros una actualización constante. Este segundo aspecto compromete a sus integrantes con la investigación.

Por su carácter internacional, donde las experiencias de un grupo de investigadores provenientes de diferentes contextos y culturas generan un conocimiento global, más completo y actualizado sobre el fenómeno educativo en

cuestión, logrando con ello, nuevas perspectivas de análisis y de crítica desde un marco contextual más amplio. Esta característica permite que una red crezca y se consolide con el paso del tiempo.

Por su carácter interdisciplinar, cuando la formación y experiencia profesional de los miembros participantes en una red es variada, se generan diversas aproximaciones de comprensión hacia un fenómeno educativo; en otras palabras, la mirada académica, la experiencia en gestión y el trabajo de investigación favorecen la construcción de enfoques metodológicos, aproximaciones epistemológicas diversas, análisis y reflexiones teóricas más profundas, promoviendo de ese modo la evolución del conocimiento científico.

Las características anteriormente señaladas son aspectos esenciales en la conformación, crecimiento y consolidación de una red de investigación. Las aportaciones de la RIIED al ámbito de la investigación educativa han sido posibles gracias a estas características que definen tanto su dinámica de trabajo como la participación genuina de sus integrantes.

La motivación para participar y recomendar este estilo de organización

José Armando Salazar Ascencio

Departamento de Educación, Universidad de la Frontera, Chile.

Mi calidad de miembro fundador de la RIIED, surge de una invitación a un seminario organizado el año 2008 en Ciudad de México por el Dr. Mario Rueda Beltrán, donde se me solicitó presentar un diagnóstico de la evaluación de la docencia en las universidades públicas y/o estatales de Chile. A esa fecha llevaba 10 años de haber concluido mi doctorado, en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Evaluación de la Universidad Complutense de Madrid. La iniciativa del Dr. Rueda Beltrán, hizo que incorporara a mis actividades académicas sobre evaluación, la línea de evaluación docente.

A partir de entonces, se generó un grupo profesional que empezó a crecer y a presentar investigaciones en conjunto, académicos de diferentes universidades y países trabajamos en torno a estudios en común, los que fueron presentándose en cada uno de los siete Coloquios que se han celebrado a la fecha. La RIIED no es sólo un espacio que aglutina a investigadores sobre la temática, sino que es una red de cooperación académica, que nos permite estar en contacto permanente sobre las aportaciones que realiza cada miembro o grupo de académicos dedicados a la evaluación de la docencia, permitiendo de esta forma liderar a nivel iberoamericano

la temática. Es una red que teje códigos de trabajo académico y colaboración recíproca, que trasciende la evaluación de la docencia y permite tener impacto en el desarrollo de las instituciones donde trabajamos, participando como evaluador de proyectos, dando conferencias, colaborando en congresos, seminarios, talleres, actividades de postgrado, etc. Pero por sobre todo, se ha construido un ambiente familiar que permite cultivar una buena amistad, situación que se evidencia, en que cada vez que algún miembro de la Red visita un país, siempre hay más de un colega-amigo, que está atento a compartir la academia y los afectos. Eso indica que la RIIED, es más que las publicaciones que surgen del trabajo académico, es más que los días programados en los Coloquios, es un espacio familiar que congrega permanentemente una fluida comunicación de los desafíos profesionales, pero además, del bienestar personal.

La voluntariedad es uno de los elementos más potentes que tiene la RIIED, ha permitido superar el clásico requerimiento que para muchas otras agrupaciones profesionales, es vital, el financiamiento de la membresía. Que la incorporación de un nuevo integrante a la RIIED, deba ser presentada por un miembro activo, hace que los grupos de trabajo no sólo se consoliden, sino que además se multipliquen, garantizando así la profundidad y amplitud en el abordaje de la temática. La toma de decisiones es otro elemento que nos caracteriza, ésta es muy horizontal, basada en un diálogo académico cuya misión es preservar los propósitos de la Red, lo que se visibiliza cuando se define la sede del próximo Coloquio, la Coordinación, los formatos para publicar los trabajos, etc. Sin duda, un grupo de académicos que coloca por delante el desarrollo mancomunado de un tema, aportando no sólo los resultados de las investigaciones, sino que el autofinanciamiento que requiere las dinámicas de la RIIED, tiene garantizado que es un estamento que perdurará en el tiempo.

Referencias

- Luna, E. y Rueda, M. (en prensa). Contribuciones de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires (ADUBA), Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional Tres de Febrero y RIIED. Argentina.
- Luna, E., Rueda, M. y Arbesú, I. (2006). Constitución y desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, Vol. (11), Número 30, pp. 971-993, México: COMIE.

- Rodríguez, P. G. (2005). *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. y Centro de Estudios Educativos, A. C. México.
- Rueda Beltrán, M. y Sánchez Mendoza, M. Y. (2018). Trayectoria de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2) 76-89 ISSN 2445-4109
- Rueda, M. (2009). Presentación al documento de la RIIED. Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXX, Núm. 122, pp.128-135.
- Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. UNAM, Plaza y Valdés, México.
- Stake, R., Murillo, J., Fernández, N., Parra, M., Salazar, J., Rodríguez, J., Arbesú, I., Canales, A., Cisneros, E., Contreras, G., Conzuelo, S., García, B., Gilio, M., Loredo, J., Luna, E., Rueda, M., Torquemada, A. (2010). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3. Núm. 1, pp. 344-350.

Investigación para la justicia social.

Reyes Hernández-Castilla

Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

El miedo y la esperanza son dos sentimientos de los que habla Boaventura de Sousa Santos (2018), en referencia a Spinoza. Este miedo, sin esperanza lleva a la parálisis, al desaliento. Encontrar la esperanza en una sociedad más equitativa, más justa, que por fin se logra a través de otra manera de conocer, de articular la sociedad y de vivir, mueve al cambio. Santos (2014), habla del modelo dominante de la sociedad en la que vivimos en la que el único conocimiento válido es el científico. Por ello, todos aquellos que no dominen su lenguaje, de manera que no tiene un conocimiento válido. En definitiva, es un ignorante. De tal forma que una persona que ha vivido, que tiene experiencias de vida, del trabajo, de la comunidad en la que vive, su trabajo, su conocimiento es in-válido, carente de valor.

El conocimiento científico aparece como algo único y monolítico, sin embargo cada campo del saber aborda la investigación con su propia idiosincrasia. Este conocimiento se adquiere a través de la investigación que es una forma de acercarse a la realidad para aprehenderla. Sabemos que antes de la lectura y la escritura fueran los modos propios de adquirir la sabiduría, la forma de conocer se basaba en la experiencia, en la observación de los otros y en la naturaleza. La transmisión de ese conocimiento se hacía oralmente mediante narraciones. Estas historias ayudaban a comprender el mundo aunque no ayudaran a prever ni el futuro, ni necesariamente el comportamiento de los animales, de la naturaleza, o, incluso del ser humano.

Progresivamente, se fue dominando y conociendo el mundo mediante la cuantificación de manera sencilla. El uso incipiente de medidas se utilizaba en la vida cotidiana con un carácter muy práctico, buscaban calcular de manera fiable la duración del día, de una distancia caminada o el peso de determinados productos. Estas unidades de medida tenían un carácter simbólico, con el mismo significado independientemente del contexto donde se diera. Por ejemplo, una milla era una distancia “fija” independientemente de si se recorría en una ciudad, en un camino pedregoso o en una montaña empinada. Con estas medidas “fiables” se empezó a conocer el mundo, buscando leyes naturales para que los sucesos pudieran estar ordenados y pudieran ser predichos. Así nace la ciencia, (de manera extremadamente simplificada, puesto que tan solo es una pequeña narración para situar el objeto de este capítulo) con el objetivo de generar un conocimiento que sirva para predecir los fenómenos mediante la verificación de una teoría elaborada a partir de la experiencia.

Ya los griegos distinguían entre dos diferentes tipos de conocimiento: la doxa y la episteme (Reale y Antiseri, 2007). La doxa es una opinión o un conocimiento parcial vinculado a lo que se percibe, se vive y se experimenta en primera persona. Por lo cual, es considerado como un saber inferior dado que no es sistemático y, en ocasiones, contradictorio. Mientras que la episteme es un saber organizado y regulado a través de la lógica de la razón (Berthon, Pitt, Ewing y Carr, 2002). Entre estos dos saberes se sitúa la investigación como un proceso sistemático pero que se basa en la empiria, en la recogida de datos de la realidad con un fin concreto (McMillan y Schummaher, 2011). Este aspecto es imprescindible para hablar de investigación y es un tema que a los investigadores noveles les cuesta asumir. Sin datos de la realidad, no es investigación sino elucubración (por buena e inspiradora que sea).

Y, aunque cada ámbito del saber puede aportar matices diferentes, todos lo vinculan con esta acción empírica de recoger datos de la realidad, sistemática y controlada con proposiciones hipotéticas (McMillan y Shummacher, 2011) mediante la cual adquirimos un conocimiento a través del empleo del método científico (Ziman, 2003). El método científico se lleva a cabo mediante una serie de pasos: el planteamiento del problema, la formulación de hipótesis planteadas para su falsación, la recogida y análisis de los datos, la interpretación de resultados y el desarrollo de conclusiones vinculadas con el problema de investigación. Lo que conlleva a considerar este como un procedimiento fiable y válido para adquirir un conocimiento.

Kerlinger (1986) supone que el fin último de la investigación es la generación y la comprobación de una teoría que explique y prediga fenómenos (naturales). Entendemos que una teoría es un conjunto de proposiciones y constructos que

se relacionan y cuyo objetivo es explicar la realidad. Sin embargo, en las ciencias sociales, se pretende conocer una serie de relaciones vinculadas a una teoría que de sentido a los fenómenos sociales.

La investigación educativa aunque comparte los principios del método científico va aparejada de algunas peculiaridades debido al tipo de fenómenos que estudia, lo que supone que aplica una gran variedad de metodologías para abordar la realidad en su complejidad. Habitualmente los investigadores educativos manejan fenómenos globales en los que están implicadas perspectivas de otros saberes como la antropología, la sociología, la psicología, etc. Empleando así enfoques de investigación que incorporan fuentes, materiales y metodologías que son propio de otros saberes y disciplinas. Si bien es cierto, que el positivismo ha dominado durante décadas las ciencias experimentales y las ciencias sociales (y que en algunos casos e mantiene esta preponderancia), es indiscutible que emplea el método cuantitativo como único camino para demostrar evidencias, obviado otros procedimientos y preguntas de investigación por la complejidad y la imposibilidad de utilizar el método experimental como ocurre el ámbito educativo en el ámbito de la psicología, por su opción a ser una ciencia del ámbito sanitario.

En las crisis paradigmáticas que están acaeciendo en la investigación en general, y en la educativa en particular, se contempla a la persona como un sujeto activo y colectivo. De ahí que aparezca la necesidad de nuevos métodos que den coherencia a esta perspectiva. Una crisis que ha trascendido lo local (véase la crisis del COVID-19, en el 2020), que ha sumido a todo el mundo, en el sentido extenso de esta palabra en una crisis, que no afecta solo al sanitario, sino que ha revuelto y puesto patas arriba la investigación, la educación, la economía, la salud, etc.

Este desmontaje de los métodos tradicionales y la revisión de las peculiaridades de la investigación educativa requiere que se ubiquen en la evolución y concepto de la investigación educativa. Razón por la cual planteamos un breve recorrido que nos de las coordenadas en las que situar la investigación en educación para la Justicia Social.

En el contexto de la Justicia Social la investigación avanza un paso más allá, no pretende ser neutral, aséptica, y equidistante. Responde a un ejercicio profundamente político, es una investigación cuyo fin es promover el cambio social y la disminución de las injusticias. Desmon TuTu decía que se es neutral ante las injusticias, has elegido el lado del opresor. Ante esta tesitura, la investigación quiere cambiar las condiciones de opresión, de pobreza que experimentan muchas

personas y colectivos. La investigación comprometida se cuestiona tanto los aspectos epistemológicos, como las prácticas basadas en la evidencia, la mentalidad investigadora, los propios métodos de investigación que han de ser coherentes con estos planteamientos y con los nuevos paradigmas.

Investigación Educativa

La curiosidad para plantearnos preguntas y solucionar problemas impulsa la investigación. Esta profunda motivación es compartida por toda la investigación, y aunque consideramos que la investigación educativa es peculiar con su propia idiosincrasia, Karl Popper (1967, p. 16) pensaba que “no hay disciplinas: no hay ramas de saber o de la investigación tan sólo hay problemas, y el impulso de resolverlos”. La investigación educativa incluye un conjunto de métodos que participan en la búsqueda sistemática de conocimiento del fenómeno educativo. Por esta afirmación pareciera que lo que caracteriza a la investigación educativa es su objeto de estudio -la educación- y los problemas de investigación que surgen desde este ámbito. Pero hay que tener en cuenta que este fenómeno es enormemente rico. Su complejidad conduce a una multiplicidad de perspectivas y enfoques con los que puede ser abordada y que son necesariamente complementarios.

Asimismo, en su evolución histórica la investigación educativa ha ido haciendo suyos nuevos significados que se acompañan con los modos de entender la sociedad. De este modo, el propio concepto de investigación educativa está íntimamente asociado al enfoque o al paradigma desde el cual se analice. Best (1983) desde su propuesta positivista, considera que la investigación educativa es la investigación científica aplicada a la educación y, por lo tanto, debe ajustarse al método científico en su sentido más estricto, y sus objetivos buscan la explicación y la predicción de los fenómenos que puedan llegar a concretarse en leyes (Kerlinger, 1985). Por el contra, la tradición interpretativa, entiende que investigar es comprender la conducta humana, sus significados y las intenciones de las personas que actúan en el escenario educativo. Su meta es interpretar y comprender los fenómenos educativos y no tanto proporcionar explicaciones de tipo causal. Sin embargo, el compromiso con la realidad, con la idea, rechaza la objetividad del investigador y su neutralidad como criterio de excelencia. La investigación no es algo carente de intencionalidad y prioridades, la pandemia nos lo ha mostrado. Las prioridades, los recursos, y los objetivos reflejan las ideas, los valores de la sociedad, y de los investigadores. La investigación, procura transformar la sociedad desde un concepto democrático de los procesos que forjan conocimiento mediante la participación de la gente y los

contextos. La investigación comprometida trata de conocer los valores y supuestos implícitos así como las prácticas educativas. De ahí la necesidad de una reflexión crítica abordando una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Stenhouse (1987, p. 35) la define como una “indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resulten adecuadas.”

¿Para qué la investigación educativa?

Contribuir a la mejora de la educación es la meta por excelencia de la investigación educativa. Sin embargo, la percepción de los que están en la práctica educativa cuestiona de raíz este objetivo. De hecho, se cuestionan si es útil, y los que investigan se plantean cómo podría llegar a serlo (Nieto, 2009). Esta pregunta ha producido ásperos debates y aunque se han publicado informes no están aún acompañados con los datos empíricos necesarios. Para que impacte la investigación una de las primeras cuestiones que debemos plantearnos es cuáles son las necesidades reales de los que están en los centros docentes y en las aulas.

La distinción sobre las funciones de la investigación nos lleva a una división elemental de cómo estructurar la investigación. La investigación básica es la investigación que se lleva a cabo para comprobar una teoría con escasa intención de que sea aplicada. No está diseñada para resolver problemas sociales. Se preocupa por la ampliación del conocimiento. La investigación afecta a la forma de pensar y de percibir, pero no necesariamente implica que se lleve a la acción. A diferencia de la básica, la investigación aplicada se focaliza en la práctica de las aulas y las escuelas, y se centra en el desarrollo y la implementación de las conclusiones a las que la investigación ha llegado. Busca una solución que permita ser aplicado a una situación en cualquier contexto en el que se encuentre. Es decir, busca procedimientos que den respuestas a problemas comunes en un determinado campo. Además verifica la aplicabilidad de las teorías científicas. Sirve para incrementar el conocimiento logrado mediante la investigación y sus efectos impacta a largo plazo. Mencionamos también en esta perspectiva general a la investigación evaluativa que juzga el mérito, el coste y la oportunidad de una determinada práctica concreta, estima el valor de lo estudiado. Algunos encuentran diferentes tipos de variantes en esta investigación como son la investigación-acción. En este ámbito se encuentran los análisis políticos, aunque es menos frecuente, supone investigar la elaboración de planes y cómo llevar a cabo determinadas políticas educativas.

La “terrible reputación” de la investigación educativa declarada por Kaestle en 1993, pone el dedo en la llaga puesto que cuestiona el para qué y el para quién llevamos a cabo la investigación. No porque los resultados no sean fiables, sino porque sean verdaderamente útiles para los docentes y para la educación en su conjunto. Este divorcio entre ambas realidades ha inducido una crisis en la propia investigación educativa. La escasa aportación que la investigación ha hecho para dotar de soluciones a los problemas del aula, y mejorar la educación en su conjunto ha sido una de las afirmaciones más reiteradas desde los años 90 (Lavis, Robertson, Woodside, McLeod y Aberlson, 2003; Murillo, 2006, 2011, Perines y Murillo, 2015). Estas críticas se explicitaron con dos trabajos demoledores para la investigación educativa, el artículo de Kaestle (1993) y la conferencia del profesor Andy Hargreaves en 1996. Ambos sacudieron las bases de la investigación por la repercusión que tuvieron en la comunidad científica. Kaestle (1993) publicó un artículo titulado “Research news and comment: The awful reputation of education research”. En él se pregunta qué significa, qué importa y qué sentido tiene la investigación educativa ya que se consideran inútiles para la práctica educativa. Una de las grandes cuestiones, que en este capítulo no abordaremos será la transferencia de la investigación a la sociedad. Un elemento que se valora en los proyectos de investigación y que cada vez se va concediendo una mayor importancia dando un peso crítico al impacto en la sociedad de aquello que se ha investigado y sus resultados.

La investigación educativa y la formulación de políticas educativas son terrenos controvertidos, sus planteamientos pueden estar en competencia e incluso en contradicción (Davies et al., 2007, p. 234). A pesar de que constantemente se demanda que la política se base en evidencias. Se ha demostrado cómo la investigación y la política se ubican aparentemente en dos órbitas diferentes (Orland, 2009) y en comunidades epistemológicas distintas (Munn, 2008; Whitty, 2006). La política, y la política educativa específicamente parece estar necesitada de investigación que tenga un impacto directo. La política que financia la investigación ha de estar orientada a la transformación de la educación y de la sociedad.

La investigación ética

La investigación ética exige considerar los requisitos éticos propios de la ciencia (diseño y la implementación) pero también en los académicos (plagio, fraude...) y los sociales (en función de la transferencia de los resultados). Entendemos la ética como sinónimo del “deber ser” que es aplicable a todos los ámbitos del comportamiento humano. La ética profesional, habitualmente se lleva a cabo

siguiendo los códigos deontológicos de las distintas profesiones, especificando que es y que no es ético. Así pues, en la investigación, un acto ético es el que se ejerce responsablemente, impidiendo que su práctica cause perjuicio a personas, debido a los métodos que se utilizan para la consecución los fines investigadores (Buendía y Berrocal, 2001).

Los criterios éticos han de acompañar el proceso de investigación desde la misma programación. Decisiones con falta de ética pueden provenir desde el propio investigador (extrínsecas o intrínsecas). La ética en la investigación, o cómo llevar a término una investigación ética es una cuestión esencial. En educación es una cuestión crítica, dado que los participantes son especialmente vulnerables. En este sentido, tanto el investigador novel como el más experimentado han de considerar: a) la perspectiva, las expectativas, creencias y preocupaciones del participante; b) los fines de la investigación; c) el respeto de la privacidad de los participantes; d) conciencia de la propia perspectiva del investigador, ya que afecta a la forma de interpretar los resultados, plantear el proceso y su modo de enfrentarse al trabajo de campo.

Recordemos que las normas A.P.A. expresan que todo investigador e investigadora debería de:

- a. Evaluar la aceptabilidad ética de lo investigado.
- b. Establecer prácticas éticas durante la investigación.
- c. Comunicar a los participantes del objetivo y características de la investigación.
- d. Establecer un acuerdo entre el investigador y los participantes de acuerdos a las responsabilidades de cada uno.
- e. Proteger a los participantes.
- f. Informar de los resultados y cómo serán utilizados.
- g. Mantener la confidencialidad.

La cuestión ética de la investigación nos llevaría a realizar una lista de control que garantizase el cumplimiento de un código ético profesional de los investigadores. Pero esta perspectiva es una mirada muy tradicional y seguramente muy restrictiva respecto a la ética de la investigación. Lo que

pretende es cumplir unas reglas que garanticen que no se violan determinados principios de modo que se eviten malas praxis como el fraude, las malas prácticas, el plagio, la interpretación sesgada o la pura falsificación de estos.

El consentimiento informado

Los participantes ha de estar informados sobre su participación en la investigación, y deben ser conscientes de las consecuencias de ésta. Por ello, se les ha de solicitar. Hecho que está plasmado en las recomendaciones del Committee for the Protection of Human Participants in Research, de 1982; Protection of Human Subjects, de 1992, parte de la tradición del conocido Código de Nuremberg (1949).

Simplificando los criterios que proponen Tojar y Serrano (2000) en consonancia con Kemmis y McTaggart (1981):

- a. Negociar con los participantes su presencia en la investigación.
- b. Acordar el procedimiento de trabajo de todos los miembros del equipo.
- c. Incluir y gestionar los puntos de vista de todos los miembros: investigadores, informantes, participantes.
- d. Explicitar con anterioridad los procedimientos de recogida y tratamiento de la información.
- e. Solicitar su autorización expresa su participación y el uso de sus datos.

Investigación con poblaciones “especiales”

Melton y Stanley (1997), se han cuestionado los procedimientos utilizados con poblaciones más vulnerables (como prisiones, hospitales, etc.) con las que no es infrecuente que surjan problemas éticos dados los procedimientos inusuales empleados. Estas poblaciones incluyen personas con enfermedades mentales, con discapacidades, niños, ancianos, víctimas de abuso o abandono, enfermos de VIH, delincuentes, “sin techo”, y en general poblaciones en situación de vulnerabilidad, etc. En estos casos los investigadores han de ser conscientes de que no tienen las mismas oportunidades para protegerse. Por lo que se ha de valorar los riesgos y los beneficios de la investigación, así como su validez y el uso de los datos. Esta cuestión supone plantearse no solo cuál es el papel de la investigación sino abordar otros aspectos importantes: la honestidad en la investigación, aspectos vinculados con la veracidad de los datos volcados, así como la autoría de los mismos. Hay que reconocer su autoría y citarlos adecuadamente.

La propiedad intelectual

Sin entrar a fondo en el tema, el hecho de que la propiedad de los datos entre investigadores e investigados es de copropiedad. La publicación de los datos se asume como un proceso de negociación permanente entre investigadores y participantes. Es más, el uso selectivo de la información es una cuestión ética. Existen propuestas muy sólidas que se plantean la escritura compartida y la construcción negociada de los significados, tanto los estadísticos como lo narrativo. Por ello se cuestiona la credibilidad y la legitimidad ética de la investigación educativa dado que toda ella ha de ser sometida al escrutinio ético, especialmente este elemento de uso de los datos.

Devolver la información y contrastarla

Confrontar la información obtenida con los participantes es un elemento fundamental para dar validez a los datos, pero sin duda, también es una cuestión ética compartir los resultados (Tójar y Serrano, 2000) Para ello, y para que los resultados impacten es necesario utilizar diferentes registros, adaptar nuestro lenguaje a las distintas audiencias, y diferentes ámbitos de publicación y de comunicación. Se han de adquirir competencias que permitan comunicar con diferentes registros y transmitir lo que importa, sin exigir que el lector haga un trabajo de deducción o de transferencia de lo hallado. La investigación que no se publica no existe, está inconclusa.

La investigación comprometida

Carr (1995) considera que los valores son unos ingredientes consustanciales a la investigación. La metodología seleccionada en la investigación supone un compromiso con la filosofía. (Humphries, 2008).) siempre suponen un compromiso con la filosofía. La investigación educativa y la filosofía de la adecuación no son independientes ni está separadas ni realmente existe un claro coto entre sus objetivos. La filosofía y los valores no pueden ser algo ajeno a la investigación educativa y argumentar que, si no, no es científica. Por el contrario, las ciencias de la educación requieren una relación coherente entre la filosofía y los favores educativos y los modos en los que investiga, lejos algo falta de ética son compatibles (Carr, 1995). En la investigación educativa comprometida se puede plantear el trabajo de investigación como una tarea compartida, “con los docentes” y no “para” los y las docentes. En este sentido, nos llevará a unas preguntas de investigación próximas a los intereses de los participantes, así como saber devolver los resultados con un lenguaje y un acento que sea pertinente y relevante para ellos y ellas.

La investigación comprometida pasa por una investigación rigurosa y de calidad. No se puede entender una investigación que no sea realizada con rigor en todas sus fases, desde su planificación a la difusión de sus resultados (Lupton, 2005; Smyth, 2012; Trupp, 1999). En este sentido, una investigación de calidad implica que los y las futuras investigadoras tengan una formación impecable. Esto supone un trabajo persistente dedicado a aportar conocimientos e ideas que impacten la realidad. Para ello se han de seleccionar temas que de verdad “importen”, de modo que contribuyan a una educación transformadora y que esta distancia entre los prácticos y los investigadores se acorte (Levin, 2011). Se hace inevitable trabajar con problemas concretos, consultar a los implicados donde se utiliza la investigación y preguntarles por sus conocimientos en temas específicos y por sus necesidades. Se debe mejorar el uso de la investigación, pensando que esta no obtendrá un verdadero impacto si sus potenciales beneficiarios no están interesados en utilizarla (Cooper, Levin y Campbell, 2009).

Por otro lado, se considera que una investigación tiene pleno sentido en la medida en que tiene mérito técnico (impecable desde el punto de vista procedimental) y además es capaz de fecundar el conocimiento mediante la ruptura de barreras entre las diferentes disciplinas. Pero también desde una perspectiva más exigente una investigación es ética e la medida en que tiene la función de garantizar la justicia y la equidad del proceso. No solo es ética porque no perjudica a los implicados en el proceso, sino que quiere de manera propositiva mejorar la sociedad. Ángeles Parrilla y Teresa Sousinos (2008) proponen una interesantísima reflexión sobre la investigación inclusiva, que puede ser extensiva a la investigación ética y comprometida. Ante las transformaciones sociales que se están sucediendo reclaman una investigación educativa que se comprometa con ellas. La investigación ha de traspasar las fronteras disciplinares. Lo que implica que el conocimiento válido no se genera y sostiene exclusivamente en las estructuras y nodos institucionales cerrados. Por ello, hay que repensar los modelos de investigación de modo que pueda generar un contexto más fértil y divergente que contribuya a crear nuevos modos de pensar (Parrilla 2008).

La investigación puede convertirse en un proceso emancipatorio (Barton y Oliver, 1997) que da voz a los excluidos mediante la comprensión y el reconocimiento de su realidad. La investigación inclusiva se muestra como una alternativa radical a la investigación positivista clásica. Se compromete con el cambio social a través del empoderamiento de las personas y los grupos excluidos. Junto con este planteamiento se abordan otros dilemas investigadores donde están presente la reflexividad y la subjetividad.

Esta es una investigación que se cuestiona los métodos y las estrategias con el fin de lograr la inclusión de los participantes. La democracia posmoderna no puede sobrevivir a menos que los docentes adopten metodologías que trasciendan las limitaciones y las constricciones del pospositivismo radical y conservador. En las últimas décadas del siglo XX y al comienzo del siglo XXI la cultura occidental se ha planteado los nuevos modos de investigar y analizar la construcción del conocimiento (Giroux, 2010; Hammer y Kellner 2009; Hinche, 2009; Kincheloe 2007; Leitsyna Wodrum y Sherblom, 1996). Los investigadores que conocen los “postdiscursos” (postmodernismo, feminismo crítico, posestructuralismo) cambiaron la perspectiva de sí mismos y del mundo. Y se convirtieron en investigadores más concienciados sobre los movimientos sociales con mayor fuerza que nunca.

Mclaren y Kincheloe (2007) en su crítica de una investigación “partisana” que considera a la cultura académica neutral. Ambos realizan una relectura de autores que tradicionalmente han sido considerados como pertenecientes a la Pedagogía Crítica. Y además han revisitado a autores como Karl Marx, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel; Max Web; y los teóricos de la Escuela de Frankfurt, otros teóricos como Jean Abaudrillard, Michael Foucault, Jürgen Habermas, y Jacques Derrica, pensadores latinoamericanos como Paulo Freire, feministas francesas como Luce Irigaray, Julia Kisteva y Helene Cixous; o lo sociolingüísticos rusos como Mikhail Bakthin y Lev Vygotsy. Estas lecturas nos han llevado a formular algunos supuestos:

- a. Las relaciones de poder están social e históricamente construidas.
- b. Los hechos no se producen de manera ajena a las ideologías presentes.
- c. Las relaciones entre el concepto y los objetivos están mediadas por las relaciones sociales.
- d. El lenguaje es esencial en la formación de la subjetividad.
- e. Ciertos grupos en la sociedad están privilegiados.
- f. La opresión que caracteriza las sociedades contemporáneas en la mayoría reproduce relaciones subordinadas que acepta el status social como natural, necesario o inevitable.
- g. La opresión tiene múltiples opresiones y muchos de ellos se ejercen unos a expensas de otros. Por ejemplo, la opresión de la clase versus el racismo normalmente tiene interconexiones que añaden opresión (mujer, pobre, gitana...).

Las líneas de investigación generalmente, aunque sea de manera inconsciente, implican una reproducción de los sistemas de clase, raza, género u opresión (Watts, 2009).

Una de las influencias recibidas por los investigadores se ha denominado la “metáfora del bricolaje. Tras la crítica a planteamientos positivistas se sitúan en discursos “post” como el post-positivismo, post-colonial, post-moderno, post-estructuralistas, de manera que el enfoque se vuelve más complejo y más ecléctico. Los investigadores abrazan la flexibilidad, la pluralidad e incluso amalgaman métodos de diferentes disciplinas, múltiples metodologías (como la etnografía, el análisis del discurso, la deconstrucción) y también perspectivas múltiples como el feminismo, marxismo o el postcolonialismo en sus investigaciones, asimismo se diluyen las fronteras entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Denzin y Lincon amparando el enfoque de “bricolaje” asumen que la realidad es compleja y contradictoria, por ello sugieren la combinación de prácticas metodológicas combinadas. Se entiende que es un proceso de autoconciencia, el que los métodos que se utilizan son fluidos, eclécticos y creativos.

Mientras que los investigadores tradicionales se aferran a la barandilla de la neutralidad, los investigadores críticos frecuentemente anuncian su “partisanismo” en la lucha de un mundo mejor (Horn, 2004; Kincheloe, 2008). La investigación etnográfica, el análisis textual, la semiótica, la hermenéutica, el psicoanálisis las fenomenologías, historiografía, el análisis del discurso combinado con el análisis filosófico, literario, la crítica ascética y el teatro y drama se asumen como métodos combinables, dando sentido a este “bricolaje” de la investigación. Se considera que abren una ventana frente a la ceguera de las disciplinas particulares y se abren a una nueva forma de producir el conocimiento (Denzin, 2003; Kincheloe y Berr, 2004; Steimberg, 2011).

Justicia social y educación

A lo largo de la historia, se ha querido aminorar las injusticias como la pobreza, el hambre, la ausencia de vivienda, la exclusión o la crisis medioambiental. Si logramos una verdadera Justicia Social (Gadotti, 2012) estaremos en el camino reducirlas o eliminarlas. Quizás sea necesario revisar el mismo concepto de Justicia Social. Sin remontarnos a Platón y su concepto de Justicia, conectamos con la primera vez que se une el concepto de justicia con el apelativo de social. Curiosamente, es un sacerdote jesuita italiano, Luigi Taparelli (1793-1862) en el siglo XIX quien por primera vez emplea el concepto de Justicia Social, proponiendo que esta iguala a

los hombres (y mujeres) en lo que referente a los derechos de humanidad. Murillo y Hernández-Castilla (2011) recogen cómo el movimiento socialista británico, asume el concepto de Justicia Social que fue utilizado por partidos socialdemócratas como argentinos y franceses con posterioridad. Tanto en los movimientos sociales como la Organización Internacional del Trabajo o en la doctrina social de la Iglesia Católica, de Pio XI, se rescata que la distribución de la riqueza es necesaria para aminorar la distancia entre las personas ricas y las más desfavorecidas.

El pensamiento de John Rawls (1971, 2001) que es el autor emblemático en el siglo XX sobre el concepto de Justicia Social, los distintos autores se posicionarán y desarrollarán su concepto de Justicia Social a partir de él, a favor o en contra. Señala un antes y después en el concepto de Justicia Social gracias a sus famosas obras *Theory of Justice* (1971) y *Justice as Fairness: a Restatement* (2001). La mayoría de los pensadores consideran que la distribución, o la Redistribución para ser más preciso, es imprescindible para lograr un mundo más justo. Rawls (1971) propone una justicia redistributiva de los bienes primarios con una meta igualitarista. En la línea de Aristóteles, distribuye “a cada uno según sus necesidades” y redistribuyendo para compensar las desigualdades de origen, bien sean por origen social, género, capacidad, cultura u origen.

Una segunda dimensión es el Reconocimiento, entendido cómo una ausencia de dominación cultural y la valoración de la diversidad cultural, personal y social de las personas (Fraser y Honneth, 2003, Honneth, 2003; Nozick, 1974; Taylor, 2003). Murillo y Hernández-Castilla (2011) basados en el pensamiento de Nancy Fraser (2010) indican las diferencias en las soluciones ante las injusticias debidas a la redistribución y los reconocimientos son bien diferentes. La Justicia distributiva propone el reparto de recursos, la redistribución la injusticia está ligada a la estructura socialmente injusta, y se debe abolir. Mientras que la justicia del reconocimiento propone cambios culturales. La opresión bien producida por la pertenencia a una clase social o colectividad mientras que esta segunda se refiere a pertenencia a una cultura, religión, género, opción sexual, etnia, etc. El enfoque de la Representación es una cuestión que consiste en valorar y apreciar aquello que se está minusvalorando o rechazando en cuanto a la presencia o ausencia de las minorías de colectivos excluidos.

A través de este panorama sobre Justicia Social se demanda una escuela que denuncie injusticias. Si soñamos con una educación que logre una sociedad más justa, que promueva una cultura transformadora, cuyos docentes sean intelectuales y los estudiantes agentes de cambio, necesitamos mirar a la Pedagogía Crítica como

marco educativo de las Escuelas para la Justicia Social. Giroux (2010) habla incluso de la Pedagogía Crítica como el antídoto necesario contra el ataque neoliberal a la educación pública. Desmantela la idea que la escuela es un lugar neutral, apolítico y puramente técnico. La mirada de la Pedagogía Crítica se posiciona claramente lejos de los poderosos y manifiesta la necesidad de que la escuela luche en favor de la Justicia Social. La escuela no puede situarse en un terreno de nadie, equidistante, entre opresores y oprimidos.

La escuela puede ser un instrumento que utiliza la sociedad para legitimar las injusticias a través de su competencia para otorgar y denegar títulos (Connell, 2012). Pero por otro lado, ha quedado demostrada su capacidad para la compensar las diferencias de origen de los estudiantes y así contribuir a la movilidad social. En esta nueva perspectiva, es inevitable alinearse con la Pedagogía Crítica de Freire (1967, 1970, 1976, 1992) y con en el conjunto de su obra. La Pedagogía Crítica ofrece una dirección histórica, cultural, ética y política (Apple, 1986) para aquellos docentes que sueñan y creen en la educación como transformadora de la sociedad. Asimismo, esta mirada no está exenta de la esperanza (“crítica”) Duncan-Andrade y Morrel (2008) de que la escuela puede contribuir al cambio de la sociedad (Weissglass, 2004). La Pedagogía Crítica desecha la idea de que la escuela es imparcial y sin ningún posicionamiento político e ideológico. Esta naturaleza política supone un análisis de la realidad desde la historia, desde las prácticas actuales y desde su potencial para remover las estructuras en el futuro. Este punto de vista implica estar al lado de los oprimidos y considerar el papel de la escuela en favor de la democracia, la equidad y la Justicia Social. A propósito de ello, la mayoría de los educadores se plantean los mejores modos de organizar una clase, como definir el currículum, cuáles son los modos de enseñanza más adecuados, cómo hacer que los estudios sean más interesantes y comprometidos. Las escuelas tienen el potencial de reproducir y legitimar las injusticias, pero también la posibilidad de promover un cambio para potenciar la justicia social. Para que sean Escuelas para la Justicia Social hemos de partir de tres condiciones (Murillo y Hernández-Castilla, 2014):

- a. No todas las escuelas actúan igual. Algunas contribuyen a perpetuar las desigualdades mientras que otras promueven la transformación social.
- b. Para ser una escuela que promueva la Justicia Social ha de exponer de manera explícita en su proyecto educativo y en su programa curricular.
- c. A través de su cultura, la escuela trabajará en favor de la Justicia Social mediante sus propuestas y sus acciones cotidianas (Connell, 2014).

Son escuelas que explícitamente quieren trabajar en favor de una sociedad más justa y trabajan en tres ejes (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a). Proponemos una escuela de calidad y una justa distribución, en la que se redistribuyen los recursos, el tiempo y calidad compensen las desigualdades de partida de sus estudiantes. Una escuela para la Justicia Social es culturalmente sensible a las personas de culturas minoritarias, de todas las orientaciones sexuales, etnias, capacidades (Bell,1997) y promueve la plena participación de la comunidad educativa de modo que se escuche la voz de todos y todas, y que su voz sirva para la toma de decisiones en la escuela.

Una educación en Justicia Social necesita un proceso que contribuya a transformar la sociedad, ya que se puede dejar al libre albedrío, sino que precisa de procesos intencionados de educación en Justicia Social (Smyth, 2012). Los docentes, tienen un papel esencial. Como gestores de las escuelas y como artífices de la cultura de la escuela. Un papel de “intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contrahegemónicas” (Méndez y Murillo, 2017). El proyecto de escuela que eduque para la Justicia Social ha de articular acciones que desarrollen estas ideas (Murillo y Hernández-Castilla, 2014): a) Fomentar el autoconocimiento y la autoestima; b) partir del propio conocimiento favorecerá que los estudiantes compartan con sus compañeros y compañeras; c) Celebrar la diversidad y aprender de la historia las causas de las injusticias, porque solo así podrán ser personas críticas y reflexivas; d) Promover ejemplos y modelos de movimientos sociales y de personas representativas que han luchado contra la opresión. e) El despertar la conciencia cobra especial relevancia. f) Imprescindible pasar a la acción ya en la escuela. “La transformación tiene que ser realizada por aquellos que sueñan con la reinención, la recreación o la reconstrucción de la sociedad” (Shor y Freire, 1987, p. 36).

Investigar en justicia social

Aspiramos a una investigación comprometida y para la Justicia Social (Cohen y Manion, 1989). Sin duda, al investigar tomamos decisiones sobre cuáles serán nuestras preguntas de investigación, qué investigaremos, para qué es el nuevo conocimiento, con quién investigaremos, con qué instrumentos y bajo qué paradigma. Todas ellas son decisiones políticas. Como ya hemos descrito, la ética en la investigación es necesaria, es aquella que no causa una alteración, de tal modo que se protege a los participantes de cualquier daño físico, mental, incomodidad o peligro por el hecho de irrumpir en sus propias vidas (Butler, 2002). Sin embargo, en el contexto de la Justicia Social, el cambio en las vidas de los participantes puede ser, precisamente, uno de los objetivos de la investigación. Una investigación comprometida denuncia las injusticias, narra

las experiencias de cambio y resistencia, es una “investigación comprometida” con el cambio social. También se plantea hacer de cronistas de los grupos y movimientos sociales que desafían las relaciones de poder desiguales. En términos de Iris Marion Young (2000), busca dar voz a “los sin voz”, a los excluidos, a los oprimidos.

La colaboración con los movimientos sociales comprometidos en una labor de la investigación para la Justicia Social es indispensable. Admitiendo el valor social que tiene la educación (Jornet y Sancho Álvaro, 2018), permite que se haga un análisis crítico en la educación que se sustente en el trabajo de los movimientos sociales que luchan contra los supuestos y las políticas que se están analizando. Participar y colaborar aportando experticia en el ámbito de la investigación, reconociendo su valor y aprendiendo de los movimientos sociales.

Esta reflexión nos lleva también a cuestionarnos si la metodología es neutra, e incluso si se puede utilizar cualquier método en el marco de una investigación comprometida. Surgen al menos, tres cuestiones surgen (Parrilla, 2010). ¿Cuál es el papel de los participantes?, ¿cuál es el papel del investigador o investigadora?, y ¿en qué se benefician los participantes?

Las lecciones aprendidas en la investigación internacional (Lupton, 2005; Smyth, 2012; Trupp, 1999) y otras nacionales como las realizadas por Murillo y Hernández-Castilla (2014) indican que la investigación para la Justicia Social es aquella que aborda las realidades a investigar desde la Redistribución, el Reconocimiento y la Representación, que podrían ser sus ejes.

Desde la **Redistribución** se pueden describir determinadas acciones que se dan en una escuela justa:

- a. Redistribuyen sus recursos de manera justa, equitativa y compensatoria. Sus objetivos son explícitos, conocidos y compartidos por la comunidad con la que se investiga. Comparte unos valores que fomentan la inclusión y la equidad.
- b. Estudiar la cultura de la escuela consiste en proporcionar un apoyo diferencial que ofrece más a aquellos alumnos que están en situación de desventaja bien sea por su origen social, su capacidad, su cultura, lengua materna, etnia, etc.
- c. Trabajan en equipo y se comprometen con la comunidad y con sus estudiantes (Cochran-Smith, 2004), son innovadores.
- d. Proponen procedimientos de evaluación justos, y socialmente justos.

Los procesos de investigación son justos, se diseña la enseñanza desde la Justicia Curricular (Torres, 2002), que conforme un pensamiento crítico (Freire, 1970).

Desde el **Reconocimiento** se mira a la investigación en Justicia Social como un reconocimiento de la diversidad, un cambio de paradigma, de valores, una nueva mirada en la que se reconoce valora y respeta la diferencia:

- a. Reconocer y valorar las diferencias, entre otras medidas con una escuela que elabore un currículum multicultural compartido (Banks et al. 2001).
- b. Fomentar el pensamiento crítico y el pensamiento ético que se fundamenta en una solidaridad en la diferencia.
- c. La relación con el entorno es fundamental, las asociaciones, los distritos, la ciudadanía.

Y, desde el prisma de la participación y la **Representación** también hay elementos que hay que considerar en una investigación para la Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

- a. Se ha de cuidar la participación de todos y todas, especialmente de aquellos que han estado oprimidos y explotados dándoles voz y capacidad de tomar decisiones sobre sus propias vidas y la investigación ha de contribuir a ello.
- b. Las aulas se organizan de forma participativa, con asambleas, donde se discuten las decisiones que afectan al aprendizaje de los estudiantes.
- c. La escuela reivindica a las autoridades para pedir los recursos necesarios, participa con las asociaciones locales y de la comunidad en su conjunto.

Trabajar en favor de la Justicia Social supone una tarea ética y comprometida con lograr un mundo más justo, más democrático, más ecosostenible. Cómo sea la escuela, cómo sean los docentes es una tarea que hemos de afrontar. Nuestros estudiantes deben ser personas críticas y agentes de un cambio social.

Investigar en Educación para la Justicia Social

“Investigar en educación para la Justicia Social” puede asumir diferentes principios que enmarquen esta tarea (Griffiths, 1998). El primero de ellos, que puede

ser una tautología, es que la investigación pretende generar un aumento de la Justicia Social en educación, pero también desde la educación. Esta investigación tiene que permitir un cambio en la forma de mirar a la realidad de manera radical, y promover que otros lo hagan durante la investigación (Kincheloe y Berry, 2004; Kincheloe, McLaren y Steinberg, 2013). Por ello, la forma de trabajar en la investigación es de manera colaborativa con la comunidad en la que se lleva a cabo el estudio. Se requiere de un proceso, por parte de los participantes e investigadores, de constante reflexión, y la posibilidad de cambiar las perspectivas sociopolíticas, así como las relaciones de poder en el contexto en el que investigan (Farrel, 2016). Si contemplamos cada una de las partes del proceso podemos aproximarnos a qué se entiende por investigar en educación para la Justicia Social (Fielding, 2004). Podemos contemplar las diferentes fases del proyecto. Es importante que los investigadores se planteen algunas cuestiones como las siguientes: ¿Qué merece la pena investigar?, ¿Qué podemos encontrar que sea relevante? ¿Cómo deseo hacer la investigación? ¿Realmente me va a decir aquello que necesito saber? ¿Qué valores sustentan la investigación? (Richards, Graber y Woods, 2018).

La primera pregunta tiene que ver con cuestiones políticas, y la segunda y tercera con epistemológicas (Connolly, 1992). Las preguntas sobre los valores y la epistemología anteceden a las cuestiones referidas a la metodología y al método, y están orientadas a la utilidad de la investigación. Si usáramos algunos de los principios mencionados sobre Justicia Social (Foster, Goomm y Hammersley, 2014), los aplicásemos a las fases de la investigación podríamos considerar que la reflexividad, la apertura, la colaboración y la consulta son características fundamentales del proceso.

La investigación sobre Justicia Social es una forma de política, una forma de investigación crítica también es una filosofía, una mirada sobre la sociedad. Pretende abordar las desigualdades y las inequidades debido a la cultura, la clase social, el género, los valores, creencias políticas, etc. No es únicamente una filosofía o unas lentes para contemplar la realidad (educativa), es un imperativo a la acción. Los métodos de investigación en Justicia social deben considerar las implicaciones de reciprocidad, cuidado ellos otros, buscar el bien común de la comunidad. No es una cuestión de la metodología, cualitativa (mayoritaria) o cuantitativa (Strunk y Hoover 2019).

Investigación sobre escuelas para la justicia social

Las escuelas son la clave de la consecución de una sociedad más justas mediante su trabajo en y para la Justicia Social (Murrell, 2001). La escuela es la unidad educativa fundamental y es la educación un instrumento fundamental para luchar contra la

exclusión. La investigación sobre Escuelas para la Justicia Social pretende conocer cuál es el concepto de Justicia Social de los estudiantes y docentes y ahondar en la comprensión de la cultura de las escuelas que trabajan para la Justicia Social.

Julián Marías (1974) ha llegado a decir que el siglo XX no es entendible sin el término de Justicia Social. Sin embargo, no ha habido traición en la literatura española de utilizar el término de Justicia Social vinculado a la Educación lo que no significa que la sensibilidad por construir una sociedad más justa no haya estado presente. Desde otras miradas hay una literatura sensible con injusticias “parciales”: inclusión, multiculturalidad, feminista, y tantas otras injusticias.

Si bien la educación juega un papel crucial, los últimos 60 años se ha pasado del optimismo más exultante a un frustrante pesimismo. El movimiento hippy, el fin de la guerra fría, entre otros hitos conllevó a un imaginario en el que pareciera que la educación podía cambiar el mundo. La idea era muy simple y poderosa: la educación es el motor del cambio (Fullan, 1999). Sin embargo, el contraste con la realidad llevó al movimiento pendular del pesimismo, lo que en consecuencia provocó que en los años 70 y 80 se viera a la educación como reproductora de la sociedad. Así, la escuela cumplía un papel de legitimador de las diferencias, desigualdades y exclusiones (Bourdieu y Passeron, 1972). En la actualidad, y desde un optimismo “crítico” (Apple, 2012) el planteamiento es: ¿qué hay que hacer para que la educación pueda cambiar el mundo?

En 1937, Dewey publicó un artículo titulado Educación y Cambio Social, en el que la denominó a la escuela como el “factor condicionante”. Para él, las escuelas deben contribuir a la generación de una sociedad diferente, nueva. Pero no tiene solo la intención de cambiar la escuela, lo que verdaderamente quiere cambiar es la sociedad. Dewey sí está convencido de que la escuela debe llevar un papel importante en la producción del cambio social (p. 188). La escuela, por un lado, es el instrumento que reproduce las injusticias a través de su competencia para otorgar y denegar títulos (Connell, 2012) y, por otro lado, ha quedado demostrada su capacidad para la compensar las diferencias de partida y contribuir a la movilidad social. Un término más diluido, quizás por su uso, es el término de equidad, menos ambicioso, más limitado, y frecuentemente utilizado en la agenda política y social. Equidad del sistema educativo, aun siendo imprescindible, no es suficiente. La escuela ha de contribuir a transformar la sociedad para lograr que sea más justa.

En todo caso, el enfoque que se asume sobre concepto de Justicia Social se fundamenta en la propuesta de Amartya Sen (2010) y Murillo y Hernández-Castilla (2010). En este enfoque se asume como redistribución de competencias, la defensa

del reconocimiento y la participación son elementos necesarios para la Justicia Social. Por eso la mirada de las escuelas también tiene este triple enfoque de la Justicia Social del que hemos hablado. La propuesta de Sen de promover una igualdad de capacidades, es decir de aquellas habilidades y potencialidades de ser o hacer, supone estar de acuerdo con asegurar el acceso tanto a los bienes y como a servicios que lo permiten, además de incidir en los mecanismos y en los procedimientos que transformar en “estados del ser y del hacer”. No se puede olvidar la dimensión política para lograr la igualdad, y, en este sentido, la inexcusable condición de una sociedad democrática que ponga límites al debilitamiento social y a su fragmentación mediante el reconocimiento y la participación. Esta triple mirada es imprescindible para una situación Justicia Social en la escuela.

Si la escuela cuenta con una comunidad educativa comprometida, con los objetivos en favor de promover la Justicia Social claramente explícitos (Smith, 2011, 2012), los docentes se comprometen con la escuela y con el entorno. Se convierten en ser críticos con las relaciones de poder, como intelectuales críticos (Giroux, 1990). En las investigaciones sobre formación de profesores (p. ej., Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007) o sobre profesores en ejercicio (p. ej., Cochram-Smith, 2005) observan la relación entre el concepto de Justicia Social y la forma de abordarlo en la escuela. También se evidencia la atribución de los docentes acerca de la incidencia de sus actitudes y sus conductas en el fracaso de los estudiantes.

La investigación se ha centrado en la necesidad de transformar los procesos de enseñanza (p.e. Banks, 2004; Kroll, 2013). Esta transformación incide directamente en la formación de los docentes (Irving, 2010). Sabemos que la capacidad de una escuela para mejorar depende de forma significativa de líderes que dinamicen, apoyen, animen a su centro a desarrollarse. Ya que como hemos venido afirmando, una escuela para la Justicia Social es un imperativo ético, de manera que se garantice su pleno aprendizaje, su participación y una educación equitativa, y, si esto es así no podemos dejar al azar que esto ocurra. Por supuesto consideramos una estrategia horizontal de la escuela en su conjunto, pero también en la investigación se está volviendo la mirada a los equipos directivos a una nueva gobernanza de la educación como modo privilegiado para la mejora de la escuela (Wang, 2016). Sabemos que el liderazgo provee la dirección y ejerce influencia. Por ello, consideramos que la investigación específica sobre el liderazgo es crucial, un liderazgo para la Justicia Social que no se destaca tanto por su estilo como sus prácticas. En este marco señalamos liderazgo para la Justicia Social como una línea de investigación a la que le dedicaremos una especial atención.

La mejora de la escuela en contextos desaventajados es una preocupación generalizada en la investigación educativa (Mortimore, y Whitty, 2000). El estado del arte indica que el trabajo en estos centros en contextos desaventajados es más complicado que en los contextos favorecidos (Barton, 2004). En estas escuelas el liderazgo de los centros está menos enfocado al aprendizaje que en los centros más aventajados (Hallinger y Murphy, 1985). Los datos sobre marginación social e injusticias indican que las escuelas en estos contextos están envueltas en un círculo vicioso, donde los padres son pobres y los hijos también lo son (Noble, 2015).

La educación puede ser uno de los medios que rompa este círculo de la pobreza, siempre y cuando las escuelas no permanezcan pasivas frente a la reproducción de las estructuras sociales (Jenlink, 2009). Desde la investigación se pretende dar respuesta a cuestiones sobre cómo conseguir que la escuela disminuya las inequidades. Trabajar en escuelas ubicadas en contextos desfavorecidos es más difícil que en aquellas ubicadas en entornos ventajosos (Moral, Higuera-Rodríguez, Martín-Romera, Valdivia y Morales-Ocaña, 2019).

Estas escuelas desfavorecidas se enfrentan a privaciones socioeconómicas y generalmente están llenas de estudiantes con diversos orígenes étnicos, culturales y raciales y bajos niveles de alfabetización (Love, 2004). Las familias de los estudiantes afrontan problemas de desempleo, problemas que sobrevienen a la inmigración y rupturas familiares, lo que refleja una poderosa amalgama de problemas sociales y económicos (Lupton, 2003; Mulford, 2007). Las escuelas en contextos socioeconómicamente desfavorecidos tienen tasas más altas de fracaso, la calidad de su experiencia de aprendizaje es menor y también tienen expectativas más bajas con respecto a las posibilidades de éxito de los estudiantes (Lalas y Morgan, 2006; Shields, 2003).

Por otra parte, el currículo es menos significativo, los maestros de las escuelas son de baja calidad y ejercen menos liderazgo educativo (Darling-Hammond, 2007). Para definir el concepto de un líder para la justicia social algunos autores hablan de unos líderes que fomentan la equidad, la participación y respeto a las tradiciones culturales (Blackmore, 2009), aunque o fundamentalmente se centran en modelos de pedagógicos que se desarrollan en contextos socialmente desfavorecidos utilizados en los contextos desfavorecidos. Son líderes que focalizan su interés en las causas de exclusión (clase, género, orientación sexual, y otras) (Furman, 2012; Jenlink y Jenlink, 2012; Kose, 2007; McCray y Beachum, 2014; Riester, Pursch, y Skrla, 2002; Theoharis, 2007; Villegas y Lucas, 2002).

El liderazgo escolar es un aspecto tremendamente relevante en la lucha contra las desigualdades (Dantley y Tillman, 2006; Wang, 2016). A propósito de ello Firestone y Riehl (2005) se planteaban ¿Cómo pueden los líderes educativos incrementar el aprendizaje de los alumnos, y cómo pueden hacerlo para fomentar la equidad en los resultados educativos? (Sampson, 2018). La investigación sobre liderazgo para la Justicia Social busca desarrollar un modelo de teórico-práctico que luche contra las desigualdades (p.e., Bogotch, Beachum, Blount, Brooks y English, 2008; Grogan, 2002; Jean-Marie, Normore y Brooks, 2009; Marshall y Oliva, 2006; Shoho, Merchang y Lugg, 2005). Esta mirada hacia el liderazgo y la Justicia Social está fuertemente desarrollada en el ámbito anglosajón, donde se evidencia una gran preocupación por ella y la existencia de numerosos estudios prácticos (p.e. Hytten, 2006; Hytten y Bettez, 2011; North, 2006). Una muestra de ello es la elaboración de un manual (handbook) internacional sobre liderazgo para la Justicia Social del 2014.

La investigación sobre eficacia escolar y mejora escolar ha identificado que un liderazgo fuerte es una de las variables más significativas en la mejora de la escuela y en los resultados del aprendizaje (Day, Gu, y Sammons, 2016). En este escenario, la investigación sobre liderazgo para la Justicia Social tiene como objetivo reconocer y mostrar las circunstancias de desigualdad y marginación, así como las prácticas que contribuyan a eliminarlas. La literatura en el contexto internacional es muy amplia (MacDonald, 2019; Tian y Huber, 2019). En el caso de España se está abriendo una línea de trabajo seria y constante que vincula las escuelas y la Justicia Social y que tiene un foco claro en el liderazgo escolar. El director o directora de la escuela tiene un papel crítico en la construcción de una cultura necesaria procesos de mejora para que todos los estudiantes se desarrollen y aprendan al máximo de sus capacidades.

En este sentido, los directores y directoras han de tener clara su misión, desde una visión de conjunto de la escuela y de la educación. Ellos, y su equipo, pueden adoptar medidas que promuevan la inclusión y la cohesión de la comunidad escolar, impulsando prácticas que promuevan la Justicia Social (Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo, 2013). El proyecto del centro escolar ha de recoger los principios y valores que estén explícitos y orientados a la consecución de este fin. Las desigualdades en la sociedad tienden a replicarse en la escuela, y en muchos casos, incluso pueden aumentarlas (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

El rol que asumen los líderes escolares es fundamental para que se trabaje en favor de la Justicia Social, en la medida que contribuyen a crear esa cultura y a los valores compartidos. Sin embargo, aun siendo crucial la actitud del equipo directivo, no necesariamente este cambio lo llevan aquellas personas que asumen

esa responsabilidad. En algunos casos puede ser asumido por un grupo de docentes que trabajen juntos, que compartan sus iniciativas y que trabajen colaborativamente (Cheung, Flores y Sablo-Sutton, 2019).

En esta tarea compartida se comparten también las experiencias prácticas, los conocimientos y las capacidades, de manera que los retos a los que se enfrentan sean abordados desde la mirada equitativa, inclusiva y democrática. Muchos autores han aportado una conceptualización del Liderazgo para la Justicia Social (Dantley y Tillman, 2006; Furman, 2012; Goldfarb y Grinberg, 2002; Morrison, 2009; Theoharis, 2007). Algunos de estos estudios focalizan su atención en la defensa de los derechos. Por ejemplo, Goldfarb y Grinberg (2002) entienden ese liderazgo como el ejercicio de la alteración de los acuerdos de poder institucional y organizativo, involucrándose activamente en reclamar, apropiarse, sostener y promover derechos. Otros autores se centran en la lucha de los contra la exclusión (p.e. Gewirtz, 1998; Theoharis, 2007), el interés de estos autores es cómo afrontan las cuestiones de clase, cultura, discapacidad, género, orientación sexual y otras condiciones que son causas de exclusión.

Somos conscientes del privilegio de ser investigadores creemos firmemente que tenemos un papel en el quehacer de una investigación para la Justicia Social mientras que la sociedad no alcance la Justicia Social. Recordamos que el término de Justicia Social se ha convertido en una palabra de fácil uso. Los “académicos” de la Justicia Social se interesan por las desigualdades sociales estructurales como la clase, la raza el género, y más allá. Si creemos que podemos afrontar los desafíos de la desigualdad y la injusticia y ofrecer un modelo de educación más equitativo y socialmente justo también debemos imaginar cómo podemos seguir mejorando y desarrollando la investigación, creando nuevos espacios, con más intersecciones, con miradas multidisciplinares y con ecos desde otros paradigmas desde otros lugares más allá de las paredes de la Universidad. Ser investigadores socialmente críticos que desafían a las desigualdades y las injusticias y que pretenden legar una sociedad más cuidadosa, más humana, y social y ecológicamente más justa.

Referencias

- Adams, M. y Bell, L. A. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012a). *Knowledge, power and education: The selected works of Michael W. Apple*. Londres: Routledge.

- Ávila, G. V. (2005). *Análisis epistemológico de la administración*. México: UDG.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks y C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd).
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*, Edited by: Adams, M., Bell, L. A. and Griffin, P.3-15. New York: Routledge.
- Best, J. (1983). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice. A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership in Education*, 4(1), 1-10
- Bogotch, I., Beachum, F., Blount, J., Brooks, J., y English, F. (2008). *Radicalizing educational leadership: Dimensions of social justice*. Londres
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1972). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI , Editores.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). *La ética de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Carr, W. (1995). *For education*, Buckingham, Londres: Open University Press
- Cheung, R., Flores, C. y Sablo-Sutton, S. (2019). Tipping the Balance: Social Justice Leaders Allying with Marginalized Youth to Increase Student Voice and Activism. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 30, 1-13.
- Connell, R. (2012). Just Education. *Journal of Education Policy*, 27, (5), 691-683.
- Cooper, A., Levin, B. y Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 159-171.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational administration quarterly*, 52(2), 221-258.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Nueva York, NY: Routledge.
- De Sousa Santos, B.(2018). *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid: Morata Ediciones.

- Duncan-Andrade, J.M.R. y Morrell, E. (2008). *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. Nueva York: Peter Lang.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinning, recalcitrant realities, *British Educational Research Journal*, 30(2): 295-311.
- Firestone, W. A., y Riehl, C. (Eds.). (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Foster, P., Goomm, R. y Hammersley, M. (2014). *Case Studies Spurious Evaluations: The Example of Research on Educational Inequalities*. Londres: Sage Publications.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Buenos Aires: Herder Editorial.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político filosófico*. Madrid: Morata
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitaria: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, 18(2).
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice: Getting off the fence*. Londres: McGraw-Hill Education.
- Grogan, M. (2002). Guest editor's introduction: Leadership for social justice. *Journal of School Leadership* (12), 15-25.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hernández-Castilla, R., Euán Ramírez, R.; Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: estudio de un caso en Educación Secundaria. *Profesorado*, 17(2), 263-280.

- Hernández-Castilla, R. (2020) Segregación o racismo. ¿elección del centro educativo por las familias? *Revista Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. (En prensa).
- Hernández-Castilla, R., Slater, C., y Martubez-Recio, J. (2020). Los objetivos del Desarrollo Sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (en prensa).
- Honneth, A. (2003). Redistribution as recognition: A response to Nancy Fraser. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate* (pp. 110-197). Londres: Verso.
- Humphries, B. (2008). *Social work research for social justice*. New York. Londres: MacMillan International Higher Education.
- Hytten, K. y Bettez, S. (2011). Understanding education for Social Justice. *Education Foundations*, 25(1), 7-24
- Irving, B.A. (2010). Making a difference? Developing career education as a socially just practice. *Australian Journal of Career Development*, 19(3), 15-23.
- Jenlink, P. M. (2009). Positioning educational leadership as social justice practice A scholar practitioner stance for democracy. *School Leadership Review*, 4(1), 3-35.
- Jornet J. M., y Sancho-Álvarez, C. (2018). El valor social de la educación: a modo de introducción. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 20 (2), 11-13.
- Kaestle, C. F. (1993). Research News and comment: The Awful Reputation of Education Research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31.
- Kerlinger, F.N. (1985) *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología*. Ciudad de México: Interamericana.
- Kincheloe, J., McLaren, P. y Stenberg, S. (2013). Critical pedagogy and qualitative Research: Moving to the bricolage. En N. Denzin y Lincoln (Eds.), *Landscape of qualitative research* (pp. 339-70). Thousand Oaks, CA: Sage
- Kose, B. (2007). Principal leadership for social justice: Uncovering the content of teacher professional development. *Journal of School Leadership*, 17(3), 276-312.
- Kroll, L. R. (2013). Early childhood teacher preparation: Essential aspects for the achievement of social justice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 63-72.
- Levin, B. (2011). Mobilizing research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26.
- Love, B. J. (2004). Brown plus 50 counter-storytelling: A critical race theory analysis of the “majoritarian achievement gap” story. *Equity & Excellence in Education*, 37(3), 227-246.

- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604.
- MacDonald, K. (2019). Robinson Crusoe and the Island of Despair: heroic metaphors and contradiction in leading for social justice. *Journal of Educational Administration and History*, 47(2), 1-16.
- Marías, J. (1974). *La justicia social y otras justicias*. Madrid: Seminarios y Ediciones.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó,
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson
- Méndez-Núñez, A. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399.
- Mouffe, Ch. (1999). Deliverative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66, (3), 746-759.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Trabajar por la Justicia Social desde la educación REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Factores escolares asociados al logro socioafectivo en Iberoamérica. *RELIEVE*, 17(2).
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011c). Hacia un Concepto de Justicia Social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. New York: Basic Books.
- Nussbaum, M. C. (2009). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Boston: Harvard University Press.
- Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27

- Popper, K. R. (1967). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Richards, K. A. R., Graber, K. C. y Woods, A. M. (2018). Using theory to guide research: Applications of constructivist and social justice theories. *Kinesiology Review*, 7(3), 218-225.
- Riester, A., Pursch, V. y Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12, 281-304.
- Sampson, C. (2018). (Im)Possibilities of Latinx school board members' educational leadership toward equity. *Educational Administration Quarterly*, 24(2) 345-356.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (2010). *La Idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.
- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Nueva York, NY: Continuum.
- Thrupp, M. y Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. Basic Books, New York.
- Wang, F. (2016). From Redistribution to Recognition: How School Principals Perceive Social Justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342.
- Weinstein, R. S. (2002a). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Weiss, S. (2003). Research sheds light on causes, effects of achievement gap. *The progress of education reform, 2003: Closing the achievement gap*. Education Commission of the States, 4(1), 1-4.
- Weissglass, J. (2004). Reasons for hope: You can challenge educational inequities. *Principal Leadership*, 3(8), 24-29.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. New Jersey: Princeton University Press.

El aula de clases como un territorio simbólico de investigación.

Tomás Fontaines-Ruiz¹

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Ana Delia Barrera²

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Amelia Sánchez Bracho³

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.

Introducción

En el aula de clases, como en cualquier espacio social, coexisten diversas estructuras normativas que homogenizan lo múltiple, a pesar de su naturaleza compleja, generando resistencias y sumisiones que definen identidades y potencian su condición como generadora de conocimientos desde la voz de sus actores. Se trata de un espacio social y simbólico cuya interacción epistemológica, teleológica, psicoafectiva, didáctica y discursiva dan cuenta de su complejidad y posibilidades para producir conocimiento. En este sentido, pretendemos comprender el aula desde una mirada multidimensional haciendo énfasis en su fuerza simbólica para construir el conocimiento, los sujetos y sus contextos.

Abordamos el tema desde un eclecticismo pragmático. Promovemos una interacción discursiva con matices anárquicos, feministas, post-estructuralistas y constructivistas para explicar el tránsito de las posturas puristas y conservadoras centradas en la normatividad curricular a expensas de la diversidad y la diferencia, hacia posturas más disruptivas, difractivas, que aglutinamos bajo la denominación

1. Doctor en Ciencias Humanas. Profesor Principal de la Universidad Técnica de Machala. tfontaines@utmachala.edu.ec

2. Doctora en Ciencias Pedagógicas . Profesora Principal de la Universidad Nacional de Educación. Ecuador. ana.barrera@unae.edu.ec

3. Psicóloga. Máster en Orientación educativa. Profesora Auxiliar de la Universidad Estatal de Milagro. Ecuador. meliasanb12@unemi.edu.ec

de territorio simbólico, apropiándonos del poder referencial de esta metáfora como espacio de expresión creativa en el que construimos respuestas inteligibles a preguntas inquietantes.

Dejaremos al descubierto algunas lógicas psicopolíticas que están en el interior de las aulas y que alejan la posibilidad de investigar en ellas y desde ellas. Tomaremos conciencia del discurso dualista sobre el hacer docente y contactaremos cómo afecta la posibilidad de enfocarnos en una propuesta que transforme la cotidianidad desde sus actores. Finalmente, mostraremos el caso de dos alternativas metódicas que vinculan la difracción y la intracción para responder a la complejidad subyacente del fenómeno educativo. De modo prospectivo, en esta interacción, llegaremos a la conclusión de que la fuerza creadora del aula pasa por tomar conciencia de nuestros procesos dialógicos e interaccionales y a partir de ellos, empoderarnos de la posibilidad de construir objetos y acercarnos a ellos con rutinas procedimentales que tengan acogida científica y que armonicen con la identidad educativa.

Del aula de concreto al aula difractiva.

Las reflexiones pedagógicas han adoptado una retórica comparativa entre el docente de antes y el de ahora para justificar su novedad sociohistórica. Es tan cotidiano comparar y descalificar nuestros marcos de referencia, que sin entrar en detalles extremos, el núcleo semántico de la formación abraza los mismos valores: -lo de ayer...es obsoleto y lo de hoy es...noticia, es la novedad-. Lo paradójico es que lo cuestionado está presente en lo actual, reduciendo la innovación a un insight, un despertar de conciencia. Podemos resultar incómodo con esta apreciación, pero solo bastaría revisar las ediciones originales de los textos de Vigotsky (1996, 2004), Freire (1994, 1996, 1997), Giroux (1984, 1999; Giroux et al., 1988), para contactarlo. Básicamente, estos pensadores son usados como escudo para enfrentar la obsolescencia del ayer, del que ellos forman parte. Resulta irónico que el vino viejo en botella nueva, niegue su barrica para legitimar su identidad. A veces son los riesgos de la novedad.

Queremos precisar que la flexibilización de la conciencia simbólica, hace que reconsideremos nuestra posición respecto al cambio, logrando que demos valor agregado a nuestra práctica educativa, sin justificar nuestra realidad desde un antes, que consumimos a través de nuestras lecturas y un ahora, que nos paraliza, probablemente, por el estado de nuestra actitud. Heráclito de Efeso (535-484 a.C) nos invita a reconocer que existe un permanente cambio en los sistemas abiertos. Al decir que no es posible bañarnos en el mismo río dos veces, nos deja claro

que mientras vivimos, cambiamos, convirtiéndonos en una suma de experiencias transindividuales que terminan por justificar la visión que tenemos del mundo. Si reconocemos certeza en lo declarado, compartimos la idea de que ningún Docente asiste a la misma aula todos los días, ni enseña los mismos contenidos a los mismos estudiantes cada día, a menos que se resista a entender el cambio como un comportamiento natural que sucede, aunque no lo queramos, y que luego nos abrumba para que le demos legitimidad en nuestro devenir. La historia de la ciencia lo muestra. Pensemos en los movimientos de la tierra y la teoría geocéntrica; ¿empezó la tierra a girar alrededor del sol cuando lo vio Copérnico? parece que a pesar de la negativa medieval, siguió su curso.

Esta lógica de resistencias y reposicionamiento sociocognitivo reclama atención. La idea es concientizar o construir la visión del aula que será nuestro marco de referencia para vivir la investigación en y desde ella. Para efectos ilustrativos, les presentaremos dos extremos de un espacio simbólico socio históricamente definido, resignificado de manera continua y vulnerable ante la voluntad del individuo que la crea, impulsa o destruye al emplear el poder de las ideas y el discurso como generador de la realidad construida a partir de la interacción y el diálogo (Austin & Austin, 1975; Bolívar, 2017; Fontaines-Ruiz, 2020; Fontanille, 2004).

Empezaremos de lo concreto a lo intangible. Tomando como referencia el difícil tiempo de pandemia que nos ha tocado vivir, te pedimos que imagines el aula de clases en la que no están. Se trata de un espacio físico, concreto, dispuesto con los materiales para desarrollar las acciones curricularmente exigidas y garantizar la formación del ciudadano que el contrato social establece. En su interior, se generan múltiples transacciones. Canjeamos inocencia por saberes, diferencias por igualdades, singularidades por pluralidades; convertimos personas en representaciones estadísticas, experiencias en registros, expresiones creativas en indicadores de logro, libertades en condiciones, inquietudes en disciplina, voces en silencios. Contamos regularidades para significar la presencia de algo y legitimamos la cultura de la evidencia como garantía de logro. Se trata de un espacio de transformación de diferencias en construcciones homogéneas, con opciones de progreso. Aquí, la criticidad no tiene espacios, aunque la inquietud cognitiva a veces la trae de visita.

El aula rígida se diseñó para convertir el saber en objeto de culto y no en una llave hacia la libertad. En ella se aplica el poder psicopolítico (Han, 2014, 2017; Ouriques, 2015) para hacernos creer que somos libres al reproducir la lección, mientras nos regulan integral y remotamente. En este tipo de aulas, dudar, cultivar

el error, movilizar la incertidumbre, no está bien visto. Se confunde la crítica con indisciplina. El error, lejos de apalancar el saber y movilizar los paradigmas, es visto como una condición de minusvalía que se ataca sin aprovechar su efecto apalancador. En ella, materializamos el currículo de modo uniforme; no como práctica social, sino como instrumento de regulación y control y nosotros, los docentes, nos convertimos en reproductores normativos, vigilantes y garantes del control; terminamos siendo víctimas de nuestra cotidianidad, a tal punto, que la invitación a salir de nuestra zona de confort, puede resultar poco grata. Pasamos a ser actores con un guión trazado y un director que silencia la creatividad cuando hacemos de la diferencia una oportunidad de mejora.

En esta aula se reproduce el mito de las cavernas de Platón, por ello, la investigación es rechazada y se justifica permanentemente su postergación. Se convierte en una tarea por hacer sin trascendencia alguna. Se concibe como trabajo sin rentabilidad. En este contexto, si consideramos que al investigar nos liberamos, pensar en ella de modo estéril, garantizaría que cambiar y renovarse, sea simplemente una utopía y por ello, en la actualidad aún hay docentes que se resisten a romper las ataduras de la inacción mediante el empoderamiento de la investigación en su cotidianidad.

Ahora les presentaremos el aula de intangibles que, en este texto, identifiqué como un territorio simbólico. La metáfora obedece a la concepción que tenemos de los territorios como espacios de experimentación y/o convivencia para comprender y explicar el comportamiento estructural y funcional de una cosa. En los territorios, la razón y la pasión se cruzan en procedimientos, metódicas, hipótesis, formulaciones para darle rienda a la imaginación, hasta desentrañar el código que guarda el sentido de aquello que investigamos. Me parece que no habría otro modo de representar la adrenalina que despierta el hecho de conocer. De momento, contactamos la imagen de Arquímedes y su hidrostática y podría justificar que olvidara su desnudez al producirse su momento eureka y tras ella, la necesidad de compartirlo. Estamos convencidos que en el aula intangible ¡pasa exactamente lo mismo!

Se trata de un lugar simbólico en el que simulamos, construimos y deconstruimos diferentes formas de ser y de reconocernos como unidad y colectivo. Aquí nos miramos más allá de los roles. Valoramos nuestras diferencias como zonas de talentos que, puestos al servicio de la transformación personal y social, influyen significativamente en la mejora educativa y otros estados de desarrollo. El aula intangible, reconoce que no existen formas unitarias para aprender, enseñar y legitimar la verdad. Favorece la libre expresión del pensamiento y sus complejidades,

mostrándonos que la interacción discursiva está cargada epistemológicamente y, en sí misma, demanda ser incluida sin recortes ni ajustes. Se pone sobre el tapete la pluralidad del pensamiento y la prudencia metodológica que, junto al consenso intersubjetivo, le dan forma al criterio de demarcación entre el conocimiento pertinente y sus bordes.

Otro de los intangibles que necesitamos remarcar es la conciencia psicoafectiva y su íntimo vínculo con la actividad racional ejercida en este territorio simbólico. Conocer y no sentir, es imposible. Desde esta postura, abogamos por el cultivo de los sentimientos epistémicos (Meylan, 2014; Michaelian & Arango-Muñoz, 2014; Shea & Bidjerano, 2009), porque alimentan la ausencia de autómatas y humanizan la carrera por encontrar respuestas en un terreno de preguntas con alcances diferenciados. Para ejemplificar lo dicho los invitamos a pensar en los cyborg (Grebowicz & Merrick, 2013; Haraway, 1995). Ellos, por su estructura, tendrían ventajas para gestionar información, pero no para emocionarla. Podrían describir hechos pero, al carecer de emoción, serían incapaces de trascender su propia existencia como una acción volitiva; incluso, podrían explicar la emoción, pero no experimentarla; en síntesis, tendrían un radio limitado de decisión más allá de los límites que le ofrezca su algoritmo. Lo que intento decir es que no es posible descuidar las emociones y los sentimientos en el aula, porque son actores latentes en la actividad formativa y el tratamiento inteligente que le demos, los convertirá en permanente fuente de alianzas estratégicas.

Como consecuencia de los elementos anteriormente señalados, es inadmisibles pensar que existan vías únicas para construir, descubrir o crear saberes. Si existen diversos enfoques epistémicos, sería lógico suponer que también hayan diversas rutinas procedimentales para materializarlos (Camacho et al., 2005; Camacho & Fontaines-Ruiz, 2004; Fontaines-Ruiz & Camacho, 2016). En este territorio simbólico, el límite tiene múltiples matices y distancias. Las recetas únicas ceden paso a los caminos probables. El saber hacer se materializa desde múltiples perspectivas, porque está centrado en darle valor a los datos desde su origen y no desde un marco impuesto.

Esta caracterización no estaría completa si no consideramos el valor de la interacción discursiva como elemento generador del saber. En este territorio simbólico, la acción de generar respuestas tiene una dimensión interaccional, dialógica y textual. El acto de comunicar es equivalente a la mezcla de reactivos en un laboratorio, ya que busca despertar acciones y reacciones que significan y resignifican el acto de conocer. Pudiéramos pensar que lo simbólico le otorga rasgos

discursivos a la ontología de lo que estudiamos (Echeverría, 2003; Fox & Alldred, 2015) y basados en ello, sería impensable construir conceptos y posicionarlos, desconociendo su carácter textual.

Este modelo de aula funciona difractivamente (Kaiser, 2014; Sehgal, 2014). Asumiremos el enfoque de Barad (1996, 2010, 2012) para explicar que cuando concientizamos lo plural en acción, reconocemos que en el espacio de interacción socio educativo, se producen tramas de sentido, que se cruzan de múltiples modos originando complejas representaciones. También, asumimos que la linealidad causal es utópica porque contamos con un conjunto de interacciones capaces de formar múltiples realidades. Esta propuesta deja de lado lo prescriptivo e invita a los actores a involucrarse de modo inclusivo en la comprensión de la realidad, sabiendo que en la acción educativa, sus miembros se afectan mutuamente y su interacción crea escenarios probables, ya que del encuentro consciente surgen realidades que invitan al desarrollo de investigaciones.

¿Qué y cómo investigar en aulas difractivas?

Empecemos por diferenciar la investigación sobre el aula, desde el aula y en el aula, para demarcar nuestra posición como investigadores y proyectar la posibilidad de un conocimiento pertinente. Si vemos el aula como una estructura interdependiente en nuestra cotidianidad, es posible que hablemos acerca de su composición y formas de interacción. En este punto, ella se constituye en nuestro objeto de estudio y sus tensiones y formas de funcionamiento pasan a ser las dimensiones de interés. Si hacemos una inmersión en ella, entonces, será nuestra referencia para entender el mundo de la escuela y el que podemos mirar a través de ella. Desde esta referencia, el aula es un dispositivo que interactúa con el mundo y lo explica, mediante la creación de representaciones que modifican creencias colectivas sobre una temática de interés. Ahora, la investigación en el aula, sirve para comprender el modo en que interactúan los docentes con estudiantes y éstos con el saber, su psicoafectividad e intencionalidades. Este proceso implica mirar hacia el interior del aula para contactar con su complejidad y encontrar sentidos a aspectos de la realidad didáctica que no son inteligibles. Con base en lo señalado, considero oportuno compartir una línea de ideas de acción para iniciar la investigación en el aula (Ver tabla 1).

Teniendo ideas en mente, el paso siguiente es saber cómo podemos proceder. El punto de partida será reconocer que nuestra cotidianidad está llena de datos que reclaman significación y que además, al ser ordenados, nos muestran una realidad latente

que no logramos ver a simple vista, por ello, necesitamos metódicas que nos permitan metodologizar la experiencia para compartir los saberes en la comunidad científica. La idea es que podamos comprender el aula y lograr que nuestros productos se acerquen a las revistas científicas y sean difundidos ampliamente, al tiempo que ayudemos a nuestros colegas a comprender la realidad social en la que están inmersos. Para efectos de este ensayo, enfocaremos la atención en la estrategia del Data Wise o Datos Sabios por su adaptabilidad a nuestra realidad escolar. A continuación su descripción.

Tabla 1. Focos de investigación.

| Didáctica | Psicoafectiva | Cognitiva | Social |
|---|--|--|---|
| Simulación de aprendizaje. | Interacción e intracción áulica | Sistemas de creencias. | Familia y aprendizaje |
| Mediación situada. | Liderazgo estudiantil. | Autoeficacia para el aprendizaje. | El aula en casa |
| Construcción de recursos con intención formativa. | Emociones y sentimientos como potenciadores de aprendizajes. | Funciones ejecutivas y potenciación del pensamiento. | Convivencia social. |
| Experimentación didáctica. | Sistemas de refuerzo. | Representaciones individuales. | Toma de decisiones. |
| Variaciones en los alcances curriculares. | Resiliencia e inteligencias múltiples. | Atención y concentración. | Representaciones sociales. |
| Contextualizaciones didácticas. | Sistemas simbólicos. | Lectura rápida. | Resolución de conflicto/ sistemas de apoyo. |
| Mediación tecnológica. | Estilos de vida/ Imagen personal | Desarrollo cognitivo. | Comunicación áulica. |

Los Datos Sabios (Data Wise) generada en la Escuela de Educación de Harvard (Boudett et al., 2013), esta metodología propone un sistema de reflexión para mejorar la práctica educativa. Consta de 8 pasos, a saber: 1) Organización para el trabajo colaborativo. Identificar actores y roles; 2) Construir el conocimiento previo de los datos. Me doy cuenta, me pregunto; 3) Descripción general de los datos. Focos al qué dirigirse. Cuál es el desafío; 4) Cavar los datos para identificar el problema; 5) Indagar la propia práctica. Demarcar el problema in situ; 6) Desarrollar un plan de acción; 7) Plan para evaluar el progreso; 8) Evaluar y actuar. En este esquema, las etapas 1-2 constituyen la fase de preparación; la 3-5 la fase de investigación y la 6-8, la de acción. Hasta el momento, esta metodología ha gozado de mucha receptividad y cuenta con resultados aplicables en diversas etapas del desarrollo escolar.

En esta metodología, los problemas se observan sin juzgar y la teoría tiene que conjugarse con la práctica para justificar su viabilidad. El equipo, se centra en un punto de acción y fija sus expectativas, teniendo como referencia que todos los estudiantes

merecen una educación y formación de calidad y pueden trabajar colaborativamente en ello. El desarrollo de esta metodología demanda que los docentes tengan una postura investigativa, construyan argumentaciones con base en evidencias, se conciban como generadores de intenciones positivas, se ajusten al protocolo con disposición para la escucha activa, ser fiel y disciplinado en el cumplimiento de los horarios y empoderarse en el principio gestáltico del aquí y ahora.

Reflexiones finales.

A lo largo de este texto nos dedicamos a mostrar los elementos que limitan y potencian la posibilidad de convertir el aula en un laboratorio simbólico de investigación. Como recordarán, ilustramos la cotidianidad de reuniones docentes llenas de novedades comparativas entre el ayer y hoy, cuando en realidad, la dicotomía, es solo una estrategia retórica para presentar a los interlocutores opciones que siempre han estado allí, pero que el desconocimiento de su existencia le ofrecen novedad. De manera, tal vez irónica, insistimos en que la novedad existe porque así la definimos y que lo verdaderamente necesario en el ejercicio de un aula renovadora es que despertemos del sueño de una cotidianidad repetitiva y en serie y nos abramos a una visión más emergente y movida, que deje la ignorancia educada de lado y cultive la creatividad como pasaporte hacia el mundo de la diferencia. En tal sentido, dejamos para el final una pregunta capciosa, pero necesaria. Se trata de concretar la existencia de esta aula. La pregunta es: ¿cómo llegamos a convertir el aula en ese territorio simbólico? Evidentemente el Docente, se constituye en alfa y omega de esta pretensión.

Este proyecto tiene fuertes dimensiones actitudinales que exigen cambios hacia la inclusión crítica del saber en la cotidianidad y al mismo tiempo, la disposición a prosumirlo. Se trata de entender que nuestro día a día está lleno de roles y teatros en los que fluimos con y en libertad y que al ejercer estos personajes generamos datos para hacer inteligible el mundo. El punto es que en nuestros teatros debemos resistirnos a guiones con contenidos que deben repetirse literalmente. Los invitamos a pensar en teatros con estructuras que se llenan con la comprensión crítica de la cotidianidad docente y que cobran vida al tenor de nuestros referentes teóricos, lo cual sugiere que la diversidad de lo que vivamos siempre va a estar caracterizada por la complejidad de nuestras miradas y soportadas en nuestra voluntad de acción. En este contexto, la investigación en el aula y desde el aula, ofrece un modo emergente de relacionarnos con la formación humana, ya que nos invita a reflexionar y difractar ideas con el objetivo en mente de formularnos preguntas inteligentes para descubrir, inventar o construir respuestas provocadoras.

Mirar el aula como un territorio simbólico implica pensarnos como generadores de respuestas pertinentes y colectivas. Así como no hay modo de investigar en soledad, tampoco se pueden mover las cuerdas del aula sin que sus actores se enteren. En tal sentido, les invitamos a cultivar nuestras diferencias, y reconocernos desde la diversidad para crear puentes inclusivos que encuentran en la investigación y la generación de conocimiento su expresión más fidedigna. Esto hará que vivir entre símbolos nos permita ir más allá de los bordes que la rigidez del pensamiento educativo ha sugerido y tras nuestros silencios, a ratos impuesto.

Referencias.

- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press.
- Barad, K. (1996). Meeting the Universe Halfway: Realism and Social Constructivism without Contradiction. In L. H. Nelson & J. Nelson (Eds.), *Feminism, Science, and the Philosophy of Science* (pp. 161-194). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1742-2_9
- Barad, K. (2010). Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. *Derrida Today*, 3(2), 240-268. <https://doi.org/10.3366/drt.2010.0206>
- Barad, K. (2012). On Touching—the Inhuman That Therefore I Am. *Differences*, 23(3), 206-223. <https://doi.org/10.1215/10407391-1892943>
- Bolívar, A. (2017). *Political Discourse as Dialogue: A Latin American Perspective*. Routledge. <https://market.android.com/details?id=book-AyE6DwAAQBAJ>
- Boudett, K. P., Elizabeth A. City, & Murnane, R. J. (2013). *Data Wise: A Step-by-step Guide to Using Assessment Results to Improve Teaching and Learning*. Harvard Education Press. <https://play.google.com/store/books/details?id=TAyPkQEACAAJ>
- Camacho, H., & Fontaines-Ruiz, T. (2004). Análisis de tópicos en textos de metodología de la investigación. *Encuentro Educativo*, 11(2).
- Camacho, H., Ruiz, T. F., & Urdaneta, G. (2005). La trama de la investigación y su epistemología. *Telos*, 7(1), 9-20.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. J. C. Sáez Editor. <https://play.google.com/store/books/details?id=Y0sZ8sjhgvOC>
- Fontaines-Ruiz, T. (2020). Institucionalización discursiva de la investigación. / Discursive Institutionalization of the Research. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(0), 176-188. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32858>

- Fontaines-Ruiz, T., & Camacho, H. (2016). Una metodología para generar modelos teóricos. In T. Fontaines-Ruiz & J. L. Martínez Rosas (Eds.), *Complejidad, Epistemología y Multirreferencialidad* (pp. 23–46). Ediciones de la Universidad Técnica de Machala.
- Fontanille, J. (2004). *Semiotica Del Discurso*. Fondo De Cultura Economica USA.
- Fox, N. J., & Alldred, P. (2015). New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(4), 399–414. <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.921458>
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1984). *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A., Freire, P., & McLaren, P. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Greenwood Publishing Group.
- Grebowicz, M., & Merrick, H. (2013). *Beyond the Cyborg: Adventures with Donna Haraway*. Columbia University Press.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València. https://market.android.com/details?id=book-0rN_CeTfjkEC
- Kaiser, B. M. (2014). Worlding CompLit: Diffractive Reading with Barad, Glissant and Nancy. *Parallax*, 20(3), 274–287. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927634>
- Meylan, A. (2014). Epistemic Emotions: A Natural Kind? *Philosophical Inquiries*, 2(1), 173–190. <https://philpapers.org/rec/MEYEEA-3>
- Michaelian, K., & Arango-Muñoz, S. (2014). Epistemic Feelings, Epistemic Emotions: Review and Introduction to the Focus Section. *Philosophical Inquiries*, 2(1), 97–122. <https://doi.org/10.4454/philing.v2i1.79>
- Ouriques, E. V. (2015). A teoria da gestão ea emancipação psicopolítica do sujeito do autocontrole contínuo e dos balanços anuais. *Ágora de Heterodoxias*.

- Sehgal, M. (2014). Diffractive Propositions: Reading Alfred North Whitehead with Donna Haraway and Karen Barad. *Parallax*, 20(3), 188–201. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927625>
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster “epistemic engagement” and “cognitive presence” in online education. *Computers & Education*, 52(3), 543–553. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.10.007>
- Vigotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Quinto Sol.
- Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Ediciones AKAL.

Formación para la investigación social en escenarios de conflicto sociopolítico: testimonio, narración y escucha en el acompañamiento a víctimas de desaparición forzada

Alba Lucía Cruz Castillo¹

Universidad de La Salle, Colombia

Johan Rubén Romero Rodríguez²

Universidad de La Salle, Colombia

A manera de Introducción: Lectura de la conflictividad en el Departamento del Meta y el municipio de Uribe- Meta

La Desaparición Forzada ha sido una de las formas de violencia más perversas a nivel mundial al incurrir en la violación de múltiples Derechos Humanos, dejando desprovistas a sus víctimas directas de una identidad, de una existencia que presenta la negación del ser humano, pues al hecho de la privación de la libertad se le suma el ocultamiento de su paradero, impidiendo ejercer recursos legales de protección a sus derechos, así mismo, su familia y la sociedad en general entra en un estado permanente de angustia, miedo, inseguridad e incertidumbre que se traduce en esperanza por las expectativas de encontrar con vida al desaparecido y su regreso, o en el temor de una pérdida definitiva, imaginando los padecimientos de las personas y prolongando el sufrimiento, haciendo de este un delito continuo.

1. Docente investigadora Universidad de La Salle, Programa de Trabajo Social, miembro de los grupos de investigación en Trabajo Social, Equidad y Justicia Social y Educación y Sociedad, lideresa del Semillero de investigación PAZS.O.S

2. Trabajador social, Universidad de La Salle, Programa de Trabajo Social, miembro investigador del Semillero de investigación PAZS.O.S

La desaparición forzada es definida por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2016) como una

Modalidad de violencia desplegada intencionalmente en un contexto de extrema racionalización de la violencia, que consiste en la combinación de privación de libertad de la víctima, sustracción de esta del amparo legal y ocultamiento de información sobre su paradero, en que pueden ser responsables tanto los Estados nacionales, como los grupos armados ilegales que la incorporan a su repertorio en el marco de su actividad criminal. (pág. 38)

En Colombia la desaparición forzada ha sido una constante en el conflicto sociopolítico, que en el país se ha dado en medio de una lucha armada por más de cinco décadas y que aduce sus causas a diferentes aspectos asociados a la tenencia de tierras, participación política, debilidad estatal, narcotráfico, entre otras, ubicando esta práctica como parte de los repertorios de los diferentes grupos armados, liderado por quienes detentan el poder político al abusar de esta para eliminar la oposición. En nuestro país se presentan algunas particularidades que asocian las desapariciones con la legalidad, tal es el caso del Estatuto de Seguridad Nacional que se convirtió en el marco legal que dio autonomía a las Fuerzas Armadas permitiendo así la vulneración de derechos reprimiendo lo que el poder consideraba como amenaza y las expresiones políticas disidentes. Es decir, a pesar de ser parte del repertorio de diferentes grupos se convirtió casi en una política de los legales, tal es el caso de las Autodefensas Unidas de Colombia.

La desaparición forzada ha tenido varias manifestaciones en Colombia, descritas por el Centro Nacional de Memoria Histórica en su informe Hasta Encontrarlos (2016), ha sido dirigida a campesinos, jornaleros, agricultores y obreros ubicando allí como móvil la disputa por el control territorial que convertía en víctima a todo aquel que fuera habitante de uno de los territorios llamativos para los grupos armados, sin ningún tipo de selectividad. De igual manera se han reconocido como objetivo potencial de desapariciones a grupos tales como: líderes sindicales, estudiantes, militantes y simpatizantes de partidos políticos de oposición, integrantes de organizaciones defensoras de Derechos Humanos y los familiares de todos estos. Por otra parte, este delito en nuestro país también ha tomado la forma de ejecuciones extrajudiciales, los mal llamados falsos positivos cuya finalidad era contabilizar engañosamente y aumentar las cifras de logros militares por muertos de la disidencia dados de baja en combate, para este caso sus víctimas fueron jóvenes de zonas vulnerables del país detenidos ilegalmente o a base de mentiras, asesinados y hechos pasar como miembros de la insurgencia.

Esta situación no ha sido ajena a la región oriental del país, sobre todo en el departamento del Meta, pues según informes del Plan Nacional para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2014) y del CNMH (2016) es la región de Ariari Guayabero compuesta por municipios como: El Castillo, El Dorado, La Macarena, Uribe, Vista Hermosa, entre otros, una de las que más ha sufrido los flagelos de la violencia, su ubicación con corredores estratégicos y el histórico abandono institucional del Estado permitieron que sus territorios se convirtieran en zonas controladas por grupos armados. En uno de los informes mencionados se presentan los antecedentes de los ejércitos en el Meta, incluso desde su colonización y los procesos de guerra y paz en Colombia destacando hechos que ubican este departamento como territorio de concentración de la lucha armada, entre los que se encuentra la incursión de las guerrillas comunistas comandadas por “Richard”, conferencias de las guerrillas al sur del departamento, influencias de Juan de la Cruz Varela en la frontera con Cundinamarca y otras relaciones del territorio potenciales del conflicto. Con relación al contexto de las Desapariciones Forzadas, corresponde a una de las zonas que aplicó el Estatuto de Seguridad Nacional por la presencia del M-19 y por su marcada tendencia a la realización de movilizaciones sociales consideradas como amenaza.

La historia del conflicto en los municipios del Meta refiere a zonas que oscilan entre la guerra y la paz, esto se traduce literalmente en el municipio de Uribe que ha sido escenario protagonista de procesos de paz y de múltiples ataques militares. Algunos hechos históricos que recrean esta situación son: por un lado, la presencia de los diferentes grupos armados en sus territorios, en 1990 se vivió el bombardeo al campamento del secretariado de las FARC autorizados por el presidente César Gaviria y en 1998, en una madrugada de agosto, aturdieron a su habitantes tres cilindros bombas que explotaron contra cada una de las bases del Ejército que resguardaban el pueblo, anunciando el comienzo de una toma guerrillera que sin éxito hostigó y aterrorizó a las personas a tal punto de llegar a naturalizar la violencia por no ser el único hecho violento perpetrado en estas tierras. Por otro lado, en este mismo año se dio un escenario producto de la necesidad de paz en este lugar reconocido como zona de distensión durante los diálogos de paz del Gobierno de Andrés Pastrana con las FARC, La presencia de la guerrilla en Uribe durante el periodo de distensión hasta el 2002, deja una serie de ataques en estos cuatro años cobrando la vida de sus pobladores.



Figura 1. Tomado de: Cartografía de la desaparición forzada en Colombia relato (siempre) incompleto de lo invisibilizado (2019).

En cuanto a desaparición forzada la imagen 1 permite dimensionar la magnitud y sistematicidad del delito de la Desaparición Forzada en este departamento con un aproximado de 5.281 víctimas documentadas entre 1958 y 2018, según Human Rights Everywhere (2019), esto corresponde al 7% de los casos a nivel nacional. En el municipio de Uribe la entrada del Ejército en el 2002 por el término de la zona de distensión trajo consigo un abuso de la fuerza pública en este lugar, presentando capturas masivas sobre la población, restricciones a la movilidad, señalamientos a la oposición, entre otros hechos de vulneración de derechos, siendo el año en que más desapariciones y hostigamientos fueron presentados produciendo un ambiente de terror sobre los habitantes.

La práctica represiva de violencia inscrita en la Desaparición Forzada transita en escenarios de impunidad, para el caso del meta de un 99% (HREV, 2019), pues es recreado un hecho en el que no hay una víctima al contar con una persona cuyo destino se desconoce al igual que sus victimarios, no hay culpables ni un proceso de

atención asertivo, solo un estado de suspensión y pánico que deslegitima el hecho delictivo. Sumado a esto, la impunidad se da por otros elementos como el subregistro, que en palabras de Albadejo Escribano (2009) especialmente para el caso Colombiano representa un reto al ser una práctica poco y mal registrada pues es perpetrado por otros hechos violentos como el secuestro, el desplazamiento forzado, la violencia sexual, torturas, entre otros, “el miedo a las represalias y la continua victimización de las personas desaparecidas y sus familiares también contribuyen al subregistro de la desaparición” (2009, pág. 10) lo que impide dimensionar el número real de víctimas de desaparición forzada y nubla los efectos negativos que esta produce sobre la familia y la sociedad.

Lo anterior, recrea situaciones de revictimización, pues se reconocen una serie de riesgos a la hora de denunciar y quienes se atreven a hacerlo se ven sometidos, en muchas ocasiones, a una serie de prejuicios sociales por parte de la sociedad que en muchas ocasiones justifican el delito y lo atribuyen a acciones reprochables de las víctimas y sus allegados, y por parte de funcionarios públicos que ponen en tela de juicio sus declaraciones teniendo que demostrar al extremo su condición de víctimas para creer que no hay responsabilidad por lo ocurrido, pues una de las tantas consecuencias de la Desaparición Forzada además de borrar para siempre a la víctimas mediante el ocultamiento físico, es pretender dejar constancia de que la persona desaparecida tenía merecido ese final, estigma que acarrea la familia e inhibe acciones de reclamo. En este sentido, se posiciona como campo de acción para investigadores sociales el acompañamiento como un espacio para escuchar a quienes han sido víctimas de este delito, de dignificar a quienes llevan por dentro la lucha y la resistencia al olvido.

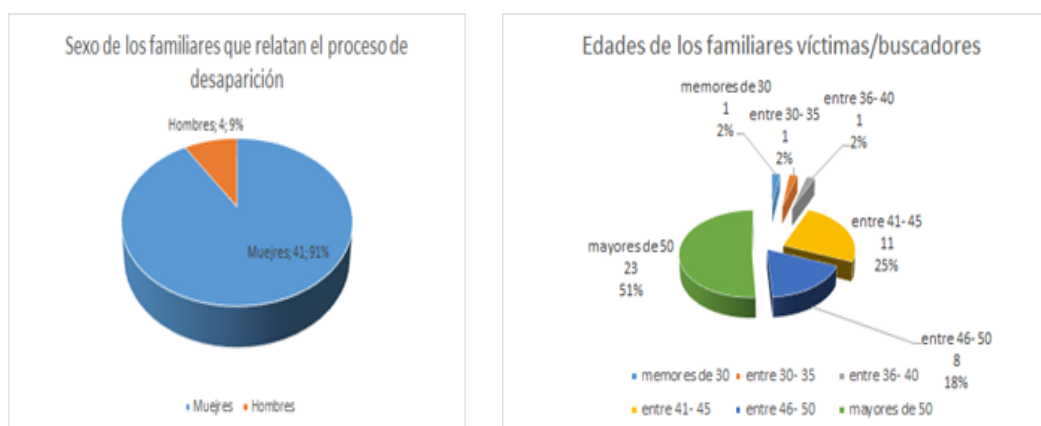
Contexto de emergencia de la experiencia investigativa

En la actual transición política Colombia se juega el papel de la verdad y los procesos de reparación como acción central para la construcción de escenarios de paz perdurables y sin repetición de daños heredados del conflicto, en esta tarea se vuelve esencial la voz de las víctimas y la sanación del dolor que ha acompañado a muchos colombianos en esta historia donde en ocasiones la falta de acompañamiento y la no presencia del Estado han repercutido en olvido y la construcción de memorias fragmentadas de la guerra; por este motivo es prioridad escuchar a quienes por diferentes razones no han accedido a mecanismos de justicia para ser reparados o simplemente contados dentro de las largas listas de personas que necesitan ser escuchadas, en especial en territorios que como en el caso de Uribe aún viven en medio del miedo, el dolor y el olvido.

Con el propósito de visibilizar los daños asociados a la desaparición forzada y de contribuir con los procesos de verdad, el Semillero de Investigación PAZS.O.S del Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, cuyo objetivo es acompañar iniciativas de organizaciones sociales y desde allí comprender los procesos de memorias subordinadas que se construyen; este Semillero en alianza con la Fundación PAX- Colombia se sumaron en la tarea de reconstruir casos de desaparición forzada en Uribe, Paraíso, Piñalito y La Julia- Meta dados los antecedentes anteriormente expuestos sobre la conflictividad en esta zona y la suma significativa de casos de esta índole que aún están sin ser resueltos o escuchados. En este proceso se reconstruyeron 45 casos de desaparición forzada desde las voces de familiares víctimas; los cuales tenían las siguientes particularidades:

Al respecto de este primer acercamiento a la población de familiares víctimas con las cuales se realizó esta propuesta, es importante resaltar que en su mayoría quienes ejercen el rol de buscadores son las mujeres y para el caso de Uribe y las demás poblaciones aledañas que se refieren en este texto, son personas adultas y adultas mayores, dado que en promedio los años que los familiares llevan buscando a sus seres queridos está entre 15 y 25 años. Frente al rol que las mujeres ejercen en este proceso de búsqueda, El Espectador (2019) refiere:

Al otro día, en medio de un conversatorio sobre experiencias de búsqueda de personas desaparecidas en Colombia, donde las mujeres eran mayoría y protagonistas, la frase fue acuñada nuevamente. La han tomado como suya porque, además del dolor de no saber qué pasó con sus seres queridos en décadas, lo que más las hiere es la indiferencia de una sociedad que les ha dado la espalda. (p. 3).



Graficas 1 y 2. Particularidades de los familiares víctima entrevistados.

Fuente: Elaboración propia.

Las familias víctimas han sufrido múltiples afectaciones entre las cuales se cuenta el desplazamiento, en relación a este se debe anotar que el número de estos ha sido entre 4 y 9 por núcleo familiar; tortura, violencia sexual, homicidios selectivos, persecución política y desaparición forzada; sumado a estos daños es muy presente el despojo y el desarraigo como estrategia de guerra ejercida frente a esta población. Los familiares víctimas de este proceso pertenecen a ASOJULIA, AMVUPAZ y el Asentamiento Embera Chami del Paraíso; en el proceso de acompañamiento PAX había establecido un contacto previo con ellos y sus historias, lo cual permitió en un segundo momento que el equipo investigador pudiese tener una cercanía y establecer confianza con ellos; este referente territorial de PAX fue una lideresa estratégica en el proceso de acercamiento, conocimiento del territorio y protocolos de seguridad del equipo investigador en campo. Con relación a las organizaciones sociales en el transcurrir del proceso el equipo investigador se percató que son colectivos que han intentado reunir víctimas del conflicto en la zona en medio del miedo constante y la persecución militar, asunto que nos le permite moverse libremente, por lo tanto, han impulsado acciones de tipo colectivo enfocadas a procesos de participación local y comunitaria de tipo asociativo, pero en este accionar no ha sido posible una estrategia directa en temas de memoria colectiva, es de anotar que en el territorio aún se vive una guerra, que aunque no sea de confrontación directa opera mediante otro tipo de estrategias como la desaparición forzada, el asesinato selectivo y la persecución a líderes sociales, por parte de disidencias de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército Popular), paramilitarismo y el Ejército Nacional.

La actual ola de violencia se ha desatado en la zona por procesos de paz incumplidos y por persecución a excombatientes que han decidido retornar a las armas, en la zona en el momento operan con fuerza las disidencias comandadas por Romaña, que según Semana (2019):

Cuando Romaña, uno de los comandantes más temidos de las extintas Farc, no resistió la hostilidad de Tumaco, buscó refugio en los llanos. Las amenazas de los disidentes –incluyendo a Guacho– lo doblegaron. Así que en una noche de septiembre de 2017 se escabulló de la zona de concentración junto con unos cuantos de sus hombres cercanos. Lo cuenta Lucio, excomandante del frente 40, un guerrillero que anduvo a su lado por más de 20 años, y que también lo acompañó esa noche. Viajaron en una camioneta hasta Bogotá, sin que nadie los detuviera, y de allí tomaron rumbo hasta una finca de la vereda El Diamante, en Uribe, Meta. Escogió esa zona porque allí operó durante años. En un terreno arrendado, Romaña se dedicó a coordinar el cultivo de maíz y la ganadería. Pero la región estaba caliente y tuvo que huir de nuevo. Lo hizo en septiembre pasado y desde entonces nadie conoce su paradero.

Hace dos semanas le dijo a la JEP, a través de su abogado, que su seguridad y la de su familia estaban en riesgo. Y eso que Uribe es uno de los municipios de la región donde los vientos de paz soplan con más fuerza. Pero a medida que aumenta la distancia con el centro del país, el fantasma de la violencia crece, encarnado, sobre todo, por las disidencias del Bloque Oriental. La estructura más poderosa de la extinta guerrilla dejó, naturalmente, el grupo residual más poderoso. Unidos bajo el mando de Gentil Duarte está buena parte de los 3.000 disidentes que, según el Gobierno, hay en todo el país. (prr. 2,3 y 4).

En tanto los grupos paramilitares que se debaten el territorio se encuentran estructuras heredadas de la guerra de las Autodefensas de los años 90s y que hoy según La Fundación Ideas para la Paz (2017):

Cuentan con aproximadamente 70 integrantes repartidos en zonas muy delimitadas de 15 municipios de los Llanos Orientales, de acuerdo con cifras oficiales. El Bloque Meta opera en dos departamentos (Meta y Guaviare) y siete municipios con presencia histórica de esta organización (Villavicencio, Granada, Puerto Lleras, Puerto Concordia, San Martín, San Carlos de Guaroa y San José del Guaviare) La estructura organizacional de estos grupos ha cambiado en el último año debido a los fuertes golpes recibidos por parte de la fuerza pública. Pasó de tener una estructura de tipo piramidal o jerárquica similar a la de los bloques paramilitares, a una estructura casi horizontal. Con la continua pérdida de mandos y combatientes estos grupos ahora cuentan con un cabecilla principal quien controla la organización, un encargado de las finanzas y un componente armado, entre lo rural y lo urbano, responsable de la seguridad de las zonas de alto valor, además de la recolección de finanzas, extorsiones y microtráfico. (p. 30).

A esta presencia de actores armados, se le suma en el territorio el rol del Ejército Nacional, quien a comienzos de 1995 aumentaría significativamente las operaciones en el departamento del Meta, especialmente en el municipio de Uribe y que, a través del Batallón Germán Ocampo Herrera, estableció alianzas con el paramilitarismo en la zona, razón por la hoy en día algunos militares rinden procesos de indagatoria, entre ellos en mencionado Mario Montoya, que de acuerdo a Semana (2016):

Si hay algún nombre vinculado a la lucha contrainsurgente en las recientes dos décadas es el de Mario Montoya. Cuando ostentaba el rango de coronel, hizo parte del desembarco de las Fuerzas Militares en el cuartel de las FARC en La Uribe, Meta, en diciembre de 1990, operación que se denominó Casa Verde. Montoya coordinaba las labores de inteligencia de la operación y por eso el presidente César Gaviria, el 10 de marzo de 1991, lo condecoró tras exaltar el planeamiento, la dirección y la ejecución de las acciones por las tropas de la IV División del Ejército. (prr. 2)

El panorama de la guerra fría, el silencio y en medio en donde se debaten las víctimas fue de una forma constante en el ejercicio investigativo, no existió ataques directos o hostigamientos, sin embargo, el miedo se respiraba y se leía en el

transcurrir de los días en el territorio, que hoy en día también intenta reconstruirse a través de estrategias de eco-turismos que apoyan el ingreso económico de algunas familias, pero que sin embargo sigue estando a manos de los grandes terratenientes.

El propósito de la reconstrucción de casos de desaparición forzada era aportar a la verdad y brindar un insumo para la elaboración de un informe para la Comisión de la Verdad que le permitiera a las víctimas hacerse presente en un proceso de justicia a través de la presencia mediadora de organizaciones como PAX en estos procesos.

Acción testimonial, narración y la escucha en el acompañamiento psicosocial como herramientas investigativas

En el proceso metodológico desarrollado en campo, fueron fundamentales el testimonio, la narración y la escucha como ejes epistémicos del escenario formativo para la investigación; en este sentido se comprende que el ejercicio investigativo de la mano de las comunidades víctimas del conflicto armado permite el reconocimiento de las particularidades de la guerra, construir memorias alternativas desde quienes han tenido que vivir el conflicto de cerca y sobre todo una práctica comprometida con la construcción de verdad desde las voces de sus protagonistas. En el proceso de reconstrucción de casos de desaparición forzada, la narración y la escucha se retomaron como fundamentos teóricos y metodológicos para acompañamiento, reconociendo la importancia de lo que las víctimas dicen como formar de romper el silencio y anteponerse al miedo presente aún en los territorios y la manera en que es recibida la información en una sociedad que parece haber olvidado a las personas que estuvieron en el medio del conflicto.

El acompañamiento psicosocial se ha constituido en un imperativo ético para profesionales que se desempeñan en el campo de atención a víctimas en escenarios de conflicto socio político al aportar a la comprensión del fenómeno y disminución de secuelas e impactos que produce la violencia. Este acompañamiento no puede ser estandarizado, se deben reconocer las particularidades de las comunidades afectadas, lo cual solo es posible de comprender a partir de las narrativas y sobre todo de una escucha respetuosa que les permitan validar sus experiencias y reconstruir sus historias, también, siendo una oportunidad para la manifestación de las emociones de quienes se han visto afectados. El enfoque narrativo propuesto para la reconstrucción de casos de desaparición forzada apunta a la comprensión de este delito desde las voces de las víctimas, dándole una identidad a los padecimientos de la guerra, trascendiendo las cifras de las afectaciones y conociendo las circunstancias reales, desde este enfoque en el que “si bien las narrativas de los sujetos conllevan una

instancia de auto interpretación, el enfoque narrativo involucra la intersubjetividad y la conversación” (Porta & Flores, 2017, pág. 685) lo que exige una actitud de escucha de quien investiga para un ejercicio interpretativo que vincula las experiencias, la palabra y las emociones intercambiadas.

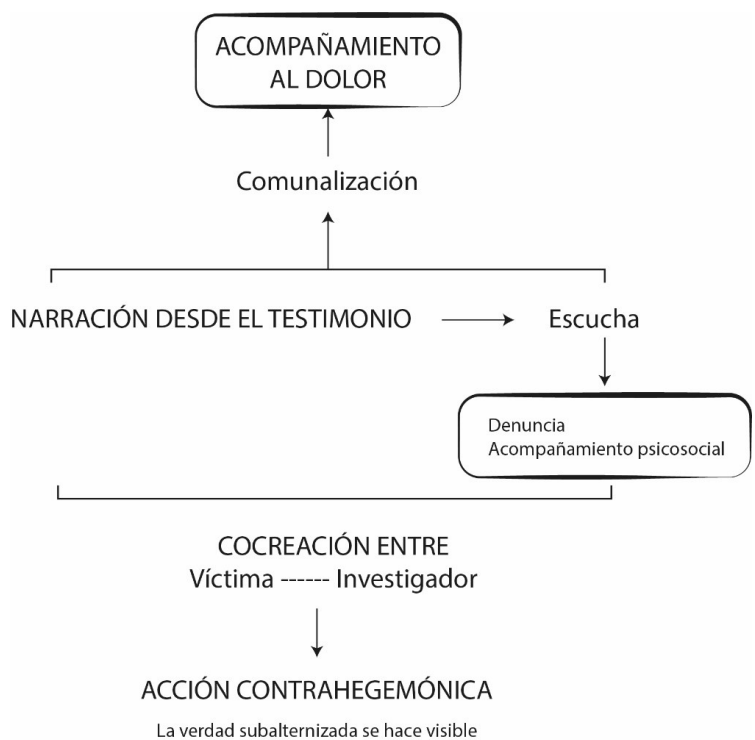
En escenarios de conflicto sociopolítico las narrativas se han visto limitadas y/o sesgadas por el ambiente de hostilidad y miedo aún vigente, el tener intercambios cara a cara con las víctimas luego de procesos de generación de confianza permite reconocer la historia silenciada por quienes detentan el poder, pues en palabras de Achugar, citado por Trujillo (2008) la narración tiene elementos fundamentales centrados en la denuncia frente al silencio oficial, que ha construido un historia que deja de lado las voces de quienes sufren directamente. Es allí donde la denuncia, inscrita en las narrativas vislumbran los excesos de poder, el olvido, la marginación y sobre todo el silencio e impunidad presente.

Por su parte, la escucha se hace necesaria en contextos de silenciamiento por la violencia, esta debe ser propiciada en escenarios de protección, liberación y respeto llevando al investigador a cuestionar su influencia sobre los relatos de vida de las personas, lo cual depende de su disposición al momento de entrevistar que en palabras de Muñoz y otros (2019) da cuenta de una concepción dinámica y relacional de la subjetividad narrada, las significaciones de lo que dice la entrevista no están sólo en lo que se dice y la recepción lineal del entrevistador, pues una conexión más cercana entre los actores involucrados da la posibilidad de entender los silencios, tensiones, gestos y toda situación que caracteriza los relatos. La escucha debe estar caracterizada por el reconocimiento del dolor y empatía por quien narra, para así poder validar lo que dice y llevar a cabo un acompañamiento más allá de los datos que nutren informes sobre la violencia y desconocen el ser humano detrás de las historias.

En el ejercicio de escucha se pone en escena el testimonio de la víctima, de aquella que porta memoria y que construye un lugar desde donde leerla, en relación a esto (Cf. Achugar, 1992, p. 55) afirma que “El carácter que tiene el testimonio de «historia otra» o de «historias alternativas» sólo parece posible cuando los silenciados o excluidos de la historia oficial intentan acceder a la memoria o al espacio letrado” , en este sentido el valor del testimonio como acto biográfico que es narrado por quien vivió de primera mano el episodio traumático se convierte en un acto que cumple con dos funciones esenciales: la función ejemplarizante o la denuncia y la autorización letrada de circunstancias, vidas y hechos que no son patrimonio de la historia oficial o que han sido ignorados por la historia y la tradición vigente y hegemónica en tiempos anteriores. Es específico el testimonio se vuelve una acción

pública de denuncia que los investigadores en el proceso de transcripción y escucha interpretan a través de elementos centrados en esta narrativa, en esta medida el Método de la guía de escucha propuesto por Carol Gillian (1985) recupera la escucha como un acto político que se da desde el valor narrativo del testimonio, en tanto este expresa la sensibilidad del otro y esto a la vez se revierte en una responsabilidad para el investigador de cuidar como una cuestión moral.

La escucha en el testimonio narrado se desplegó como una acción de **coproducción discursiva** sobre la memoria colectiva entre el familiar víctima y los investigadores, la responsabilidad de los investigadores se volcó por lo tanto a un ámbito que también toca lo moral a través del cuidado; escuchar fue a la vez el escenario de denuncia y politización de los familiares víctimas de lo acontecido y por ello a la vez en un espacio de superación del trauma a través de la **comunalización** de este, en este sentido Fasciol (2010) citando a Shay(2009) afirma: “la recuperación comienza, pues, con la escucha, por lo que, continúa Shay, antes de analizar, antes de clasificar, antes de pensar, antes de intentar hacer nada, deberíamos escuchar”(p. 23). La escucha por lo tanto debe ser aprendida, cualificada y pulida, esto es una acción que se logra solo con la sensibilización del dolor, de la indignación, la comprensión de la lucha del otro y sobre todo de encontrar un lugar político para acompañar este dolor.

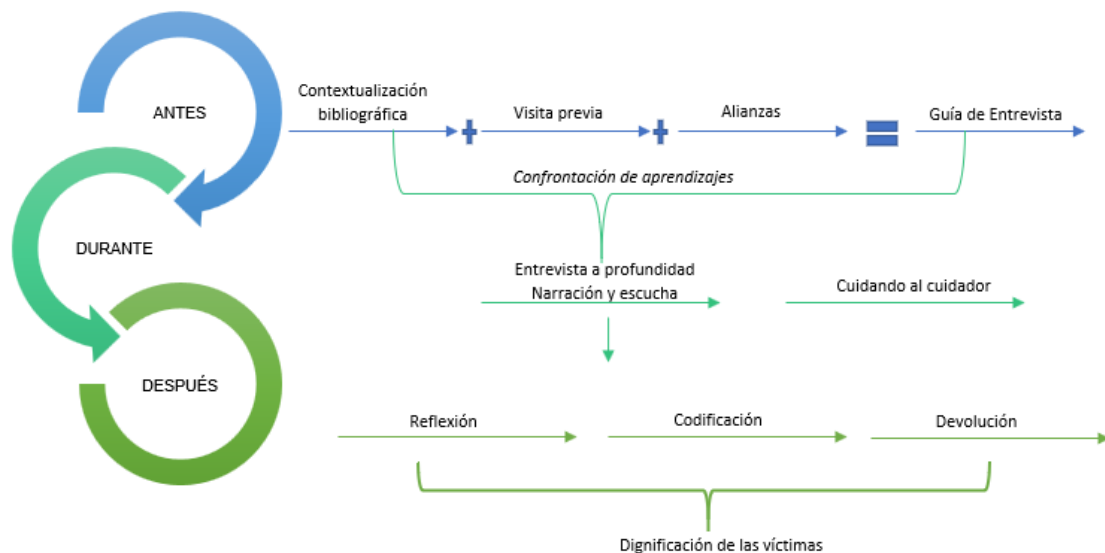


Esquema 1. Testimonio, narración y escucha en el proceso investigativo.
Fuente: Elaboración propia.

En el esquema se visibiliza el lugar prioritario que el testimonio, la narración y la escucha tuvo en el proceso investigativo, que se desarrollaron como elementos con los cuales se dialogaba constantemente.

Reconstrucción Metodológica de la experiencia de formación investigativa en contextos de alta conflictividad

Con la necesidad de llevar a cabo prácticas investigativas y de intervención contextualizadas que se ajusten a la realidad, en este caso de los territorios que han tenido que afrontar los flagelos de la violencia, fue construida una propuesta metodológica centrada en la no revictimización, el respeto y la dignificación de las víctimas que reclaman justicia en un país que constantemente los invisibiliza y somete a procesos de atención invasivos e indiferentes. En este sentido, la propuesta contempla el antes, durante y el después del trabajo de campo, centrando la atención en las víctimas y la interacción que se da con el investigador, es por lo que se tiene como punto de referencia el enfoque narrativo y la práctica relacional de la escucha a partir de los momentos planteados por Muñoz y otros (2020), pues si bien es importante dar prioridad a los relatos de interpretaciones de vida de las personas, es importante la actitud del investigador para comprender dichas narrativas.



Gráfica 3. Proceso investigativo desarrollado.

Fuente: Elaboración propia.

Antes... Contextualización bibliográfica: Previo a la reconstrucción de casos de desaparición forzada en Uribe–Meta, fue necesario un acercamiento bibliográfico y experiencial a este Municipio que ha estado en el centro del conflicto interno colombiano, signado, además, por las desapariciones forzadas. La revisión bibliográfica posibilitó el acercamiento a fuentes oficiales y alternativas que permitieron comprender las dinámicas del territorio, construyendo así contextualizaciones de las diferentes zonas en las que se trabajó: cabecera municipal de Uribe y veredas la Julia y Paraíso. Algunos criterios para la escritura fueron:

Ubicación geográfica; ¿cómo se ha vivenciado el conflicto sociopolítico en este municipio?; Hitos históricos de la región; ¿Qué es la desaparición forzada?, bloque de constitucionalidad de la desaparición forzada, móviles y efectos de la D.F.

Visita previa: Una vez hechas las precisiones conceptuales se dieron las condiciones para el primer momento establecido como entrevista en sintonía, (Muñoz, Ancapichún, & Squella, 2020) la cual da el escenario propicio para la escucha, esto supone establecer un mínimo de confianza, conocer cara a cara a las personas con quienes se va a adelantar el proceso de acompañamiento, preparándose así para próximas sesiones luego del consentimiento y aceptación por parte de ellas. Para el caso en cuestión, fue precisa una visita previa a fin de llevar a cabo algunos talleres en términos de acompañamiento psicosocial que permitieron el acercamiento, intercambio y reconocimiento entre comunidades y familiares víctimas de Desaparición Forzada y el grupo investigador. Algunas propuestas desarrolladas fueron:

- *Tejiendo la palabra:* este se llevó a cabo con los integrantes del asentamiento indígena Embera Chamí de la vereda el Paraíso y permitió realizar un proceso de construcción de memoria colectiva integradora de las voces diversas y vivencias territoriales de las víctimas y residentes del lugar por medio de dinámicas participativas como fue el círculo de la palabra y la construcción de un mandala tejido fomentando así la resignificación de la memoria y priorizando las narrativas
- *Intercambiando historias para conocernos:* Con este taller realizado en la cabecera municipal fue posible la identificación de los hechos y afectaciones generados de manera y comunitaria por causa del conflicto armado armado a través de la realización de mapas corporales

- *El árbol del alma*: Este taller fue desarrollado en la cabecera municipal en una de las organizaciones de víctimas y buscó establecer un vínculo de confianza con la población, para generar espacios de aprendizaje a través de un trabajo en conjunto y continuo.
- *Talleres en la Julia Meta*: tenían por objetivo identificar la conflictividad en la Julia desde una lectura histórica de los actores y hechos al igual caracterizar los daños individuales, colectivos y las afectaciones socio territoriales como consecuencia del conflicto armado desde las narrativas de sus habitantes.

En términos generales, la realización de los talleres en esta etapa del proceso además de una acercamiento inicial permitió encuentros empáticos, con las mujeres, hombres y jóvenes pertenecientes al municipio de Uribe Meta, los cuales han sido víctimas de hechos violentos y visto vulnerados sus derechos en el marco del conflicto armado colombiano. La generación de confianza parte de establecer relaciones horizontales con las personas, de posicionar en el centro de los encuentros lo relevante de sus narrativas para que este no sea otro proceso técnico instrumental al que se tienen que someter.

Entrevistas informales: En esta visita previa, también se llevaron a cabo algunas conversaciones informales fuera del espacio de los talleres a líderes sociales, funcionarios públicos, y personas que dan cuenta de las Entrevistas narrativas y escucha abierta (Muñoz, Ancapichún, & Squella, 2020), con el objetivo de ampliar las comprensiones sobre el conflicto desde las voces de quienes han vivenciado desde diferentes perspectivas este fenómeno. En estos espacios se requiere escuchar sin forzar, interrumpir o cuestionar las narrativas de quienes abren el espacio al diálogo, son permitidos los silencios, las contradicciones o ratificaciones. En el proceso se tuvo la siguiente pregunta orientadora ¿cómo han vivenciado las dinámicas propias del territorio los diferentes actores?, sólo así fue posible una comprensión más amplia de la situación, permitiendo la planeación de próximos encuentros.

Creación de alianzas: El siguiente momento es comprendido por la escucha preliminar de giros y entrevista de profundización (Muñoz, Ancapichún, & Squella, 2020), que se traduce en la revisión y ajuste del proceso teniendo en cuenta la información recogida en etapas anteriores y centrado en la categoría inicial y transversal del proceso, para el caso la Desaparición Forzada, siendo una temática difícil de abordar al ser un delito que se mantiene el tiempo al igual que

sus afectaciones morales, sociales, psicológicas, por lo cual debe ser abordado con respeto y experticia. En este orden de ideas fue necesario recurrir a ciertas organizaciones con experiencia en el campo de la atención psicosocial a casos de desaparición forzada, que con encuentros formativos y reflexivos brindaron herramientas indispensables para el acompañamiento. Las organizaciones que apoyaron el proceso fueron:

- *Movice*: es un movimiento en el que confluyen procesos organizativos de víctimas de crímenes de Estado, tiene como objetivo reivindicar a aquellos que han sido vulnerados en acciones perpetrados por miembros de la fuerza pública o fuerzas paraestatales o paramilitares que actuaron bajo el respaldo del Estado; su lucha va encaminada al restablecimiento de derechos a la verdad justicia, reparación integral, garantías de no repetición y la memoria En este proceso cumplió un papel fundamental al compartir un banco de preguntas para la presentación de informes ante la Jurisdicción Especial para la Paz, específicamente guio la construcción del instrumento, en la medida que orienta la búsqueda de información sobre diferentes hechos victimizantes, ofreciendo recomendaciones sobre cómo debe ser abordada cada temática. Sumado a esto, fue importante conocer la manera en que las víctimas se acompañan, luchan y resisten juntos ante la ausencia de estrategias asertivas, más aún cuando el Estado es su victimario, pues es posible encontrar instituciones que caminan de la mano de las personas en los procesos de acompañamiento, pero en esta experiencia son las misma personas víctimas quienes se acompañan y reconstruyen. Finalmente, un ejercicio práctico con una de las voceras, ofreció los elementos necesarios para comprender las características de quien acompaña, que debe ser un persona sumamente respetuosa con el dolor y comprometida con el proceso, de igual manera invitó al ejercicio de memoria desde formas alternativas que despierten los sentido y las conexiones emocionales.
- *Colectivo SocioJurídico Orlando Fals Borda*: Es una red de organizaciones comprometidas con la defensa, difusión y protección de los derechos humanos en Colombia, sus esfuerzos han apuntado al esclarecimiento de la verdad sobre todo en casos de desaparición forzada. Sus aportes al proceso presentado hacen referencia a la manera de acompañar a las víctimas, pues la mirada Sociojurídica va más allá de la reconstrucción legal de lo caso, que aunque importante es insuficiente, pues se requieren

conexiones y relacionamientos más empáticos que comprendan la magnitud social de los daños a nivel individual y comunitario, para poder brindarle a las víctimas las herramientas necesarias para empoderarse en medio del duelo.

- *Comisión Colombiana de Juristas*: es una organización que busca por medios jurídicos el pleno respeto en Colombia de los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, así como del derecho humanitario. Fue necesario remitirse a esta organización previo a la reconstrucción de casos de desaparición forzada para por su énfasis en el enfoque humanitario, el cual tiene como objetivo aliviar el sufrimiento y mantener la dignidad humana de las víctimas y sus familias como núcleo, lo que se consigue por medio de: 1. La creación de confianza por parte de las víctimas frente a la institución y las personas que adelantan la búsqueda humanitaria; 2. La creación de mecanismos que le permitan a la víctima participar en todas las etapas de la búsqueda humanitaria, hasta su entrega; y 3. La creación de mecanismos de participación que tengan efecto reparador, lo que obliga a fortalecer el componente psicosocial y a permitir el acceso a condiciones que propicien el esclarecimiento de la verdad y la dignificación de las víctimas. (CCJ, 2018 p.31)

Guía de entrevista: Seguido a esto, se dio paso a la elaboración del instrumento de recolección de información, una guía de entrevista semiestructurada cuya planeación y desarrollo fue pensada para la no recreación de los hechos victimizantes, es decir, se optó por indagar desde lo cotidiano para conocer a las personas y el territorio desde su diario vivir, esto lleva a un acercamiento más personal y ameno permitiendo el ejercicio retórico desde las vivencias agradables junto al ser que no está. Los familiares de víctimas de desaparición forzada se han tenido que enfrentar a innumerables entrevistas que les piden narrar el hecho con fines legales, pero son pocos o nulos los escenarios que les hacen sentirse realmente escuchados, por lo que en nuestras manos estaba darles a entender lo valioso que es su relato y lo relevante de su lucha por acceder a la verdad, que no está solo o sola.

Teniendo claro esto, y centrando la discusión en la importancia de la investigación social en es tipo de escenarios que exigen una formación previa, se configuraron diversos campos de saber a indagar, para poder conocer holística e integralmente la situación de vulneración de derechos y los sentires de las

comunidades. Es así como se abordaron las siguientes temáticas a través de la guía de entrevista semiestructurada: identificación de otros daños y afectaciones asociados con la desaparición forzada, la experiencia de dolor vivida por los familiares víctimas y sus formas de afrontamiento y las barreras de tipo social y estatales frente al reclamo de derechos y procesos de reparación. Las entrevistas cubrían las anteriores categorías de las cuales emergieron los siguientes proyectos de investigación en modalidad de grado, esto, previo ejercicio analítico de las entrevistas y el interés de indagar unos campos concretos: La Julia Meta: Daños y Afectaciones Socio Territoriales En El Marco Del Conflicto Armado; “¿Cómo se le habla al desaparecido? con la emoción apretando por dentro”. Acción colectiva e individual en el marco de la desaparición forzada desde el dolor y las emociones de familiares víctimas en Uribe - Meta y el último proyecto denominado Reconstrucción de casos de desaparición forzada desde las voces de familiares víctimas en Uribe-Meta: reflexiones desde el trauma social.

Durante

Entrevista a profundidad: Llegado el momento de aplicar el instrumento, es decir de entrevista de diálogo para corroborar la escucha (Muñoz, Ancapichún, & Squella, 2020), se sintetiza todo lo aprendido y recogido en encuentros anteriores, proporcionando un espacio en el que más que una serie de preguntas se debe conectar con las personas, dar paso a sus narrativas y sobre todo una actitud de escucha por parte del investigador para captar todas las dimensiones y potencialidades de lo que se dice y lo que no en la entrevista. Es el único momento en el que la serie de supuestos que se han ido construyendo se reafirman o contraponen a partir de los relatos de las víctimas. Sumado a esto, las condiciones para la narración y la escucha se dan en la medida que el ambiente y entorno donde se realiza es agradable para el entrevistado, por esto se decidió desarrollarlas en la casa de cada uno de ellos, a excepción de los integrantes del asentamiento indígena embera Chami, pues las condiciones de seguridad del momento impidieron el desplazamiento a sus hogares, por lo que fue necesario adecuar el lugar de residencia de los investigadores.

Sumado a esto, apuntando a la reconstrucción del caso de una forma diferente teniendo como referente el enfoque humanitario, más allá de los términos legales y recreación del daño, se procuró que en el momento de la entrevista estuviera presente algún elemento que evoca la presencia del desaparecido, que permitiera hablar a partir de este y de las vivencias y momentos que habitan aquel objeto

que es importante para los familiares. De igual manera, desde el enfoque fue posible un diálogo fluido y abierto, con la presencia de apoyo psicosocial y que ofreció la posibilidad de transcurrir en el tiempo con tranquilidad y la plena confidencialidad

Cuidando al cuidador: En los procesos de acompañamiento a víctimas en escenarios de conflicto socio político es importante ejecutar una guía de primeros auxilios a los entrevistadores como propuesta de cuidado emocional a los integrantes del semillero debido a las consecuencias negativas que se dan por la exposición al dolor y sufrimiento de las víctimas. Quien escucha se carga de una serie de sentimientos como rabia, compasión, temor, entre otras, que como plantea Mosquera (2012) pueden llevar a la movilización de acciones frente a los hechos o, por el contrario, reconocer las difíciles condiciones y realidades que viven las comunidades en los territorios acumuladas históricamente. En todo caso el intercambio y/o transferencia emocional trae consigo para alguno profesionales un desgaste emocional; prueba de esto es, en palabras de Aron y Llanos (2014), sensaciones de vacío, decaimientos psicológicos, desmotivación, sentimientos de culpa, impotencia y frustración.

Teniendo claro lo anterior, fue imprescindible para los integrantes del semillero contar con este apoyo emocional en la misma visita al territorio en la que se hizo la entrevista a profundidad por los riesgos ocasionado luego de la exposición a narraciones cargadas de dolor, con el fin de canalizar dichas emociones generadas luego de largas jornadas de escucha, pues cada pareja debía realizar entre 3 y 4 entrevistas en la visita. Dicha guía denominada Mi Maleta, fue diseñada y ejecutada por un trabajador social integrante del semillero y tenía contemplado escenarios para el encuentro personal y confrontamiento emocional, así como un parte grupal para compartir o no lo identificado, por último, propuso un plan de mejora que permite la proyección para futuros ejercicios.

Después

Partiendo del análisis de los instrumentos de información el grupo de investigadores decide enfocarse en la construcción de *proyectos de investigación* que profundizaran algunas de las categorías emergentes de la lectura de estos instrumentos, de allí la *focalización de segmentos particulares* de la entrevistas que evocaran esta categoría central, del análisis narrativo de estos testimonios se realizó una *codificación* en donde *emergieron las siguientes subcategorías* que de forma concreta explican la complejidad del fenómeno de la desaparición forzada en el municipio de Uribe - Meta.

Tabla 1. Focos de investigación.

| Nombre del proyecto | Objetivo central de la investigación | Categorías abordadas | Subcategorías abordadas |
|--|--|---|--|
| La Julia Meta: Daños y Afectaciones Socio Territoriales En El Marco Del Conflicto Armado | Identificar el tipo de daños y afectaciones individuales y colectivos socioterritoriales causadas en La Julia Meta, inspección de Uribe- Meta desde narraciones de familiares víctimas | Daños y afectaciones | Tipología de daños individuales y colectivos. |
| | | Afectaciones socioterritoriales | Despojo, Desarraigo |
| | | | Desterritorialización |
| “¿Cómo se le habla al desaparecido? con la emoción apretando por dentro”. Acción colectiva e individual en el marco de la desaparición forzada desde el dolor y las emociones de familiares víctimas en Uribe - Meta | Identificar el rol del dolor y de las emociones en acciones individuales y/o colectivas en torno al reclamo y la dignificación de víctimas de desaparición forzada en Uribe y Julia - Meta desde las voces de familiares víctima | Experiencia del dolor | Hechos victimizantes: |
| | | | Hostigamiento Reclutamiento Ejecuciones extrajudiciales Tortura Omisión o negación del Conflicto Desaparición forzada |
| | | Afectaciones y daños. | Dimensiones de afectaciones y daños: |
| | | | Personal |
| | | | Familiar Comunitario |
| | | Afectaciones y daños | Dimensiones de afectaciones y daños: |
| | | | Personal |
| | | | Familiar Comunitario |
| | | Emociones relacionadas a la experiencia de dolor. | Tipología de las emociones |
| | | | Relación de las emociones con afectaciones sociopolíticas |
| Barreras para reclamo social y jurídico en casos de desaparición forzada | Barreras institucionales | | |
| | Barreras propias del contexto de conflicto | | |
| Reconstrucción de casos de desaparición forzada desde las voces de familiares víctimas en Uribe- Meta: reflexiones desde el trauma social | Contribuir a la dignificación de las víctimas y los procesos de memoria colectiva desde la reconstrucción de casos de desaparición forzada en el municipio de Uribe- Meta. | Trauma social | El duelo permanente |
| | | | Ruptura generacional |
| | | | Abandono y despojo |
| | | | Trauma histórico |

Fuente: Elaboración propia.

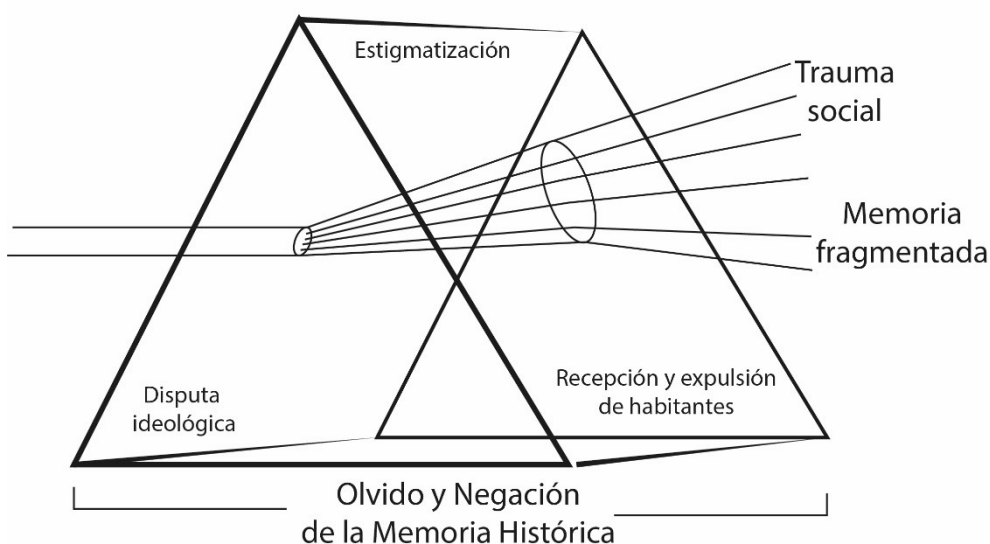
El desarrollo de estos proyectos visibilizó elementos fundamentales para conocer y comprender a profundidad el fenómeno de la desaparición forzada en Uribe- Meta, algunos de los resultados de estos proyectos que fueron relevantes en tanto esta comprensión fueron:

- La emergencia conceptual del territorio prismático, el cual el grupo investigador denominó como aquel territorio en donde las múltiples daños y afectaciones confluyen frente a la lectura del mismo, a la vez dicha confluencia hace más compleja la comprensión del mismo, ya que cualquier daño no se puede ver aisladamente de los otros, para el caso de Uribe- Meta esta lectura se concreta en el siguiente esquema.

La estigmatización que tuvimos fue muy grande, entonces todo eso, cuando abrieron ... ya la gente tenía una visión distinta de lo que era en realidad. Venían, mataban, hacían lo que querían y “no, porque son guerrilleros” pero la gente era campesina normal de ... que trabajaban para sostener a su familia.

Testimonio Familiar víctima, (2019)

TERRITORIO PRISMÁTICO



Esquema 2. Territorio prismático

Fuente: (Gaona, García y Urrego, 2020)

El territorio prismático tiene tres caras; primero como un *territorio de recepción y expulsión de habitantes* desde cuando el municipio hizo parte de la zona de distensión y luego en la contra llegada de los grupos paramilitares, por ser un lugar estratégico para el accionar de los grupos armados presentes en la zona, lo que desata acciones para el control político de la zona traducido en el hostigamiento a la población por la tenencia de la tierra que como consecuencia final produjo múltiples desplazamientos.

Por otro lado, es un territorio *en disputa por la formación ideológica* y por lo mismo, un territorio estigmatizado, en relación a la formación ideológica impartida mediante el reclutamiento, que el grupo investigador diferencia en dos escenarios, el de la guerrilla como un reclutamiento forzado-influenciado política, económica e ideológicamente y la de los paramilitares como un reclutamiento forzado mediante las amenazas. En consecuencia, Uribe es un territorio estigmatizado que carga con el imaginario producto de la zona de distensión y la presencia de Casa Verde de que es un municipio guerrillero, por lo que fue convertido en objetivo militar de paramilitares y el ejército nacional quienes teniendo como excusa dicho imaginario hostigaron, castigaron y torturaron a la población como dan cuenta los siguientes testimonios:

Se quiere afirmar que Uribe es un *territorio de olvido y negación de la memoria histórica* a nivel institucional puesto que las entidades niegan el hecho, negando el recuerdo y la memoria y generando procesos de revictimización en la medida que para una víctima el reclamo es una forma de reivindicar su ciudadanía porque en el momento de exigir un derecho está ejerciéndola para que el Estado la haga visible, pero si hay negación y olvido, la víctima no es reconocida en su condición de ciudadana por lo que hay una vinculación entre revictimización y ciudadanías negadas. En medio de la complejidad que se vive fruto de la trayectoria histórico y de los procesos no reparados, los familiares víctimas entrevistados aluden haber vivido principalmente despojo, desarraigo, desplazamiento, hostigamiento, reclutamiento, ejecuciones extrajudiciales, tortura. Omisiones o negaciones al conflicto que causaron estigmatización u olvido y desaparición forzada; estos hechos tuvieron afectaciones en las dimensiones personal, familiar y comunitario.

- La comprensión de dinámicas de las afectaciones socioterritoriales asociadas al conflicto y en específico a la desaparición forzada en la zona, frente a la cual el grupo de investigación infirió Como puede verse reflejado en el esquema anterior las

“soy desplazada de la finca bananera llamada Mapoma, ubicada en el corregimiento nueva colonia del municipio de Turbo, de ahí me fui para Remedios Antioquia donde me establecí económicamente, después de un tiempo fui despojada de todas mis pertenencias y me toco huir hacia Montería Córdoba, donde declare por primera vez, luego me fui para barranquilla y de barranquilla me establecí acá, en La Julia”

Testimonio de familiar víctima (2019)

dinámicas del conflicto, según las manifestaciones de las víctimas, han desencadenado una serie de afectaciones a nivel socioterritorial; dentro de la problemática de desplazamiento, que se reconoce como el objetivo y fin último de los diferentes actores en relación con llevar a cabo estas acciones contra la población, comunidades y territorios.

Para llegar hablar en concreto de las afectaciones socioterritoriales es necesario reconocer todo el proceso que tiene lugar; iniciando por el desarrollo de eventos violentos y victimizantes que ocasionen un daño que esté comprendido desde una o varias de las tipologías presentadas con anterioridad; posterior a estos daños se da continuación con el empleo de estrategias determinadas en el despojo y el desarraigo; que trae consigo una serie de afectaciones territoriales de distinto orden; en términos de tenencia de bienes, cambios en las formas y dinámicas de vida, búsqueda de nuevas de formas, dando como resultado una total desterritorialización de las víctimas. Concretamente, se caracterizan estas acciones como hechos emprendidos por grupos armados al margen de la ley, al igual que grupos armados pertenecientes al Estado, quienes llevaron a cabo eventos transgresores entre los cuales se identifican, las amenazas e intimidaciones, acompañadas de homicidios selectivos, masacres, actos de violencia sexual entre otros usados como estrategia militar, con el fin de generar miedo, para que las poblaciones en el presente caso de la víctimas se vean obligadas a dejar sus territorios, sus vidas, sus bienes y propiedades en más de una ocasión.

Estos abandonos causan además del abandono, la ocupación total de nuevos actores que coordinan procesos y dinámicas que están a favor de sus lógicas económicas y militares, las actividades productivas, económicas de movilidad cambian, limitando al máximo toda expresión de rebelión o exigencia de derechos. Reflejado en temas tangibles, las pérdidas se materializan en cultivos, que en su mayoría son propios (pero que por supuesto no son mayores a una hectárea), se componen principalmente por cultivos de plátano, arroz, maíz y yuca; por otra parte se incluye la pérdida de viviendas, fincas, animales de los que se destacan, el ganado y gallinas; estas formas son sustentos económicos que aseguran la estabilidad económica a todo el sistema familiar, como se mencionaba en apartados anteriores las dinámicas de trabajo se dan desde la ruralidad y el campo, lo que hace que los ingresos no sean tan altos, que las economías sean familiares, es decir tanto los miembros del núcleo familiar, como de la familia extensa participen y trabajen conjuntamente.

En relación al desarraigo se identifica que los diferentes eventos por los cuales atraviesan las víctimas, responden a un desprendimiento abrupto en la relación establecida con el territorio, que ocasiona la pérdida del sentido y la cercanía existente entre los habitantes y su lugar de asentamiento, de igual manera las lógicas asumidas desde la pertenencia a un lugar cambian, emocionalmente se fractura la conexión que puede existir entre las personas y el lugar que son obligados a dejar

pero también con el nuevo lugar al que deben irse, sin ser proyectado en sus planes y con el que se contempla de igual forma pueda ocurrir un evento similar. Dichos procesos se ilustran en el siguiente esquema:

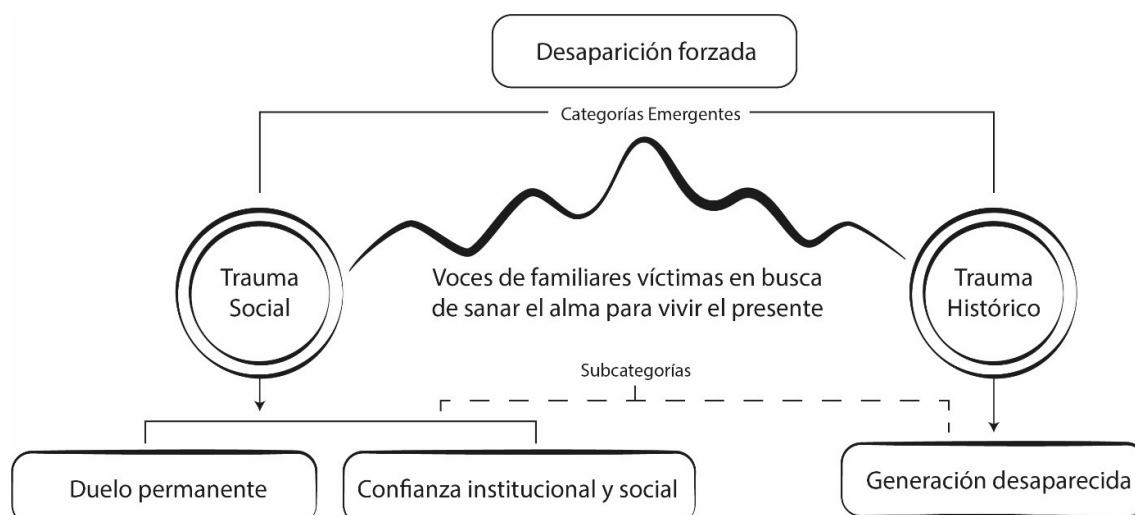


Esquema 3. Afectaciones socioterritoriales en el territorio de Uribe- Meta
Fuente: (Quevedo y Pinzón, 2019)

- Permanencia de afectaciones psiso- políticas en familiares víctimas de desaparición forzada: estas afectaciones se centraron en la categoría de trauma sociopolítico el cual se concreta en hechos concretos y particulares a este territorio y es la desaparición de una generación y las rupturas con la historia, la cultura y la pérdida de confianza frente a los organismos estatales que esto ha dejado como consecuencia, lo cual se visibiliza en el siguiente esquema:

El proceso de guerra fue duro, nosotros de cierto modo, en el sentido fue un poco más blandengue las FARC, en el sentido blandengue de que no fue tan, no la enfrentaba tanto, era un ejército sí, por lo que era un tema de consolidación. La guerrilla llegaba y bueno, a cambio lo otro llegaba uno y hasta desvestir lo hacían. Lo encontraban a uno y digamos íbamos los dos para la finca y allá en otro lado, encontrábamos 2 o 3 patrullas y nos cogía “usted para que camino coge...” y le hacían ahí, no le importaba que usted fuera mujer, indígena, nada... para revisarle las medias a ver que llevaba, hasta la ropa, y sino pues se lo llevaban y lo torturaban a uno con machete y pistola y le decían “bueno, dígame donde está el comandante, donde está la guerrilla, usted qué sabe...”

Testimonio de familiar víctima (2019)



Esquema 4. Afectaciones relacionadas con el Trauma social en torno a procesos de desaparición forzada en Uribe- Meta
Fuente: (Urrego y Cubillos, 2020)

Por último, corresponde mencionar la etapa actual del proceso que refiere al diseño y ejecución de estrategias para la apropiación social del conocimiento, lo cual se traduce en una manera dignificante de hacer devolución del proceso a las comunidades, pues estas no deben ser solo suministradoras de información, y la manera en que se recrean otros escenarios para compartir aprendizajes, para educar para la paz en las ciudades, para construir y formar en memoria. Es así como se viene adelantando la elaboración de cuentos basados en las entrevistas realizadas, los cuales no buscan la animación del dolor o los delitos, sino el reconocimiento de las capacidades de cada una de las personas una manera de representar la lucha que cada uno a afrontado de manera diferente.

Dado el carácter socio político y ético del proceso investigativo este último paso metodológico es de gran relevancia, con el el equipo investigativo comprendió: el valor social y ético de involucrar a las comunidades en procesos futuros críticos y reflexivos, aprender a situar las discusiones académicas en escenarios de debate en donde la investigación es la principal herramienta de fundamentación epistémica y las implicaciones políticas de las luchas comprendidas de otros y otras que se vuelven propias para un proceso investigativo reflexivo desde los investigadores; en este sentido se elaboraron varias estrategias de apropiación:

- *Curso de corta duración* denominado JÓVENES QUE TRANSFORMAN Herramientas pedagógicas para la construcción de memoria, dirigido a estudiantes de grado décimo y once del colegio de la cabecera municipal en Uribe. En este, por medio de la pedagogía que involucra el arte (música,

fotografía, escritura, narrativas y teatro) se buscó desarrollar un ejercicio de no olvido para que pudieran reconocer que la Memoria y la Paz no son elementos ajenos a ellos, que pudieran reforzar el sentido de pertenencia por su territorio y ser potenciales agentes de cambio pues habrá adquirido herramientas que pueden utilizar para ser replicadores de paz y memoria en el territorio.

- *Ponencias en eventos académico y capítulos de libro*: cuyo objetivo se centró en visibilizar las dinámicas de la conflictividad del territorio y las categorías que emergieron en la comprensión de est y posicionarlas en el ámbito del debate académico de los estudios de paz, conflicto y post acuerdos en Colombia. De igual forma socializar la experiencia de formación investigativa desde la perspectiva de la docencia y desde el lugar de los investigadores en formación.
- *Libro de cuentos*: este fué elaborado con la intención de reconstruir desde el lenguaje literario los recuerdos de las víctimas de desaparición forzada y fortalecer los procesos de pedagogías de la memoria y del recuerdo a través de un texto que pudiese ser empleado por los colegios de la zona de Uribe - Meta como material pedagógico y que a vez evocara acciones de no repetición. Se trata de un compilado que más allá de evocar hechos dolorosos, pretende narrar desde la lucha y la resistencia de las comunidades afectadas por el delito de la Desaparición Forzada
- *Exposición artística*: partiendo del reconocimiento de los diferentes acciones y lenguajes narrativos para dar cuenta de los resultados de los procesos investigativos, el grupo en convenio con la Universidad Jorge Tadeo Lozano y en particular con el colectivo de artistas ilustradores que apoyaron el proceso editorial del libro denominado “Un día sin ti, una vida contigo”.

Para el equipo investigador fue fundamental realizar un ejercicio constante de escucha que se desarrolló como el mayor potencializador de la emergencia comprensiva de cada una de las categorías que posibilitaron complejizar la lectura del conflicto en Uribe- Meta y en especial del proceso de desaparición forzada en el territorio.

Aprendizajes desde la lectura de la investigación formativa a manera de conclusión

Este apartado se presenta a manera de conclusión y se centra en una lectura pedagógica del proceso a la luz de la formación para la investigación en contextos de conflicto, esta lectura se realiza desde los elementos:

a. Desde el lugar de los procesos investigativos:

La ética y el cuidado como elementos fundantes de la investigación: Uno de los aprendizajes que deja el proceso, es la postura del investigador social frente a las víctimas, lo cual implica un compromiso ético, político, personal y emocional con toda la carga afectiva que se compromete al escuchar los alcances de la violencia en los territorios con mayor impacto del conflicto sociopolítico, para movilizar acciones más allá de la presentación de informes y en función de la dignificación de las víctimas, lo cual no termina luego de la sustracción de información, sino que requiere estrategias de difusión y devolución con las que las comunidades estén de acuerdo para no recaer en escenarios de revictimización.

De igual manera, son relevantes las acciones de autocuidado, pues aun cuando los procesos de acompañamiento deben estar centrados en la víctima, no pueden desconocer la humanidad de quien investiga, esto se traduce en protocolos de seguridad que protejan la integridad del grupo que entra en territorios con presencia de grupos armados y una protección emocional si en tiene en cuenta que en la conversación el entrevistador se conecta con las narrativas de las personas, se aproxima al dolor vivenciado en los territorios y recrea los hechos de la guerra, teniendo como resultado desestabilizaciones emocionales que de no ser atendidas en su momento impactan en su cotidianidad. Por esto, es necesario tener en cuenta en la planeación del proceso los escenarios que permitan canalizar las emociones, soltar y movilizar acciones para transformar lo negativo en iniciativas que acompañen a las víctimas no desde la compasión sino apostando por su lucha y su resistencia.

Desarrollar procesos en escenarios de conflictividad: esto implica un estudio profundo de los fenómenos históricos, sociales, políticos y económicos que dan origen a los conflictos en los territorios, esta lectura no debe ser superficial, debe darse en un ambiente analítico donde el ejercicio de tomar postura política y ética frente al fenómeno es fundamental; dicha postura debe gozar de un clima de acuerdos sobre ella que sea un punto de encuentro entre los investigadores, en tal sentido el lugar ético y político desde donde se hace la lectura de la conflictividad es punto de partida para comprender y afinar la observación en campo, acercarse a las víctimas, entender la dinámica política del territorio y sobre todo comprender la dinámica social, cultural y política en que el momento actual en que el fenómeno se presente.

Al desarrollar procesos investigativos en escenarios de conflictividad es fundamental educar y educarse como investigadores y coordinador en campo en asuntos referidos al cuidado y autocuidado ello implica realizar una lectura de las

emociones como esencia y plataforma para la escucha, las emociones de quienes investigan, las percepciones de vida y lugar de sujeto que le otorgamos a los otros, pero también las propias, pues este es lugar de referencia para comprender los relatos, para sensibilizarnos con ellos y a la vez el lugar desde hacemos autoreflexión del daño que ellos puedan causarnos, en tanto esto es un asunto de orden prioritario para que el dolor del otro no se agudice con el nuestro. En este sentido recomendamos realizar el trabajo en campo siempre en duetos que sean emocionalmente complementarios, para lo cual hay que realizar anterior al trabajo en campo un perfil emocional y psicoafectivo de quienes acompañamos estos procesos; con igual relevancia el equipo investigador debe contar con estrategias de acompañamiento para investigadores que permita un clima de escucha propicio y atender algunas situaciones de afectaciones psicoemocionales en el momento adecuado.

b. Desde el lugar de los procesos organizativos y de memoria en los territorios:

Implicaciones de investigar en escenarios de conflicto: Los procesos de acompañamiento psicosocial a víctimas son esenciales en escenarios de conflicto sociopolítico donde aún el miedo y la zozobra de la guerra están presentes, donde las represalias para quienes denuncian o hablan son la amenaza diaria, donde la violencia se ha naturalizado y el ruido de la guerra no moviliza en gran medida, donde se ha construido una memoria desde quienes detentan el poder y no desde quienes han padecido directamente la violencia, porque es la posibilidad de construir desde abajo, de visibilizar los alcances del conflicto, de dar voz a las comunidades que han sido vulneradas.

Investigar en escenarios donde la guerra no ha cesado implica también ser objeto de persecución, hostigamiento y vigilancia por parte de actores que están en el rol de ocultar la verdad e impedir los procesos de memoria, por ello se hace fundamental aprender a tener sistemas de alertas y de cuidado en terreno, que pasan por tener aliados en el territorio, monitorear con anterioridad a la visita en campo la dinámica social y política del territorio y contar con información clara de los actores estratégicos y su trayectorias políticas. En tal sentido los investigadores deben asimilar que parte de la lectura de contexto también son los sistemas de protección por la vida de quienes investigan y allí debe darse un tiempo suficiente de leer y releer las trayectorias violentas y acciones ejecutadas en el terreno.

Los investigadores que se enfrentan a contextos de alta conflictividad se ven enfrentados al miedo por su integridad, al dolor de los relatos y la indignación por lo que acontece o no frente a los procesos de justicia, verdad, reparación y no repetición de hechos violentos en los contextos donde se desarrollan los procesos investigativos; estos factores son elementos que no deben estar por fuera de estrategias, métodos y técnicas de aproximación al contexto, a la formación investigativa y a la formación para propiamente dicha de las disciplinas que acompañan estos procesos.

Referencias

- Achugar, Hugo. (1992). Historias paralelas/historias ejemplares: la historia y la voz del otro. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 36, 51- 73.
- Arón, A. y Llanos, M. (2004). Cuidar a los que cuidan: desgaste profesional y cuidado de los equipos que trabajan con violencia. En: *Sistemas Familiares*, 20(1-2), 5-15.
- Albaladejo Escribano, I. (2009). La desaparición forzada de personas en Colombia. Guía de normas, mecanismos y procedimientos. Bogotá: Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). HASTA ENCONTRARLOS. El drama de la desaparición forzada en Colombia. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica .
- El Espectador. (2019). Las buscadoras de los desaparecidos: mujeres que traducen el dolor en lucha y valentía. Información rescatada el 14 de febrero de 2020 del sitio web <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/desaparecidos/las-buscadoras-de-los-desaparecidos-mujeres-que-traducen-el-dolor-en-lucha-y-valentia-articulo-878133>.
- Fasciol, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Actio*, 12: 41-57.
- Fundación Ideas para la Paz. (2017). Crimen organizado y saboteadores armados en tiempos de transición. Serie Informes No. 27 / Julio 2017
- Gaona, Juan Sebastián; García, Alexandra y Urrego, Karen. (2020). “¿Cómo se le habla al desaparecido? con la emoción apretando por dentro”. Acción colectiva e individual en el marco de la desaparición forzada desde el dolor y las emociones de familiares víctimas en Uribe - Meta. Tesis para optar por el título de Trabajadoras sociales, Universidad de La Salle, Bogotá
- Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mosquera, C. (2012). Las prácticas de las intervinientes en los procesos de atención psicosocial a la población desplazada por la violencia sociopolítica colombiana. En: *Trabajo Social*, (14), 11-27. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2014). Análisis de conflictividades y construcción de paz. Meta: PNUD.
- Quevedo, Lina y Pinzón, María fernanda (2019). La Julia Meta: Daños y Afectaciones Socio Territoriales En El Marco Del Conflicto Armado. Tesis para optar por el título de Trabajadoras sociales, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Urrego, Laura y Karol, Cubillos. (2020). Reconstrucción de casos de desaparición forzada desde las voces de familiares víctimas en Uribe- Meta: reflexiones desde el trauma social. Tesis para optar por el título de Trabajadoras sociales, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Revista Semana. (2016). Las sombras que persiguen al general Montoya. Información rescatada el 14 de febrero de 2020 del sitio web <https://www.semana.com/nacion/articulo/falsos-positivos-antecedentes-del-general-mario-montoya/467060>
- Revista Semana. (2019). La retaguardia disidente. Información rescatada el 14 de febrero de 2020 del sitio web <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-guerra-de-las-disidencias-de-las-farc-en-el-oriente/609314>

Estructura y dinámicas del acompañamiento tutorial en la formación doctoral¹

Amparo Novoa Palacios²

Universidad de La Salle, Colombia

Johann Pirela Morillo³

Universidad de La Salle, Colombia

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar un análisis de la estructura y dinámicas del acompañamiento tutorial en la formación doctoral, entendido como un proceso complejo, interactivo y situado que tiene como fin formar investigadores e investigadoras del más alto nivel para la generación de conocimiento no solo teórico, sino metodológico, tecnológico y aplicativo que ayude a superar problemas, en este caso de orden socio-educativo y con ello producir las transformaciones necesarias en las estructuras organizacionales y sociales desde la educación. El ejercicio investigativo se aborda desde lo teórico-conceptual y también desde lo empírico, considerando las particularidades de este proceso en el contexto del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle de Bogotá-Colombia.

1. Este capítulo de libro es resultado del proyecto de investigación titulado Estructura y dinámicas del acompañamiento tutorial en la formación doctoral. En el marco de la convocatoria VRIT para el fortalecimiento de la investigación 2019 cuyo número de departamento asignado al proyecto es: 2438924

2. Doctorado en Teología por la Universidad de Granada-España. Magister, Licenciada y profesional en Teología y Bachiller en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinadora, investigadora y Docente de la línea de investigación: Cultura, Fe y Formación en Valores del Doctorado en Educación y Sociedad. Docente del Programa en Educación Religiosa de la Universidad de La Salle de Bogotá-Colombia. Categorizada ante Colciencias como Investigadora Asociada.

3. Postdoctorado y Doctorado en Ciencias Humanas, Magister en Educación. Mención: Currículo por la Universidad del Zulia, Venezuela, Magister en Museología, Licenciado en Bibliotecología y Archivología. Docente e investigador del Programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística, la Maestría en Gestión Documental y Administración de Archivos y el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle de Bogotá-Colombia, Líder del grupo de investigación: Información, desarrollo y sociedad. Categorizado como investigador Senior ante Colciencias.

En primer lugar, se exponen algunas ideas y argumentos sobre el concepto de estructura y dinámica y sus posibilidades de transferencia a la comprensión de los procesos de acompañamiento tutorial en la formación de doctores y doctoras. Se recurre a una metodología apoyada en la arqueología etimológica y teórica para desentrañar los rasgos tanto del concepto de estructura como de dinámica, para luego identificar en el acompañamiento tales rasgos y, por consiguiente, asumirlo como un proceso sistémico, en el que intervienen diversos elementos que le imprimen aspectos de variabilidad e invariabilidad. En segundo lugar, se analizan componentes de la estructura invariable del acompañamiento, representada por los principios y criterios curriculares e institucionales (documento maestro), que le dan encuadre a la acción tutorial en el mencionado Programa Doctoral. Este análisis es complementado con la precisión de los elementos variables, traducidos en los Syllabus o micro-curriculos, en los cuales los tutores y tutoras consigan sus concepciones acerca del acompañamiento y la forma cómo entienden su estructura metodológica, técnica y operativa. Del cotejo de estos dos análisis se develan la estructura discursiva que sostiene la idea del acompañamiento con sus correspondientes traducciones en las formas y los métodos de gestionarlo.

Se aspira que el estudio de la estructura y dinámicas del acompañamiento tutorial en la formación doctoral permita proyectar cambios no solo en las concepciones, sino en sus componentes metodológicos y técnico-operativos, logrando identificar elementos de mejora continua que no solo contribuya con la introducción de los cambios necesarios en su planeación y gestión en el contexto del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, sino que este ejercicio podría servir como referente e insumo para el análisis de la estructura y dinámicas de otros Programas de Doctorado.

Fundamentos teórico-categoriales: aproximación etimológico-epistémica y metodológica

El acercamiento etimológico a las palabras por lo general se orienta a ofrecer una comprensión real del concepto a partir de la exploración de su sentido a lo largo del tiempo; no obstante, aquí sólo se buscará aquellas acepciones y tipologías que se aproximan a su sentido más original. Es así que los conceptos de interés que se abordan son estructura y dinámicas.

Sobre el concepto estructura y sus tipologías

La palabra estructura procede del latín *structura* que significa construcción, fabrica. Es una palabra que está formada por *structus* cuyo sentido remite ha construido y el sufijo *ura* que es actividad y resultado. *Structus* es el participio del verbo *struere* que significa juntar, amontonar. De donde se infiere construir, destruir, instruir, obstruir y reconstruir. El verbo *struere* se relaciona con la raíz indoeuropea *ster* presente en la palabra esternón del griego *στέρνων* (*sternon*), que como vocablo designa la superficie plana del pecho del cuerpo humano. Esta palabra griega *sternon* relacionada con el vocablo indoeuropeo *ster* significa extenderse, desplegar. Es una raíz prolífica en latín, que al estar relacionada con el verbo *struere* significa disponer y ordenar en capas horizontales, extendidas y superpuestas, de donde se infiere un sentido de ordenar, organizar y construir.⁴ Por tanto, la estructura hace relación a la disposición y al orden de las partes dentro de un todo.⁵

Este último sentido es el que mejor se aproxima al acompañamiento en la formación doctoral. Ya que se trata de identificar las partes que lo configuran dentro del proceso formativo de todo el doctorado. Cuando se hace alusión al acompañamiento se identifica implícitamente una práctica investigativa individual en la que el tutor y tutorado constituyen un escenario de encuentro en el que confluyen intereses académicos orientados a desentrañar el fundamento epistémico de los problemas identificados y así dar solución.

Además de lo dicho, el concepto estructura se aplica a sistemas materiales e inmateriales. Las primeras hacen referencia a objetos concretos, entidades físicas. Los objetos creados por el ser humano se erigen porque internamente poseen una estructura que posibilita, desde la perspectiva práctica, un funcionamiento y un orden de las partes que constituyen el todo, a modo de ejemplo existen las construcciones arquitectónicas, orgánicas o naturales (árboles, montañas), etc. Con respecto a la segunda, se refiere a los procesos, relaciones o flujos de información, aquí se hace mención a lo que posibilita lo corporativo en una sociedad que son las relaciones, donde el imaginario social se articula a partir de normas y valores, conformando así lo que se conoce como estructura social, la cual toma rostro en la familia, los colectivos, las instituciones entre otras. Asimismo este concepto se aplica al pensamiento, de ahí que se hable de estructura de pensamiento para aludir a la manera como el cerebro del ser humano procesa, relaciona e intercambia las ideas.⁶

4.Consultado en. <http://etimologias.dechile.net/?estructura>; <http://etimologias.dechile.net/PIE/?ster-2>

5.Consultado en: <https://definicion.de/estructura/>

6.Cfr. "Estructura". En: Significados.com. <https://www.significados.com/estructura/> Consultado: 5 de noviembre de 2019

Al tomar la comprensión del término estructura a partir de sistemas materiales y más concretamente desde el campo de la construcción, se indican algunas condiciones⁷ que deben cumplir y resultan sugerentes para el tema que nos ocupa. Es así que tales condiciones se circunscriben a tres dimensiones: estabilidad, resistencia y rigidez y que visualizados en el siguiente gráfico permite ver comprender una posible estructura:



Figura 1. Dimensiones de la estructura del acompañamiento tutorial
Fuente: Elaboración propia.

La estabilidad puede sugerir firmeza e invariabilidad de algunos elementos que hace que desde el acompañamiento tutorial se dilucide una estructura, la cual garantiza un centro de gravedad que posibilita que el acompañamiento sea acompañamiento y no otra cosa. La resistencia puede interpretarse en el contexto del acompañamiento como la capacidad para soportar o la capacidad resiliente que se activa desde el nicho relacional frente a las dificultades de orden académico y existencial que se presenten durante todo el proceso investigativo. Y por último está la rigidez que puede ser la consistencia medida en términos de calidad, la cual se da por el seguimiento en los encuentros tutoriales.

Sobre el concepto dinámica y sus tipologías

Antes de profundizar en las tipologías de las dinámicas que se pueden evidenciar en los procesos de acompañamiento tutorial, conviene ubicar la perspectiva histórico-teórica y científica del concepto de dinámica. Lo primero que salta a la

7. Cfr. "Estructura". En: Significados.com. Disponible en: <https://www.significados.com/estructura/> Consultado: 5 de noviembre de 2019

vista luego del rastreo de esta noción es que se trata de un concepto que proviene de la Física y alude al estudio de la relación que existe entre las fuerzas que actúan sobre un cuerpo y los efectos que se producirán sobre el movimiento de ese cuerpo. De modo que la idea de dinámica hace referencia a la materia o a los cuerpos que son modificados, mediante las acciones que sobre éstos se producen para provocar cambios significativos.

Aunado a lo anterior, parece que existe cierto consenso en plantear que los estudios sobre el concepto de dinámica se iniciaron con Aristóteles en el año 384 a.C, intentado construir elementos explicativos sobre el movimiento de los cuerpos. Esta idea precursora fue desarrollada posteriormente por Galileo Galilei expresando que el movimiento es un fenómeno que puede existir sin la existencia de fuerzas externas que actúen sobre ese cuerpo. Luego, Isaac Newton perfeccionó las nociones acerca de la dinámica, apoyadas en las precisiones sobre el movimiento de los cuerpos, dando origen a las conocidas leyes de Newton. La primera plantea el principio de inercia, la segunda, propone el principio fundamental de la dinámica y la tercera el principio de acción y reacción. Si se asume que el acompañamiento tutorial, se traduce en conjunto de acciones con corporeidad e intencionalidad, entonces a este proceso se le pueden aplicar los principios físicos de la dinámica, por cuanto pueden o no estar asociados con los efectos externos que producen el movimiento para generar cambios significativos, expresados en procesos y productos situados encaminados a provocar acciones formativas de composición y recomposición permanente de estructuras cognitivas, centradas en el desarrollo de habilidades y actitudes investigativas para construir los mapas de funcionamiento necesarios en la formación de investigadores e investigadoras del más alto nivel.

Recurriendo ahora a una perspectiva etimológica, podría decirse que, según la Real Academia Española de la Lengua (2019), el término de dinámica tiene cinco acepciones básicas: 1. Fuerza cuando se produce el movimiento, 2. Dicho de una persona notable por su energía y actividad; 3. Física: rama de la mecánica que trata de las Leyes del movimiento, en relación con las fuerzas que lo producen; 4. Sistema de fuerzas dirigidas a un fin y 5. Nivel de intensidad de una actividad. Retomando las cinco nociones y comprensiones que se le dan al concepto de dinámica, podría señalarse que las palabras en las que convergen las nociones que se pretenden recoger para construir un concepto de dinámica compatible con el acompañamiento tutorial son las siguientes: fuerza, energía, actividad, finalidades y movimiento.

En síntesis, es posible plantear que el acompañamiento tutorial es en sí mismo una acción que provoca movimiento y modificación de los cuerpos, si entendemos por cuerpo a los sujetos en formación y sus estructuras cognitivas y de relación. Entonces, podría precisarse también que dependiendo de la densidad e intensidad de la acción tutorial (y su fuerza ejercida en el proceso formativo del nivel doctoral) serán los efectos producidos en el estado original o de reposo del sujeto. Aunque el acompañamiento debe propiciar la generación de cambios estructurales, es claro también que los sujetos, siguiendo movimientos, o mejor, motivaciones internas, pueden provocar las fuerzas necesarias para movilizar procesos de formación como investigadores o investigadoras.

Considerando ahora aplicaciones del concepto de dinámica a campos específicos, como es el caso de los Sistemas (propio del área de la Informática), se mencionan los aportes de Aracil y Gordillo (1995), quienes plantearon que el concepto de dinámica surge en oposición al de estática, en función de lo cual se puede estudiar con profundidad el comportamiento de los sistemas, en relación con su estructura, todo lo cual lleva a reconocer la dinámica de los sistemas como un conjunto de procesos y acciones articuladas para el logro de fines específicos. De este modo el estudio de la dinámica de los sistemas debe tomar en cuenta el hecho de los sistemas se modifican y cambian con el tiempo, por las acciones que sobre éstos se ejercen.

En este sentido, reconocer las dinámicas del acompañamiento tutorial, concebidas como sistemas que integra diversos tipos de elementos, implica también entrar en los rasgos que componen estructuralmente el acompañamiento y su comportamiento como un sistema humano, en el que se aplican los principios generales de todo sistema, tal vez uno de los más importantes sea el principio de retroalimentación como un proceso vital que nutre permanentemente el acompañamiento y sus efectos, derivados en productos concretos, que rebasan la construcción de la tesis doctoral y se proyectan hacia nuevas y cada vez más complejas formas de ver el mundo y los problemas-oportunidades que se estudian, teniendo en cuenta la diversas de rutas para abordar las realidades y fenómenos susceptibles de explicación, comprensión e interpretación.

Ahora bien, para tratar de proponer algunas tipologías de las dinámicas del acompañamiento tutorial, es pertinente relacionar el concepto de acompañamiento desde la idea de sistema y también de red. Siguiendo a Espinoza (2016), las redes son estructuras compuestas por enlaces, actividades, recursos, resultados y efectos producidos y aceptos por acciones colectivas y cooperativas para el logro de finalidades de diversa índole: científicas, de aprendizaje, de innovación, entre

otras. Algunas de las tipologías de las redes que se pueden aplicar a la tipología de las dinámicas del acompañamiento tutorial son las siguientes: redes verticales, horizontales y simétricas.

Las redes verticales o jerárquicas están basadas en la colaboración entre actores que se encuentran en distintos eslabones de una misma cadena, no se estructuran a partir de relaciones horizontales, sino que la interdependencia se da en torno a un esquema de jerarquía, que supone subordinación. Extrapolando este tipo de red a la posibilidad de una dinámica vertical en el acompañamiento tutorial, se puede decir que se trata de una relación de tipo jerárquica, la cual reconoce en el tutor como una fuente de conocimiento y verdad teórica y metodológica válida para la construcción de los procesos y productos en la acción tutorial. En la relación vertical el tutorado recibe de forma pasiva pautas e instrucciones para la gestión del proceso.

Las redes horizontales están basadas en la colaboración entre agentes, que actúan de forma sincronizada, alcanzando acuerdos en las actividades, procesos y productos que se generan a partir de la interacción en la red. La dinámica horizontal del acompañamiento supone relaciones, que plantean interlocuciones a un mismo nivel de relación y construcción. Se asume una lógica discursiva entre pares, las cuales reconocen que tanto el tutor como el tutorado manejan códigos de apropiación para la producción de diálogos intersubjetivos que alimentan y retroalimentan el proceso de forma constante. Espinoza (2016), cuando caracteriza este tipo de redes, propone la existencia de una fuerte complementariedad en términos de contribución de recursos por cada uno de los actores que intervienen en el proceso de interacción de la red. De modo que la dinámica horizontal del acompañamiento implica además la adopción de valores como co-responsabilidad y empatía para el funcionamiento óptimo de la acción tutorial.

Por último, las redes simétricas son aquellas en las cuales todos los integrantes están en el mismo plano y tienen las mismas prerrogativas en cuanto a la ejecución de las tareas. Las redes de este tipo son estables en contextos de turbulencias. La dinámica de acompañamiento tutorial de tipo simétrica, retoma algunos elementos de las dinámicas de las redes horizontales, pero se aclara que al intentar extrapolar esta idea al acompañamiento se enfatiza que los actores participantes en el proceso, si bien se asumen en ambientes de colaboración y confianza (lo cual supone simetría), existen parámetros y criterios de funcionamiento que se deben regir por lógicas de verticalidad, sobre todo aquellos que se emanan desde las instancias de dirección del Programa de Doctorado, desde donde se proyectan las líneas de acción que deben ser atendidas por los agentes que participan en los procesos de acompañamiento tutorial.

Otras posibilidades de plantear tipologías de dinámicas en el acompañamiento apuestan por la representación de las relaciones tipo: espiral, escalonada, cíclicas, bidireccional, multidireccional, entre otras alternativas de relación en el proceso de acompañamiento tutorial en la formación doctoral. Sobre estas posibilidades se profundizará luego del cotejo entre análisis teórico-documental-curricular y la aproximación a la estructura discursiva a la cual se accederá con la técnica de la entrevista semiestructurada dirigida a los tutores y tutoras.

Estructura del acompañamiento: elementos invariables y variables

En este apartado se pretende develar los elementos invariables y variables identificados después de un análisis riguroso enfocado en los principios y criterios curriculares contenidos en el documento maestro del programa y en la revisión exhaustiva de veinte Syllabus que componen la línea diacrónica correspondiente a la investigación doctoral, espacios académicos que se cursan en cinco semestres consecutivos y tienen el propósito de planear las acciones de acompañamiento tutorial, orientadas hacia la construcción de la tesis doctoral.

Elementos invariables: principios y criterios curriculares e institucionales

Para identificar los elementos invariables se procede al análisis del documento maestro del programa y se recurre a la última versión resultado del proceso de renovación del Registro Calificado de 2017. Es importante señalar que el documento expresa criterios y principios en cuanto a la concepción curricular de forma general y las estrategias para su gestión. Para el fin que nos ocupa, se eligen algunos aspectos que pueden ayudar a identificar estructuras y dinámicas que alcanzan su mayor visibilización en la micro-estructura curricular que se condensa en los syllabus. No sobra mencionar, que la técnica empleada para el análisis del documento maestro en físico y original consistió en identificar aspectos tales como: perfil del egresado, la malla curricular y los diversos seminarios presenciales que se ofrecen. Los aspectos seleccionados fueron analizados con rigor a partir de la elaboración de una matriz que permitió evaluar los componentes en orden a los aspectos antes mencionados.

El análisis del primer aspecto, perfil del egresado se centró en: los fundamentos antropológico-sociológico, epistémico y pedagógico. El entorno institucional, el contexto nacional e internacional, el desarrollo científico e investigativo, de donde se infiere lo siguiente:

Se presenta una descripción de carácter analítico en torno a la desinstitucionalización de los procesos pedagógicos, lo que insinúa una pedagogización completa de la sociedad y, por tanto, una proximidad cada vez más patente, entre el campo de la educación y el campo de la comunicación. Dando origen a la idea de que la sociedad es en sí misma educadora, y no solo las instituciones educativas. A partir de esta perspectiva se erige el enfoque epistemológico que apunta a los procesos de investigación que valoran las prácticas educativas y sociales como contextos de producción de conocimiento, apelando para ello a la reflexividad de la que estas mismas prácticas son capaces, en tres coordenadas: su historicidad, su carácter político emancipador y el conocimiento social que las orienta. De ahí que, cada vez más, adquiera sentido la configuración del campo de investigación que potencie vínculos entre educación y sociedad como de correlación entre las prácticas educativas y las diversas dinámicas sociales.

Se trata de un conocimiento que se produce desde las vertientes hermenéutica, crítica y constructorista de las ciencias sociales. La primera apunta a la reconstrucción histórica de los discursos y la forma de incorporarlos a las prácticas y procesos educativos. La segunda evidencia la necesidad de una mirada política en los procesos de producción de conocimiento que revele los conflictos y formas de poder que están vinculados a las prácticas educativas. Y la tercera, vertiente constructorista, señala que en la base del conocimiento social que se tiene sobre una realidad dada se encuentran las interacciones entre actores sociales; en este sentido, el conocimiento social de la realidad no es ni un saber innato ni una descripción objetiva de lo dado, sino un constructo social que se deriva de la negociación entre diversos actores, lo que lleva a pensar que los sujetos construyen su propia realidad social.

Con relación a los principios pedagógicos están anclados en una relación pedagógica que implica diferentes dinámicas del saber a partir de sus dimensiones cognitiva, epistemológica, personal y existencial, con la que se pretende potencializar el desarrollo humano integral. Lo que supone una reflexión crítica y constructiva sobre la educación que aporte a la transformación de las prácticas y de los agentes educativos y a la creación de productos significativos de conocimiento y comprensivos de las relaciones entre la educación y la sociedad.

Es de resaltar que los principios pedagógicos poseen implícitamente un sentido ético y político de la formación en el marco del doctorado, concediendo valor moral a las relaciones humanas, a las acciones del pensamiento y a las producciones de saber y estimulan a un adecuado discernimiento que haga posible

el desarrollo humano y la constitución de sujetos autónomos. Para alcanzar dicho fin, los principios pedagógicos se orientan a cultivar un diálogo interdisciplinar que busca la construcción de un sujeto autónomo, autorreflexivo y autogestor de su formación, como una manera de enriquecer la tradición educativa lasallista. Igualmente, las pedagogías de la responsabilidad y de la política que conduzcan a la formación ciudadana y al fortalecimiento de una democracia participativa; y aquellas pedagogías del cuidado que desarrollan la compasión, la solidaridad y los sentimientos morales y políticos, se constituyen en un escenario primordial para articular los diálogos entre educación y sociedad.

Además, las relaciones que se establecen entre profesores, estudiantes y conocimientos, por medio del trabajo pedagógico y la evaluación tienen como finalidad producir conocimientos en aquellos campos temáticos que se constituyen a partir de los principales problemas y necesidades formulados por individuos y comunidades en contextos particulares. En este contexto, la investigación se concibe como un acto pedagógico centrada en la producción de conocimiento. De este modo, la investigación se constituye una relación recíproca entre docentes y estudiantes doctorandos en la que cada uno contribuye desde sus propios conocimientos y experiencias a la producción sistemática y rigurosa de nuevos conocimientos. (pp. 12-16)

Con respecto al entorno institucional el programa se justifica en la identidad de la Universidad heredera de la tradición educativa de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Se destaca algunos elementos que responden a los propósitos del programa: el enfoque investigativo para la transformación social y la transferencia de conocimiento, la relación con la experiencia, el trabajo de campo y con la práctica (transformación del entorno) y la forma de trabajo grupal, inter y transdisciplinario. Estos aspectos se articulan con algunos de los ejes estratégicos que el Plan Institucional de Desarrollo 2015-2020 propone (2014), a saber: Formación de calidad, incluyente y pertinente, investigación pertinente y apropiación social de la ciencia. Es claro que existe un grado de correspondencia entre la misión y visión institucional con los objetivos y naturaleza del programa. (pp. 2-5). Aspectos que al posicionarlos en el contexto nacional e internacional permiten constatar el valor agregado del mismo que versa en la relación educación y sociedad como anteriormente se ha explicado.

En cuanto al desarrollo investigativo y científico se ve reflejado en las competencias que el egresado demuestre y que sean propias de un investigador crítico y reflexivo de la educación, con el desarrollo de producción de alto nivel que

logre un efecto sistémico transformador de la sociedad y así contribuya a los cambios sociales, culturales, políticos y religiosos del país. Y de este modo, se identifiquen las estrategias de aprendizajes exigidas por los nuevos contextos educativos y que contribuya a que la práctica pedagógica se actualice en función de reconocer dichos cambios tanto en el orden local, regional y continental. A partir de este contexto el modelo pedagógico que subyace se enfoca en las problemáticas sociales, culturales, políticas y económicas y su relación con la educación, para plantear mecanismos de comprensión y transformación de las prácticas sociales y educativas. Lo que exige mirar la dimensión social y política de la educación para enfocar los esfuerzos investigativos en torno a priorizar la formación de los estudiantes en el escenario de las líneas de investigación para responder a las demandas y necesidades de la realidad y favorecer un acompañamiento colegiado de las tesis.

Asimismo y en coherencia con lo planteado, se puede identificar que como elemento invariable están las competencias que el egresado demostrará, realizando investigación de alta calidad, comprendiendo científicamente los problemas, desarrollando investigación con carácter inter y transdisciplinar, proponiendo alternativas de solución, participando de forma propositiva y crítica en la formulación de políticas públicas y dialogando con las comunidades científicas en educación a nivel nacional, regional y mundial. (p. 18). Por otra parte, al hablar del perfil de ingreso se explicitan diferentes aspectos de carácter pedagógico que deben ser tenidos en cuenta, entre otros se señala los requisitos básicos de títulos, nivel de lengua extranjera, disposición de tiempo y propuesta de investigación. Todo esto se revisa desde los criterios contenidos en reglamento y procesos administrativos.

El análisis del segundo aspecto malla curricular se centró en: ejes y líneas curriculares, disciplinas, estructura formal, proceso de investigación y perfil, y coherencia de la malla con el perfil.

Los ejes curriculares de la malla se constituyen por la práctica investigativa y los seminarios de fundamentación. Se plantea con claridad que la estructura curricular del Programa se realiza en torno a las líneas de investigación, lo cual propicia las condiciones necesarias para que los estudiantes realicen su tesis doctoral. Los seminarios de fundamentación tienen una perspectiva interdisciplinar en su abordaje, así como un carácter propedéutico. Además, los seminarios de línea son ofrecidos por las líneas de investigación y cuentan con el respaldo de los grupos de investigación adscritos a ellas. La práctica de investigación como espacio académico busca desarrollar competencias específicas relacionadas con la gestión, diseño y realización de procesos de investigación en contextos concretos de aplicación. La

pasantía doctoral es una actividad obligatoria que tiene como intención elaborar pesquisas, lazos investigativos, trabajo de campo y socializar el proyecto de investigación con pares nacionales o internacionales. Las electivas de investigación I y II posibilitan al estudiante la elección de cursos que les ayude a profundizar en sus temas investigativos de interés. Lo que evidencia una flexibilización curricular del programa.

En cuanto a los espacios de investigación doctoral I, II, III, IV y V son parte del componente de praxis investigativa y persiguen el desarrollo del proceso investigativo del doctorando. Estos espacios se ubican en la estructura formal del programa a partir del segundo semestre para culminar en el sexto con la presentación de la tesis doctoral. Para lo cual se plantea el proceso de investigación distribuido en tres momentos que se abordan en los seis semestres. Y giran en torno al anteproyecto, proyecto y tesis, teniendo presente elementos descriptivos claros y criterios de evaluación.

En síntesis, se puede afirmar que la malla curricular del programa se orienta a dar cumplimiento a todo lo enunciado desde la implementación de los diferentes seminarios (epistemológico, metodológico y político) cuyo componente común prioriza lo reflexivo y crítico de la educación a partir de posturas metodológicas y políticas que ayuden a tomar consciencia del rol que tiene el maestro en el entorno educativo y la sociedad. Igualmente la práctica pedagógica se orienta a identificar las diversas dinámicas sociales, culturales y políticas y allí comprender las diferentes estrategias de enseñanza. No obstante, los espacios de investigación doctoral I, II, III, IV y V se definen según la estructuración de la malla pero no se explicita que sean parte de la praxis investigativa como lo señala el documento maestro del programa (p. 20) En este sentido, las investigaciones individuales se centraran en la conceptualización de problemas asociados a contextos concretos, los cuales se abordan de forma inter y transdisciplinar.

Elementos variables: análisis de los micro-curriculos: investigación doctoral I, II, III, IV y V

El análisis que se muestra a continuación se basa en la revisión exhaustiva de veinte Syllabus que componen la línea diacrónica correspondiente a la investigación doctoral, espacios académicos que se cursan en cinco semestres consecutivos y tienen el propósito de planear las acciones de acompañamiento tutorial, orientadas hacia la construcción de la tesis, concebida como un producto que sintetiza todo el proceso formativo en el Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad

de La Salle. Para realizar el análisis, se diseñaron matrices en las cuales se registró información sobre: la articulación de estos espacios con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) y el Enfoque Formativo Lasallista (EFL); los aportes del espacio al perfil del egresado; los conocimientos, habilidades, actitudes y la estructura metodológica que sustenta el acompañamiento tutorial; la evaluación y la bibliografía. Estos aspectos se consideraron para analizar los Syllabus, debido a que en éstos se devela la micro-estructura curricular y discursiva en la que se pueden identificar las concepciones sobre el acompañamiento tutorial y sus modos de estructuración y organización, tratando también de establecer la coherencia y articulación con el documento maestro del Doctorado.

Antes de analizar los aspectos mencionados y sus modos de inclusión en los Syllabus, fue necesario recurrir también al documento maestro del Doctorado, cuya última versión se formuló para la renovación del registro calificado del Programa. En dicha versión se define que los espacios académicos sobre Investigación doctoral hacen parte del componente de praxis investigativa y se centran en el desarrollo del proceso investigativo del doctorando conducente a la realización de la tesis doctoral. (Universidad de La Salle, S/F).

Al ser estos espacios de praxis investigativa, por definición, naturaleza y alcance tienen la responsabilidad de planear las acciones tutoriales, sobre la base de las nociones que los tutores tienen del proceso de acompañamiento enmarcado en los referentes institucionales y el cuerpo normativo que apoya el proceso formativo conducente a la obtención del grado de doctor. De modo que el análisis documental y curricular de esta micro-estructura permitió identificar los elementos variables (concepciones de los tutores sobre su acción de acompañamiento tutorial, estilos de acompañamiento, metodologías y secuencias formativas) y también los elementos invariables (competencias del egresado, alcance de los espacios de investigación doctoral, requisitos para prosecución académica, entre otros).

El proceso formativo de los espacios de investigación doctoral inicia en el segundo semestre con acompañamiento permanente de un tutor, quien en acuerdo con el doctorando planifica el proceso y los productos que el doctorando debe presentar como requisitos para optar a su candidatura doctoral y posterior titulación.

Cabe mencionar que la técnica aplicada para la realización del análisis fue la identificación de la presencia de cada uno de los aspectos mencionados en los Syllabus, a los cuales se tuvo acceso recurriendo a los archivos digitales del Programa de Doctorado y en otros casos fue necesario acceder al Sistema Syllabus de la

Universidad de La Salle, en el cual se dispone de un repositorio que reúne todos estos documentos. Es necesario precisar que los Syllabus analizados fueron elaborados desde el segundo ciclo del 2018 hasta el segundo ciclo de 2019. Se utilizaron como criterios de selección un Syllabus por línea de investigación del Doctorado, siendo necesario puntualizar que el Programa cuenta con cuatro líneas de investigación: Saber educativo, pedagógico y didáctico, Cultura, fe y formación en valores, Políticas públicas, calidad de la educación y territorio y Educación, comunicación y lenguaje. De cada línea se seleccionó un Syllabus por nivel de los espacios de Investigación doctoral (I, II, III, IV y V), por ello fueron veinte Syllabus en total. Con ello se tiene la visión global de los procesos de planeación micro-curricular del acompañamiento tutorial, teniendo en cuenta todas las líneas de investigación del Doctorado.

En cuanto a los Syllabus que corresponden con Investigación Doctoral I, se pudo evidenciar que sobre el primer aspecto: articulación de los espacios con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), se enuncian tales referentes institucionales, pero no se realiza un análisis acerca de la articulación de los referentes con el sentido del espacio académico. En algunos casos, se observó que en este punto de los Syllabus los tutores expresaron sus ideas en torno al acompañamiento tutorial, las cuales se mueven entre considerar el acompañamiento como una relación pedagógica fraterna, con lo cual se evidencian rasgos de la concepción pedagógica lasallista, entendida desde la relacionalidad y el compartir como una vía para construir conocimientos y proyectos académicos y de vida.

En relación con los conocimientos, habilidades y actitudes de este primer nivel de investigación doctoral, se apreciaron diferentes grados de dominio de la técnica para redactar estos saberes (cognitivos, procedimentales y actitudinales). La mayor parte de los Syllabus mostraron entre medio y bajo dominio de la técnica para redactar los conocimientos, habilidades y actitudes, mientras que un número mínimo de Syllabus sí mostraron apropiación de la técnica para redactar estos componentes que orientan las acciones tutoriales por cuanto no solo las enmarcan, sino que las precisan desde el punto de vista de su naturaleza y alcance.

El componente de evaluación mostró variaciones y con ello diversidad de criterios tanto para la definición de las acciones y procesos, como para la precisión de los productos y entregables y sus correspondientes porcentajes. Sin bien, se entiende que se trata de un nivel de formación doctoral, en el cual el diseño micro-curricular debe estar guiado por la autonomía y la libertad de cátedra de los tutores, la dispersión del componente evaluativo en los Syllabus revela nociones diferentes acerca de los alcances del proceso y sus productos derivados.

En relación con la bibliografía como un elemento importante que permite develar los enfoques y perspectivas que se manejan en torno a cómo se entienden los procesos investigativos en el nivel doctoral, se encontró un alto predominio en el uso de textos de metodología de la investigación típicos del nivel de pregrado y maestría, no se quiere decir con ello que tales textos no deban utilizarse para guiar el proceso de construcción metodológica y técnico-operativa de la investigación, pero hace falta una mayor diversificación de la bibliografía utilizada para movilizar también los tipos de enfoques, métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos y sus correspondientes análisis. Este hallazgo abre una importante veta de discusión académica sobre la pertinencia, novedad y repercusión de los métodos comúnmente utilizados para la acción del acompañamiento tutorial como una apuesta también de innovación metodológica y técnica.

La impresión que da al comparar los Syllabus de los niveles II, III, IV y V es de reiteración de los contenidos, información y enunciados con los cuales se estructura el sentido de los espacios académicos y las competencias asociadas al perfil, sobre las cuales no se realiza una reflexión acerca de cómo cada espacio aporta al logro procesual y progresivo de dicho perfil. Se evidenció también la consignación de información de forma mecánica y sin aprovechar las potencialidades que tiene el Syllabus como espacio de reflexión sistémica que debe tejer relaciones estratégicas desde el micro hacia el macro-curriculo.

La evaluación en el resto de los Syllabus de investigación doctoral (II, III, IV y V) es también diversa, en cuanto a sus criterios y la definición de sus procesos y productos derivados. Existen Syllabus en los cuales se les pide a los participantes entre 5 y 10 entregables y en otros solo uno, con lo cual se evidencian posiciones extremas en cuanto a los modos de comprender y aplicar el proceso de evaluación. La bibliografía revela las diferentes concepciones que se tienen de la investigación en el nivel doctoral. Existen Syllabus en los cuales se recurre a bibliografía en segunda lengua, fundamentalmente el inglés, pero no es una constante. Como aspecto resaltante cabe mencionar que en muy contados casos se incluye bibliografía generada por el propio Programa de Doctorado, tanto fuentes generadas de procesos de investigación colectiva de las líneas como documentos institucionales.

En síntesis, el análisis del componente micro-curricular de la investigación doctoral y sus niveles I, II, III, IV y V, en la cual se expresan los discursos académicos y curriculares del acompañamiento tutorial revelan elementos variables, dados

por la concepción sobre el acompañamiento y sus formas de traducirlo en lo metodológico y operativo, también por las estrategias de evaluación del proceso, así como los productos derivados, a los cuales los tutores le asignan pesos porcentuales diferentes.

Se revela poca claridad en cuanto a la estructura de la secuencia diacrónica del micro-curriculum que traduce el acompañamiento tutorial, lo cual podría incrementar los niveles de dispersión y mostrar un panorama difuso acerca de cuáles aspectos se deben trabajar en cada uno de los niveles de la secuencia y los productos resultantes, encaminados a la culminación exitosa de la tesis doctoral, concebida como el resultado que integra todo el proceso formativo, cuyas características de cultivo del espíritu crítico, creativo e innovador deben acompañar el proceso desde su inicio hasta su final.

Se puede inferir a partir del cotejo de los dos análisis que todos los syllabus revisados contienen las seis competencias del perfil del egresado expresadas en el documento maestro; sin embargo, los syllabus deben analizar más sobre cómo los espacios aportan al logro del perfil.

Conforme al documento maestro se tienen precisados los conocimientos, habilidades y actitudes en una perspectiva de evolución, apropiación y madurez de las competencias investigativas necesarias para la culminación exitosa de la tesis doctoral, lo cual es necesario evidenciarlo de forma gradativa en la elaboración de los syllabus como espacios de reflexión sistémica de los diferentes niveles de investigación doctoral y donde debe articularse lo micro con lo macro curricular.

Los syllabus, en cuanto a sus estructuras metodológicas, actividades, procesos y productos, no se acoplan con lo planteado en el documento maestro (salvo muy pocos casos), de lo cual se infiere que el componente de planeación reproduce una lógica personalizada del proceso de construcción de la tesis doctoral, pero con ello se introducen elementos de variabilidad en los cuales se observa dispersión de criterios en la secuencia de construcción de la tesis. Cada tutor o tutora, dependiendo el grado de avance del tutorado, genera una estructura diferente. Ello puede tener ventajas, en términos de que no se asume una concepción y práctica lineal, sino dinámica y flexible, pero tiene la desventaja de establecer diferentes ritmos de avances y culminación de la tesis doctoral, con lo cual se compromete la efectividad y eficiencia en la gestión del acompañamiento tutorial.

Otro de los elementos que marca variabilidad es la estructura conceptual y metodológica que se muestra distanciada de los criterios y principios expresados en el documento maestro que refleja la concepción curricular global y las estrategias

para su gestión. A la vez que los elementos invariables identificados en el análisis de los micro-currículos son las competencias expresadas en el perfil del egresado del Programa de Doctorado en Educación y Sociedad.

Conclusiones

La estructura discursiva que sostiene la estructura y dinámicas del acompañamiento tutorial en la formación doctoral identifica elementos invariables contenidos en el documento maestro y elementos variables reflejados en el micro-currículo, syllabus.

En este orden de ideas, los elementos invariables están latentes en los principios y criterios curriculares e institucionales, resaltando, entre otros: los contenidos (seminarios, práctica investigativa, investigación doctoral I, II, III, IV y V, etc), el proceso investigativo que desarrolla la tesis y se explica en los aspectos metodológicos que señalan todos los pasos a seguir en la elaboración de la misma. Además, están los objetivos que indican las finalidades del proceso de investigación traducido en enseñanza-aprendizajes y la evaluación que más que ejercer control o fiscalizar busca estar pendiente de que el proceso avance en términos de calidad científica medido en el efecto sistémico transformador. No se puede omitir que las competencias que el egresado demostrará realizando investigación de alto impacto a partir de la identificación de problemas y dando alternativas de solución con carácter inter y transdisciplinar evidencian lo esencial del programa.

Los elementos invariables delimitan la acción tutorial pero deben integrar los elementos variables develados en los syllabus y en las diversas concepciones que tutores y tutoras tienen sobre el acompañamiento y en sus formas metodológicas de operativizarlo. De ahí que adquiera relevancia las estrategias de evaluación del proceso que expresan variedad de valoraciones a nivel porcentual, en este sentido, no se percibe una estructura clara de la secuencia diacrónica micro-curricular del acompañamiento tutorial. En cuanto a las competencias del egresado se necesita, desde el micro-currículo, mayor apropiación que muestre cómo los espacios aportan al logro del perfil, además que las habilidades, conocimientos y actitudes vinculadas a las competencias deben reflejarse de manera gradadativa en los diferentes niveles del acompañamiento tutorial contenidos en investigación doctoral I, II, III, IV y V. Es fundamental prestar atención al componente de planeación que se explicita en el documento maestro en los aspectos metodológicos encaminados a la culminación de la tesis

y que se identifica como elemento invariante, debido a que en el micro-currículo, syllabus, se evidencia un distanciamiento que puede mostrar ritmos distintos de avances en el desarrollo de la tesis, lo que puede afectar la eficiencia en la gestión del acompañamiento.

Por último, se puede concluir que los elementos invariables explícitos en el documento maestro del programa doctorado en Educación y Sociedad hacen que el acompañamiento tutorial evidencia una estructura que puede estar caracterizada por un centro de gravedad que le da estabilidad y firmeza, posibilitando una cierta consistencia o rigidez-flexible (aunque suene paradójico) que permite cuantificar el proceso investigativo en términos de excelencia y que se alcanza por los procesos que reflejan una disposición resiliente, que se activa desde el nicho relacional frente a las dificultades de orden académico y existencial que se presentan durante todo el proceso investigativo.

Junto a esta estructura de acompañamiento tutorial están las diferentes dinámicas que emergen de las prácticas y que se comprenden como acciones que provocan movimiento y modificación en los sujetos en formación y sus estructuras cognitivas y de relación, aunque depende de la densidad e intensidad de la acción tutorial (y su fuerza ejercida en el proceso formativo del nivel doctoral) serán los efectos producidos en el estado original o de reposo del sujeto. Sin embargo, el acompañamiento debe propiciar la generación de cambios estructurales, es claro también que los sujetos, siguiendo movimientos, o mejor, motivaciones internas, pueden provocar las fuerzas necesarias para movilizar procesos de formación como investigadores o investigadoras. De este modo, esperamos proyectar cambios no solo en las concepciones, sino en sus componentes metodológicos y técnico-operativos en los programas de doctorado, logrando identificar elementos de mejora continua.

Referencias bibliográficas

- Aracil, J y Gordillo, F. (1995) Dinámica de sistemas. Madrid: Alianza.
- Espinoza, R. (2016) Redes interorganizacionales. Colección. Textos Universitarios. Maracaibo: Universidad del Zulia. Vice Rectorado Académico.
- Real Academia Española de la Lengua (2019) Dinámica. Recuperado de: <https://dle.rae.es/din%C3%A1mico?m=&e=>
- Documento maestro del Programa Doctorado en Educación y Sociedad. 2017
- Syllabus de investigación doctoral I, II, III, IV y V. Versiones 2018-2019

Literacidad académica científica: Una mirada al desarrollo de las competencias escriturales del investigador.

Anne Eliese Piñero Landaeta¹

Universidad Euroamericana

Raúl Javier Martínez Mostaffá²

Universidad Euroamericana

Betzaida Rodríguez³

Universidad Nuestra Señora del Carmen

Ernesto Angulo⁴

Universidad Nuestra Señora del Carmen

Introducción

Las instituciones de educación universitaria, contextualizadas en espacios sociales con características temporales definidas por circunstancias culturales que les imprimen un carácter distintivo, se convierten singularmente en una diversidad dentro de la generalidad macro-social que las contiene y, que define su ejercicio como un pilar del desarrollo de la sociedad posmoderna.

El nuevo paradigma impone a estas instituciones, a desarrollar planes, programas y estructuras curriculares para que los participantes desarrollen capacidades científicas, construir y resolver los problemas de la diversidad del entorno social y natural. De allí, que ellas no pueden circunscribirse solo a enseñar a usar las nuevas herramientas tecnológicas, sino involucrarse en un programa de desarrollo del conocimiento científico, de la importancia tecnológica y los principios que en ellas se involucran,

1 Doctora en Educación. Profesora de la Universidad Euroamericana de Panamá. pineroanne4@gmail.com

2 Magister en Educación Superior. Profesor de la Universidad Euroamericana de Panamá. raul.mostaffa@gmail.com

3 Magister en Enseñanza del Inglés y en Administración de Empresas con énfasis en Recursos Humanos. Profesora de la Universidad Nuestra Señora del Carmen, Panamá. brodiriguez@cncs.edu.pa

4 Magister en tecnología educativa y en Administración de Empresas. Profesor de la Universidad Nuestra Señora del Carmen Panamá. eangulo@unesca.ac.pa

así como también obtener conocimientos en el área de divulgación; esto es, desplegar un plan de acción orientado hacia el conocimiento de las competencias escriturales, vinculadas con lo que se ha llamado la literacidad o textualidad académico-científica.

En educación superior, dicha alfabetización se relaciona con leer y escribir la ciencia en contextos como: la formación de estudiantes de pregrado, las actividades de escritura que deben realizar quienes adelantan programas de maestría y doctorado, y las actividades de divulgación y comunicación científica de los grupos de investigación; esto es: la escritura, edición y publicación de artículos en revistas especializadas, libros, capítulos de libros, informes y ponencias.

En el marco de esa idea, Parodi (2010), expresa que es frecuente que en el proceso de escritura de informes, artículos y ponencias académico-investigativos, se presenten dificultades de orden lingüístico (textual, retórico, léxico-gramatical, discursivo) y en la estructuración de las diferentes secciones que los integran, lo cual lleva a una deficiente comunicación; y en consecuencia, al rechazo de los textos para publicación por parte de editores y árbitros. En general, se asume que la escritura científica es una habilidad básica que se logra durante la formación y el ejercicio investigativo.

La escritura científica en ese sentido, como lo apunta el autor es muy distinta a otro tipo de redacciones, porque tiene un solo propósito: informar el resultado de una investigación. No quiere divertir, ni entristecer, ni tampoco educar al lector, la meta es comunicar claramente el resultado de una investigación.

Uno de los grandes problemas que enfrenta un investigador surge cuando tiene que dar a conocer sus resultados o socializarlos, pues escribir no resulta tarea fácil, máxime cuando el mundo actual se mueve en una especie de perfeccionamiento del vocabulario científico y surgen palabras muy complejas, como manifestación de dichos cambios. Al respecto, de acuerdo a Villagrán (2009):

El objetivo de la investigación científica es divulgar sus resultados en una publicación. Hombres y mujeres de ciencia, médicos clínicos, estudiantes graduados y de posgrado son juzgados principalmente y se los conoce por sus publicaciones. Un experimento científico, por espectacular que sean sus resultados, no termina hasta que esos resultados se publican. Así pues, el científico no sólo tiene que “hacer” ciencia sino también “escribir” ciencia. Una mala redacción puede impedir o retrasar la publicación de un trabajo excelente. (p. 15).

De lo anterior se infiere que es necesario un constante proceso de estudio y disciplina para expresarse de manera adecuada por medio de la palabra escrita; entre otras razones, porque el lenguaje es un instrumento de la inteligencia y

“nunca se separan en un hablante [escritor] el descuido de la lengua y el desdén hacia quienes escuchan o leen” (Grijelmo, 2014, p.289). Recapitulando, escribir es un proceso integral, es ejercer una paciente labor textual en la pantalla del computador o en la hoja en blanco para lograr, finalmente, una superficie significativa. De ahí que la inspiración llega cuando estamos –simultáneamente– buscando, estudiando, construyendo y expresando.

Fundamentos de la alfabetización académica

La alfabetización académica, como objeto de estudio y problemática en educación en el ámbito investigativo, es un tema de interés creciente que plantea a las instituciones, revistas, editoriales universitarias, docentes e investigadores una serie de preguntas y retos por afrontar; pues leer y escribir la ciencia en contextos como: la formación de estudiantes de pregrado, las actividades de escritura que deben realizar quienes adelantan programas de maestría y doctorado, y las actividades de divulgación y comunicación científica de los grupos de investigación; esto es: la escritura, edición y publicación de artículos en revistas especializadas, libros, capítulos de libros, informes y ponencias, constituye una competencia fundamental que debe ser desarrollada por el investigador.

La ciencia no tiene sentido, si el investigador no desarrolla la capacidad para socializar sus resultados. Al respecto, para Sánchez (2011), es importante tener en cuenta que al término de un proceso investigativo o de producción científica, cultural o académica, plantea como requisito dar a conocer lo que se ha descubierto o comprendido (previa evaluación), con el fin de propiciar el diálogo entre el conocimiento y la sociedad, cada vez más alfabetizada, técnica e instruida; hecho que sin lugar a dudas exige un adecuado manejo de la escritura y sus diferentes convenciones para acometer con éxito innumerables tareas, que en último término resultan decisivas para el logro de objetivos académicos, institucionales y personales.

Al respecto, para Bachelard (1975), citado por Sánchez (2011: 45), “en la complejidad del desarrollo de esta competencia, es fácil enturbiar o desviar el objetivo del manuscrito (o no tenerlo), redactar frases enrevesadas (quizás posmodernas y deliberativas en toda su potencia)”, construir párrafos como muros infranqueables que ni el más entrenado lector podría escalar, ocultar la idea principal casi hasta hacerla desaparecer del texto, utilizar palabras por tanteo, dar rodeos interminables, tergiversar, recurrir a verbos comodines que sirven para todo, utilizar el tono inadecuado, no cumplir con las convenciones que nos exige

el género (porque no se escriben de la misma manera un ensayo, un informe, un resumen, un artículo...), ser ambiguos, no pensar en el lector, no tener en cuenta los criterios de textualidad.

Para el citado autor, todas esas posibilidades emergen a la manera de fantasmas, velos y sombras cuando el investigador se dispone a escribir, y se convierten en bloqueos que enmudecen la mente, paralizan la mano y transfiguran la página en blanco o a la pantalla del computador en un interminable desierto por atravesar.

De lo anterior, se infiere que es necesario un constante proceso de estudio y disciplina para expresarse de manera adecuada por medio de la palabra escrita; entre otras razones, porque el lenguaje es un instrumento de la inteligencia y “nunca se separan en un hablante (escritor) el descuido de la lengua y el desdén hacia quienes escuchan o leen” (Grijelmo, 2014: 289).

Según Grijelmo (2014), es necesario pasar por la escritura de diversas maneras. En efecto, los investigadores no sólo deben producir conocimiento, sino difundirlo; esto implica que la comunidad académica, como productora del saber cuyo soporte es el texto escrito, está llamada también a indicar la dirección que debe seguir el lenguaje (en el contexto del discurso especializado). Por ello surge el imperativo de estudiar la gramática, la cual no es un cúmulo de normas restrictivas, sino una posibilidad de libertad expresiva.

La escritura es una función epistémica por cuanto durante la redacción el escritor transforma y elabora su conocimiento, y a la vez lo adecúa a una situación comunicativa en particular (Cassany, 2014). Lo anterior constituye un primer punto sobre la importancia de la escritura en el ámbito académico. El segundo punto es que la sociología del conocimiento, según Grijelmo, (2014), la ciencia se construye a partir de prácticas discursivas, puesto que es una construcción lingüística. Sin embargo, algunos investigadores poseen una actitud que no les permite ubicarse en un nivel informativo para dar cuenta de lo que han encontrado en sus indagaciones.

En concordancia con lo planteado en párrafos anteriores, Cassany, (2014) plantea que la escritura es un proceso de resolución de problemas que deben enfrentarse con diversas estrategias. Componer un texto es distribuir las partes de un todo discursivo (ya se trate de un informe, un artículo, un ensayo, una carta, una noticia, un reportaje, un correo electrónico formal, una participación en un foro virtual académico...) en un orden tal que puedan constituir ese todo. Así, la composición es una adecuada planificación sobre la base del buen manejo del código lingüístico, para producir textos coherentes y significativos que encuentren resonancia en el lector.

Sobre la base de la revisión literaria de algunos autores citados en párrafos anteriores, se describen de manera breve las fases esenciales en el proceso de escritura mediante la composición textual:

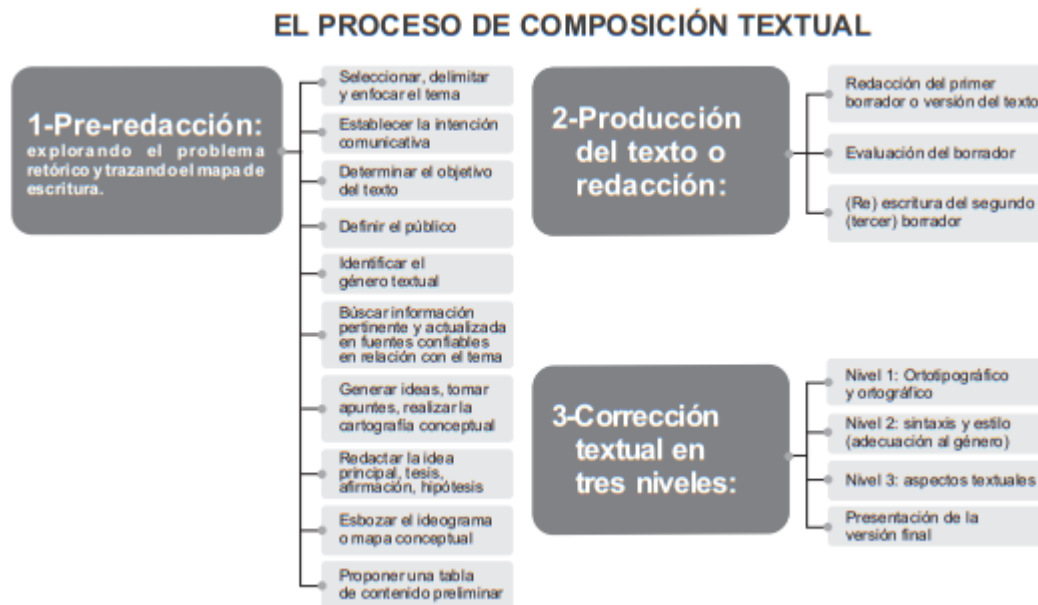


Figura 1. El proceso de composición textual. Fuente: Cassany (2014)

En ese orden de ideas, la investigación y la publicación son dos actividades estrechamente relacionadas: son el envés y el revés de una misma realidad. Los proyectos van más allá de la entrega de resultados. Esto quiere decir que los investigadores deben gestionar de forma permanente y variada la divulgación general y especializada de los hallazgos.

En la Guía para la redacción científica publicada por la UNESCO (2000), se señala, que la finalidad esencial de la escritura científica, vinculadas con lo que se ha llamado la literacidad o textualidad académica, es comunicar los resultados de investigaciones, ideas y debates de una manera clara, concisa y fidedigna. Es por ello, que deben considerarse tres principios fundamentales de la redacción científica: Precisión, Claridad y Brevedad.

La intertextualidad. Reflexiones sobre plagio y ética del investigador

Un factor o condición clave en el proceso de escritura o textualidad académica, está referido a la intertextualidad, la cual de acuerdo a Sánchez (2011: 59), “es una relación de copresencia entre dos o más textos o la presencia de un texto en otro. La forma más explícita de intertextualidad o discurso referido es la citación, sea

directa o indirecta”. Para Marinkovich y Benítez (2000), la intertextualidad se refiere a la adecuada utilización en un texto del conocimiento previo que se tenga de otros textos, lo cual tiene una relación directa sobre cómo las comunidades científicas construyen su propio discurso.

En síntesis, se trata de una actividad de construcción del propio texto sobre la base de otros textos. La referencia a la bibliografía previa es fundamental para la demostración de que el artículo, el ensayo, el trabajo de grado, entre otros, está en relación con el conocimiento contextual y que el trabajo que se presenta constituye un aporte al conocimiento (Teberosky, 2007).

Es en ese marco, donde aparece uno de los más importantes problemas que enfrenta hoy la investigación científica, está referido al manejo de la intertextualidad, relacionada de acuerdo a los planteamientos de Sánchez (2011), con el manejo de la cita bibliográfica, de manera de evitar la presencia del plagio.

Como un derecho del investigador para sustentar y apoyar sus evidencias y, un deber, por la necesidad de respetar los derechos de autor, aparece por consiguiente el plagio, como una figura que distorsiona la ética investigativa y, la cultura de investigación. Al respecto, para Bazerman, (2008), se considera plagio el uso de citas, párrafos y texto de mayor amplitud cualquiera que se inserta dentro de un documento sin especificar el autor original ni la obra de la cual se toma.

Así pues, la lucha contra el plagio ha de comenzar, desde luego, poniendo los medios para que, quienes desarrollan alguna actividad de investigación científica (en particular los que se inician en ella), adquieran la conciencia de que también en este ámbito hay reglas morales específicas que deben seguirse y comprender que es un acto ilícito.

De lo anterior se infiere que es necesario un constante proceso de estudio y disciplina para expresarse de manera adecuada por medio de la palabra escrita; entre otras razones, porque el lenguaje es un instrumento de la inteligencia y “nunca se separan en un hablante [escritor] el descuido de la lengua y el desdén hacia quienes escuchan o leen” (Grijelmo, 2014, p.289).

La lucha contra el plagio debe comenzar, desde luego, colocando a disposición los medios para que, quienes desarrollan alguna actividad de investigación científica (en particular los que se inician en ella), adquieran la conciencia de que también en este ámbito hay reglas morales específicas que deben seguirse.

Sobre la base de lo planteado, es necesario acotar que existen pocos mecanismos para la detección del plagio a nivel científico, donde se puede decir que aun considerando las ventajas que la propia tecnología ofrece, el gran peso de la detección del plagio parece depender todavía de las apreciaciones personales o los conocimientos previos de los académicos evaluadores, sin que haya evidencia del uso de herramientas tecnológicas especializadas como un mecanismo afianzado en todo procedimiento de evaluación, ya que existe la revisión del material investigativo mediante la aplicación de un software, pero que solo busca coincidencias, dado que se encargan de cruzar los datos del texto con todas las bases de datos disponibles en la red.

Con respecto a lo anteriormente descrito, Sánchez A. (2011), plantea que es necesario enseñar que el plagio es ilícito y por qué lo es. Esto puede parecer obvio, pero a lo que se refiere es que hoy no se puede simplemente dar por supuesto que se trata de materias sabidas. Los que imparten cátedras de metodología de la investigación, o análogas, debieran, por tanto, incorporar, en algún nivel, este tipo de reflexiones morales, que, por lo demás, permitirán dar pleno fundamento y sentido a las enseñanzas técnicas sobre citas, referencias y elaboración de repertorios bibliográficos. El alumno podrá darse cuenta de que todas esas instrucciones técnicas no tienen por objeto hacerle la vida más difícil, sino enseñarle a distinguir con claridad, por medio de criterios estandarizados, lo propio de lo ajeno en el terreno de las ideas.

Sobre la base de lo anteriormente abordado, es necesario destacar que, al hablar de plagio como un proceso de ilicitud, se debe trastocar otro de los mecanismos que permiten de alguna manera establecer un proceso regulatorio en el gestionar científico, como lo es el proceso legal normativo.

Así pues, Vega (2002), plantea que el plagio afecta tanto a los derechos patrimoniales como a los derechos más íntimos del autor, lo cual, en el último caso, debe entenderse como la afectación tanto de la posibilidad de explotación de la obra como de aquellos derechos personalísimos que se reconocen a todo autor y que se califican legalmente como derechos morales, entre los que deben destacarse el de la exclusividad para decidir sobre la divulgación de su obra; el del reconocimiento de la autoría, el cual debe plasmarse en la obra en lugar destacado; el de incolumidad de la obra, como principio de prohibición de toda modificación del contenido de la obra, sin autorización del autor; y, el derecho de preservación del título único de la obra, cuando tal titulación sea original.

Como puede apreciarse, lo importante es tener una expresa claridad conceptual que permita distinguir los derechos morales de los patrimoniales, puesto que ambos tipos de derechos deben considerarse como bienes jurídicos afectables por el plagio, según las circunstancias que se den en cada caso en que el plagio se haga presente dentro de la acción delictiva antiautoral, donde el plagiario, de manera deshonesto o fraudulenta, realice su comportamiento abusivo, dándole al plagio el carácter agravante específico de toda figura criminal, al violentar cualesquiera de los derechos del autor, bien sea el de la exclusividad, el del reconocimiento, el de la incolumidad, el de la preservación del título único de la obra, o el de la explotación de la misma, durante el proceso de apropiación ilegítima de obra, usurpando la condición o el nombre del autor o intérprete originarios.

Todo lo anterior permite conceptualizar al plagio como una forma de usurpación de la condición de creador de una obra determinada mediante la reproducción idéntica o manipulada del contenido de la misma y cuya autoría dolosamente se atribuye al plagiario. En consecuencia a la realidad descrita en párrafos anteriores, las instituciones y centros de investigación, al menos formalmente, están prevenidas ante la posibilidad del plagio en tesis o en los trabajos de sus investigadores y alumnos y dispone de medios y sanciones administrativas para atajarlo. A los protocolos y controles estrictamente académicos en los procesos de realización y evaluación de los trabajos de grado y posgrado, tesis incluidas, se añaden herramientas telemáticas accesibles desde el Campus Virtual.

Para muchos autores, el plagio académico puede abarcar diversas escalas, desde la no intencionada, en la que un estudiante utiliza la información de una fuente sin citar la procedencia y autoría por mero desconocimiento, hasta los casos más graves, en los que incluso se han plagiado tesis doctorales. Entre los más recientes conocidos por los medios de información Soto (2012) señala el plagio de la tesis del Ministro de Defensa alemán, (detallado en el capítulo anterior), del gobierno de Angela Merkel, Karl Theodor zuGuttenberg, que finalmente perdió su título y que fue un escándalo que salpicó a la propia Universidad de Bayreuth.

En el mismo orden de ideas, es necesario mencionar que en un interés por solventar la problemática descrita, se han realizado algunos estudios sobre estas prácticas deshonestas en el ámbito universitario, el más exhaustivo es el de la Universidad de les Illes Balears, realizado por Oliver, M (2014) en los que los participantes reconocen abiertamente que practica el plagio por comodidad, por

obtener mejores calificaciones de forma rápida, por desconocimiento de las pautas básicas para la elaboración de un trabajo académico, por el exceso de trabajos a realizar o incluso porque piensan, y esto es un grave problema, que en la mayoría de los casos el profesor no los va a leer, entre otros.

Reflexiones finales

Durante el transcurrir del proceso investigativo, se logró en cada momento y fases del recorrido epistémico, observar, analizar, evaluar y reflexionar sobre los procesos metodológicos de la misma con el fin de planificar las condiciones óptimas necesarias para lograr los propósitos establecidos.

En el marco de esas ideas, el compromiso del investigador, no termina con los resultados del estudio. El desarrollo de la ciencia se nutre de forma continua, con la divulgación pertinente de la producción científica, la discusión y la reflexión de la misma, marco del dentro del cual la literacidad o textualidad académica científica, se convierte en una prioridad en el ejercicio investigativo.

Expresar ideas en palabras, cumpliendo con los parámetros gramaticales, lingüísticos, semánticos y ortográficos, se constituye en una prioridad dentro del ejercicio del investigador. Partiendo siempre de la idea, que se escribe para una audiencia experta o no en el área dentro de la cual se investiga, razón por la cual, se redacta sobre la base del entendido. El investigador, no puede dar por sentado, que el lector comprenderá de forma plena sus ideas, debe asegurarse que el mismo, capte la información de forma plena, lo cual contribuirá con el desarrollo de una cultura científica.

Por otra parte, una “buena conducta investigativa, se caracteriza por cumplir, entre otros, los siguientes deberes:

1. Un buen investigador identifica claramente lo que recoge de otros autores, y da crédito incluso a las buenas ideas que ha recibido verbalmente de otros.
2. Un buen investigador domina adecuadamente los sistemas de citación y de elaboración de notas.
3. Un buen investigador está al día en su propia disciplina: conoce a los principales autores y conoce la discusión relevante. De esta manera evita presentar erróneamente, como novedosas y originales, teorías que ya han sido formuladas por otros, y, de paso, disipa toda sospecha de plagio.

4. Un buen investigador conoce la ley sobre propiedad intelectual que rige en su país. Puesto que esta ley es relevante para su trabajo y se presume justa si procede de autoridad legítima (que es lo normal), el investigador debe conocerla a lo menos en general. Con todo, puesto que las prohibiciones que se establecen en este tipo de leyes no son siempre absolutas desde el punto de vista moral, ciertas circunstancias pueden eximir de su cumplimiento.
5. Un buen investigador, cuando envía a publicación una obra substancialmente idéntica a otra que ha publicado previamente, siempre expresa esta circunstancia. Desde luego al editor, pero también a los potenciales lectores. Y siempre en un lugar de fácil acceso.
6. Los académicos deben tener en cuenta en cuanto al proceso sancionatorio que: la sanción ha de ser más grave en el caso de plagio intencional que en el caso de plagio por negligencia; la sanción debe aumentar en casos de reincidencia; hay que distinguir, naturalmente, entre los casos de plagio leve y los de plagio severo, como cuando se presenta una obra entera como propia.
7. El docente, a la hora de instruir al alumno en estas materias, se debe procurar que logre la mayor claridad posible sobre el alcance o extensión de lo que se califica como plagio. Por ejemplo, el alumno deberá saber que no se excusa del plagio el que alega que solo está copiando sus notas o sus resúmenes de libros, pues el hecho de hacer el resumen de un libro no transforma en propias las ideas resumidas.
8. También se debe insistir, por ejemplo, en que no es excusa para dejar de respetar la autoría ajena de las ideas el hecho de que no se pueda dar con la fuente de la información. El investigador siempre tiene que esforzarse por conseguir la cita directa, pero, en caso de que esto no le sea posible en las circunstancias en que se encuentra, la cita oblicua o indirecta pasa a ser obligatoria.
9. El profesor que encomienda un trabajo a sus alumnos debe precisar el grado de originalidad que se exige, y también el nivel de colaboración permitido. La colaboración no autorizada entre estudiantes que realizan un trabajo también es una forma de plagio, denominada “colusión”.
10. Los docentes que imparten cátedras de metodología de la investigación, o análogas, debieran, por tanto, incorporar, en algún nivel, algún tipo de reflexiones morales, que, por lo demás, permitirán dar pleno fundamento

y sentido a las enseñanzas técnicas sobre citas, referencias y elaboración de repertorios bibliográficos y así, el alumno podrá darse cuenta de que todas esas instrucciones técnicas no tienen por objeto hacerle la vida más difícil, sino enseñarle a distinguir con claridad, por medio de criterios estandarizados, lo propio de lo ajeno en el terreno de las ideas.

Referencias bibliográficas

- Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41 (68), 355-380.
- Cassany, D. (2014). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Grijelmo, A. (2004). *Defensa apasionada del idioma español*. Madrid: Santillana.
- Marinkovich, J. & Benítez, R. (2000). Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. *Revista Signos*, 33(48), 117-128.
- Oliver, M (2014). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. En *TESI (Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información)*, [en línea] 2011, vol. 12, n. 1, p.359-385. [Fecha de consulta: 14/09/2014]. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7837
- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua Ariel.
- Sánchez Upegui, Alexander Arbey (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Sokolowski, R. (2010). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge University Press: London.
- Soto, A (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. En *E-Ciencias de la Información* [en línea] 2012, vol. 2, n. 1, art. 2, p. 01- 13. [Fecha de consulta: 14/09/2014]. Disponible en <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/1213>.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 17-45). España: Graó.
- Vega, J. A. (2002). *Protección de la Propiedad Intelectual*. Madrid: Ed. Reus.
- Villagran, M. (2009). Subjetividad y discurso científico-académico: acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41 (66).

¿Investigar, para qué?

Juana Eugenia Silva Guerrero¹

Universidad de Guadalajara, México

Introducción

El propósito del presente capítulo es reflexionar sobre la investigación que hacen los estudiantes de posgrado, nivel de la educación superior en el que se forman como investigadores en un campo del conocimiento determinado. Considero que es indudable el papel fundamental de la educación en el desarrollo social, científico, económico y cultural de los países; autores como Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles (2010) señalan que el bienestar material y una sociedad cohesionada son producto de una educación de calidad. En este sentido, la educación superior resulta de vital importancia en la conformación de un sistema educativo de calidad para que contribuya a resolver diversos problemas que aquejan a la sociedad mediante la formación de profesionistas en diferentes disciplinas. El posgrado representa la etapa de especialización en la formación profesional de los estudiantes. En México, en los últimos 20 años, el posgrado se ha fortalecido a través de diversas mejoras en los profesionales mediante las actividades de investigación (Casillas, 2016, p. 3).

La investigación en posgrado es primordial ya que es fruto de un proceso de aprendizaje-recreación donde los estudiantes experimentan la curiosidad lúdica, que les permite explorar el mundo sin un sentido de utilidad. En palabras de N. Ordine:

1. Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Departamento de Políticas Públicas, j.silva@cucea.udg.mx

El saber constituye por sí mismo un obstáculo contra el delirio de omnipotencia del dinero y el utilitarismo. Todo puede comprarse, es cierto. [...] Pero no el conocimiento: el precio que debe pagarse por conocer es de una naturaleza muy distinta. Ni siquiera un cheque en blanco nos permitirá adquirir mecánicamente lo que sólo puede ser fruto de un esfuerzo individual y una inagotable pasión (2013, p. 9).

Agregaríamos que el conocimiento no solo es el fruto del trabajo intelectual individual, muchas veces, es resultado de la energía que genera la acción de varios sujetos y actores institucionalizados con intereses comunes alrededor de fenómenos y problemas específicos que necesitan conocerse y entenderse para luego actuar sobre ellos.

La premisa de quienes coordinan este libro, a la que nos adherimos, es que “la investigación es una acción colectiva y constructiva en la que aplicamos los procesos de la ciencia para comprender la complejidad de aquello que decidimos estudiar y, en consecuencia, generar conocimiento”. Aquí argumentaremos que el posgrado es una de las vías que la educación superior implementa para desarrollar habilidades de indagación en estudiantes que se están formando como investigadores o como profesionalitas especializados en un campo del conocimiento, sin embargo, dichas habilidades no se desarrollan en solitario, de hecho conforme avanzan los trabajos de los estudiantes son leídos, comentados y acompañados por diferentes personas, en ese sentido los avances de indagación tienen un fuerte componente de seguimiento teórico y metodológico.

El posgrado propicia el estudio de los problemas presentes en la realidad con la que interactúan los estudiantes, es importante subrayar el sentido de curiosidad e interés intelectual individual o de grupo que motiva al entendimiento crítico de ciertos tópicos, ya que este es un factor determinante para la formación de investigadores en libertad.

Los impulsores de esta obra afirman que en “toda investigación hay diálogo, interacción, voces, intencionalidades, significaciones, que nos obligan a tomar decisiones de naturaleza ontológica, epistemológica, metodológica cuyas respuestas le imprimen singularidad al acto de investigar y a los productos que de ella derivan”, en efecto, en la investigación que se hace en el posgrado influyen variedad de actores individuales e institucionalizados: en gran medida las instituciones que dirigen la Política de Ciencia, Tecnología e Innovación en el país; las universidades, centros e institutos de investigación a través de las políticas institucionales; los diferentes posgrados y sus líneas de investigación que cultivan; los perfiles del claustro de profesores que las nutren; el director y los lectores de la tesis; los estudiantes

mediante las intencionalidades, curiosidades e intereses que imprimen en sus indagaciones. En ese sentido los productos de investigación que se muestran en las tesis son resultado del diálogo entre diferentes actores.

De acuerdo con Bunge existen dos tipos de teorías que explican los resultados de la investigación:

las teorías de la caja negra se concentran en la conducta de sistemas y, particularmente, en sus entradas y salidas observables. Las teorías de la caja traslúcida no consideran la conducta como un algo último sino que intentan explicarla en términos de la constitución y estructura de los sistemas concretos de que se ocupa; a tal fin introducen construcciones hipotéticas que establecen detallados vínculos entre los inputs y outputs observables (1975, p. 58).

El modelo de caja traslúcida enfatiza los procesos implícitos en la construcción del objeto de estudio, el diseño de la investigación, la interpretación y discusión de resultados, como lo hace el enfoque constructivista de la investigación. En este contexto, la elaboración de la tesis de posgrado es entendida como un proceso complejo de interacción humana donde confluyen directivos, profesores, asesores, directores, tesista, compañeros del programa, directivos, entre otros, en un contexto formado por variables institucionales, familiares y laborales.

En otras palabras, a la pregunta ¿investigar, para qué? nuestra respuesta es: para producir conocimiento que servirá para entender fenómenos que será la base para solucionar diversos tipos de problemas. En las líneas siguientes argumentamos porque creemos y sostenemos que los resultados de las investigaciones de los alumnos de los programas de posgrado es producción de conocimiento, el cual sirve para irse madurando, consolidando y articulando con el conocimiento anterior y el que se produce al mismo tiempo por otros en diversas disciplinas hasta constituirse en piedra angular en la solución de problemas, las tesis tienen desde su planteamiento esa intencionalidad y frecuentemente sus resultados son retomados por subsiguientes indagaciones, y luego utilizados para fundamentar decisiones de políticas públicas de los diferentes sectores de los que se encarga el Estado, de innovación en las empresas y de desarrollo tecnológico.

Dentro de las universidades, y específicamente en los posgrados de investigación, “un error común en la formación de investigadores es crear confusión entre la producción de conocimiento sobre la realidad y la elaboración de políticas y/o planes de acción para operar sobre ella” (Wainerman, 2001, p. 9).

Toda investigación tiene objetivos a largo plazo que posibilitan cambiar de forma positiva las condiciones de vida de la población o las oportunidades que brinda la sociedad. Es frecuente que se les pida a los alumnos de doctorado, algún aporte al conocimiento, en el sentido de conocer y entender problemas o fenómenos para en el mediano y el largo plazo actuar sobre ella, no quiere decir que pueda haber honrosas excepciones. Bajo esta idea, es posible que estos conocimientos puedan contribuir en el diseño de políticas o programas que propongan soluciones de problemas sociales de diferente tipo.

Este planteamiento debe considerar el contexto en el que suceden las investigaciones de los estudiantes de posgrado, para tener presente los avances, retos y problemas de orden nacional e internacional que propician o constriñen el que la producción del conocimiento sea utilizada en el mediano o largo plazo para solucionar problemas que afectan a la sociedad en su conjunto.

1. Características de la investigación en México

Diversos informes sobre educación superior de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2019) dan cuenta de que los indicadores sobre investigación en México necesitan ser fortalecidos. Si bien, dicha organización reconoce que el acceso a este nivel educativo se ha incrementado en las últimas décadas, y que esto posibilita la formación de recursos humanos para el sistema de investigación nacional, también advierte, que México está ubicado en la doceava posición de los 35 países evaluados, con 5,782 egresados del doctorado (OCDE 2016).

Según la UNESCO (2018), México reportaba 244.2 científicos dedicados a la investigación y desarrollo (I+D) por cada millón de habitantes en 2013, cifra que contrasta con el mismo indicador para Estados Unidos con 4,313.3, Canadá con 4,552.4 o Alemania con 4,893.1. En América Latina, México ocupa el octavo lugar por debajo de países como Argentina, Brasil y Uruguay. Si se exceptúa Brasil, son pocos los países latinoamericanos donde la intensidad de las actividades de I+D alcanza un dinamismo comparable al registrado en los países con economías de mercado emergentes. Además, la UNESCO encontró que los países de la región no tratan, en general, de ser competitivos a nivel internacional en el campo de las actividades de alta tecnología.

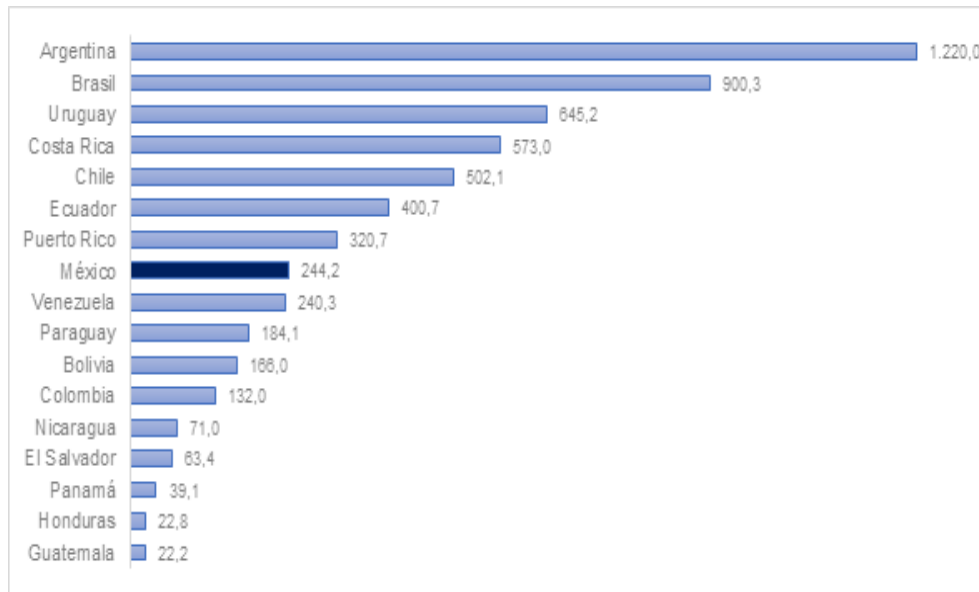


Figura 1. Investigadores por cada millón de habitantes en América Latina

Fuente: Elaboración propia con datos de UNESCO

Notas: Sin datos para Cuba, República Dominicana y Perú.

De acuerdo con la misma fuente, Brasil es el único país de América Latina que gasta más del 1% de su Producto Interior Bruto (PIB) en I+D. El gasto por este concepto de la mayoría de los países de la región se sitúa en menos de la mitad de ese porcentaje, lo cual los ubica por debajo del promedio observado en las naciones de ingresos medios bajos. México invertía el 0.31% en 2018 (UNESCO, 2018).

El número de investigadores por cada 1000 habitantes de la población económicamente activa (PEA) en México es de 0.8 (UNAM, 2018), mientras que el promedio para los países de la OCDE es de 8.3 (2016).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI, 2019), México presentó 17,184 solicitudes de patentes en 2017, en contraste con países como Japón con 318,479, Estados Unidos 606,956 y China 1'381,594. Estos indicadores señalan la importancia que tiene la investigación y los avances en ciencia y tecnología para el desarrollo económico de los países. En este contexto, las cifras indican el enorme reto que tiene México en la solicitudes y registro de patentes, la pregunta sería ¿por qué uno de los resultados de las investigaciones que hacen en conjunto estudiantes e investigadores durante el posgrado muy pocas llegan a ser solicitudes de patentes?

Un dato que resalta es que el 12% de la matrícula total de estudiantes de posgrado en México estudia algún programa asociado a la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés); las áreas del conocimiento

en las que se concentran más del 50% de estudiantes son Administración y Negocios; Educación; y, Ciencias Sociales y Derecho. Quizás esta sea la respuesta a por qué existe poca solicitud de registro de patentes en México (ANUIES, 2017). Los recursos humanos necesarios para producir conocimiento deberán ser preparados de forma constante en todos los campos disciplinares y habrá que poner atención en aquellos en que pueden ser detonantes de la innovación en ciencia y tecnología, para lograr más desarrollo socio-económico y ser competitivos a nivel internacional en actividades que requieren de alta tecnología.

Por lo anterior, el gobierno mexicano ha puesto especial énfasis en diversificar la oferta y mejorar la calidad y la cantidad de los programas de posgrado de las áreas STEM. Además, el mercado laboral demanda perfiles inter o multidisciplinares los cuales producen a la vez nuevos campos del conocimiento, que hacen más evidente la necesidad de seguir desarrollando las competencias globales y visión ética lo cual representa grandes retos para la formación de investigadores. Es importante no desestimar la valía de las ciencias sociales y las humanidades, dado que a través de ellas se les da sentido humano a las esferas de todas las actividades productivas de la economía. Al conjuntar estos dos campos del conocimiento en una investigación da posibilidad de vincular intereses, inquietudes y pasiones, además puede ser más claro el valor social de la investigación.

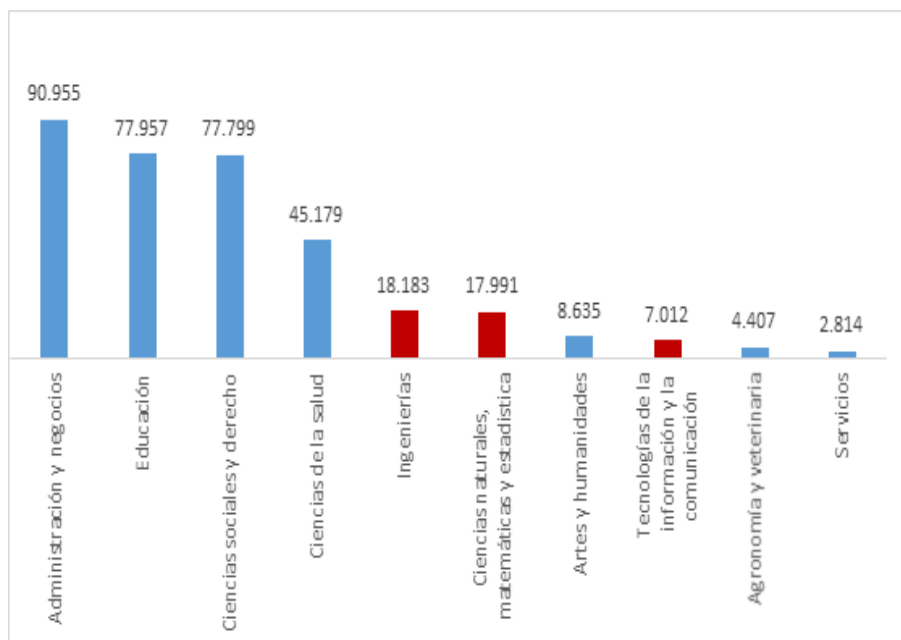


Figura 2. Matrícula de posgrado por áreas del conocimiento, 2017-2018
Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES, 2017-2018

Las estadísticas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2017) muestran que en período escolar 2017-2018 se inscribieron a posgrado 351,932 estudiantes, de los cuales 58,248 son estudiantes de especialidades, 249,950 de maestría y 43,734 de doctorado.

En México existen dos tipos de posgrados: los de investigación y los profesionalizantes. En 2019 se registraron 2,296 programas de posgrado en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2019) de los cuales 831 son profesionalizantes (37%), y 1,465 de investigación (63%); de estos últimos, 816 son programas de maestría (56%) y 649 de doctorado (44%).

Al analizar estos indicadores que caracterizan a la investigación en nuestro país es posible apreciar que éstos deben ser fortalecidos a través de un programa de ciencia, tecnología e innovación que impulse de forma decidida el estudio de problemas en su complejidad estructural y dinámica, para comprender sus determinaciones múltiples y heterogéneas, y en el mediano y largo plazo proponer acciones concretas que incidan en las causas de los problemas y en sus dinámicas de reproducción. Para ello, es necesario que la política de ciencia, tecnología e innovación propicie la vinculación y trabajo colaborativo entre estudiantes de posgrado, investigadores y los sectores productivos y sociales del país. Para fortalecer dichos indicadores es urgente que la nación invierta más en I+D y dé suficiente apoyo financiero a los proyectos de investigación, especialmente en aquellos en donde participan los docentes que forman parte de los núcleos académicos de los diversos programas de posgrado, en dichos proyectos podrán incluir a estudiantes, así existe mayor posibilidad de consolidar nichos y redes de investigadores que pueden encargarse de aplicar la producción del conocimiento en la solución a los problemas nacionales.

2. La importancia de la investigación en el posgrado

Los posgrados en general y en particular los de investigación tienen como principal objetivo la formación de investigadores que aporten conocimiento para la solución de problemas. En este sentido, la formación de dichos perfiles es mucho más que orientarlos a elaborar y seguir un protocolo, sobre todo en los alumnos de doctorado la formación está basada en la aprehensión de conceptos básicos de la teoría del conocimiento, los cuales requieren el apuntalamiento de la filosofía de la ciencia, que les permitirá tomar decisiones de naturaleza ontológica, epistemológica, metodológica para aprender a investigar en la práctica con la dirección de investigadores, donde los estudiantes pondrán en juego múltiples

habilidades disciplinares y blandas para lograr conocer lo que quieren dándole sentido a sus inquietudes e intereses. Este giro hacia los principios que sustentan la investigación hace que los proyectos y sus resultados sean, muchas veces, avances teóricos y conocimiento gradual que en el largo plazo puede ayudar a formular soluciones a problemas.

Para formar a un investigador es necesario desarrollar un conjunto de competencias de acuerdo con Partington, D. (2002) las principales son tres: conocer sobre filosofía y epistemología, llevar a cabo procesos de investigación, y, manejar diversas técnicas de obtención de datos. Otros autores como Berkeley, A. (2004) mencionan que el investigador debe poseer conocimiento especializado sobre su disciplina, conocer de filosofía y epistemología, manejar métodos para la obtención de datos, contar con habilidades para la expresión oral y escrita, para el pensamiento creativo y constancia. Para ambos autores el investigador en formación requiere conocer sobre filosofía y epistemología además de manejar métodos y técnicas para recolección de datos.

Estos saberes, habilidades y actitudes para la investigación han permeado como parte esencial en el desempeño de profesionistas, Hernández, C. (2003) señala que “los nuevos profesionales participarán en organizaciones basadas en el trabajo de equipo y en la innovación permanente que requieren iniciativa, liderazgo, capacidad de persuasión, compromiso con la tarea colectivamente asumida y una gran flexibilidad para afrontar situaciones nuevas” (p. 187). Lo anterior, sitúa a la investigación en la esfera de la vida pública como una actividad que modera las actitudes humanas y sociales, valoriza la investigación por su compromiso social más allá de su productividad. Entonces la investigación no solo es para solucionar problemas, sino que sirve para desarrollar habilidades útiles para conocer y aprender sobre temas que despiertan la curiosidad e inquietan a los investigadores en formación y a los consolidados.

La investigación como actividad emancipadora

La investigación se puede considerar como una acción de emancipación y una práctica para la libertad, que permite que los estudiantes cuestionen su mundo, recrearlo y cambiarlo a través del discurso y la acción. El desarrollo de la investigación requiere que los estudiantes cuenten con competencias de lectoescritura para el pensamiento creativo (Berkeley, A., 2004) y formar una conciencia crítica. Freire (1970, p. 7) afirma que “alfabetizar es concienciar”, de ahí se deriva que la base para transformar el mundo es una permanente actitud crítica.

Cuando el estudiante de posgrado se replantea críticamente los conceptos que utilizamos para nombrar y describir al mundo, toma conciencia de los mismos, adquieren un papel relevante en él, donde ya no se conforma con la información que el educador le proporciona, sino que crea, recrea, investiga en constante praxis (Freire, P., 1970). La curiosidad es principio de la investigación, cumple su naturaleza al integrar al hombre en un orden construido por él, por tanto, sujeto de él mismo, en el que conviven los sentimientos de miedo y esperanza al mismo tiempo (Ordine, N., 2013). En sintonía con Shor (1992) la educación para la “concienciación” debe estar sustentada en una pedagogía crítica centrada en el desarrollo y formación de un individuo activo, crítico, reflexivo, contestatario y social.

Dada la importancia de una educación para la libertad, la universidad se convierte en un espacio que propicia este tipo de práctica. Torres, A. (2009) señala:

La universidad debe constituirse en un espacio idóneo para la libertad, la participación, la reflexión, la crítica y la emancipación, ya que en esta medida se estarán ofreciendo escenarios para el desarrollo del poder que necesita el individuo, poder que le permita no solo cuestionar y discrepar con una conciencia crítica y social, sino que le permita involucrarse, proponer y promover las transformaciones sociales que el país necesita (p. 105).

Por lo tanto, reafirmamos que la investigación es una de las vías que la educación superior implementa para desarrollar habilidades académicas y profesionales, al propiciar la reflexión sobre su aplicación en la solución de problemas sociales. Los investigadores una vez que obtengan las bases académicas, interpreten el contexto, entiendan las causas de los problemas que enfrentan, sus manifestaciones y consecuencias, estarán en condiciones de crear propuestas de solución a problemáticas desde una visión crítica. Si dichas propuestas logran obtener solidez académica, factibilidad y viabilidad podrán ser llevadas al nivel de la acción en la resolución de problemas de diversos tipos que a la sociedad le interesa remediar, algunas pueden llegar a ser políticas públicas.

Vincular la investigación con las políticas públicas de una nación es una tarea compleja que requiere intervención de diferentes actores políticos, económicos y sociales entre ellos los que orientan a la política de ciencia, tecnología e innovación del sistema educativo a tener determinados resultados.

3. Articulación de la política de investigación y posgrado

La articulación de la política de investigación y posgrado se centra principalmente en el incremento y diversificación de la matrícula, en la acreditación de los programas en el PNPC y apoyos financieros a estudiantes de posgrado y los investigadores.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 en el eje de calidad en la educación, estableció en uno de sus objetivos, la estrategia de contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel, así como, al fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica del país (Gobierno de la República, 2013), las líneas de acción se muestran en la tabla 1.

Cuadro 1. Políticas públicas asociadas al posgrado y la investigación.

| Posgrado | Investigación |
|--|--|
| 1. Incrementar el número de becas de posgrado otorgadas por el Gobierno Federal, mediante la consolidación de los programas vigentes y la incorporación de nuevas modalidades educativas. | 1. Fortalecer el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), incrementando el número de científicos y tecnólogos incorporados y promoviendo la descentralización. |
| 2. Fomentar la calidad de la formación impartida por los programas de posgrado, mediante su acreditación en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), incluyendo nuevas modalidades de posgrado que inciden en la transformación positiva de la sociedad y el conocimiento. | 2. Apoyar a los grupos de investigación existentes y fomentar la creación de nuevos en áreas estratégicas o emergentes. |
| 3. Incentivar la participación de México en foros y organismos internacionales. | 3. Ampliar la cooperación internacional en temas de investigación científica y desarrollo tecnológico, con el fin de tener información sobre experiencias exitosas, así como promover la aplicación de los logros científicos y tecnológicos nacionales. |
| | 4. Promover la participación de estudiantes e investigadores mexicanos en la comunidad global del conocimiento. |
| | 5. Gestionar los convenios y acuerdos necesarios para favorecer el préstamo y uso de infraestructura entre instituciones e investigadores, con el fin de aprovechar al máximo la capacidad disponible. |

Fuente: Elaboración propia con información de Gobierno de la República

El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, en su apartado 3 sobre economía trae un párrafo de 5 renglones dedicado a la ciencia y la tecnología en donde se le da la atribución al CONACYT para coordinar el Plan Nacional para la Innovación, que en la práctica, desde el sexenio de Felipe Calderón, lo elaboraba, monitoreaba y le daba seguimiento la Secretaría de Economía, y en la actual administración no se ha elaborado dicho instrumento de planeación, la intención de dicho plan era fortalecer la vinculación entre educación, ciencia básica y aplicada, tecnología e innovación (Secretaría de Economía, 2011).

En el PND vigente se expone que el gobierno federal promoverá la investigación científica y tecnológica; apoyará a estudiantes y académicos con becas y otros estímulos en bien del conocimiento. Se enfatiza que el conocimiento será en beneficio de la sociedad y del desarrollo nacional con la participación de universidades, pueblos, científicos y empresas (Gobierno de la República, 2019, p. 58).

El PND 2019-2024 se conforma por un conjunto de programas y proyectos, entre ellos encontramos a los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces) formulados y publicados por el CONACYT en 2019, establecen que su propósito es organizar “los esfuerzos de investigación en torno a problemáticas nacionales concretas que, por su importancia y gravedad, requieren de una atención urgente y de una solución integral, profunda y amplia”. También dejan documentado que su

objetivo central es investigar la causas de los problemas y darles solución, para lo cual el abordaje será multidimensional y multi- o interdisciplinario, tomando en consideración los conocimientos teórico-prácticos más avanzados generados por las humanidades, ciencias y tecnologías; manteniendo un diálogo continuo con la gran diversidad de saberes y experiencias que han reunido las comunidades, los ciudadanos, los funcionarios públicos y los empresarios que desean el bien público y el cuidado de los bienes comunes con una perspectiva de cuidado ambiental. (CONACYT, 2019).

De acuerdo con el CONACYT (2019), en los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces) se propone una agenda general que se concreta en Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia (Pronaii), que abordan los problemas en su complejidad estructural y dinámica, no sólo para comprender sus determinaciones múltiples y heterogéneas, sino para proponer, generar y/o acompañar la realización de acciones concretas y bien estructuradas que incidan lo más profunda y ampliamente posible en las causas de los problemas y en sus dinámicas de reproducción. Quienes están dirigiendo la política creen que para lograr lo anterior es necesario trabajar en colaboración directa y corresponsable con los actores políticos y sociales, pues de otro modo no sería posible atender ninguna problemática de escala nacional con efectividad, justicia y responsabilidad social.

Es importante resaltar que las convocatorias de los Pronaii dicen de forma explícita que los proyectos de investigación deben ser liderados por investigadores consolidados y de forma implícita podrían participar estudiantes que se están formando como investigadores, específicamente en trabajo de campo.

Haciendo un análisis comparativo entre la política de ciencia, tecnología e innovación del sexenio anterior y el presente en relación a la investigación y posgrado, encontramos que ambas administraciones orientaron las acciones a nivel

nacional al apoyo con becas a estudiantes de posgrado y a investigadores, por otra parte, coinciden en que los estudios de posgrado y la investigación debe transformar de forma positiva a la sociedad y el conocimiento. Sin embargo, en el sexenio actual se han diseñado y puesto en práctica programas y proyectos específicos para lograr que la investigación tenga impacto positivo en la sociedad por medio de la solución integral, profunda y amplia de problemáticas nacionales concretas y están orientados a lograr la vinculación entre sectores productivos y sociales.

Conclusiones

El investigador en formación al actuar en libertad, como principal practicante de su proyecto de investigación, encuentra en esta actividad un puente para la transformación de su realidad, en concordancia con sus valores, principios y entendimiento y como resultado de la escucha y diálogo con múltiples voces, interacciones e intencionalidades que se encuentran en el contexto académico, familiar y laboral. Con ello, la investigación se torna en una toma de postura crítica que se transforma en acción en el marco de sus intereses y esperanzas. Es aquí, en donde se advierte que la investigación sobrepasa la idea de ser una actividad dirigida únicamente a la productividad científica, y retorna el rasgo humanista como característica de ella.

Un sistema educativo articulado propicia la producción de conocimientos que inciden en el crecimiento económico y posibilitan el desarrollo humano. La investigación en los tiempos actuales debe desarrollarse en entornos críticos y de libertad, conjuntando elementos epistémicos, ontológicos, éticos y metodológicos.

Las estadísticas de la matrícula en el posgrado presentan una clara concentración en las áreas de ciencias sociales y una baja presencia en las áreas STEM. Se observa que la mayoría de los avances tecnológicos y de innovación provienen de la investigación en disciplinas STEM, razón por la cual México deberá realizar mayores esfuerzos para estar a la altura de países desarrollados. Este tipo de problemas atañen a la formación de investigadores y en consecuencia a la I+D que depende en gran medida de las decisiones de política de ciencia, tecnología e innovación encaminadas a fortalecer los indicadores en este sector.

Existe una urgente necesidad de invertir más en I+D y en consecuencia en educación de posgrado, en la que se desarrolle investigación en el marco de un ambiente integrador, en el que los estudiantes desarrollen habilidades, tanto académicas como profesionales, bajo la idea de que la curiosidad y la exploración son fuente original de dicha actividad.

La postura del gobierno mexicano, de la actual y anteriores administraciones, apoya al argumento que se ha venido desarrollando en este capítulo para contestar la pregunta ¿investigar, para qué? se investiga para solucionar problemas que aquejan a la sociedad, sin embargo, lo que aquí defendemos es que no siempre las investigaciones que realizan los alumnos de posgrado van a servir de manera inmediata para dicho propósito, sino que servirán para conocer y entender problemas con perspectivas teórico-metodológicas diferentes, que tienen impresas interacciones, voces, intencionalidades, significaciones, razón por la cual deberán ser productos del acto de investigar únicos y singulares. En este sentido, la producción del conocimiento que se deriva de las tesis de los programas de posgrado puede servir a grupos de investigadores consolidados para fundamentar soluciones a problemas nacionales concretos y así observar el impacto de la investigación que se está queriendo medir en la actual política de ciencia, tecnología e innovación.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2017). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Anuario Educación Superior – Posgrado ciclo escolar 2017-2018. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Berkeley, A. (2004). Research skills for management studies. New York: Routledge.
- Bunge, M. (1975). Teoría y realidad. Barcelona (España): Ariel.
- Casillas, J. (2016). Los estudios de posgrado, elemento esencial para la superación de la educación superior. Congreso Nacional de Estudios de Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1604.pdf>
- CONACYT. (2019). Programas nacionales estratégicos/ Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/que-son-los-pronaces>
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Argentina, México: Siglo XXI.
- Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018). <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno de la República. (2019). Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024). <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- Hernández, C. (2003). Investigación e investigación informativa. Nómadas, 18(1), 183-193. www.redalyc.org/pdf/1051/105117890018.pdf

- Moreno-Brid, J. y Ruiz-Nápoles, P. (2010). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 171- 188. Naciones Unidas-CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4884/1/S2009334_es.pdf
- OECD (2016), OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016. OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en
- OECD (2019), Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) (2019). Datos y cifras de la OMPI sobre P.I. 2018. [Data file] <https://www.wipo.int/publications/es/details.jsp?id=4382>
- Ordine, N. (2013). *La Utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Tr. Jordi Bayod Grau. Editorial Acantilado.
- Partington, D. (2002). *Essential skills for management research*. Boston: Irving.
- Secretaría de Economía. (2011). Plan Nacional para la Innovación. http://www.2006-2012.economia.gob.mx/files/comunidad_negocios/innovacion/Programa_Nacional_de_Innovacion.pdf
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Londres: The University of Chicago Press.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación* 10(1), 89-108.
- Wainerman, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En Wainerman, C. y Ruth S. (comps.). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial, 3ª Edición, pp. 15-40.
- UNAM (2018). Hacia la consolidación y desarrollo de políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación. Objetivo estratégico para una política de Estado 2018-2024. CDMX:Autor. <http://www.dgcs.unam.mx/CTI-180822.pdf>
- UNESCO. (2018). Ciencia, Tecnología e Innovación. Instituto de estadística de la UNESCO. <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3684>

