

La investigación y la formación para la investigación en posgrados

Fierro, Cecilia

2004

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5399>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

LA INVESTIGACIÓN Y LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN¹

Ma. Cecilia Fierro Evans^{*}
Guillermo Tapia García^{**}

Consideraciones preliminares

La investigación y la formación para la investigación en los programas de posgrado en educación representa, probablemente, uno de los tópicos más polémicos dentro del campo de estudio de la educación superior. Susceptible de ser enfocado desde cualquiera de los tres elementos que lo conforman —posgrado, investigación y formación—, el tema ofrece múltiples posibilidades analíticas que permiten enfocar el problema desde ángulos diversos y complementarios, como pueden ser: la participación de los posgrados en la producción de investigación en educación; la formación para la investigación que reciben los estudiantes de posgrado en educación; el uso e impacto de la investigación educativa en los programas de posgrado; el papel de los investigadores en estos programas, por citar algunos ejemplos.

¹ El presente texto fue preparado para la I Jornada de Conferencias “El Posgrado Pedagógico y la Calidad Educativa en Guanajuato”, organizada por el ISEPEG, el 20 de noviembre de 1999. Una versión resumida del mismo se expuso en el panel sobre Desarrollo del Posgrado en Educación en el Segundo Encuentro Regional de Estudiantes y Académicos de Posgrados en Educación, Guanajuato, 9 de marzo de 2000.

^{*} Maestra. Coordinadora de Investigación de la Dirección de Programas e Investigaciones en Educación, UIA León.

^{**} Director de Posgrado e Investigación y Académico de la Dirección de Programas e Investigaciones en Educación, UIA León.

Si consideramos, por otra parte, que cualquiera de estos asuntos puede ser abordado desde diversas perspectivas teóricas, tales como el análisis curricular, la teoría de la organización, la evaluación de programas, los modelos psicopedagógicos de formación, los sujetos y actores políticos implicados en el desarrollo de la investigación o los fenómenos sociopolíticos relacionados con las instituciones de educación superior, abrimos un abanico amplio y complejo para la comprensión de este campo temático, al que se han dedicado no pocas páginas dentro de la producción de investigación.

Sin embargo, observamos que mientras avanza la producción de teoría y se generan propuestas curriculares que atienden con formas novedosas el complejo trinomio “investigación, posgrado y formación”, los académicos –coordinadores de programa, docentes, directores de tesis y responsables de áreas de investigación y posgrado– dedicamos incontables horas en poner en operación determinadas propuestas curriculares, con frecuencia de manera empirista e intuitiva. Los tiempos reales de dedicación de los académicos se destinan a atender los diversos problemas relacionados con los programas, los cuales dejan de ser “temas de discusión” para convertirse en situaciones vitales que demandan atención, algunas veces apremiante, en la medida en que están involucrando trayectorias de personas concretas con quienes hemos establecido una determinada relación de compromiso profesional.

Que un alumno tenga que abandonar el programa de Maestría por estar “debajo del nivel académico” establecido; que no logren avanzar en su trabajo de tesis algunos egresados; no inscribir alumnos que evidencian insuficiencias en el desarrollo de habilidades y que provienen de regiones con menos oportunidades educativas; que persista el bajo índice de titulación y se emprendan esfuerzos diversos por elevarlo, etc., son todos ellos problemas del “posgrado, la investigación y la formación”, frente a los cuales muchas veces nos apoyamos más en el sentido común “informado” que tenemos que en lo que hemos estudiado sobre el tema. Esto evidencia un grave problema: la carencia de mediaciones que articulen los aportes de la discusión teórica con los problemas de la práctica, lo cual conlleva, en ocasiones, a arrastrar por varios años situaciones que sabemos es menester modificar, pero que

ante la carencia de elementos de análisis para comprenderlas y afrontarlas de otra manera, seguimos utilizando el camino más pragmático y poco productivo: la vía del ensayo y el error. Parece que “la teoría y los problemas” siguen su propio curso y escasamente se dan momentos de encuentro entre ambos.

Nos proponemos plantear una forma de abordar los problemas de la relación entre posgrado, formación e investigación intentando identificar algunos organizadores perceptuales definidos desde la teoría. Lo hacemos basándonos en la reflexión de la propia experiencia en este campo, que recupera caminos andados y tematiza problemas enfrentados en la vida institucional del posgrado en educación, como una vía para hacerle preguntas significativas a la teoría y desde ahí recuperar algunos de sus aportes para analizar la relación antes descrita.

La forma más adecuada que encontramos es la de elaborar un instrumento –si bien preliminar e indicativo– que permita formular las preguntas pertinentes (que con frecuencia todos nos hacemos), si bien planteadas en forma distinta a la habitual. Este instrumento podrá aplicarse de manera individual, por parte de los actores involucrados, o en forma institucional, refiriéndolo a un programa en particular.

A través de la recuperación de las orientaciones y procesos referidos a distintos ámbitos del quehacer del posgrado, pretendemos visualizar que las decisiones respecto del presente y el futuro de la investigación en cada una de nuestras instituciones se resuelva cada día, más allá de las declaraciones, a través del conjunto de procesos de gestión ligados a la vida institucional, algunos de los cuales son tradicionalmente considerados ajenos a las decisiones de carácter estrictamente pedagógico. En consecuencia, si queremos modificar algunas tendencias en este ámbito, será necesario también revisar la estructura y procesos de gestión de lo académico.

Para efectuar lo anterior, primero exponemos la manera en que entenderemos los conceptos de *investigación* y *formación* en el espacio del posgrado, así como el enfoque teórico desde el cual es elaborado este analizador de la vida de nuestros posgrados.

Investigación y formación para la investigación en los posgrados en educación

El concepto tradicional del posgrado conlleva una idea poco definida operativamente de lo que es la investigación y una imagen desproporcionada y ficticia de lo que implica producir investigación. Originalmente orientada hacia la formación de docentes universitarios, la oferta educativa del posgrado, en consecuencia, estaba centrada en la docencia y dirigida a atender las necesidades de un sector de académicos de carrera.

En México, el desarrollo del posgrado, en los años cincuenta y sesenta en las principales instituciones, surge como un espacio de formación especializada para la investigación, dirigido a los académicos universitarios de carrera, centrado en la producción de conocimiento. Más adelante, hacia los años setenta, dada la expansión y masificación de la educación superior, el posgrado en educación fue una entre varias estrategias de formación de profesores universitarios y no exclusivamente referido a la formación para la investigación sino, por ejemplo, a capacitar para el ejercicio de la docencia. Sólo algunos programas en educación ubicados en los centros de investigación (con fuerte tradición académica universitaria) tuvieron el carácter explícito de formación para la investigación, en términos de reclutar y formar nuevos *investigadores profesionales*.

Desde la primera mitad de la década de los noventa entramos a una nueva etapa. Han ocurrido cambios dramáticos en el sistema educativo propiciados, entre otras, por medidas orientadas a la profesionalización del magisterio (como carrera magisterial) combinadas con el fenómeno del *credencialismo*. Estos cambios han generado un crecimiento acelerado de la demanda del posgrado en educación, tanto entre sectores universitarios como de la educación básica.

Adicionalmente, cabe señalar que para el caso de los maestros de educación básica el establecimiento del nivel licenciatura a partir de 1979, a través de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y luego en 1984, en las Escuelas Normales, como perfil profesional del magisterio, hace posible que los egresados de ese nivel sean candidatos

para acceder al nivel de posgrado² sumándose a los egresados de las Normales Superiores. Esto significa que un grupo que antes nunca había accedido al nivel de posgrado esté ahora en condiciones de inscribirse en él desde una tradición distinta a aquella de la carrera académica de los universitarios, en función de quienes este nivel adoptó determinadas características.

En forma análoga a lo ocurrido en las décadas de expansión acelerada del sistema de educación básica, la ampliación –casi podríamos decir la *masificación*– que actualmente experimenta el nivel de posgrado no ha sido acompañada de cambios internos en la configuración de la oferta para que ésta se ajuste a las características y necesidades de los sectores recientemente incorporados –y de sus propias tradiciones académicas–, en cuyas filas se encuentra el magisterio nacional en primer término.

De esta forma estamos asistiendo a un proceso de fuerte desajuste entre la oferta –diseñada inicialmente para sectores académicos, principalmente universitarios ocupados de la docencia en educación superior o la investigación– y los nuevos y crecientes sectores de población que día con día ingresan a los programas de posgrado.

Todo ello se refleja, entre otros problemas, en un concepto de investigación en el nivel de posgrado que no corresponde con las condiciones institucionales que soportan la nueva oferta ni con las características y las necesidades profesionales de este nuevo sector de alumnos.

Se presentan entonces distintos dilemas derivados de una representación de la investigación a partir de estándares profesionales y de modelos y paradigmas metodológicos construidos desde la tradición universitaria. La pregunta que surge es: ¿la investigación en los posgrados sólo puede concebirse a partir del modelo de la investigación profesional construido en la tradición universitaria? o ¿podemos

² Hay que considerar que la Universidad Pedagógica Nacional comenzó sus programas de licenciatura en 1979 y la reforma curricular de la educación normal, otorgando el nivel licenciatura inició en 1984. Hasta hoy se han acumulado dieciséis generaciones de la UPN y catorce de licenciados normalistas. En adición, hay que contemplar a los profesores de secundaria de extracción universitaria.

hablar de distintas formas de entender la investigación y su función según los actores y sus prácticas profesionales? La hipótesis que sostenemos es que, mientras estamos ocupados por desarrollar un tipo de investigación definido desde modelos distantes, dejamos de realizar la investigación que es pertinente y valiosa de acuerdo con nuestras condiciones institucionales y con las necesidades profesionales de los estudiantes y su particular sistema de relevancias.

Algunos datos nos permiten ilustrar la situación de masificación y desencuentro entre posgrado e investigación: la Secretaría de Educación de Guanajuato tiene registrados, para el caso de la educación básica solamente, más de 800 egresados de doctorado y más de 3 500 que han concluido la maestría.³ A éstos habría que sumar los profesores de educación media superior, superior universitaria y tecnológica. Si contrastamos estos datos con la presencia de académicos guanajuatenses en el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) en el campo de la educación, tenemos cero doctores representando al Estado en este organismo.⁴ Si contrastamos esta información, por ejemplo, con la producción de investigación sancionada por un espacio académico como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la valoramos a través del número de ponencias presentadas en el pasado V Congreso Nacional de Investigación Educativa, y siguiendo hacia atrás en el cuarto y tercer congresos, podemos afirmar que no pasan de cinco los trabajos presentados en cada uno de estos foros, por académicos locales. Hay que notar que los criterios de dictaminación responden a normas de calidad académica de alcance nacional.

Tal desencuentro entre el número de egresados del nivel posgrado y la escasez de producción académica de investigación, nos lleva a precisar este último concepto de manera pertinente al campo de formación que nos ocupa, el posgrado en educación destinado principalmente a sectores de tradiciones académicas distintas a la universitaria. Para efectos de este trabajo vamos a definir la investigación en el contexto del posgrado como el proceso sistemático de indagación sobre

³ *Datos de Carrera Magisterial*, 1999.

⁴ En los campos de las Ciencias Sociales y Humanidades hay dos: Luis Miguel Rionda y Benjamín Valdivia.

problemas relacionados con la práctica educativa, capaz de producir conocimiento relevante para la mejor comprensión o intervención en dichos problemas en distintos niveles de la práctica, con distintos grados de formalización y validación académica de acuerdo con estos niveles.

Acorde con este concepto de investigación, el concepto de *formación* para la investigación, alude, por una parte, a la adquisición y desarrollo de estructuras cognoscitivas, habilidades y competencias que permiten al sujeto desarrollar cada una de las operaciones del proceso sistemático de indagación y, por otra parte, el desarrollo de sus competencias comunicativas para expresar sus comprensiones o explicaciones acerca de un fenómeno y sus posibilidades de intervención. En consecuencia, la formación contempla el desarrollo de habilidades relacionadas con el uso de la teoría, la operacionalización metodológica, el uso consistente de las técnicas para producir y analizar la información, la elaboración de reportes y la comunicación de resultados de investigación ante las comunidades académicas de referencia.

Estos conceptos se sustentan en una perspectiva constructivista que, aplicada al caso de la investigación, destaca como eje de análisis los procesos operacionales del sujeto que desarrolla este conjunto de habilidades y competencias, a diferencia de otras posturas sobre la formación que enfatizan la lógica de la investigación como secuencia de etapas o bien aquellos que sólo la visualizan desde la dimensión técnica del diseño curricular.⁵

Perspectiva teórica para abordar el problema de la relación posgrado, investigación y formación

Ante la complejidad que presenta el análisis de los procesos internos de la vida de las instituciones educativas, en décadas recientes han surgido nuevos enfoques teóricos que articulan las aportaciones de diversas disciplinas ligadas al campo de la educación. Su eje analítico está dado por la posibilidad de ofrecer una mirada interdisciplinar

⁵ Esta perspectiva es desarrollada como propuesta metodológica de formación para la investigación por autores como Ricardo Sánchez Puentes (1995) y Juan Luis Hidalgo (1991).

a fenómenos que tradicionalmente se abordaban desde un solo campo del conocimiento.

Tenemos así la posibilidad de enfocar, por ejemplo, los problemas del aula desde una visión no ocupada sólo por documentar los procesos psicopedagógicos que ahí se desarrollan, sino también por entender de qué manera se hace presente el conjunto de procesos normativo-administrativos de las escuelas o bien la parte política laboral. El análisis que resulta de este tipo de enfoques da cuenta esencialmente de la estrecha relación de distintos ámbitos de la vida institucional.

Aplicado al campo del posgrado, la formación y la investigación, este enfoque desde la *gestión* nos ayuda a dejar de lado las interpretaciones fragmentarias de los problemas que ahí se presentan como asuntos únicamente financieros, administrativos o académicos. Por el contrario, en la medida en que podemos enfocar la mirada justamente en la forma en que unos y otros se enlazan y condicionan, es posible derivar propuestas de indagación más eficaces por cuanto atienden a la complejidad de los problemas analizados.

Para el caso que nos ocupa identificamos tres grandes grupos de procesos o dimensiones que intervienen en la vida del posgrado, a través de los cuales –vistos por separado y de manera conjunta– intentamos aproximarnos a propósito de la formación para la investigación que tiene lugar en el posgrado.

1. La dimensión académico curricular. Está referido a dos tipos de procesos:

a. La formación de un grupo de trabajo académico con objetivos y metas compartidas y manifiestas en un proyecto de formación con intencionalidades claras, tales como: un enfoque teórico definido, un consenso en relación con los problemas relevantes a ser estudiados y las metodologías pertinentes para ello.

b. El conjunto de procesos vinculados con la operacionalización del currículum, tales como: la orientación teórica de los cursos y seminarios; la conducción de los procesos de enseñanza; el establecimiento de instancias de apoyo a los procesos de aprendizaje, los espacios de interacción de los sujetos en proceso de formación, así como las for-

mas predominantes y criterios de evaluación de tales aprendizajes.

2. *La dimensión de la gestión institucional.* Alude a las cuestiones de orden normativo, administrativo, laboral, financiero, de infraestructura académica y material que posibilita la concreción de las orientaciones y supuestos con los que se desarrolla la gestión académica curricular.

3. *La dimensión política de los programas hacia dentro y hacia fuera.* Tiene que ver con la intencionalidad de las instituciones que ofertan los programas, los compromisos a los que atienden y la forma en que todo ello se traduce en los ámbitos administrativo y curricular del programa, mediando la conformación de ciertas prácticas escolares de los sujetos.

En la concreción de cada uno de estos grupos de procesos están implicadas las condiciones de posibilidad para que un programa sea o no el espacio adecuado de formación para la investigación de los alumnos o para el ejercicio de la investigación como parte del quehacer del posgrado. Adicionalmente, las formas en que suceden esos procesos en el funcionamiento cotidiano de los programas, conllevan la operacionalización de conceptos o supuestos acerca de lo que es o no la investigación, condicionándose tanto el concepto de formación como las prácticas educativas y escolares que resultan legítimas a la luz de tales supuestos.

Desarrollo de un instrumento para revisar el papel que tiene la investigación en nuestros programas de posgrados y para tomar decisiones en consecuencia

Toda vez que hemos rechazado la idea de ofrecer un discurso sobre “lo que debe o no hacerse” en relación con la investigación y la formación para la investigación en el posgrado o proponer líneas sobre “cómo debe hacerse”, nuestro propósito es ofrecer un *instrumento* que nos permita analizar qué es lo que sí estamos haciendo; contrastarlo con nuestros propios discursos sobre lo que hemos declarado –y compro-

metido— en nuestros programas que queremos hacer; echar una mirada al “cómo lo estamos haciendo”, de manera que sea posible identificar con mayor claridad algunas contradicciones, insuficiencias o problemas, así como las grandes rutas que se abren para la acción en el esfuerzo por resolverlas.

Este instrumento, de carácter indicativo, se encuentra en fase de desarrollo. Pretende generar una estrategia de autodiagnóstico que eventualmente pudiera constituirse en estrategia de evaluación (en sus distintas modalidades), útil para los equipos responsables de la conducción de programas de posgrado y sus directivos. Se soporta en los conceptos y enfoques que ya se han descrito y no alude necesariamente al asunto de la “calidad” del posgrado ni se apoya en un marco de referencia de ese tipo. Se plantea como una secuencia de *momentos* en los que se sitúa el equipo que lo aplica, realizando procesos de análisis y reflexión sobre el programa, para hacer observables problemas y sus posibles soluciones. En más de un momento está implicada la toma de postura o de decisiones que afectan —o afectarán— tanto a la concepción que se tiene del programa como a los criterios con los cuales se opera.

Primer momento. Reconocer distintos niveles de investigación pertinentes al posgrado en educación y ubicarnos en un escenario.

En congruencia con los conceptos de investigación y de formación para la investigación que hemos propuesto, podemos identificar distintos niveles y usos de la investigación que nos ayuden a diversificar el concepto monolítico y ortodoxo de lo que se ha entendido como investigación y la acción de investigar. El uso acrítico de ese concepto es uno de los factores que nos impide pensar y operar distintas formas de investigación, todas ellas valiosas y pertinentes en distintos contextos institucionales hacia las cuales podemos orientar los esfuerzos de acuerdo con el carácter, condiciones y sujetos involucrados en nuestros programas. Con esta base, podremos encontrar diversas formas concretas de la relación investigación, formación y posgrado (véase Esquema I).

ESQUEMA I. DISTINTOS TIPOS DE INVESTIGACIÓN PERTINENTES AL NIVEL DE POSGRADO EN EDUCACIÓN

TIPO DE INVESTIGACIÓN	QUIÉN LA REALIZA	NIVEL DE IMPACTO	FORMACIÓN NECESARIA
<p>I. Nivel: Uso de herramientas de investigación para reflexionar y enriquecer la propia práctica Consumo del conocimiento producido por la investigación educativa Este nivel se acumula en cualquiera de los tipos subsiguientes.</p>	<p>Cualquier alumno de posgrado: maestro, profesional, funcionario, administrador, etcétera</p>	<p>Personal y mejora en el desempeño socio-profesional del sujeto</p>	<p>Distinción de paradigmas metodológicos Reconocimiento y manejo de los métodos básicos Reconocimiento y manejo de instrumentos básicos de indagación tales como la observación, la entrevista, el cuestionario. Identificación de las perspectivas teóricas dominantes para una adecuada selección de la literatura a utilizar sobre distintas cuestiones.</p>
<p>II. Nivel: Uso de herramientas de la investigación aplicada al desarrollo de tareas de cierta área dentro de la institución: planeación, evaluación, docencia, formación, difusión, administración, dirección, etcétera.</p>	<p>Personas individuales o equipos de trabajo con perfiles delimitados por su puesto de trabajo y por la tarea que realizan dentro de la institución.</p>	<p>Departamental o escolar según su caso</p>	<p>Todos los anteriores Manejo de instrumental metodológico específico pertinente al tipo de problemas u objetos de estudio Acceso sistemático a información disponible sobre el campo Capacidad de uso crítico de la teoría Habilidades para el diseño de instrumentos, para el levantamiento, procesamiento y análisis de información empírica. Reconocimiento y manejo de modelos o técnicas de intervención Capacidad de síntesis y formulación de propuestas de mejora derivadas de los resultados obtenidos.</p>
<p>III Nivel: Desarrollo de proyectos de interés institucional o interinstitucional ligados a tareas de responsabilidad compartida o común, tales como. planeación, evaluación, innovación, formación, etcétera.</p>	<p>Equipos de trabajo interdepartamentales o interescolares, equipos de zona o sector, departamentos o áreas de dependencias vinculadas entre sí.</p>	<p>Institucional, local o regional</p>	<p>Todos los anteriores Capacidad local de gestión de recursos y de administración de fondos para la investigación Acceso a bancos de información especializados y uso adecuado de los estados de conocimiento disponibles Capacidad para coordinar equipos de trabajo Capacidad para producir y difundir informes de resultados.</p>
<p>IV. Nivel. Desarrollo de proyectos de interés interinstitucional y referidos a problemas que contribuyan al desarrollo del campo de conocimiento.</p>	<p>Equipos de trabajo interinstitucionales.</p>	<p>Regional, nacional o internacional.</p>	<p>Todos los anteriores Acceso a fuentes de información suficientes para elaborar estados del conocimiento sobre los problemas u objetos de estudio Capacidad para relacionarse y dialogar con otros grupos de investigación sobre el tema Habilidades para negociar y gestionar recursos en instancias nacionales o internacionales de financiamiento Elaboración de reportes e informes administrativos y académicos Conducir grupos de trabajo en espacios interinstitucionales Conducir y llevar a término la difusión de resultados por diversos medios Gestionar la proyección editorial de los resultados de trabajos. realizados para dialogar con sus pares sobre los aportes al campo.</p>

Segundo momento. Análisis del carácter declarado de nuestro programa y su relación con el tipo de investigación que le es pertinente

Una vez que hemos reconocido distintos niveles en los cuales la investigación cobra forma en un programa, podemos analizar cuál de éstos corresponde a la modalidad que formalmente ha establecido nuestro programa. Así lo ilustra el siguiente cuadro, que relaciona la tipología convencional de programas de posgrado, con la modalidad de escolarización que le corresponde. De acuerdo a ambas un determinado tipo de investigación le es pertinente o posible:

ESQUEMA II

TIPO DE PROGRAMA*	MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN	TIPO DE INVESTIGACIÓN PERTINENTE O QUE PRIVILEGIA
PROFESIONALIZANTE: Centrado en la actualización para mejorar el desempeño en el campo profesional. No supone el desarrollo de habilidades para la producción del nuevo conocimiento sino para un uso óptimo del disponible.	Semiescolarizado Con dedicación de 15 hrs a la semana o menos.	I Nivel
ACADÉMICO: Centrado en el desarrollo de habilidades para la investigación y orientado a la producción de nuevo conocimiento en el campo en distintos ámbitos y escalas y desarrollado de manera autónoma.	Escolarizado Con dedicación de 40 hrs o más, o de tiempo completo. Tutorial, en el caso de doctorado, con dedicación exclusiva.	III y IV Niveles
MIXTO: Busca combinar la actualización y formación de habilidades tanto para el consumo crítico de la investigación, como para el desarrollo de ésta.	Semiescolarizado, presencial Mínimo 20 hrs de dedicación a la semana.	II Nivel
DE FORMACIÓN BÁSICA PARA EL CAMPO: Redunda en la formación básica del nivel previo. No implica formación o desarrollo de habilidades para la investigación y tampoco especializa.	Semiescolarizado Abierto Con menos de 10 hrs a la semana.	La investigación no se presenta como problema referido al desarrollo de habilidades, sino como un tema de estudio en el que se aprende 'acerca de'.

* Esta clasificación de los tres primeros tipos de programas.

Tercer momento: Análisis de la forma en que cobran vida, en nuestro programa, los procesos académico-curriculares, de gestión institucional y políticos

Análisis de los procesos académico-curriculares que caracterizan a un programa. Hemos afirmado que contempla dos tipos de asuntos: la formación de un grupo de trabajo académico con objetivos y metas compartidas y el conjunto de procesos vinculados con la operacionalización del currículum. Haciendo un ejercicio indicativo, no exhaustivo, que no necesariamente considera una secuencia ordenada, tenemos preguntas como las que siguen para clarificar de qué manera se desarrollan los procesos académico-curriculares en nuestro programa:

ESQUEMA III. PROCESOS ACADÉMICO-CURRICULARES

PREGUNTAS: GRUPOS DE TRABAJO ACADÉMICO	PREGUNTAS: PROCESOS DE OPERACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM
¿Quiénes son nuestros profesores? ¿De dónde vienen? ¿Cuánto tiempo le dedican al programa? ¿Cuál es su formación? ¿En qué instituciones colaboran? ¿Cuánto tiempo dedican en trasladarse? ¿Cuál es su tipo de contrato? ¿Cuál es su experiencia docente en el nivel de posgrado? ¿Cuál es su experiencia en el desarrollo autónomo de investigaciones? ¿Cuál es el nivel de compromiso con el programa y con sus metas?	¿Quiénes son nuestros alumnos? ¿De qué lugares vienen? ¿Cuánto tiempo invierten en trasladarse? ¿Qué perfil de conocimientos y habilidades tienen? ¿Dónde trabajan y qué hacen? ¿Cuánto tiempo pueden dedicar al estudio? ¿Cuáles son sus motivaciones para estudiar un posgrado? ¿En qué lugar hacen sus tareas? ¿Cuál es la formación profesional previa de nuestros alumnos?
¿Qué tendencias teóricas privilegiamos?	¿Cuál es la orientación teórica y filosófica de nuestros programas?
¿Cuál es el perfil del coordinador? ¿Qué tareas desarrolla? ¿Cómo se relaciona con los estudiantes y con los profesores?	¿Cuáles son los requisitos de admisión y permanencia en el programa?
¿Cómo se construyen liderazgos al interior del equipo?	¿Qué tipo de prácticas de enseñanza se privilegian?
¿Quién tiene el liderazgo académico del grupo?	¿Cómo evaluamos el trabajo de los alumnos?
¿Qué es lo que privilegia ese liderazgo? ¿Lo académico, lo administrativo, lo político?	¿Cuáles son los criterios y mínimos académicos en la elaboración de tesis?
¿Cuáles son los espacios y prácticas de relación académica y extra-académica entre docentes y alumnos?	¿Cuánto cuesta cursar nuestro programa?
¿Cómo evaluamos a los profesores?	
¿Con qué criterios adscribimos a los alumnos a sus directores de tesis?	
¿Con qué criterios académicos asignamos tutores y asesores?	
¿Qué espacios de trabajo colegiado tenemos con los profesores del programa?	
¿Qué grado de definición y operación de líneas de investigación tiene nuestro programa?	

Análisis de los procesos de gestión institucional: referidos a problemas de orden normativo, administrativo, financiero y de infraestructura académica y material, responden a cuestiones como las que siguen:

ESQUEMA IV. PROCESOS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

PREGUNTAS:
<p>¿En qué planes o políticas institucionales está sustentado el programa?</p> <p>¿A qué unidad académica o área de la institución pertenece el programa?</p> <p>¿De qué tipo y nivel son las unidades administrativas que intervienen en la conducción del programa?</p> <p>¿Cuáles son las fuentes o esquemas de financiamiento del programa?</p> <p>¿Cuáles son las políticas laborales y salariales?</p> <p>¿Con qué infraestructura material (papelería, salones, mobiliario y equipo didáctico) y académica: biblioteca, centro de cómputo, etc., cuenta el programa?</p> <p>¿Qué tipo de relaciones interinstitucionales establece el programa según su objetivo?</p> <p>¿De qué manera la institución provee espacios y tiempos de interacción entre profesores y alumnos más allá del programa curricular (capacidad de integración e identificación de los estudiantes con la institución)?</p> <p>¿Qué esquemas administrativos para atender la tutoría, asesoría y dirección de tesis son utilizados?</p> <p>¿Cómo recluta a sus profesores y qué tipo de contrato les ofrece?</p> <p>¿Cómo asegura su permanencia y continuidad?</p> <p>¿Cuenta con reglamentos? ¿Qué enfatizan esos reglamentos (el control burocrático o la promoción de carácter académico)?</p> <p>¿Qué procedimientos administrativos tiene para inscripciones, reinscripciones, titulación?</p>

Análisis de los procesos de orden político de los programas hacia dentro y hacia fuera; referidos a la intencionalidad de las instituciones que ofertan los programas, los compromisos a los que atienden y la forma en que todo ello se traduce en las dimensiones administrativas y curriculares del programa, mediando la conformación de ciertas prácticas escolares de los sujetos.

ESQUEMA V. PROCESOS DE ORDEN POLÍTICO-INSTITUCIONAL

PREGUNTAS
<p>¿A qué motivos obedece la apertura de este programa?</p> <p>¿Cuáles son los objetivos centrales que perseguimos con el programa?</p> <p>¿Qué tipo de relaciones tiene con otros actores sociales?</p> <p>¿Cuáles son los grupos hegemónicos dentro de la institución?</p> <p>¿Qué tipo de liderazgos o consensos alrededor de la investigación se dan?</p> <p>¿Cuáles son los principales grupos de referencia?</p> <p>¿Qué situaciones de conflicto o confrontación teórica entre profesores se dan?</p> <p>¿Qué valor se ha asignado a la investigación desde la institución y desde los distintos grupos de actores?</p> <p>¿Cuáles son las intencionalidades de los promotores o directivos de la institución en relación con ampliación de la demanda, atención de la matrícula, etc.?</p> <p>¿Las decisiones están referidas a programas o políticas del Estado o expresan el interés de grupos independientes?</p> <p>¿Qué tipo de alianzas y con qué sectores se dan dentro de la institución o el programa?</p> <p>¿Qué tipo de conflictos internos de la institución afectan al programa?</p> <p>¿Existe un uso de la cooperación como recurso con instituciones análogas o faltan vínculos externos?</p>

Cuarto Momento. Identificación de tres escenarios posibles respecto de cada grupo de procesos

Una vez identificados los escenarios a través de preguntas, es necesario hacer un balance en el que, de manera conjunta, pueda caracterizarse la situación que guarda cada uno de ellos respecto del quehacer de investigación. Para esto configuramos tres tipos de escenarios, cada uno de los cuales ofrece en distinto grado, condiciones institucionales –en este ámbito– para apoyar la formación para la investigación. Tenemos así en el ámbito académico-curricular:

ESQUEMA VI. PROCESOS ACADÉMICO-CURRICULARES

ESCENARIO I	IMPRODUCTIVO: no logra las condiciones mínimas para una formación, reescolariza a las personas, pero carece de: docencia de calidad, asesoría, tiempo para las personas, biblioteca, acceso a Internet. No hay contacto mínimo entre maestros y alumnos
ESCENARIO II	DE ARTICULACIÓN DE RESPUESTAS A LOS PROBLEMAS: en búsqueda por atender contradicciones, resolver insuficiencias, evaluar y mejorar procesos
ESCENARIO III	DE ALTO COMPROMISO CON LA FORMACIÓN: se dan de manera estable las condiciones para lograr un alto nivel de exigencia y desempeño de los alumnos

ESQUEMA VII. PROCESOS DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL (NORMATIVO, ADMINISTRATIVO, FINANCIERO, LABORAL)

ESCENARIO I	Desarrollo con bajo apoyo institucional: burocratizado, insuficiente, en el que la asignación de recursos está sujeta a largas negociaciones, con tiempos indefinidos, con normatividad poco explícita pero aplicada con rigor.
ESCENARIO II	Inconsistente, inestable o arbitrario, sujeto a la discreción de los funcionarios, a la falta de claridad de normas y procedimientos o de políticas transparentes en su aplicación, afectando la asignación de recursos, la disposición de tiempos, la relación con las personas, etc.
ESCENARIO III	De alto compromiso institucional con el programa: normatividad clara y aplicada consistentemente; financiamiento suficiente; condiciones materiales y salariales adecuadas, estabilidad de la planta docente, apoyos logísticos.

ESQUEMA VIII. PROCESOS POLÍTICO-INSTITUCIONALES

ESCENARIO I	Demagógico: se abre para satisfacer acuerdos o dirimir conflictos entre actores de la institución o compromisos externos de sus actores, pero no está en el horizonte de asumir un programa de formación y atención a las personas; recluta gente, no paga, no da apoyos administrativos, enuncia pero no se compromete.
ESCENARIO II	Ambivalente: se siente presionado por la demanda, tiene la necesidad de crecer como programa, formar ciertos equipos para atender de manera más o menos consistente la oferta, pero no le da un claro destino a los resultados del programa; asigna recursos de forma arbitraria.
ESCENARIO III	Asume compromisos de formación y de cambio con los usuarios del programa. Según el tipo de investigación que se desarrolla, incentiva, alienta, localiza recursos para lograr metas, procura generar los consensos necesarios, cuenta con un trabajo colectivo, enfocado.

Quinto momento. Integración del conjunto de observaciones sobre el programa e identificación de problemas

Toda vez que se ha analizado por separado la situación que guarda cada grupo de procesos, es posible visualizar de manera conjunta la situación del programa, integrando los distintos aspectos revisados: modalidad de programa, tipo de investigación que le es pertinente y escenarios que presenta en los distintos grupos de procesos. Así lo ilustra el siguiente esquema:

ESQUEMA IX. RELACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN Y POSGRADO

TIPO DE PROGRAMA MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN PERTINENTE	PROCESOS	ESCENARIOS		
	I Académico curriculares	Improductivo	En proceso de articulación de respuestas	De alto compromiso con la formación
II Gestión institucional	Bajo apoyo institucional	Inconsistente, inestable o arbitrario	Favorable: alto compromiso de la institución con el programa	
III Político institucionales	Demagógico	Ambivalente	Asume compromisos de formación y de cambio	

Sexto momento. Identificación y elaboración de líneas de intervención para asegurar una mayor congruencia entre las declaraciones y los procesos de formación para la investigación en el contexto del programa

Por último, solamente indicamos que el ejercicio culmina con la formulación de una serie de recomendaciones y propuestas para la acción que se desprenden del análisis realizado. Se trata de avanzar hacia una mayor congruencia entre planteamientos y procedimientos; trabajar en los márgenes de la acción posible y apoyados fuertemente en los aspectos en los que se identifican fortalezas, para atender las principales carencias que presenta el programa. Esto puede configurar una ruta de acción basada en un optimismo realista que permita ajustar los esfuerzos alrededor de la investigación, en llevar a cabo, lo mejor posible, los niveles definidos como pertinentes y posibles para el programa.

Consideraciones finales

Proponemos aquí un instrumento que nos permita realizar un auto-diagnóstico de la situación que guarda la formación para la investigación en nuestras instituciones, orientado a su vez a apoyar la toma de decisiones en cada programa. Su elaboración está basada en el supuesto de que la formación para la investigación es condicionada por el conjunto de relaciones entre los procesos académico-curricular, de la gestión institucional y políticos y que no puede existir al margen de ellos ni de las posibilidades que ofrecen. El proceso de formación sucede en ese entramado y, en consecuencia, lo que hay que hacer observable son sus características, las que permiten una mayor y más eficiente formación o una débil formación.

En ese sentido, intentamos mostrar que este tipo de ejercicio puede contribuir a clarificar los procesos de distinto orden que intervienen o interfieren para lograr el propósito fundamental de un programa educativo, que es la formación de las personas. Si nosotros, como responsables de los programas no atendemos esos procesos, difícilmente podremos lograr objetivos o fines que son valiosos en su enunciación

pero lo son más aun cuando se concretan y posibilitan la transformación de las prácticas de las personas.

Por último, hemos tratado de desmitificar un concepto de investigación en el posgrado en educación que a falta de condiciones institucionales, de pertinencia y de operacionalización ha propiciado la parálisis de los esfuerzos de coordinadores, docentes y alumnos, ocupando su atención en avanzar hacia modelos y estilos de investigación que resultan lejanos e inaccesibles, además de poco útiles para sus prácticas profesionales. La sensación de frustración, de desaliento o de incapacidad que suscita en estudiantes de posgrado la evidencia de carecer de herramientas básicas supuestamente comprometidas para ser desarrolladas por sus programas, suele gravitar precisamente en ellos, como alumnos, cuando el origen del problema está en otras dimensiones.

Por el contrario, queremos alentar la investigación modesta, útil, definida en distintos niveles, de acuerdo con la naturaleza, condiciones y objetivos reales de las instituciones en que se desarrolla, la cual permitirá, en efecto, enriquecer el perfil profesional de sus académicos y apoyar el aprendizaje y desarrollo profesional de los alumnos.