



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Registro Padrón Nacional de Editores
978-607-98139
<https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog>

ISBN: 978-607-98139-6-3
<https://rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/book/14>

Romelia Hinojosa Luján

2020

La formación para la investigación desde la práctica educativa: una experiencia en el Estado de México

En B.I. Sánchez Luján y R. Hinojosa Luján (coords.). *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes* (pp. 177-197). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

La formación para la investigación desde la práctica educativa: una experiencia en el Estado de México

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN

Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C. (REDIECH)

RESUMEN

El texto sistematiza una experiencia en la formación de investigación para la educación. El ejercicio es importante por dos aspectos: primero por el desafío de reflexionar en la práctica de la formación para la investigación, que muy pocas veces se realiza; luego porque la experiencia se sale del contexto “normal” en el que se trabaja la formación (los programas y las acciones institucionalizadas como los posgrados, ya sea profesionalizantes o centrados en la investigación). Se utilizaron estrategias de indagación para la recuperación de la evidencia empírica.

La experiencia concreta toma forma del diplomado dirigido a figuras educativas ubicadas en Educación Básica, es organizado por una asociación civil del Estado de México y el grupo plantea diferentes retos y posibilidades. La experiencia relata el desarrollo de una ruta didáctica para trabajar el empoderamiento de agentes educativos en la idea de generar investigación para su práctica. Se consideró muy necesario el trabajo con esta temática porque pocas de las figuras educativas se ven a sí mismas participando en prácticas de investigación de manera activa o realizando investigación educativa: la visualizan como una actividad difícil y compleja.

Entre las reflexiones de esta experiencia, se encuentra la firme idea de que, al cumplir sus objetivos, ampliará la posibilidad para que la investigación educativa tenga un verdadero uso en la práctica. Así mismo de que sea vista como una competencia importante en las propuestas de formación inicial y continua del profesorado.



UNA EXPERIENCIA SUI GÉNERIS

En el mes de junio de 2019 tuve la gran oportunidad de conducir, un espacio formativo en el Seminario “Docencia e Investigación: pensar pedagógico y construcción de realidad” organizado por el Centro de Investigación en Pensar Pedagógico e Innovación Educativa (CIPPIE, A.C.) en el Estado de México. El seminario estuvo dirigido a “docentes de todos los niveles, investigadores, universitarios, directores escolares, supervisores y estudiantes de nivel superior” (García, 2019, p. 1), con el objetivo de “Pensar la docencia con exigencia de realidad mediante un ejercicio de categorización y práctica de la investigación docente a fin de crear una propuesta ético-política que configure espacios pedagógico-didácticos con sentido” (García, 2019, p. 1).

El gran tema planteado como objetivo en la parte del seminario que coordiné era la posibilidad de realizar investigación sobre y de la educación (Martínez, 2011), por los propios actores que la viven: profesorado, personal directivo, asesores/as técnico-pedagógicos y personal de asistencia a la educación.

Existe un gran debate entre quienes integran el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en torno a la figura que puede dedicarse a la investigación: si es una actividad “de expertos” formados ex profeso, u otros actores sociales se pueden dedicar a ella. Aun cuando los más defiendan que únicamente una comunidad académica puede realizarla, otros, como María Bertely, consideran que puede involucrar a otros actores académicos alejados de la academia, como lo son el profesorado y agentes educativos (Martínez, 2011). Mi propuesta de trabajo en el seminario partió de esta última premisa.

Este planteamiento contradice mucho de lo generado por el COMIE y los actores más reconocidos en el campo de la formación investigativa (Sañudo, Gutiérrez, Sañudo, Vargas, y Velarde, 2013; Schmelkes, 2013; Colina y Osorio, 2004; De Ibarrola, Sañudo, Moreno, y Barrera, 2012). Para la mayoría solamente a través del posgrado es posible formar en la investigación educativa. A todas luces, la mecha que se prendió, en el grupo que participó en el mencionado diplomado en Estado de México, va a contracorriente.

Hay que definir y diferenciar primero los conceptos que en ocasiones se manejan indistintamente: formación para la investigación, formación en la investigación educativa

o formación de investigadores. Según Schmelkes (2013) orientada por Filloux, argumenta que no es lo mismo. Otros autores no toman en consideración algunas “sutiles diferencias” como prefijos en los términos y los manejan de manera indistinta (Montes, 2009; Sánchez, 2014). Para la tarea que me he propuesto sistematizar a través de este texto, es muy importante distinguirla, por eso paso a realizar la clarificación de sus diferencias.

La formación en investigación se relaciona con una preparación de la investigación de tipo tecno-instrumental, se realiza a través de programas doctorales, se recibe de forma directa a través de la acción de un director de investigación, presupone la adquisición de habilidades investigativas y una preparación metodológica para un “empleo correcto” de las herramientas de búsqueda de información.

La formación de investigadores es una actividad más cercana, más íntima. Es una práctica artesanal de tutoría por un experto y, a partir de actividades guiadas, el aprendiz se apropia de la técnica. Presupone la práctica misma de la actividad en ambientes formales e informales de tal forma que se pueda realizar acciones reales de investigación. Es la práctica mucho de la tutoría que no está reñida con la formación en investigación.

La formación para la investigación implica un proceso donde intervienen prácticas y actores diversos, no necesariamente en estudios doctorales, con la intencionalidad, no acotada en el tiempo pues puede iniciar en educación básica o no estar enmarcada en una educación institucionalizada. Se consideran en este grupo los programas de posgrado, pero también se forma en la actividad en licenciatura y educación media superior. Se pueden organizar espacios curriculares destinados a la formación para la investigación. Es decir, aprender a investigar es un *continuum* que se puede iniciar desde niveles previos al posgrado.

...aprender a investigar es un continuum que se puede iniciar desde niveles previos al posgrado.

Esta última es una corriente ampliamente alimentada por Guadalupe Moreno Bayardo y colaboradores (Schmelkes, 2013) quienes la definen como:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación, entendida esta como todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales matriciales. (Moreno, 2003, p. 52)

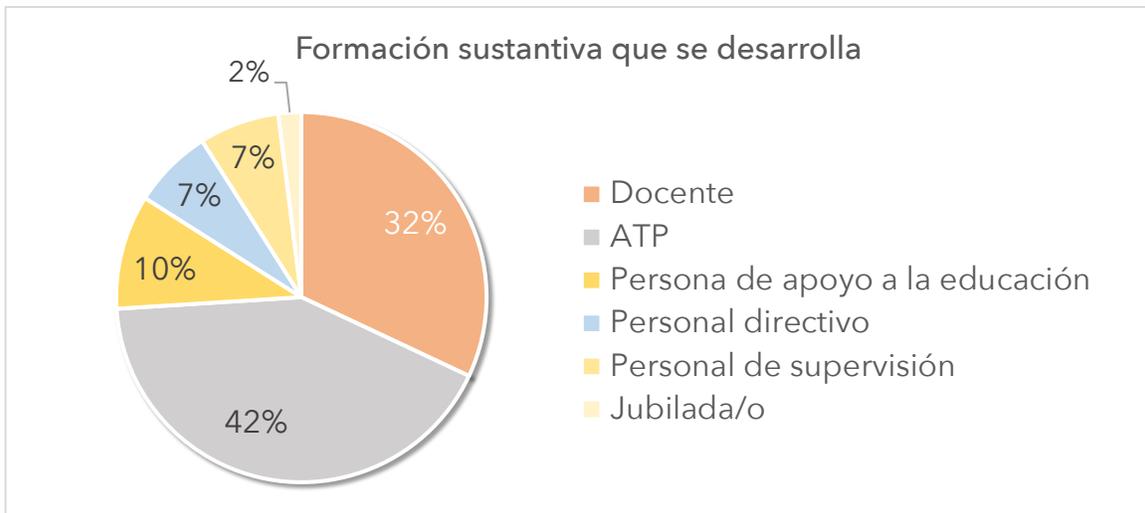
En la formación para la investigación se consideran los diferentes puntos de partida y de llegada, de quienes participan en el proceso formativo. Se puede ver que la heterogeneidad de quienes participan en estos procesos formativos y las diferentes finalidades en el dominio de la investigación: instrumentales, de enriquecimiento de la labor profesional, en este caso la educación. Al formar a profesionales que se dedicarán a la investigación estamos hablando de formación de investigadores. Formar a quien requiere la investigación como apoyo para mejorar su desempeño profesional o a profesores que utilizarán la investigación como forma de enriquecimiento de su tarea cotidiana, entonces hablamos de formación para la investigación.

Este último concepto es el que se ajustó más a la propuesta que realicé durante el seminario. El CIPPIE invita y organiza a una serie de actores educativos a tomar un seminario que tiene la intencionalidad de promover la realización de investigación desde la práctica educativa. El perfil de ingreso de quienes participan en el seminario no presupone la existencia de estudios de posgrado, ni explícitamente solicita algún tipo de competencia preparatoria para la actividad investigadora. Es por esto que de ahora en adelante hablaremos de formación para la investigación.

INVESTIGADORES/AS EN CIERNES

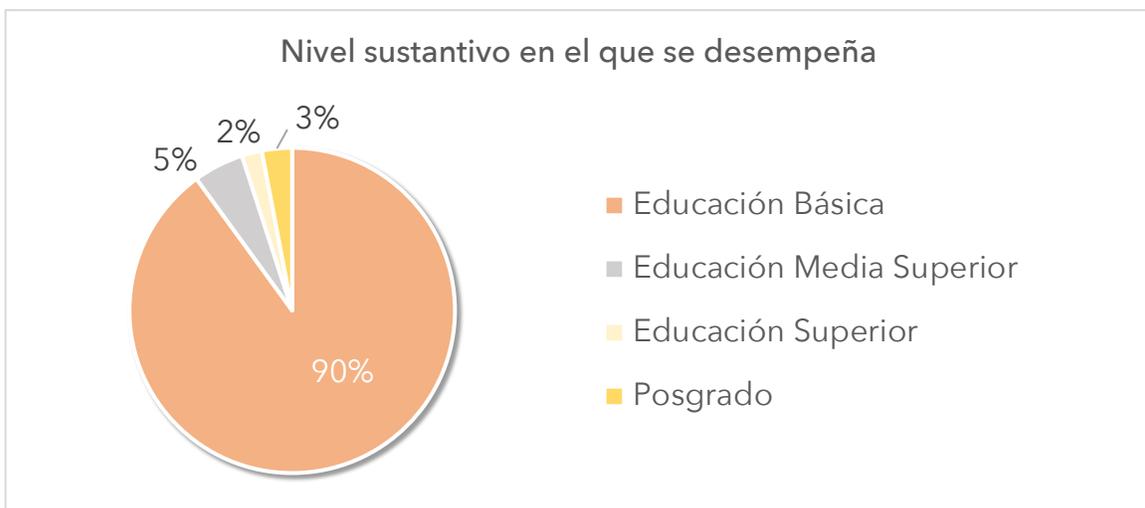
El diplomado se impartió en tres sedes: dos grupos en Toluca y uno en Texcoco a un total de 41 personas. Los perfiles de los grupos están delimitados por las características

de principalmente tres variables: formación, nivel en el que se desempeña y actividad que se realiza en el sistema educativo.



Gráfica 1. Funciones sustantivas que desarrollan los asistentes al diplomado.

En la gráfica 1 se puede apreciar que la tercera parte de las personas que integran el diplomado trabajan en la docencia. De manera paralela, si se observa la gráfica 2 se puede apreciar que la pertenencia a la Educación Media Superior, Superior y Posgrado es mínima; la inmensa mayoría transita en la Educación Básica.



Gráfica 2. Nivel educativo en el que se desempeñan los docentes que asisten al diplomado.

Cuando se conjuga el trabajo en la docencia en la Educación Básica ofrece implicaciones para los sujetos. Realizar docencia en educación preescolar, primaria y

secundaria requiere muchísimo tiempo y esfuerzo del profesorado que integra su planta. Ser maestro o maestra en estos niveles implica horas dedicadas a la planeación, elaboración de materiales, aspectos burocráticos y administrativos, evaluación y atención de otras actividades fuera del tiempo frontal de la docencia en grupos saturados, condiciones contextuales adversas, con labores administrativas impuestas desde reformas educativas que han sido laborales, etc., características que ya varios académicos y académicas han documentado ampliamente (Sandoval, 2000; Rodríguez-Guzmán, 2012; Loya y Arzola, 2017). Estas condiciones de trabajo pueden funcionar como barreras que imposibilitan el trabajo de un docente de Educación Básica en la producción de conocimiento científico, pues realizar docencia e investigación en este nivel al mismo tiempo, es una labor compleja.

Si bien la adscripción a la Educación Básica no ofrece oportunidades para, o tampoco demanda investigaciones como productos deseables dentro de las actividades sustantivas que en ella se desarrollan, esta no es una característica monolítica en las entidades. Se debe aclarar que en el Estado de México existen algunas diferencias en las prestaciones o condiciones al resto del profesorado de Educación Básica del resto de la República¹: los y las maestras adscritas al sistema educativo tienen periodo sabático, tal como los y las académicas de Educación Superior. De esta forma, pueden y deben dedicar todo un año de servicio a realizar investigación educativa². Al término del periodo sabático deben presentar su producto terminado y este es revisado con efectos de validación del tiempo aprovechado con ese fin. En el subsistema federalizado

¹ Por ejemplo, en Chihuahua existía una clave denominada Tiempo Completo Mixto (Clave L), que significaba el pago de tiempo completo homologado al Instituto Politécnico Nacional. El único requisito de solicitaba era que el profesorado obtuviera su título de Licenciatura en Educación Primaria o Preescolar que ofrecía, a docentes en servicio, la Universidad Pedagógica Nacional. El tiempo del pago, se dividía en 25 horas frente a grupo en la docencia en educación preescolar y primaria y el resto de las 42 horas, se debía dedicar a la investigación. Esto quedó establecido únicamente en las minutas porque nunca se llevó a cabo de esta forma, el pago se brindó siempre en su totalidad únicamente por la realización de la docencia, sin el Estado solicitar ni exigir la actividad indagatoria (por prebendas político-sindicales gestadas entre el PRI y la Sección 42 del SNTE). Esta clave podría haberse convertido en un catalizador o dinamizador de la calidad educativa en estos dos niveles, al incorporar obligatoriamente la actividad investigativa para el desarrollo del subsistema estatal, pues en la etapa de oro de la Clave L, más del 50% del magisterio estatal de primaria y preescolar contaba con esa clave. Con la Reforma Educativa de 2015 esta clave terminó.

² Aunque también se puede emplear el periodo sabático en la docencia, estudios de posgrado y obra pedagógica.

también está bastante fortalecida una prestación denominada beca comisión,³ cuya finalidad el fortalecimiento de la actividad investigativa. Sin embargo, la mayor parte de estas investigaciones producidas con las personas acreedoras a estos dos tipos de prestaciones, no se divulgan ni difunden. Estas condiciones conforman oportunidades y es en este ámbito poblacional en el que se ofertó el diplomado.

Otro resquicio de posibilidad lo tienen las maestras que laboran en educación preescolar. Una de sus actividades cotidianas que tienen que realizar es la elaboración de un diario de trabajo en el que asientan sus observaciones acerca del desempeño del alumnado y de la práctica de la docencia. Esta podría representar una buena oportunidad para mejorar su práctica a partir de la sistematización e investigación de la misma, a través del uso del diario como herramienta de investigación, sin embargo, es poco aprovechada, se mira por las propias educadoras como una acción burocrática (Hinojosa y Rodríguez, 2017). Así mismo, los docentes de Educación Media Superior tienen su ventana de oportunidad: el perfil y competencias deseables para trabajar el nivel, les demandan que realicen investigación, aunque sus condiciones laborales sean poco propicias. Cuando menos, en el imaginario de la política educativa que discursivamente caracteriza la labor, esta demanda está presente (DOF, 2008).

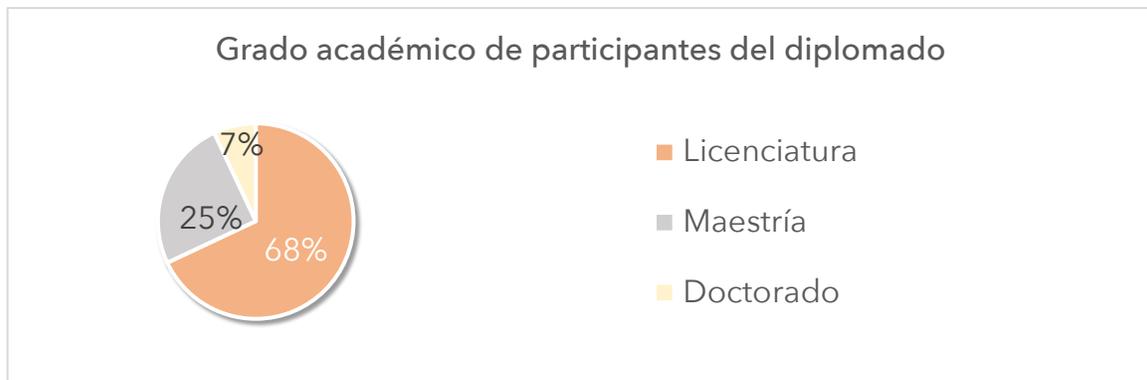
Un grupo importante de asistentes al seminario (42%) son Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) que se desempeñan en los Centros de Maestros del Sistema Educativo del Estado de México (Gráfica 1). Este grupo de servidores públicos tienen tiempos dedicados a la asesoría y acompañamiento del profesorado, su trabajo cuenta con referentes teóricos importantes, y es flexible en las acciones y tiempos.

³ "Es una prestación dirigida a los servidores públicos de SEIEM, que consiste en una licencia con goce de sueldo íntegro, en razón al puesto o categoría del trabajador al momento de obtener la autorización, para realizar estudios de posgrado afines a sus funciones, en instituciones nacionales y en el extranjero. Pretende impulsar el desarrollo integral de los procesos de investigación, mejorando la calidad educativa. Las modalidades de este programa son: beca inicial, extensión y prórroga. Las autorizaciones de las becas a docentes, se sujeta a la disponibilidad de presupuesto" (consultada en <http://www.seiem.edu.mx/web/Programas> el 15 de junio de 2019).

Sobre el personal directivo, de supervisión y de apoyo a la educación que participa en el diplomado que conforman el 20% de las personas asistentes, aun cuando su trabajo no es frente a grupo, tienen muchos espacios en los que se podría generar el proceso investigativo y en sus funciones son necesarias la toma de decisiones que involucre conocimiento sistemático de la problemática escolar. La supervisión y la dirección escolar son funciones de toma de decisión importantes que podrían hacer la diferencia si se contara y realizara con este tipo de ejercicios. Pese a no constituir puestos de decisión como tales, el personal de prefectura, secretaría, control escolar, orientación, etc., son espacios donde la función educadora de la escuela está presente. En ocasiones tienen tiempos muertos marcados por los horarios y el calendario escolar, que pudieran permitirles crear la sinergia de investigar con las evidencias empíricas cercanas a ellos: bases de datos, expedientes, etcétera.

...realizar docencia e investigación [en Educación Básica] al mismo tiempo es una labor compleja.

Con todas estas características laborales de los y las participantes que se describieron en los párrafos anteriores, se abordaron las barreras y las posibilidades entre el grupo de participantes del seminario, lo que deja claro que no se pretende formar investigadores profesionales. Algunas autoridades académicas han delineado algunas características del agente de la investigación en el campo de la investigación educativa y las personas asistentes no cumplen con ello: no tienen nombramiento de investigador(a), algunos no poseen estudios de posgrado (Gráfica 3), jamás han publicado, no han participado como ponentes en congresos académicos, no se integran al Sistema Nacional de Investigadores y tampoco al COMIE. Lo más importante de todas estas características que "no poseen", es que estos agentes educativos no creen (o no creían) que podían hacer investigación. Otros en el campo, consideraban que tampoco lo podían hacer (Sañudo, Gutiérrez, Sañudo, Vargas, y Velarde, 2013; Colina y Osorio, 2004).



Gráfica 3. Grado académico de las personas que asistieron al diplomado.

Se insiste entonces que en este artículo no se entrará en polémica sobre si una maestra o un maestro puede o no ser investigador, en si es necesario cursar un posgrado o no. Se parte de que es posible, pero no bajo los cánones y características planteados desde la posición predominante hasta este momento en el campo de la investigación educativa que como requisitos o características deseables para la conformación de la identidad de investigadores e investigadoras profesionales han establecido un grupo de académicos que estudian esta temática (Sañudo, Gutiérrez, Sañudo, Vargas, y Velarde, 2013; Colina y Osorio, 2004), sino desde la perspectiva de la formación para la investigación: más como una herramienta de mejora de la práctica educativa (Elliot, 1990; Elliot, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; Stenhouse, 1984; Suárez, 2007).

...estos agentes educativos no creen (o no creían) que podían hacer investigación.

Es importante aclarar que se tiene la mayoría de las condiciones en contra, puesto que los y las participantes del diplomado no están insertas(os) en instituciones que apoyen la labor científica y no hay un apoyo formal en la dirección metodológica para dedicarse a la investigación (Colina en Sañudo, Gutiérrez, Sañudo, Vargas y Velarde, 2013). También ya se ha analizado que existen consideraciones que pueden propiciar que algunas personas de este grupo tengan éxito en la tarea de investigar.

Con tu quiero y con mi puedo, vamos juntos compañero.

Mario Benedetti.

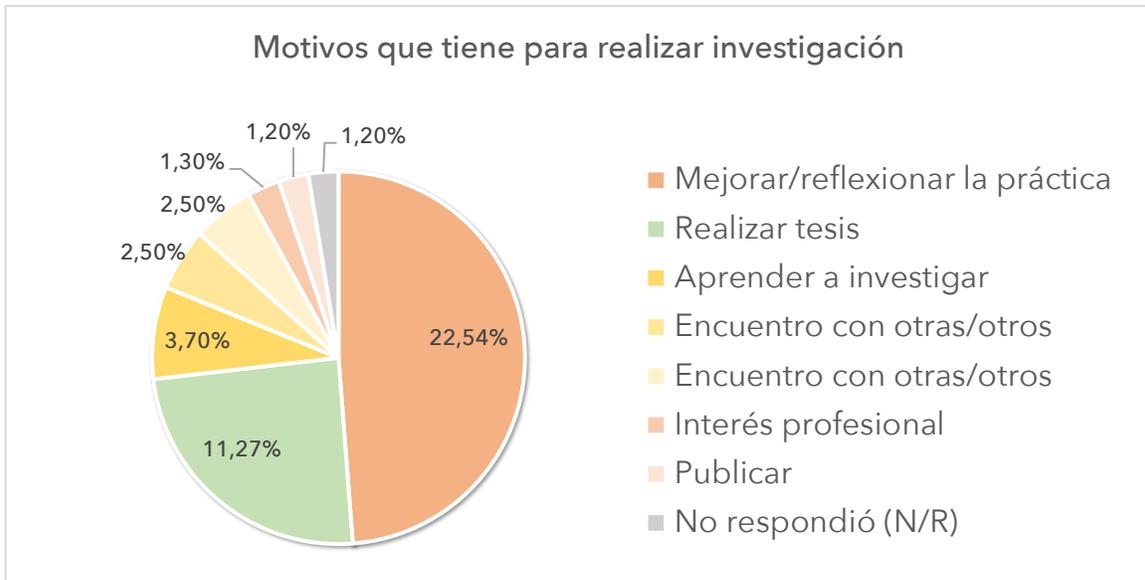
Obviamente, las personas que decidieron participar en el diplomado y que les ha pasado por la cabeza la idea de investigar, no necesariamente conocen el *habitus* del campo. Dromundo afirma:

...convertirse en investigador educativo implica saber el oficio en términos de capital cultural y *habitus* para su desenvolvimiento profesional; querer, es decir tener interés; y poder, que implica la oportunidad y la competencia para desarrollarse en ese campo y ser aceptado por los colegas. (citado en Sañudo, Gutiérrez, Sañudo, Vargas, y Velarde, 2013, p. 281)

A partir de esta consideración, tienen el querer, les falta algunas cosas en torno al saber. Primero es necesario reconocer lo que ya saben, porque ese también es un factor ignorado o desvalorizado. Saben muchas cosas sobre la investigación, en algún momento de sus procesos formativos y de la práctica profesional han generado y han utilizado conocimiento científico. Solo que en ocasiones no saben que lo que han hecho ha sido investigación: por ejemplo, hay quien realiza su tesis y jamás identificó ese ejercicio como producto de la investigación (Hinojosa y García, 2019). En segundo término, se trata de identificar lo que se desconoce y se requiere aprender. Y luego, seguir trabajando sobre el poder fincando el saber y jalando las fibras sensibles que los unan. Menuda cosa.

LA SITUACIÓN DIDÁCTICA

Durante mi intervención en el seminario, quise trabajar con el *poder ser* investigador/a, condición que estaba bastante socavada entre los y las participantes, en especial por sus experiencias anteriores con otros investigadores y con la investigación en sí. Al inicio les hice cuestionamientos sobre sus acercamientos a la investigación y cómo la habían usado. Sistematicé y organicé la información que a continuación refiero, además realicé registros con las experiencias vividas en el trabajo de cinco horas de cada grupo con el que repliqué el seminario. Los intereses van desde los prácticos, que implican la realización de una tesis de posgrado inconclusa, con una frecuencia de casi el 30%, hasta los que tienen que ver con el ideario planteado para la investigación sobre la educación: la mejora o reflexión de la práctica con un poco más del 50% (gráfica 4).

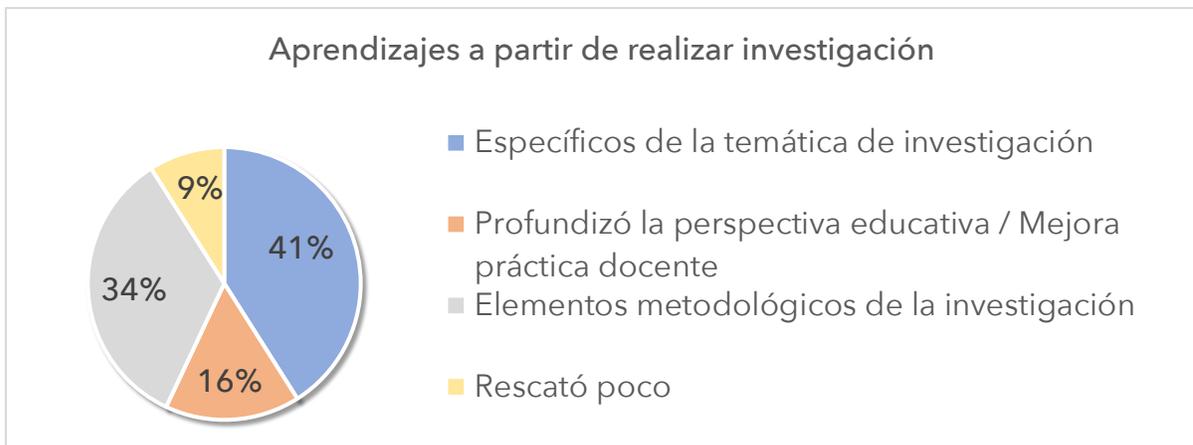


Gráfica 4. Motivos que tienen los participantes del diplomado para realizar investigación.

Es de llamar la atención que, aunque es mínimo el interés, está presente la idea de publicar y, con un poco más de frecuencia, de aprender a investigar por el solo gusto de hacerlo.

La explicitación de los intereses que motivaron el ingreso al seminario, habla de que aproximadamente el 50% del profesorado que lo integra, posee la característica del querer realizar investigación. En este mismo ejercicio exploratorio se detectaron algunos de los aprendizajes obtenidos a partir del ejercicio investigativo (Gráfica 5) y que hablan de aspectos metodológicos (métodos, técnicas, informantes, uso de la teoría), conocimientos obtenidos del proceso (arte, matemáticas, educación física), profundización de la práctica pedagógica (ampliación de la visión educativa, reflexión sobre su quehacer) y quien no encuentra ningún aspecto rescatable.

Una tercera parte del grupo posee elementos teórico-metodológicos contruidos a partir de sus experiencias previas vividas, principalmente haber realizado alguna tesis en un posgrado, haber participado en un programa educativo de nivel superior, o formar parte de algún proyecto en el que se lleva a cabo investigación, entre otras.



Gráfica 5. Aprendizajes obtenidos por los participantes al diplomado, al realizar investigación.

A partir de esto, el trabajo de la sesión se enfocó hacia la construcción de condiciones para que ellos y ellas también asumieran que podían realizarla, pues, aunque lo habían hecho como tesistas, como parte de un proyecto o en la docencia, no se asumían como agentes de la investigación. Ya en otras investigaciones nos habíamos encontrado imaginarios entre académicos y quienes toman decisiones educativas, y las documentamos. Este es el mismo fenómeno, solamente que entre la parte académica y el profesorado, que, en específico, es una especie de tomador de decisiones (Hinojosa y García, 2017; Hinojosa y García, 2015a; Hinojosa y García, 2015b).



Fotografía 1. Grupo dos. Toluca, Estado de México.

Se encontró un imaginario social construido por los y las docentes en el que les otorgaban a los investigadores características sobrehumanas, sobre todo en aquellas maestras y maestros con mayor formación académica y contacto con elementos teóricos producida por la investigación educativa, aquellos ATP que laboran en la orientación de la mejora de la práctica educativa.

Yo sí he ido a congresos sobre todo del COMIE. Me ha tocado escuchar a Sylvia Schmelkes y a otros. En el COMIE están los mejores. Me tomé fotos, pues para mí fue muy importante conocer en persona a aquellos investigadores que leía cuando estudiaba. [Registro grupo Toluca 1/18-06-15]

Esta característica o imaginario se trató de conflictuar con los planteamientos que realiza Sverdlick (2007) en torno a las características o condiciones necesarias para la generación de conocimiento sobre educación, en contraposición a lo que se maneja en la ciencia positiva y a la división tajante que se realiza para establecer entre la investigación producida por los científicos sociales, y aquella realizada por el profesorado.

A partir del texto de Sverdlick (2007) se generó reflexión en los grupos parte de las culturas académicas existentes en el campo de la investigación, impulsadas principalmente por las políticas de producción de la ciencia que el CONACYT crea, como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el programa de estímulos al Profesorado de Tiempo Completo (PTC) para alcanzar capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social (Perfil PRODEP). Estas políticas crean una fuerte competencia individual, en detrimento de la calidad científica (Montes, 2009; Castro, 2011).

Fue todo un descubrimiento para ellos y ellas encontrar semejanzas con lo que vivieron con la llamada "carrera magisterial". Pudieron realizar reflexiones iniciales sobre las dinámicas que viven los y las investigadoras. Creo que conocer las presiones que experimentan hizo que los vieran como más humanos: que viven, pero también sufren la investigación.

Había el caso de un docente que fue becario CONACYT durante sus estudios de maestría y que había realizado su tesis en el núcleo de un cuerpo académico consolidado, tutorado por un integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Relata su experiencia con el *habitus* del campo que lo marcó:

Yo hice un artículo completo para una revista: lo generé a partir de mi tesis de investigación, la autoría era por completo mía. Sin embargo, cuando lo envié a publicación, tuve que poner a mi asesor como autor. Esto me enojó y me frustró mucho, se me hizo muy mal de parte de él. Después descubrí que esto era normal, era parte del protocolo, todo mundo lo tenía que hacer así y responde a las necesidades o demandas que se hacen sobre los investigadores para que publiquen.
[Registro grupo Texcoco/19-06-15]

También se recurrió a Perines (2018) y a la misma Sverdlick (2007) para establecer las diferencias que encuentran entre las miradas de la producción científica desde quien investiga y desde el profesorado. La invitación de Perines es a que sea el profesorado quien produzca la investigación necesaria y pertinente para la mejora de su práctica. Ella lo ubica como la "solución" a la pregunta sobre cómo hacer que la investigación educativa impacte en el aula (Perines, 2018a; Perines, 2018b). Como actividad transversal del espacio formativo se compararon ambos textos de esa autora, los dos con la misma información, pero diferentes formatos. Uno de difusión y el otro de divulgación de la ciencia. Esto se hizo con la finalidad de establecer la importancia de los formatos para comunicar la ciencia y propiciar su uso.

... que sea el profesorado quien produzca la investigación necesaria y pertinente para la mejora de su práctica.

Por otro lado, el profesorado expresó cómo consideran que los y las investigadoras ven al mundo de la práctica educativa. Reafirman lo que Sverdlick (2017) había dicho con anterioridad en torno al "desprecio" que el mundo intelectual tiene sobre los saberes prácticos que existen en la escuela, traducido en un menosprecio de la profesión docente:

Cuando yo terminé la maestría y que había terminado mi tesis y todo, me encontré con mi asesor y me preguntó que si dónde estaba trabajando. Cuando le contesté

que en la docencia, me preguntó con su cara desencajada: “¿Al menos de alguna universidad?” Cuando le dije que no, que en bachillerato, hizo una cara peor. [Registro grupo Texcoco/19-06-15]

No se profundizó mucho en ello, pues el profesorado no es el indicado para informar sobre este imaginario, sin embargo, es válido expresar que ellos y ellas lo perciben de esa forma.

Hay que destacar el texto que más les impactó: fue el de Rivera-García (2012).⁴ Este consiste en autoetnografía que relata su proceso en la construcción de la identidad de investigador: sus primeros trabajos, antes de siquiera llamarse a sí mismo investigador, cuando era docente de Educación Física en la Educación Secundaria e investigaba su propia práctica; sus primeros desencantos en el posgrado al darle a conocer que un docente no podía ser investigador y que la innovación que se había realizado en su práctica, “es de menor rango que la investigación”; su elección de la “corriente perdedora”, la investigación cualitativa, en contraposición de lo que significa el paradigma dominante (positivista); temores, fracasos y sentimientos experimentados para cada uno de estos fenómenos.



Fotografía 2. Parte del grupo de trabajo. Toluca, Estado de México.

⁴ Esta afirmación la hago porque fueron recurrentes en los tres grupos los comentarios en torno al gusto y pertinencia del texto para el objetivo del seminario.

Esto además del acercamiento a varios trabajos, que –a manera de “ejemplificación” de lo que investigadores profesionales han realizado en formato de ponencia o artículo de revista– les permitió valorar su “poder” (García-Hernández, 2015; García-Hernández, 2017; García-Hernández, 2017). En estos tres trabajos se utilizó evidencia empírica cercana al magisterio: los cuadernos de los niños y niñas, grupos focales con ellos y ellas, así como “relatorías” de la ejecución de reuniones de Consejo Técnico en las escuelas.

Cuando se hizo el análisis de estas cuatro producciones científicas, algunos comentarios fueron:

¿Esto es investigación? (la autoetnografía). ¿De verdad? ¿Está publicado en una revista? ¡Entonces yo también podría hacerlo! [Registro grupo Toluca1/18-06-15]

¿Hacer investigación con los cuadernos de los niños y niñas? ¡Nunca se me hubiese ocurrido! Allí podría detectar qué tipo de actividades estoy realizando, ver mi práctica. [Registro grupo Texcoco/19-06-15]

Nosotros hicimos algo semejante a lo que hicieron en Chihuahua (en el artículo de García-Hernández, 2015), fuimos a las reuniones de Consejo Técnico, observamos, hicimos relatorías, regresamos a la oficina, pero luego no supimos cómo sistematizar. Cada quien leyó su registro y tratamos de hacer un informe general. Lo entregamos y ya. Ellos hicieron un artículo para una revista, eso es impresionante. [Registro grupo Toluca 2/18-06-15]

A partir de estos ejemplos y del texto de Rivera-García (2012) que relata un proceso con sentimientos muy parecidos a los experimentados por ellos, se trabajó con el ‘puedo’. Los comentarios expresados dan cuenta de haber incidido en la autoestima y en los conocimientos ya realizados o dominados en torno a la investigación, que empodera al profesorado en la asunción de poder hacer investigación.

Por último, se dialogó en el grupo sobre las condiciones que les posibilitan o acercan a la generación de investigación sobre sus propias prácticas. Entre ideas propias e ideas prestadas se llegó a las siguientes consideraciones. Los maestros y las maestras expresaron:

- Ser “nativos” de la comunidad a investigar por lo que no necesitan procesos de adaptación o conocimiento de las comunidades a investigar. No generan un clima de desconfianza (Sverdlick, 2007), por lo tanto, no hay resistencias hacia el proceso investigativo.
- Los temas o problemas de investigación serían muy acordes a las necesidades de la práctica y de la política educativa, por lo que acercarían los conocimientos generados a través de la investigación a su uso en la práctica. Esto también porque no habría divergencia entre lo que se produce en la investigación y los usuarios de la misma.
- Haber ejercitado la reflexión a través de su ejercicio profesional, esto los acerca a la investigación según Anderson y Herr (2007). Asumen que han hecho investigación, pero no la han sistematizado o recuperado en ningún formato para comunicarla.

Entre los retos que se tienen que superar, se enumeraron los siguientes en el análisis:

- Aun y cuando algunos ya han realizado trabajos de tesis en su formación de licenciatura y algunos en posgrado, reconocen tener deficiencias en conocimientos teórico-metodológicos.
- Sverdlick (2007) establece problemáticas en el desfase entre los tiempos docentes y tiempos para la investigación; entre los y las participantes hay un reconocimiento explícito de esta problemática.
- No se insertarán en un equipo experimentado de investigación (cuerpo académico con temas o experiencias académicas definidas). Aunque en este caso, constituirán una comunidad de aprendizaje.

Encontrar la respuesta a cómo vincular la investigación educativa a la toma de decisiones de la política había sido motivo de reflexión de quien escribe estas líneas. Había buscado de las mejoras formas o posibilidades para que la investigación producida se usara en la mejora de la política educativa, entendida desde el ámbito amplio o macro, hasta las prácticas que se generan en la escuela y en el aula (Hinojosa y García, 2017; Hinojosa y García, 2015; Hinojosa y García, 2015). Trabajar este seminario me ayudó a encontrar respuestas diferentes a las que había producido en otros contextos y me encaminó por nuevos senderos que exploraré con avidez.

A MANERA DE REFLEXIÓN

Este trabajo trata de abonar a la sistematización y recuperación de experiencias en la formación de investigadores e investigadoras. Se inscribe en la línea de formación para la investigación, aquella que posibilita al profesorado en la producción de conocimiento sobre su práctica.

Los aprendizajes obtenidos de esta sistematización apuntan a la generación de condiciones comunitarias y académicas en la práctica de la investigación, que tendrán que afrontar las personas participantes en un diplomado que tiene ese fin, organizado en el Estado de México. Los retos son estructurales y se derivan de su condición o ubicación en el sistema educativo.

Sin embargo, entre las tensiones del no poder hacer y el ejercicio de la investigación, también cuentan con elementos que lo hacen posible. Una de ellas es el “querer” participar en experiencias como la que se relata y analiza. Se llevaron a cabo lecturas y ejercicios que trabajaron con el “poder”. El «yo puedo hacer investigación» estuvo en juego en la experiencia, y en la sugerencia de lo realizado y el análisis de lo propuesto, y da cuenta de lo que se puede hacer en otros contextos. Las lecturas para este ejercicio quedan también al escrutinio de quienes posiblemente se planteen esta tarea.

*El investigador
no se construye
o define por
decreto.*

La experiencia plantea también el reto para la formación inicial y continua del profesorado, para que la competencia de ‘hacer investigación’ quedara contemplada en sus propuestas curriculares. Los aprendizajes que arroja esta sistematización indican que es una ruta que se debe fortalecer y transitar más. No obstante, el investigador no se construye o define por decreto. No basta con que ellos/as quieran y se nombren como tales, sino que debe haber otro tipo de condiciones profesionales, académicas y personales que les permitan ir constituyéndose colectiva e individualmente. El investigador no es un producto; no se envasa ni enlata y no se multiplica en cadena (Sánchez, 2014). No tendría que ser a partir de “gis y pizarrón” y además no se tendría que pensar en él a corto plazo (Sánchez, 2014).

Si se logra conformar una comunidad que investigue sobre su práctica, se pondrían condiciones para que el conocimiento científico sea pertinente, aprovechado y utilizado, y la política educativa se convierta en práctica innovadora. Es necesario establecer el respeto de los académicos hacia el profesorado, que les permita verlos de manera horizontal, pero también una autovaloración del profesorado, por el estatus social que les confiere mayor importancia a unos sobre otros. Es una condición imperante para hacer que este círculo funcione.

A partir de mi participación y de la sistematización de la experiencia, deseo larga vida para ella. Hasta donde tengo noticias, continuará...

compañero te desvela
la misma suerte que a mí
prometiste y prometí
encender esta candela.

Mario Benedetti.
Vamos juntos, Letras de emergencia (1969-1973).

Espero haber encendido la candela. Docentes del Estado de México y de otras latitudes: ustedes pueden hacer investigación. 

REFERENCIAS

- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). Noveduc.
- Benedetti, M. (1973). *Vamos juntos. Letras emergentes (1969-1973)*. Ed. Alfa.
- Castro, A. (2011). *Política Educativa PROMEP y Profesorado Universitario (Vol.3)*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, UACJ.
- Colina, A., y Osorio, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. Plaza y Valdés.
- De Ibarrola, M., Sañudo, L., Moreno, G., y Barrera, E. (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. DIE-CINVESTAV/Red de Posgrados.
- DOF. (2008, 28 de octubre). Subsecretaría de Educación Media Superior.
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/mages/Acuerdo_447_cmencias_docentes_EMS.pdf
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- García, D. S. (2019). Documento orientador del diplomado. Toluca, Estado de México. [inédito].
- García, E. (2015). Aprendizajes derivados del seguimiento a los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. Ciclo escolar 2013-2014. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE.
- García, E. (2017). Enseñanza de las matemáticas en escuelas para migrantes. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.
- García, E. (Enero-diciembre de 2017). Niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes que avanzan en el trayecto escolar. *Memorias Congreso Internacional de Investigación Científica Multidisciplinaria*, Año 5(1), 235-250.
- Hinojosa, R., y García, E. (2019). ¿Formamos a los investigadores para que la ciencia sea útil? En D. M. Arzola Franco, *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 111-128). Red de Investigadores Educativos, REDIECH A.C.
- Hinojosa, R., y García, E. (2017). El mundo académico y la política educativa: ¿Dos polos opuestos? *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE.
- Hinojosa, R., y García, E. (2015a). Las figuras educativas y su toma de decisiones. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. [ponencia].
- Hinojosa, R., y García, E. (2015b). *Núcleos Temáticos: Una estrategia para la vinculación educativa*. ENSECH/SEyD.
- Hinojosa, R., y Rodríguez, R. (2017). *La Educación Preescolar en Chihuahua: Experiencias en la práctica y en la formación de sus educadoras*. ENSECH/SEYD/DIDE.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes Ed.

- Loya, G., y Arzola, D. (2017). El aumento de exigencias y la resistencia al cambio, rasgos de la Reforma Educativa. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.
- Martínez, R. (2011). *Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica*. Instituto de Pedagogía Crítica, IPEC.
- Montes, P. (2009). La investigación y la formación en investigación: retos para los posgrados en educación. En T. Pacheco, y Á. Díaz-Barriga, *El posgrado en educación en México* (pp. 89-122). IISUE/UNAM.
- Moreno-Bayardo, G. (2003). Formación para la investigación. En P. Ducoing-Watty, *Sujetos, actores y procesos de formación I* (pp. 41-113). COMIE.
- Perines, H. (23 de marzo, 2018a). Cómo conseguir que la investigación educativa impacte en la práctica de los profesores. *Aula Magna 2.0*. Revistas Científicas de Educación en Red. <https://cuedespyd.hypotheses.org/3541>
- Perines, H. (2018b). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27.
- Rivera-García, E. (2012). Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*, 58-79.
- Rodríguez-Guzmán, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio Latinoamericano. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24).
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar*. IISUE.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdés / UPN.
- Sañudo, L., Gutiérrez, D., Sañudo, I., Vargas, R., y Velarde, L. (2013). El agente investigador Un acercamiento analítico. En M. López, L. Sañudo, y R. Maggi, *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*. ANUIES/COMIE.
- Schmelkes, C. (2013). Formación para la investigación. En M. López, L. Sañudo, y R. Maggi, *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (pp. 337-391). ANUIES/COMIE.
- Stenhouse, L. (1984). *La investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Suárez, D. (2007). *Documentación Pedagógica y Memoria Docente*. Siglo XXI.
- Sverdlick, I. (2007). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y decambio. En I. S. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 14-45). Noveduc.