

INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN EN POSGRADOS

Carlos Moya Ureta¹

RESUMEN

En general, cualquier referencia a la investigación universitaria debe referirse a las diferentes prácticas de investigación y también a la formación en investigación. Nos referimos al trabajo de los investigadores universitarios ya la formación de investigadores en y desde la universidad. Desafortunadamente no lo es. La tradición académica separa la Docencia de la Investigación, como si fueran dos esferas separadas entre sí. Se mencionan como si fueran dos funciones o misiones diferentes. La enseñanza debe ser investigativa, desde el principio. Desde el comienzo de su formación, los alumnos deben encontrar no solo profesores que presenten bien sus temas, sino también la oportunidad de sumergirse en una cultura de indagación. Únete a la ciudadanía de las preguntas.

Palabras clave: Comunidad universitaria; proyecto académico profesional; producción de conocimiento.

UNIVERSITY RESEARCH AND POSTGRADUATE TRAINING.

ABSTRACT

In general, any reference to university research should mean the different research practices and also research training. We refer to the work of university researchers and the training of researchers in and from the university. Unfortunately it is not. The academic tradition separates Teaching from Research, as if they were two separate spheres between them. They are mentioned as if they were two different functions or missions. Teaching must be investigative, from the beginning. From the beginning of their training, learners must find not only teachers who present their subjects well, but also the opportunity to immerse themselves in a culture of inquiry. Join the citizenship of the questions.

Keywords: University community; professional academic project; knowledge production.

RECEBIDO EM: 1º/12/2021

ACEITO EM: 3/1/2022

¹ Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales – Ilaes – Chile. cmoyau@hotmail.com

INVESTIGAR EN LA UNIVERSIDAD

Introducción y contexto

En general, toda referencia a la Investigación universitaria debiera significar las diferentes prácticas de investigación y también la formación a la investigación. Nos referimos al trabajo de los investigadores universitarios y a la formación de investigadores en y desde la universidad. Lamentablemente no es así. La tradición académica separa la Docencia de la Investigación, como si fueran dos esferas separadas entre ellas. Se mencionan como si fueran dos funciones o dos misiones diferentes.

La Docencia debe ser investigativa. Desde sus inicios. Los aprendientes deben encontrar desde el comienzo de su formación no solo a docentes que exponen bien sus materias sino la oportunidad de inmersión en una cultura de la indagación. Incorporarse a la ciudadanía de las preguntas. Al separar Docencia e Investigación sea por hábito, sea por carencia de formación de los Docentes, sea por diseño curricular, privamos a la Docencia de pregrado de un fundamento que nos parece esencial para la formación integral, acentuando su condición transmisiva o puramente divulgatoria inductora de aprendizajes memorísticos o repetitivos. Me parece que ese rasgo, de separar o divorciar curricularmente la docencia de la investigación, se transforma en un obstáculo al desarrollo y acrecentamiento de una cultura de la indagación y la implantación de una cultura científica. No vamos a la Universidad a conocer el mundo, vamos a interrogarlo y a significarlo. Esta condición precariza la formación de competencias indagativas y aleja las prácticas docentes de una dimensión esencial al aprendizaje autónomo: la capacidad a significarnos, significar al Otro y significar el mundo.

La Investigación en la Universidad, más que una función atribuida a la academia, es un amplio campo de estudio y reflexión crítica sobre las formas cómo interrogamos, innovamos, de manera sistemática, significativa y relevante, en el arte de producir conocimientos y saberes. La investigación y sus complejidades, que bien podríamos llamarla, simplemente, producción de conocimientos sin que nos culpen de frivolidad semántica, es el itinerario que nos aprende a conocer y nombrar las tramas en las cuales se desenvuelven las interacciones en nuestras realidades y en nuestros entornos sistémicos y que configuran la realidad de vivir y convivir en el mundo. Por cierto, es impensado referirse a la investigación como simple práctica universitaria encerrada en sí misma, sino que ella se valida en el diálogo crítico con las demandas que emergen desde los entornos socio-históricos y socio-culturales de la producción de conocimientos. Estas demandas nos exigen significar y resignificar nuestra propia realidad en ese marco que lo que denominamos producción de conocimientos se instala en contextos interculturales, entendidos, estos últimos, como relaciones de hegemonía y dependencia por el conocimiento

El presente texto lo instalo de manera general en lo que podemos considerar el ámbito de la Investigación” en el posgrado universitario. Me oriento a problematizar sobre algunos de los componentes institucionales de la investigación, a ciertos enfoques y fantasías metodológicas que pueblan el universo indagativo, el carácter y condición de

ciertos dispositivos de investigación, recorrer y nombrar ciertas prácticas de investigación, líneas de investigación y proyectos de investigación que se instituyen en torno a los sujetos de la formación

OBSTÁCULOS Y RESISTENCIAS

Investigar, como misión y proyecto de la Universidad, según nuestra idea, supone la piel de la Comunidad Universitaria que la constituye e instituye.

Nuestra invocación a la idea de Comunidad Universitaria, tanto en lo referido a su carácter institucional como a su condición académica y científica, es porque ayuda a definir la misión y proyecto universitario como un vector de práctica virtuosa y compartida, en consecuencia participativa e incluyente. El sentido cultural y académico que se anida en una Comunidad Universitaria significa el sustento y refuerzo de un vínculo necesario pero diverso. Del modo como lo defino, se trata del vínculo entre el **Proyecto Institucional** propio de cada Comunidad y el vínculo entre esa Comunidad con su Entorno socio-histórico y eco sistémico; asimismo, el vínculo con el **Proyecto académico profesional** de quienes constituyen comunitariamente el activo docente y de investigación y, finalmente, con el o los **Proyectos de formación**, que resulta ser el componente de aprendizaje y de formación de competencias de cada sujeto en su paso por la vida universitaria y la reapropiación y transferencia hacia su práctica.

La investigación no podrá depender de la voluntad de talentos individuales, pues supondría la excepción, cuando la investigación deba ser parte del ADN de la cultura intelectual y de la práctica comunitaria, que empape, que macere, desde las tareas más simples de la formación hasta las tareas finales de la producción de Tesis o de los Trabajos de Fin de Estudios y sus prácticas. La cultura universitaria del siglo 21 es cultura crítica de investigación.

En consecuencia, la cultura de investigación no depende solo de una voluntad inspiradora. En general, las Universidades Latinoamericanas, hasta ahora, hablan de Investigación pero la practican con sesgos; son distantes al impulso, las faenas y los dispositivos que invoca o convoca la cultura de la investigación. En este sentido, se debe prestar atención a los obstáculos y resistencias que reposan al interior mismo de las Universidades. Tenemos Universidades que envejecen, se estancan y resisten porque en su gestión se divorcian de sus comunidades, consideran a sus docentes meros funcionarios y a sus estudiantes, pasantes. Por otra parte, la tendencia privatizadora que cubre como una sábana que proyecta una amarga sombra a una parte cada vez mayor de universidades, han favorecido la invasión de la economía en la Educación. Esta tendencia empresarial, trae a las Universidades que pringa, encuadres verticales de jerarquías, lógicas empresariales de gestión económica, y lo que parece más preocupante aún, lógicas de segmentación, discriminación y elitización, algunas de ellas consideradas como parte de la cultura profesional. Y es, precisamente, ese criterio de elitización, el que supone contener las prácticas de investigación que ellas practican.

Muchas de nuestras universidades se definen desde tres condiciones excluyentes: se nos considera universidad segregante, también se nos considera universidad segregada y, finalmente, se nos considera universidad segregadora. Se nos considera Universidad **segregante** porque seleccionamos la continuidad académica postsecundaria y no

creemos que el acceso a la Educación Universitaria sea un derecho social reconocido o simplemente parte del derecho constitucional a la Educación a lo largo de toda la Vida. Se nos considera una universidad **segregada** porque en su interior predominan segmentaciones que no se basan en relaciones de saber sino a jerarquizaciones relictas, algunas heredadas de la vieja universidad escolástica y colonial; asimismo, se mantiene diferencias estamentales por lo que se puede considerar que ellas dependen de “clases sociales del conocimiento”. Muchos de los actos institucionales se basan en estos preceptos. Lo mismo ocurre en los procesos de formación. Finalmente, se considera que la universidad es **segregadora** porque en el curso y desarrollo de sus funciones solo inyecta al mercado de las profesiones a un porcentaje muy reducido de profesionales. Existen estudios que permiten afirmar que esos porcentajes corresponden a segmentos provenientes de las elites sociales y económicas.

Son condiciones históricas que requieren ser superadas desde las propias comunidades universitarias a partir de refundar nuevos diálogos con los entornos socios culturales, económicos y patrimoniales y modificar el paradigma de universidad desde las propias comunidades. Esa condición constituye una de las grandes limitaciones socio-históricas de la universidad latinoamericana. Esta es la base de lo que llamamos la necesaria refundación universitaria. Y en ese contexto lo que denominamos la “**Universidad del Sur**” en su estatus de paradigma epistemológico y emancipador debe romper con las condiciones de dependencia del conocimiento y generar alteridad cultural en la diversidad, lo que en tiempos de Reforma Universitaria llamábamos “poner la Universidad al servicio de nuestros pueblos”.

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS: la Perspectiva del Sur

Cuando nos referimos a “perspectiva del Sur”, – en producción de conocimientos y en producción de saberes –, marcamos un horizonte de investigación para la lectura y comprensión del mundo alternativo a las corrientes de hegemonía y dominación en el conocimiento. En esto radica la naturaleza de un trabajo que impulsamos hace casi tres décadas en formación de posgrados y en formación avanzada en investigación social. Nuestra intención es tensionar críticamente la cultura de investigación dependiente de universidades centrales; me refiero a esas Universidades que piensan y leen el mundo por nosotros, nos cuentan como es el mundo a nosotros y nos nombran al mundo por nosotros. ¿Hay caminos alternativos a la dependencia del conocimiento? ¿Podemos instituir prácticas de investigación alternativas a la vieja costumbre que imponen la hegemonía cultural y colonizadora euro-centrista y norteamericana, que sume y consume a muchas de las tradiciones universitarias latinoamericanas? Nuestra hipótesis es, que la producción de conocimientos desde la perspectiva del Sur, resulte ser un enfoque alternativo que mejor convenga a nuestros intereses socio-históricos, socio-económicos y socio-culturales. Sea para la formación en investigación como para la investigación social en sí misma.

En este sentido, el enfoque de la Pedagogía de Autores nos sirve de sustento a una transición metodológica en la formación doctoral.

En general, podemos afirmar que el mundo del conocimiento, tal como lo conocemos, se dividiría en dos hemisferios: quienes producen conocimiento y quienes consumen conocimientos. Nosotros estaríamos entre los consumidores de conocimiento. Entendiendo que, en este caso, la diferencia entre producir y consumir no es una diferencia de la economía, es una diferencia que tiene que ver con patrones culturales y matrices simbólicas de colonización, dominio y hegemonías, en la medida que impiden rupturas y autonomías. Una de las misiones auto asignadas que se reproduce desde las lógicas dominantes del trabajo universitario en las Instituciones del Sur, es ser reproductoras de las lógicas universitarias del Norte.

En las Universidades del Sur aprendemos a pensar como si fuéramos universidad en el Norte. No como efecto de la modernidad sino como negación intercultural de nuestra propia capacidad de Ciencia. Una de las poderosas razones que nos hace periférico en la producción de Cultura y Ciencia (o dicho en lenguaje de nuestros colegas conectados a la universidad parametrizada: no tendremos patentes que registrar, no tendremos artículos para insertar en las Revistas top indexadas, y no tendremos nosotros mismos Revistas indexadas por los centros/centros de producción intelectual) es que no pensamos en investigación, no enseñamos investigación, no aprendemos investigación y no investigamos. Y que mientras no pensemos en Investigación, también se nos dificultará pensar críticamente desde dónde y hacia dónde investigamos. La misión de esta nueva epistemología es proporcionarnos y/o dotarnos, pertinentemente, de nuevos anclajes y de nuevas articulaciones heurísticas a nuevas perspectivas en el Conocer. Y cuando me refiero a la pertinencia del enfoque, es que este nos sitúa en un lugar de habla propio, lugar de habla que favorece aprender críticamente, a contracorriente cultural. Lo difícil no es conocer y aprehender un nuevo enfoque, sino quebrar y sustituir dialécticamente la resistencia de esas viejas estructuras y viejos sistemas de conocimiento y del conocer y comprender, que nos vienen correteando con una huasca a lo largo de toda una vida.

En este contexto, ¿cuáles serían las virtudes de esta transición?

- a) En primer lugar, en la práctica de investigar y de formar a la investigación avanzada, instala al sujeto de la formación y su proyecto de conocimiento en el centro de la formación. Le invita a enhebrar un proceso de aprendizaje autónomo y habilitante de nuevas y cada vez más amplias y complejas competencias intelectuales en situación de formación.
- b) La que yo considero más relevante de todas, – porque son varias –, es la **competencia intelectual y social de la autoría**. La autoría, dedicada y orientada a significar y re-significar los barros en los cuales hemos nacido y de los cuales provenimos. Y después, que vendría? Resignificar al adobe desde el cual se moldea, para ocupar nuestro lugar en la construcción humana entre los pueblos.

PREGUNTA GENERADORA

Enseguida, la Pedagogía de Autores se sustenta en el paradigma socio-crítico de la Universidad del Sur. Me gusta reiterar esta idea. Mantenerla como contexto de enunciación. En estos términos, la pregunta generadora sería la siguiente,

*¿De qué manera la **Universidad del Sur** – como entidad conceptual emergente, dota a la **Pedagogía de Autores** – como práctica de formación de posgrados, de abanicos virtuosos en el conocer y en el significar?*

Como hemos escrito antes, la Universidad del Sur es una expresión que suele marcar una diferencia epistémica de la expresión Universidad del Norte. No es un norte geográfico, es un norte de conocimientos. Significa imaginar, enunciar, crear y sostener patrones culturales propios, diferentes en ética y en estética a los del mestizaje periférico en ciencia y conocimiento.

Somos, principalmente, objeto de efectos y hasta productos retardados de la vulgarización de resultados. Somos tasados por nuestra habilidad a consumir objetos de conocimientos petrificados. En la mayoría de los casos nos llegan como alimento digerido, acompañado de un manual de uso, para ser utilizados como matriz de mirada, de lectura y de entendimiento del mundo en nuestras aulas, en nuestros laboratorios y en nuestras prácticas.

En ese sentido, la Universidad del Sur transitaría sobre este vector de interculturalidad. La Interculturalidad se reconoce como la relación de hegemonías – sea de dominación y/o dependencia – en la producción y validación del conocimiento y del conocer. De este modo la Universidad del Sur emerge como una perspectiva socio-epistémica, para fundar y sustentar vías de desarrollo universitario capaz de emprender procesos de autoría en la producción de conocimientos.

Lo hemos dicho antes y lo hemos repetido cada vez que nos ha tocado defender la autonomía en la investigación y la autoría en la producción de conocimientos y saberes: la Universidad del Sur la entendemos como una universidad enamorada de nuestra propia realidad, capaz de poner en valor nuestra poesía, nuestra ética y nuestra estética. Capaz de reconocerse en las diferentes texturas del patrimonio cultural histórico, ancestral y popular. Capaz de potenciar las capacidades propias de autoría. Con peso específico en el diseño de políticas públicas y en la intervención ambiental, socio-cultural y socio económica de nuestros países. Dispuesta a reconocerse en los aromas y colores de nuestras ferias, en la sonrisa y sabiduría de las artesanas, en tanto guirnalda de los pequeños universos de nuestra propia realidad social y económica. De ese manantial brota un principio de imperativo moral: asumirnos en nuestra propia condición cultural e histórica para transformarnos en la integración por el conocimiento.

Ese será, en el seno de la Universidad del Sur, el color y el aroma de los cuales se impregnará nuestros programas. Tenemos un mandato que nace de la herencia histórica y popular: anteponer la poesía y la ternura, – que es la forma latinoamericana de vivenciar a concho la política emancipatoria –, en el centro de la acción universitaria, y más específicamente aún, en el caso de la formación de posgrados.

Para ello, cualquier Pedagogía de Autores se instala en ese marco. Los procesos de autoría se sustentan en una “cultura de la investigación universitaria” fundada en principios interculturales de identidad y patrimonio, de empatía y solidaridad, de alteridad / interidad. La alteridad es la relación de reconocimiento, respeto y empatía con el Otro; el Otro como escucha del mundo, el Otro como interlocutor, el Otro como coautor. En

este sentido, la Universidad del Sur se define como una universidad cuyo “objeto esencial de conocimiento” es su propio entorno socio-histórico validado por una perspectiva de rescate y recuperación, de transformación y cambio, diversa, plural e incluyente, que es el propio modo de aportar al enriquecimiento de la cultura humana universal. No se equivoquen, no es investigar de espaldas a otras formas de comprender e interpretar el vivir y el humanizar, sino *el camino necesario* de nuestra incorporación, en alteridad, a la paleta de los nuevos desarrollos del conocer y del conocernos en lo humano y del conocer y de conocernos en lo universal.

Ésta resulta ser condición necesaria de reinención indagatoria, en nuestro caso, desde “procesos de autoría en posgrados”. Aquí nuestro proyecto como institución latinoamericana de posgrados es favorecer la pedagogía de autores, leer el mundo y levantar el horizonte del siglo 21 como espacio histórico de la descolonización y de transformación civilizatoria.

PEDAGOGÍA DE AUTORES Y DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN

Proyecto de Investigación

En la instalación de nuevas prácticas de formación en posgrados, el nuevo marco epistemológico tiene como intención de formación – favorecer la relación de cada “sujeto de la formación” con su propia práctica, – la reflexión crítica de ella y, sobre todo, – favorecer su condición autoral. Es una manera de sentir que el Dispositivo de Formación no sólo respalda, sino un poco más, le obliga, le orienta y legitima su capacidad de significar y resignificar su práctica educativa.

Este empoderamiento tiende a favorecer el desarrollo de una investigación crítica enraizada. Esta forma de pensamiento socio-crítico, se orienta al aprendizaje de nuevos alfabetos emancipadores. Desde esos nuevos alfabetos emancipadores se puede intentar relecturas de entornos y realidades que nos son propias, que nos sean familiares o que estén en nuestro campo de interés ambiental, cultural o político. Se trata de alfabetizarnos en este nuevo lenguaje, que nos permitiría ver la realidad desde un nuevo prisma, que no es el prisma de la dependencia o de la dominación sino un prisma coherente con la transformación, en consecuencia, con la necesidad de desarrollar competencias y capacidades para significarla, resignificarla y contárnosla.

Funcionaría como cimiento que sustentará un nuevo trabajo de producción y validación de conocimientos. Este supone una doble perspectiva. Por una parte surge y valida un conocimiento propio (sea científico, no científico, empírico, de sentido común, mítico) o de cualquier otra cualidad, pero propio. No expresado, no invitado a enunciar-se, casi siempre sustituido por tendencias hegemónicas y/o dominadoras del conocimiento. Sobre todo cuando en los programas de posgrados invitan a los posgraduantes a sumarse en temas de Otros, de otras instituciones, de otras oídas, o de los Tutores.

Por otra parte, nos convencemos (por fin!) que nuestro entorno cotidiano si nos permite instituir (fundar) objetos de conocimiento. ¿Cómo sería eso posible si siempre nos convencieron que la realidad que “si-poseía-estatus-para-ser-investigada” era la realidad de Otros? ¿Cuáles? No lo sé. Pero lo que si se es que no era la mía propia

o la de mi colectivo social comunitario. Sin embargo, si resulta ser que nuestra propia realidad es y será un espacio de comprensión e interpretación en el seno del laberinto de espejos que constituye la realidad en torno del nosotros individual y del nosotros colectivo o social. Es estatus se lo da nuestra capacidad a delimitar objetos de estudio y objetos de conocimientos.

Para muchos posgraduantes encontrar estos enfoques no les resuelve problemas. Siempre es mucho más fácil encontrar en un fichero los temas de Tesis y los Tutores que los ofrecen. Nunca terminan sus tesis porque no les pertenecen sus sustratos indagativos. Es como vivir en casa ajena. Mi cama y mi almohada no serán las mejores, pero son mi cama y es mi almohada. A lo mejor de la misma forma que vas a saber si un hijo/a es tuyo o tuya. Lo vas a parir. Solo que en este caso, concebirlo y parirlo serán siempre cosa de cada cual.

La recuperación de una mirada alternativa y emancipadora del conocimiento supone privilegiar los componentes esenciales de nuestra cultura y patrimonio, y en general, en la escala del conocimiento, de nuestra identidad como pueblos y de nuestros conocimientos, intereses y aspiraciones. Nuestro lugar de habla debe contribuir al diálogo intercultural que dé cuenta de nuestra manera de ser, de actuar, de pensar, de matear y de participar de la construcción del mundo, sustentándonos siempre en la diversidad y en la alteridad intercultural.

En nuestro caso, cuando hablamos de investigación, estamos haciendo referencia a “investigaciones situadas o inscritas socio-históricamente”. Contextualizadas, problematizadas. Que relevan problemas de la práctica socio-profesional, y que permite al sujeto en formación, desde el inicio de su trabajo transformar su propia realidad en objeto de estudio, luego, en objeto de conocimiento, luego en proyecto de investigación, luego en investigación u finalmente en Tesis.

Este gesto metodológico supone una opción por un estudio de tipo comprensivo e interpretativo, a partir del cual superamos la barrera cognitiva de pensar la realidad en términos de acciones profesionales rutinarias (nivel de operador profesional) o de acciones de intervención transformativa (nivel de actor socio-profesional) y, en su lugar, asumirnos en un lugar que para cada cual resulta ser completamente inédito. Este lugar no es otro que el lugar del sujeto de la investigación. Su perspectiva de conocimiento no será resolver problemas de la práctica sino ensayar la comprensión y conceptualización de la realidad.

El objeto de trabajo de esta fase es el de la “**puesta en proyecto**” En palabras sencillas pasar del lugar en el que no somos o no se nos considera investigadores, a través de la formación a la investigación cuyo sustento principal es la realización completa y validada de una investigación de tipo doctoral, hasta ese lugar cuya culminación sería el reconocimiento académico de vuestra calidad de Investigador y/o Investigadora.

Consideramos que la puesta en proyecto es el punto de partida desde donde definimos el “**problema de investigación**”. El problema de investigación, según nuestro enfoque, es un resultado, el resultado a una tarea imprescindible, la problematización. El problema de investigación nos dota de los deslindes de la tarea a la que nos dedicaremos o a la cual nos concentraremos por años. Y es verdad, será por años. Casi siempre dejando otras prioridades de lado. Me ha tocado, muchas veces, decirles a los docto-

rantes en el Taller de Inicio, lo altamente probable que sus vidas personales, familiares y profesionales sean muy distintas al término del doctorado. Tratamos de no desmoralizar a nadie pero sabemos que en el curso de la formación habrá mucha fuerza o energía tratando de bajarles del proceso, y muchos se caerán. Para algunos es el curso de la vida, para nosotros no, se trata de la fortaleza de un proyecto y de la inversión de energía en esa oportunidad de formación avanzada.

Entonces, la delimitación del problema aporta en la identificación del foco de la investigación y ese foco lo proporciona la pregunta de investigación. Desde un punto de vista metodológico se deberá disponer de esa triada inicial, problema/pregunta desde lo cual se descuelga una hipótesis provisoria de investigación. Esa triada, validada en un trabajo de problematización tutoriado, se convierte en la llave maestra, a partir de lo cual se explora el trabajo de Operacionalización de la investigación.

Este itinerario, de factura simple en su apreciación, resulta de la superación de múltiples barreras y resistencias intelectuales de quienes vienen a aprender investigación. Por lo general llegan con moldes y matrices positivistas y formales, o simplemente con cosas aprendidas a medias. Llegan a la investigación castrados de la condición de sujetos productores de conocimientos y saberes. Esa reconstitución de la identidad de investigadoras/es será un proceso de aprendizaje a grupas de su proyecto de conocimiento. Esa y muchas otras serán las competencias será las competencia intelectuales que serán integradas y apropiadas en el transcurrir de ese proceso de transito de una condición de no-investigadores a investigadores, validados académicamente, en el campo de la epistemología y la metodología científica en ciencias sociales y humanas.

El diseño aporta propuestas desde la metodología. Estos enfoques y técnicas se sustentan en el problema de investigación. Esa es la matriz o la guía que nos acompaña durante todo el transcurrir de la investigación. A medida que se profundiza en el propio proceso de investigación el problema, la pregunta y la hipótesis provisoria se van afinando, en la medida que aparecen antecedentes y materiales que no eran visibles al inicio. Ese trabajo de redefinición siempre está al servicio de una buena orientación en la investigación.

Por tratarse de investigaciones comprensivas e interpretativas, el diseño metodológico se ayuda en el desarrollo de una espiral empírico-hipotético-deductiva. Es decir, el punto de partida metodológico está en definir o delimitar, un problema desde la(su) propia practica. A partir de ella (los componentes del problema) se establece fundada y consensuadamente un diseño operacional. La pregunta de investigación guía el proceso de Operacionalización. Eso significa que será el problema de investigación quien definirá el enfoque operacional quien lo sustente. Un error frecuente de los investigadores noveles es creer que aquello que se denomina “enfoques de investigación” o “tipos de investigación” determina el carácter, orientación y desarrollo de una investigación. Muchos post graduantes, por ejemplo, dicen que prefieren utilizar “Investigación acción”. Sin embargo su problema de investigación, cuyo sentido es producir conocimiento, nada tiene que ver con investigación acción. No es el método elegido al azar el que determinará el enfoque investigativo, por el contrario, es el problema de investigación quien determina la orientación metodológica.

A medida que cada cual se involucre en el trabajo de investigación sistemática y tutoriada irá encontrando dificultades y obstáculos. Muchas y muchos tienen dificultades para percibir el concepto de práctica. O les dificulta percibir el objeto de conocimiento. Este objeto de conocimiento, en su estatus investigativo se transformara, luego de la alquimia de la problematización, en su problema de investigación. Enseguida, es el problema de investigación es quien permite fundar la o las preguntas de investigación. Esto es de una gran centralidad en el objeto de estudio. Sin pregunta de investigación no hay investigación. Producir preguntas de investigación es el sentido de la investigación. La pregunta instala la duda y la orienta la búsqueda. Tener la pregunta de investigación es tener una dirección de trabajo intenso, metodológicamente riguroso y fundado, para producir nuevas preguntas de investigación.

Así funciona la investigación científica y así la realizamos, tal como la concebimos y apreciamos en nuestro tiempo contemporáneo. La pregunta es emprender la ruta heurística. Sin embargo, en nuestra cultura de trabajo en múltiples instituciones se practica un formalismo indagativo, copiado de las universidades de referencia, que consiste en diseñar protocolos de investigaciones en lo que se denomina “objetivos de investigación” Un residuo relicto del inmovilismo positivista de la pedagogía por objetivos o curriculum tecnológico heredado de tendencias americanas de los años 40 o 50 del siglo pasado. Sin ningún cuestionamiento crítico muchas instituciones se embarcan en fotocopiar y fotocopiarse con prácticas que confunden gestión universitaria con investigación universitaria. De cada diez personas involucradas en tareas de investigación 8 o 9 consideran que se deben elaborar protocolos (documentos formales) a los que denominan proyectos de investigación y cuyo interés está en fijar “objetivos de investigación”. Algunos llegan a redactar “Objetivos Generales” y “Objetivos Específicos” como si estuvieran diseñando una planificación curricular o docente, la cual, según nuestra experiencia, nada o poco tiene que ver con investigación.

PROYECTO DE CONOCIMIENTO

Nos hicimos la siguiente pregunta, ¿qué mueve a los sujetos durante la formación doctoral? ¿Qué hace que se movilicen, se comprometan y que a pesar de las dificultades de todo tipo que aparecen en la formación doctoral no abandonen y culminen? ¿Qué tipo de relaciones personales o institucionales, experiencias o situaciones profesionales, o de cualquier tipo, consiguen que los posgraduantes se impliquen en su proyecto de formación hasta culminarlo? ¿A veces las dificultades del entorno socioeconómico y profesional resultan ser mucho más obstaculizadoras que las propias exigencias de la investigación?

Se puede conjeturar sobre múltiples salidas posibles. Por ejemplo, decir que lo mueven imperativos institucionales como becas, reglamentos, plazos o permanencias laborales. Podría ser si no condiciones psicosociales como motivación, implicación, compromisos. Puede ser que sea lo que llamamos “la lotería del buen tutor”. Sabemos que la Tesis de doctorado también puede ser una gran locomotora. Pero los bajos índices de graduación son demostrativos que estas cifras no se alteran o se alteran muy poco.

En mi experiencia de varios años dedicados a la formación doctoral he podido apreciar, en el entorno de nuestra cultura académica hechos evidentes pero que algunas instituciones se niegan a reconocer o a modificar. Uno de ellos es la manera como se organizan los dispositivos tutoriales y como se conduce la dirección de investigación y la dirección de tesis doctorales. No me extenderé demasiado en este tópico en este texto, pero si me gustaría justo afirmar que una manera sencilla de evaluar y corregir las limitaciones que instala la dirección de tesis y el trabajo tutorial, en los dispositivos de muchas universidades, es apreciar las competencias investigativas de quienes asumen responsabilidades con los doctorantes.

Con los años he sacado una conclusión que parece aplicarse a múltiples casos y experiencias. Dicho de manera simple, para obtener el grado de doctor se hace necesario producir una Tesis de Doctorado, independiente de las dificultades que se haya podido enfrentar y superar durante su realización. De allí mi idea que muchos de quienes logran concluir su propia tesis, puestos ellos mismos de nuevo a realizar una nueva Tesis doctoral, tendrán las mismas dificultades iniciales. Hacer una Tesis doctoral no significa necesariamente haber aprendido a elaborar tesis doctorales. Los hay otros, diferentes, que en la misma situación les ponemos a elaborar de nuevo una Tesis doctoral y lo realizan sin grandes dificultades. Son los que hicieron tesis doctorales y podemos concluir que aprendieron a elaborar Tesis doctorales. Sin embargo, algunos de ellos les ponemos a dirigir Tesis doctorales y comienzan a experimentar muchas dificultades en ese trabajo tutorial. ¿Podemos decir que estamos frente a personas que a pesar de haber aprendido a elaborar tesis doctorales no aprendieron a dirigir Tesis doctorales? Elaborar y dirigir son competencias intelectuales, epistemológicas y metodológicas diferentes. Finalmente estarían quienes si aprendieron a elaborar Tesis doctorales y disponen de condiciones activas que les habilitan a dirigir dispositivos de investigación y conducir y orientar el trabajo de elaboración de Tesis.

Esa realidad tiene su cura en las mismas condiciones que definen la naturaleza del trabajo investigativo: no se investiga solo, se investiga en equipo, se investiga desde el seno de dispositivos compartidos. Esas son las líneas de investigación, los equipos de investigación y las culturas de investigación. Tutores individuales, aislados, con tesis secuestrados al capricho de una práctica de dirección de tesis encapsulada, es un mecanismo abortivo para la formación doctoral, una limitación al desarrollo de la capacidad investigativa de las universidades y un fraude a la intención de las comunidades científicas de ampliar las bases de la producción de conocimientos validados científicamente.

Por nuestra parte, alternativizar la formación de posgrados a partir del desarrollo de un nuevo paradigma para una Didáctica de Posgrados nos permitió evidenciar una nueva condición capaz de movilizar a los posgraduantes a oportunidades de formación y culminación de sus estudios doctorales: **instituir “sujetos de la formación”**. En esta misma dirección logramos aislar conceptualmente una categoría que inicialmente se nos mostraba como un indicio no validado pero que en transcurrir de las experiencias de formación fue cobrando una magnitud esencial para comprender y sustentar proyectos de formación y de investigación y es lo que hemos denominado **“proyecto de conocimiento”**.

A partir de esta evidencia disponemos de una certeza didáctica en formación de posgrados: **lo que moviliza al sujeto en formación a una condición de autoría es su proyecto de conocimiento**. Efectivamente, el proyecto de conocimiento, en tanto agente movilizador instituyente de sujetos de la formación se instala como el tipo de relación significativa que establece cada sujeto en su interrogación consigo mismo, con el otro o con el mundo. Para mí este es el cerrojo y esta es la clave.

Teóricamente, el proyecto de conocimiento surge o emerge de la interrogación posible de instalar, a “partir de...” o “desde...” el sujeto de la formación, para apropiarse de situaciones problemas que lo conducen fundar posibles indagatorias, o inéditas indagatorias (según Paulo Freire, siempre serán inéditas) mediada desde una problematización reflexiva y crítica entre él y su práctica profesional o social, la que se encuentra, necesariamente, en los pliegues de su realidad y de la condición socio-histórica que la acoge. El concepto central acá es **“apropiarse”**.

Esa relación significativa, problematizada desde el sujeto, contiene una dimensión ética y estética de su propia formación.

Ella se inscribe en su propia trayectoria de vida, trayectoria de formación y su trayectoria profesional. Se trata de una inscripción discursiva que coloca al sujeto en una condición de alteridad, dignificante en relación a su condición de productor de saberes. Es el camino hacia la puesta en proyecto.

Eso permite o favorece que éste asuma la condición de devenir hacia un proyecto cognocente de su realidad, que dota o instala al conocer, comprender y significar como proyecto emancipador cuyo sentido, en el contexto de su proyecto de formación permitirá la mencionada puesta en proyecto y dará origen a proyectos de intervención transformativa y/o proyectos de investigación, incluidos los proyectos de formación doctoral. El espacio que nos permite este artículo no me permite ilustrar esta aseveración con una amplia casuística de situaciones que hemos podido establecer y acompañar.

En tanto instituyente de sujetos de la formación, todo proyecto de conocimiento será de naturaleza diversa en la medida que cada sujeto instituye o germina el propio. Nuestra experiencia nos indica que, aún sin saberlo explícitamente, cada posgraduante ingresa a los programas siendo portador de una condición socio-crítica que el dispositivo de formación será o no capaz de evidenciar, será o no capaz de contribuir a su desarrollo y transformación en objeto de conocimiento, posteriormente en objeto de estudio, luego en proyecto de investigación y finalmente en Tesis de Doctorado. Ello genera situaciones de trabajo inéditas, en relación a las prácticas tradicionales toda vez que no es habitual acompañar una diversidad de proyectos, con diversidad de enfoques y con diversidad de metodologías. Lo común es tender a la uniformidad pues los proyectos gestionados por los propios sujetos proponen un abanico de problemáticas y muchos matices metodológicos tensionan las propias capacidades a la investigación de los docentes, eventuales tutores. Para evitar una saturación o riesgo de esa naturaleza se tiende posponer el dilema de la tesis para el final de los programas, transformando lo que inicialmente es una co-responsabilidad en un asunto de cada cual. Se espera que cada posgraduante lo pueda resolver a su manera y con los medios o recursos que él pueda movilizar para emprender esa tarea.

Junto a su condición diversa, el proyecto de conocimiento supone una condición crítica, en la medida que cada cual interpela desde sus propias representaciones la realidad de su entorno, al inicio, vivenciada desde su práctica profesional para luego, paulatinamente, transformarse en proyecto de investigación. De todas maneras se debe subrayar que al inicio de la formación no podemos esperar que quien luego se encamine por el laberinto de la formación posea ciertas competencias intelectuales que probablemente se generarán en la complejidad de las tareas futuras a emprender.

La situación inicial de formación supone capacidades acotadas a la observación de ciertos planos de conocimiento. Será esa familia de problemas de investigación de los sujetos los que propondrán los enfoques metodológicos necesarios para abordarlos y tramas conceptuales para significarlos.

En consecuencia, cada **proyecto de conocimiento** propone una perspectiva de ruptura diferenciada, ruptura en los modos de leer, comprender y significar el mundo. Aquello instala al sujeto en una prospectiva transformativa que lo sitúa, pertinentemente, en una condición de post formación que lo “propietariza” de su capacidad a resignificar y a reapropiarse de su propia realidad y su propia disciplina. En el “después de la formación” su mundo no podrá ser, nunca más, lo que era, en el “antes de su proyecto de formación”. Es lo que hace la diferencia.

¿De qué manera podemos apreciar el desarrollo de un proyecto de conocimiento en los itinerarios de la formación, visto ahora desde nuestra nueva condición de co-autoría? Inicialmente, los problemas de la práctica se recuperan como percepciones problemáticas en relación al deber ser del funcionamiento de las situaciones problemas. Más como una preocupación ético-formativa. Luego se desarrolla una formalización progresiva del objeto de trabajo hasta definir los contornos de un objeto de conocimiento. Este objeto de conocimiento representa la problematización del objeto de conocimiento/objeto de trabajo. Este proceso de puesta en proyecto se inicia, en la mayoría de los casos, en el “antes de la formación”. El sujeto es portador de una propuesta que, en transcurrir inicial de la formación se valida como posibilidad concreta de servir y transformarse en proyecto de investigación. Este elemento es importante pues valida los saberes del sujeto en torno a los cuales se deberá organizar la integración de saberes, es decir, la integración inicial que reúne, los saberes del sujeto, los saberes de la formación y los saberes a producir. Esta condición tiene un doble valor, por una parte habilita los saberes del sujeto en la situación y otorga a las situaciones problemas emergentes de su propia práctica el estatus de devenir proyectos de investigación. Se genera una concienciación del valor de su propia realidad como objetos de problematización, investigación y resignificación.

Ese tránsito inteligente del posgraduante su funda en ruptura con los modos tradicionales de formación en los posgrados. En primer lugar existe ruptura con la inercia que tiende a restar valor a lo propio y tiende a poner en valor los objetos de conocimiento de los que se tiene noticias desde los centros hegemónicos. Si a esto se suma la tendencia de éstos que van tras la validación institucional en torno a cánones de “calidad universal” empujando hacia un dogmatismo académico según el cual la calidad de sus trabajos en posgrados y del valor de los resultados que se obtienen depende del hecho que sean admitidos en publicaciones de instituciones centrales o en Revistas in-

dexadas. Para muchos produce mayor vértigo llevar a cabo investigaciones sobre niños de Nueva York o de Ginebra, que sobre nuestros niños que en nuestros Campamentos o Favelas. ¿Será por la modestia de nuestras Escuelas Públicas de la periferia urbano social en nuestros países?

La definición más o menos nítida de su problema de investigación permite al sujeto avanzar a delimitar su foco de investigación que se expresa en la existencia de una pregunta de investigación.

Normalmente, a partir de una pregunta de investigación La pregunta de investigación tiene el mérito evitar ese desparrame inicial de objetos de investigación que surgen en el discurso del sujeto tras una interrogación amplia a partir de la complejidad de elementos que le proporciona su situación problema. La pregunta de investigación permite generar los primeros supuestos de la investigación e instituir un supuesto investigativo inicial que solemos llamar hipótesis inicial provisoria. Es esa hipótesis inicial provisoria la que nos permite avanzar hacia un nuevo plano investigativo que es la operacionalización de la investigación. La operacionalización de la investigación es la que nos permite la transición desde la definición de planos teóricos al trabajo de campo.

La formalización del problema de investigación, la pregunta de investigación (foco) y la hipótesis inicial de investigación, representan la culminación de la problematización generadora de objeto de investigación como soporte teórico metodológico a su proyecto de conocimiento.

Con ello se cierra el primer ciclo de la puesta en proyecto de investigación pues el sujeto dispone de una formalización discursiva de su proyecto de conocimiento. Ello produce, en el sujeto, una suerte de duelo, porque la épica inicial de su expectativa de transformación del mundo se aterriza y se reduce a un objeto de trabajo, preciso y bien delimitado, aun cuando requiera re-elaboraciones y ajustes sucesivos a lo largo de todo el proceso de investigar.

Cuando se significa y resignifica disponemos de indicadores de aprendizajes nuevos. El soporte de esos indicadores será tanto la puesta en discurso como la producción de textos. Aprender es significar, lo que supone niveles de mayor complejidad en el funcionamiento intelectual del sujeto en formación a la Investigación Avanzada.

En síntesis, reconocemos cinco fases en el proceso de aprender en formación para la producción de saberes. Una fase inicial de puesta en proyecto, enseguida un proceso de integración de saberes, luego un proceso de apropiación de saberes, el proceso de transferencia de saberes y, finalmente, de producción de saberes. Referirnos a cada una de estas fases, en el marco de la problematización sobre formación de posgrados y pedagogía de autores, dejémoslo como objeto de otros encuentros y de otros textos.

REFERENCIAS

FLORENCIO NUNES, Dilson Mauro. *Estudo das práticas pedagógicas na escola com aulas inclusivas. A inclusão que temos não é a inclusão que nos deficientes queremos.* 2016. 212 p. Tese (Doutorado) – Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales (Ilaes posgrados), 2016. Profesor tutor dr. Carlos Moya Ureta.

MARTINS ALA, Silvana Rosa. *O lúdico na prática pedagógica do(a) professor(a) da Educação Infantil.* 2014. 400 p. Tese (Doutorado) – Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales (Ilaes posgrados), 2014. Professor tutor dr. Carlos Moya Ureta, prof. cotutora dra. Elisa Araya.

MOYA-URETA, Carlos. La pedagogía de autores: aprender cómo proceso de significar. *In*: RIVERA, Alicia M.; ZABALZA, Miguel B. (coord.). *Formación en la Universidad. Ética, temas emergentes y evaluación*. Ciudad de México: Aidu; U. de La Salle; Castellanos Editores de C.V., 2019. p. 31-58.

MOYA-URETA, Carlos. La Docencia en tiempos de pandemia. El docente de Educación Superior también es persona: reflexiones desde la cotidianeidad. *In*: RONDENIL, Martín de los Heros *et al.* *Vivir la docencia en tiempos de pandemia*. Actas del Seminario Internacional Aidu México, sept. 2020. ISBN 978 607 8670 29 1

MOYA-URETA, Carlos. A la sombra del árbol del siglo XXI. Crisis, docencia y transformación universitaria. *In*: RIVERA M. Alicia (coord.). *Reconstruyendo la Educación Superior a partir de la pandemia por COVID-19. Educare*, México, Aidu; Universidad de Lasalle; CDMX; Editorial Parmenia bajo el Sello de De La Salle ediciones, p. 88-118, 2021.

MOYA-URETA, Carlos. *Producción de conocimientos desde la perspectiva del Sur*. Tensiones y paradigmas de las investigación científica en la investigación doctoral. Conferencia de Clausura del I Congreso Internacional de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación la Educación Universitaria. Federación Nacional de Docentes Universitarios del Perú, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, septiembre del 2021.