

2017-01-01

Formación e investigación: balance de un campo en tensión

Diego Andrés González Cardona

Universidad La Gran Colombia, Bogotá, diego.gonzalez@ugc.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

González Cardona, D. A.. (2017). Formación e investigación: balance de un campo en tensión. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 277-294. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.4094>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Formación e investigación: balance de un campo en tensión

Diego Andrés González Cardona

Universidad La Gran Colombia, Bogotá, Colombia

diego.gonzalez@ugc.edu.co



Resumen: Este artículo presenta un balance de las tensiones encontradas a partir de la revisión bibliográfica sobre formación, investigación y ciencias sociales. Se evidenciaron tres ejes en las discusiones: 1) la formación investigativa y la investigación formativa; 2) las múltiples miradas sobre los investigadores y 3) la formación investigativa a nivel de posgrado. Se entiende a la formación y la investigación como un campo en el que se llevan a cabo tensiones y confluyen los saberes, las subjetivaciones y las relaciones de poder, en tanto se desarrollan en la universidad, entendida como un espacio dinámico que propende a establecer políticas de verdad.

Palabras clave: formación, investigación, docencia, universidad.



Recibido: 16 de agosto de 2016
Aceptado: 28 de octubre de 2016

Cómo citar este artículo: González Cardona, D. A. (2017). Formación e investigación: balance de un campo en tensión. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 277-294. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4094>



*Training and research: Balance
of a field in tension*

Abstract: This article presents a balance of the tensions found based on a literature review on training, research, and social sciences. Three axes were evident in the discussions: (1) research training and formative research; (2) multiple perspectives on researchers; and (3) research training at the postgraduate level. Training and research are understood as fields in which there are tensions, and where knowledges, subjectivities and power relations converge, since they are developed at the university, which is understood as a dynamic space that tends to establish policies of truth.

Keywords: training, research, teaching, university.

278



*Formação e pesquisa: balanço
de um campo em tensão*

Resumo: Este artigo apresenta um balanço das tensões encontradas a partir da revisão bibliográfica sobre formação, pesquisa e ciências sociais. Foram evidenciados três eixos nas discussões: 1) a formação de pesquisa e a pesquisa formativa; 2) as múltiplas visões sobre os pesquisadores e 3) a formação de pesquisa em nível de pós-graduação. Se entende a formação e a pesquisa como um campo onde se real se ocorrem tensões e convergem os saberes, as subjetivações e as relações de poder, enquanto se desenvolvam na universidade, entendida como um espaço dinâmico com tendência a estabelecer políticas de verdade.

Palavras chave: formação, pesquisa, docência, universidade.

Introducción

La idea de la “construcción social del conocimiento” nos sitúa ante un panorama en el cual nos hacemos conscientes de que el conocimiento es, ante todo, un producto histórico; aunque no necesariamente en un sentido acumulativo, sí lo es en un sentido deliberativo. Así, un estado del arte resulta ser una herramienta de balance histórico o, mejor, *historiográfico*, para establecer los insumos y marcos referenciales y contrastar concepciones y perspectivas, bien sea sobre el objeto de estudio, las formas de abordarlo o el tipo de respuestas al que se ha llegado. De esta manera, se puede hablar de una *investigación de la investigación*, que con un carácter hermenéutico hace del texto un elemento válido de estudio en relación con un problema definido y delimitado (Jiménez Becerra y Torres Carrillo, 2004, p. 35).

El acercamiento interpretativo que se muestra en el presente texto intenta plantear elementos que sirvan de base para la construcción de un estado del arte sobre las formas en que se ha conceptualizado, abordado y problematizado la *formación de investigadores*, especialmente en doctorado. Este proceso está guiado por un interés hermenéutico de comprender los *dispositivos de formación*¹ a los que responde la formación de investigadores.

Lo anterior implica *historizar* la investigación, esto es, comprender los intereses, mecanismos, procesos, epistemes, lógicas y dispositivos en los que se construye el conocimiento sobre lo social y en los que se forman quienes participarán en dicha construcción.

De esta manera, la revisión bibliográfica sobre la formación de investigadores a nivel doctoral permitió identificar algunos ejes desde los que

¹ Se adopta el concepto *dispositivo*, el cual, de acuerdo con Deleuze (1995), se entiende como “una especie de madeja, un conjunto compuesto por líneas de diferente naturaleza que forman procesos siempre en desequilibrio pero relacionados” (p. 155). Estas líneas pueden ser: a) del régimen de verdad, que atañe a los saberes hechos explícitos, gracias al análisis del campo discursivo; b) de las relaciones de fuerza, es decir, a los poderes puestos de manifiesto en las prácticas, las interacciones y el discurso; y c) de experiencias de subjetivación.

se han planteado categorías, metodologías y concepciones sobre la relación entre formación e investigación y sobre el sujeto investigador. Dichos ejes, en torno a los cuales se estructura el presente escrito, son: 1) la formación investigativa y la investigación formativa, 2) las múltiples miradas sobre los investigadores y 3) los acercamientos a los programas de doctorado.

En la búsqueda de referentes sobre la formación de investigadores a nivel doctoral se examinaron artículos de revistas, ponencias y tesis de posgrado que aludieran la formación de investigadores a nivel general o la formación de doctores.

La formación investigativa y la investigación formativa

Diversos trabajos que discuten cómo se forman los investigadores se podrían clasificar en dos tendencias, de acuerdo con la concepción que tienen de la relación entre *formación e investigación*. Así, diversos autores han abordado la temática (Menin, 2000; Von Arcken, 2007; Ossa, 2002; Hernández, 2003).

280

En primer lugar, se encuentra la tendencia conceptualizadora que antepone la formación a la investigación. Desde esta primera tendencia, se concibe una división entre el investigador experto —el docente— y el investigador novato —el estudiante—, ya que el primero conducirá por los caminos de la “investigación” al segundo. De esta manera, se considera que los docentes, como “expertos”, deben generar estrategias de formación sistemáticas que les permitan a los “novatos” desarrollar las habilidades pertinentes para iniciar procesos investigativos (Cabra y Caridad, 2009). Así mismo:

[...] la actividad central del proceso inicial de formación posgradual debe estar centrada en la adquisición de las habilidades y el conocimiento requerido para ser investigadores [...] Estas habilidades son prerrequisito para poder incrementar la sofisticación metodológica y por tanto mejorar la utilidad de la investigación realizada. (Cabra y Caridad, 2009, p. 2)

Esto muestra la relación vertical en la producción del conocimiento, en la que el aprendiz adquiere las habilidades gracias a la dirección de un

especialista. Del mismo modo, se concibe a la formación de investigadores como “un quehacer artesanal” que consiste:

[...] en el acompañamiento real, por parte del maestro, en cada una de las operaciones que tiene que realizar el estudiante que se inicia en la investigación. Por eso, se sostiene que en la enseñanza del quehacer científico con carácter artesanal predomina el *traspaso* directo e inmediato de conocimientos prácticos y la aplicación concreta de saberes particulares. (Sánchez, 1987, p. 9)

En este sentido, aunque hay un descentramiento de la discusión netamente teórica de conceptos en función de una búsqueda de soluciones prácticas, se comprende al maestro como el poseedor del conocimiento transmisible al estudiante-aprendiz, relación que refleja una autoridad basada en el saber.

Igualmente, se identifica que, en varios trabajos, la formación en investigación se destaca como el principal objetivo de los posgrados; para lograr su propósito:

[...] se requiere de distintos factores, tanto de lo propiamente institucional como de las características del estudiante. Adicionalmente, se hace evidente que el papel de la tutoría en posgrado es determinante para el logro de estos objetivos, por lo cual es un momento propicio para pensar en las condiciones del docente que realiza esta función en el proceso de formación de posgrado. (Cabra, 2009, p. 6)

Así, en esta primera tendencia se presenta una combinación entre formar *para* la investigación, que contempla la formación investigativa como una adquisición de los conocimientos de forma vertical por parte de los expertos, quienes le brindan las herramientas metodológicas para investigar a los estudiantes; y formar *en* la investigación, que sugiere un involucramiento al campo investigativo acompañado del tutor.

Respecto a la segunda tendencia, la investigación formativa ha surgido como crítica a una concepción vertical de la formación de investigadores, pues se considera que en la primera tendencia no se le da espacio a la pregunta, ni al asombro, ni a la reflexión.

La mayor parte del tiempo tendrá que invertirse en clases magistrales, en tomar notas y en memorizar. Esto implica además, que el profesor es el que *se las sabe todas* (todas las situaciones presentes y futuras) y, por lo tanto, el desarrollo de las profesiones no se sale del currículo. En estas condiciones la curiosidad, la pregunta, la creatividad, no son elementos importantes. (Ossa, 2002, p. 27)

Por lo tanto, los autores que definen las estrategias de una investigación formativa (Figueroa, Jaramillo y Partido, 2009; Restrepo, 2003a, 2003b; Hernández, 2003; Parra, 2004) se sitúan en enfoques constructivistas de la enseñanza-aprendizaje y en los tipos de aprendizaje por descubrimiento y basado en problemas, a través de la conformación de semilleros de investigación. En efecto, se aborda “el problema de la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento” (Restrepo, 2003a, p. 5).

Los semilleros de investigación han sido la estrategia fundamental de esta tendencia, especialmente en las universidades colombianas (Quintero-Corzo, Munévar-Molina y Munévar-Quintero, 2008). En México, a partir de los documentos consultados, se conocen experiencias solo en la universidad de Veracruz (Figueroa *et al.*, 2009). Esta iniciativa pedagógica ha permitido generar cambios en la concepción y en las estrategias educativas de la formación de investigadores, ya que los semilleros de investigación “buscan provocar y convocar espacios para el desarrollo de nuevas competencias que promuevan el quehacer investigativo, complementando y trascendiendo los modelos tradicionales del aprendizaje” (Molineros, 2009, p. 5).

Como ya se mencionó, esta segunda tendencia busca romper con una concepción vertical de la transmisión de conocimientos, al buscar una mayor horizontalidad constructivista, a fin de que “la investigación formativa se constituya en un espacio en el cual se interreflexiona, se aprende, se reconstruye y construye conocimiento, se generan nuevas formas de relación y de interacciones académicas, sociales, personales” (Figueroa *et al.*, 2009, p. 4). De esta manera, se descentraliza el papel del tutor-experto, ya que el trabajo de la construcción de conocimientos se desarrolla de forma colegiada, es decir, un trabajo grupal y participativo que involucra el intercambio de planteamientos, ideas y limitaciones en la construcción de conocimientos. En efecto, tenemos que:

[...] los semilleros han actuado como capital semilla de la formación investigativa, mediante la investigación formativa, mediante la conformación de comunidades de aprendizaje de la investigación, mediante la deconstrucción y reconstrucción del método o de los métodos de investigación, mediante el estudio de problemas contextualizados, mediante la participación en redes que amplían el alcance de los problemas y de sus soluciones, y mediante la potenciación del mismo desarrollo humano de los investigadores formados en el proceso de la metacognición que permite autorregular, para optimizarlos, los procesos de pensamiento. (Molineros, 2009, p. 8)

Así, la investigación formativa busca propiciar diferentes estrategias pedagógicas para una apropiación más autónoma de la investigación. Ahora bien, aunque muchos de los trabajos encontrados a propósito de la conceptualización sobre formación de investigadores apelan al carácter pedagógico de la universidad, también estipulado en las legislaciones educativas —por ejemplo, en Colombia, la Ley 30 de 1992—, algunos distinguen la investigación en sentido pedagógico de la investigación en sentido estricto (Restrepo, 2003b; Hernández, 2003). Al respecto Bernardo Restrepo (2003b) afirma que:

[...] la primera hace alusión al ejercicio de [...] utilizar la investigación en la docencia, tanto para darle pertinencia científica a ésta, como para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, es decir para adelantar formación investigativa. La segunda hace alusión a la producción o generación sistemática de conocimiento y a su aplicación para resolver problemas del contexto. (p. 196)

De esta manera, se destaca que la universidad tiene una función social tanto pedagógica como científica. Al respecto, Hernández (2003) llama la atención sobre la confusión que se puede generar entre investigación formativa e investigación en sentido estricto, ante lo cual existe la “necesidad de distinguir entre el estudio orientado a la apropiación de un saber consolidado o de parte de él y la producción de conocimiento universalmente válido y reconocido como nuevo por la correspondiente comunidad académica” (p. 184).

Así, la relación entre formación e investigación resulta un campo problemático, que además debe abordarse sobre las variables que intervienen: los sujetos, las instituciones y los campos del saber.

Las múltiples miradas sobre los investigadores

Los diferentes trabajos que abordan el tema de la formación de investigadores tienen explícita o implícitamente una conceptualización del sujeto investigador y una aproximación dirigida por la mirada de algún campo académico. A continuación se presentan aquellas que se hallaron en los textos consultados.

El investigador como un sujeto ético

Desde esta concepción, se plantea que el investigador, al ejercer su profesión, “se enfrenta a importantes dilemas éticos que solo pueden ser sorteados a través de la reflexión y pensamiento crítico que lo conlleve a desempeñarse profesional y éticamente comprometido con la realidad social en la cual se desenvuelve” (Araujo, Clemenza y Ferrer, 2006, p. 174). Generalmente, los trabajos en esta perspectiva (Araujo *et al.*, 2006; Márquez, 2001; Cubides y Durán, 2002) presentan una discusión teórica y prescriptiva sobre la importancia de los valores éticos en el ejercicio profesional del investigador. Araujo *et al.* (2006) señalan que:

[...] para que el investigador se conduzca éticamente en el ejercicio de su profesión, no basta con el establecimiento de normas y códigos, sino que su actuación esté basada en valores éticos-morales, comprendiendo además, las implicaciones de sus acciones, en cuanto al impacto positivo o negativo reflejado en su contexto. (p. 174)

Lo anterior conduce a la propuesta de desarrollar las diferentes éticas profesionales en cada uno de los campos del conocimiento. Igualmente, se reflexiona sobre la relación de la ética con la responsabilidad moral de las acciones:

Eso nos sirve, [*se dice*], de base para justificar un razonamiento que permita emitir juicios validos sobre las prácticas valorativas, buenas o malas, tanto de los ciudadanos como de los miembros de una comunidad científica. En ese contexto es que debe situarse nuestro interés por la práctica o ética aplicada del investigador, sobre todo cuando se violentan o lesionan los derechos de autor de alguien que ha producido una obra o conocimiento original e inédito. (Márquez, 2001)

De esta forma, se considera la importancia del cumplimiento de las normas como un bien para la vida en común. Así, se podría afirmar que a la formación ética también la atraviesan distintos *dispositivos de formación*, los cuales configuran la práctica investigativa en los diferentes escenarios. El investigador debe preguntarse: “¿Qué clase de valores y qué posibilidades de futuro son alimentados o menguados por el conocimiento que se crea?” (Cubides y Durán, 2002); además, debe tener en cuenta que, al igual que la verdad, el campo de lo ético que reflexiona sobre lo favorable y lo desfavorable, como se ha afirmado, se encuentra imbuido en las luchas que se dan por su legitimación social, claro está, sin perder de vista que la ética no se agota en el fomento de valores y en el cumplimiento de las normas morales, sino que va incluso hasta la reflexión sobre qué es el ser humano y cuál es el sentido de su existencia.

El investigador es un metodólogo

Desde esta concepción, el investigador es un especialista o, tal vez, un artista en el manejo de métodos y metodologías, es decir, domina el arte de planificar, proyectar y diseñar una investigación científica. Los diferentes trabajos que pueden inscribirse en esta concepción centran la atención en estudiar las posibles dificultades que los investigadores afrontan al dirigir un estudio e interpretar sus resultados y la forma en que los investigadores obtienen herramientas para superarlas. “Estas dificultades dependen del compromiso ético, de la tradición de estudio (paradigma pospositivista, constructivista, crítico, o post-estructuralista) y de las formas de investigación preferidas (metodología asociada). Estos aspectos controvertidos, al estar siempre presentes, necesitan ser controlados” (Tillema, Mena Marcos y Orland Barak, 2009). Para ello, los diferentes trabajos buscan brindar herramientas conceptuales, con el fin de superar los obstáculos (Araya, 2013).

Así, la formación de investigadores se relaciona con la enseñanza, generalmente a través de la tendencia de formar *en* y *para* la investigación, así como de formular preguntas, aplicar métodos, sistematizar datos y presentar resultados, es decir, la dotación de un conjunto de herramientas que con su uso desarrollarán habilidades para la investigación.

El investigador como productor de conocimiento

Desde esta concepción, se parte de la necesidad de consolidar sistemas de educación superior en favor de la innovación en ciencia y tecnología, en cuyo escenario desempeña un papel fundamental la formación de investigadores, ya que:

[...] potencia las capacidades para generar nuevos conocimientos y la consolidación de estas capacidades actualiza los conocimientos que nutren los programas de educación superior y como consecuencia se incrementa la calidad de la enseñanza y finalmente, de manera indirecta, concurre en mejorar la calidad de los resultados de investigación. (Ortiz, 2010, p. 14)

Así mismo, se piensa que esto ocurrirá en el desarrollo económico y social, en tanto incrementa el capital humano capaz de crear conocimiento socialmente útil y práctico.

286

De esta manera, el investigador, doctor en alguna especialidad, como parte de contingentes de personal altamente calificado, podrá aportar a la producción de conocimiento, innovación y desarrollo (Rivas, 2005), de acuerdo con las demandas y necesidades de la sociedad, en pos de obtener un mayor bienestar para esta. También se resalta la importancia de la relación entre investigación y transformación social (Cubides y Durán, 2002), desde donde se insiste en la “necesidad de crear alternativas al desarrollo convencional desde la aceptación de las diferencias culturales y de las circunstancias propias de nuestros países; para superar el intervencionismo irreflexivo”, por lo cual los investigadores sociales deben comprometerse con pensar un futuro posible para la región.

Esta mirada podría caracterizarse como socioeconómica. Además, es importante señalar que esta concepción del investigador tiene mucha relación con la tendencia de la formación investigativa, en la que un investigador experto guía a un investigador novel.

El investigador, las tribus y la cultura investigativa

Se puede afirmar que varios de los trabajos revisados parten de una concepción sobre el investigador como miembro de una comunidad o, como lo define Tony Becher (2001), de una *tribu académica*. Desde esta concepción,

se hace un acercamiento a las costumbres colectivas, valores y creencias profesionales, y a las tradiciones de trabajo en las que participan como parte de una cultura investigativa o cultura de las disciplinas. Esta visión de estudiar rasgos culturales:

[...] remite a los modos en que se desarrollan consensos y disensos en un espacio contextual e histórico, así como las acciones cotidianas a través de las que se instituyen símbolos comunitarios que consolidan los intercambios para aprender el oficio. Por lo tanto, al estudiar la formación de investigadores como una cultura se pueden apreciar al menos dos dimensiones que componen sus procesos, por una parte están *las acciones de las y los académicos para constituirse profesionalmente*, por lo que se incorporan ciertos rasgos de sus trayectorias, sus creencias, sus funciones y sus valoraciones respecto al oficio. (Jiménez García, 2009, p. 2)

De este modo, tenemos que desde una concepción del investigador como perteneciente a una comunidad o tribu con una cultura investigativa, que puede considerarse un enfoque antropológico, se pretende caracterizar las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos, las interacciones y las reglas que confluyen en sus comportamientos.

287

El investigador docente

Esta concepción sobre el investigador se encuentra estrechamente vinculada con la tendencia de la investigación formativa. Parte de una perspectiva sobre la universidad como una institución donde conviven la cultura de la investigación y la cultura de la enseñanza. De esta manera, “el profesor universitario no es ‘solo’ un profesional de la enseñanza: es un ‘doble’, de ahí que ‘necesite’ una preparación doble” (Ossa, 2002, p. 29). Esta concepción surge como una crítica a la tradición dentro de la universidad de hacer la

[...] división entre docencia de pregrado y la investigación de posgrado; y en nuestro medio, como en el resto del mundo, los estímulos para el profesor no llegan sino por la vía de la investigación profesional, lo cual mantiene activa la separación. (Ossa, 2002, p. 29)

Por el contrario, lo que se busca es lograr vincular las dinámicas y las actividades de investigación desarrolladas por los docentes con los procesos de formación de los nuevos investigadores.

Acercamientos a la formación investigativa en posgrado

En este apartado se presentan los trabajos encontrados sobre los sistemas de educación superior, el papel de los posgrados y las condiciones de las instituciones para la formación de investigadores. Principalmente, estos trabajos abordan cómo ha sido la evolución de los programas de posgrado para la formación de investigadores y la importancia de los posgrados para el desarrollo de las naciones. En primer lugar, se puede mencionar el trabajo de Villa y Pacheco (2004), el cual examina:

[...] el curso que ha seguido la formación de nuevos investigadores de ciencias y humanidades en México a través de los programas de educación superior durante el periodo de 1990 a 2002. De manera específica se examina el flujo de estudiantes hacia los estudios de posgrado, que ha sido la vía tradicional para formar nuevos investigadores, buscando identificar los factores que explican el ritmo de crecimiento que ha tenido el número de científicos y tecnólogos en el país en dicho periodo.

En este sentido, la reflexión gira alrededor de que la formación de investigadores potencia las capacidades de generar nuevos conocimientos e incrementa la calidad de la enseñanza, por medio del vínculo entre el sistema de educación superior y el sistema de ciencia y tecnología. Por otro lado, Luis Arturo Rivas (2005) analiza:

[...] las tendencias internacionales en materia de políticas de investigación y desarrollo (I+D), y revisa con detalle la formación de investigadores en México; se estudian las políticas científicas impulsadas por la agencia gubernamental mexicana, CONACyT, y se evalúan con particular detenimiento las características del sistema universitario en el que se forman la mayoría de los investigadores en México. El trabajo concluye con una propuesta de cambio en algunas de

las políticas científicas que, tras 18 años de operación, no han dado los resultados esperados.

Esta perspectiva muestra un balance de los vínculos entre el sistema de educación superior y el sistema de ciencia y tecnología dirigidos a potenciar el desarrollo nacional. Esto devela las expectativas sobre la influencia de los programas de posgrado en las necesidades de los países.

Otro trabajo que revela aportes para la reflexión sobre el sistema de educación superior es el estado del arte presentado por el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES) (Martínez y Vargas, 2002), el cual desarrolla un

[...] análisis de los estudios que tienen como objeto de investigación la *educación superior*, para identificar los diferentes paradigmas y enfoques investigativos que guían el trabajo de los académicos y obtener una visión panorámica que permita saber qué tipo de estudios se han realizado y cuáles son los problemas que más interés despiertan como objetos de investigación, en el ámbito de las instituciones universitarias, técnicas y tecnológicas en Colombia. (p. 12)

289

Este trabajo analiza la producción intelectual sobre educación superior en el periodo 1990-2001, el cual tiene dos puntos coyunturales: 1) la promulgación de la nueva Constitución en 1991, que redefinió las finalidades de la educación superior al exigirle nuevos compromisos, acordes con la naturaleza del Estado Social de Derecho que se pretende construir; y 2) la promulgación de la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza la educación superior y la define como un “servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado”; los servicios públicos, según la Constitución política, son el medio por el cual el Estado efectúa los fines esenciales de la sociedad (Martínez y Vargas, 2002, p. 12). Este aspecto refleja cómo los trabajos sobre educación superior han girado alrededor de la misión que la sociedad les señala a estas instituciones en cada momento histórico.

La mayoría de los abordajes se hacen a partir de la identificación como problema del escaso número de investigadores y, especialmente, de doctores, así como de los bajos índices de producción bibliográfica respecto a los países europeos, Estados Unidos, Japón y Corea, principalmente, a través de indicadores como los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Gasto Interno en Investigación y Desarrollo

Experimental (GIDE) y de International Scientific Indexing (ISI). Lo anterior refleja una ausencia de reflexión en torno a las implicaciones que subyacen a las dinámicas de expansión de la formación de doctores y del fuerte énfasis que se hace en las políticas educativas sobre la investigación, las cuales la presentan como un *a priori* incuestionable.

Finalmente, es importante mencionar el énfasis que algunos trabajos (por ejemplo, Mejía, 2008) ponen sobre los cambios epistemológicos que se vienen llevando a cabo en la investigación en América Latina sustentados en el paradigma de la complejidad. En esta dirección, Cubides y Durán (2002) “plantean tres entradas epistemológicas para reconocer la producción de conocimiento, que coinciden con posiciones distintas del sujeto investigador: una relación unidireccional sujeto-objeto; una relación interdependiente sujeto-objeto; y una relación dialogal e intersubjetiva sujeto-sujeto” (p. 11). Así, conceptos como *sistemas sociales autopoieticos*, *reflexividad* y *crítica al eurocentrismo* abren la posibilidad de comprender las difíciles relaciones entre sujeto y sociedad en nuestro continente, donde cada sujeto es una parte de la sociedad y la propia sociedad está inscrita en los individuos.

290



Balance final: a manera de conclusión

Los diferentes textos sobre formación investigativa e investigación formativa nos muestran un panorama a partir del cual podríamos concluir que tanto la una como la otra ofrecen elementos para pensar el deber ser de la investigación en la universidad y que la relación tutor-estudiante genera interacciones con el conocimiento por medio del *auto, co y heteroaprendizaje*, en los que no habría necesidad de supeditar la investigación en la formación y viceversa.

Así mismo, existe una fuerte discusión en torno a que el desarrollo de la investigación no se limite a los niveles de posgrado, sino que se puedan desarrollar estrategias desde el pregrado; de esta manera, se resalta el papel de la *formación* no como una mera adquisición instrumental de conocimientos, sino como un proceso para dar forma a la capacidad de generar cambios; “nuevamente podemos entrar en una de las dos tendencias mencionadas: ¿damos forma hasta “una supuesta perfección” más allá de la cual no es

necesario cambiar, o más que formar, pensamos en una infraestructura cognitiva?” (Ossa, 2002, p. 28).

Ahora bien, lo que no se encuentra en esta discusión es la reflexión sobre los orígenes y los intereses que existen en el establecimiento de la relación entre formación e investigación: ¿por qué empieza a ocupar un lugar importante la investigación en las agendas de las instituciones educativas para incluirse como objetivo de formación? ¿Por qué se considera que es la universidad aquella institución que debe llevar a cabo el proceso de formación de investigadores?

En este aspecto, también podríamos considerar que la mirada desde el esquema de producción, circulación y consumo de conocimiento aún responde a una visión elitista o vanguardista de la producción del conocimiento, ya que esta hace alusión a un grupo de expertos que producen algo que consideran socialmente útil desde una perspectiva vertical, contraria a una visión de la construcción del conocimiento que implica una horizontalidad “no especializada” de lo que se considera socialmente útil.

Sin embargo, se evidencia que ambas tendencias de la relación entre formación e investigación giran en torno a la discusión sobre las condiciones de posibilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

Respecto a la noción de investigación como acto generador de conocimiento válido y reconocido como nuevo (Figueroa *et al.*, 2009; Restrepo, 2003b; Hernández, 2003), es posible reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de generar —dar origen a— nuevos conocimientos o si más bien lo que se hace desde la investigación es resignificar permanentemente los conocimientos bajo la dinámica, en palabras de Foucault (1980), de los “combates por la verdad”.

Se podría afirmar que las diferentes concepciones abordadas buscan centrar, por un lado, la formación de investigadores en el tutor que *transmite*, en los contenidos y las metodologías efectivas o en el conocimiento práctico; por otro lado, la subjetividad del investigador en el ejercicio docente, en su compromiso ético, en su condición identitaria o en su situación sociopolítica. Por lo tanto, una mirada que tenga en cuenta las dinámicas “macro y microfísicas del saber-poder” (Foucault, 1980) puede permitir un acercamiento desde diferentes ángulos, al aislar cualquier mirada desde un centro específico. De ahí que una aproximación a través de los *dispositivos* moviliza una mirada multidimensional de la formación de los investigadores.

Referencias

- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Araujo, R., Clemenza, C. y Ferrer, J. (2006). La formación ética del investigador latinoamericano. *Multiciencias*, 6(2), 174-179.
- Araya Briones, R. (2013). Nudos para la formación de investigadores: una posible propuesta. *Argonautas*, (3), 74-90. Recuperado de <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/6%20ARAYA%20BRIONES%20R.pdf>
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Cabra Torres, F. y Caridad-García, M. (2009). *La formación investigativa en la educación de postgrado. ¿Cómo cualificar la fundamentación de la investigación en ciencias sociales?* Ponencia presentada en XXVII Congreso ALAS. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Barcelona: Aique.
- 292 Cubides, H. y Durán, Armando (2002). Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social. *Nómadas*, (17), 10-24.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Deleuze, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier *et al.*, *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Figuroa de Katra, L., Jaramillo Ramírez, V. y Partido Calva, M. (2009, septiembre). *Investigación formativa: una estrategia para la construcción del conocimiento en filosofía, teoría y campo de la educación (ftyce)*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Foucault, M. (1980). *La microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. México: FCE.
- Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hernández, C. A. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas*, (18), 183-193.
- Jiménez Becerra, A. y Torres Carrillo, A. (comps.). (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Jiménez García, S. (2009). Acercamiento al estudio de la formación de investigadores sociales: cultura y experiencia profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-15.
- Márquez Fernández, Á. (2001). La ética del investigador frente a la producción y difusión del conocimiento científico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 6(16), 632-650.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia y Corporación Tercer Milenio.
- Martínez de Dueri, E. y Vargas de Avella, M. (2002). *La investigación sobre la educación superior en Colombia: un estado del arte*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Mejía, J. (2008) Epistemología de la investigación social en América Latina: desarrollos en el siglo XXI. *Cinta Moebio*, (31), 1-13.
- Menin, O. (2000). La formación de los investigadores jóvenes. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 90-92.
- Molineros Gallón, L. F. (ed.). (2009). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia: la visión de los fundadores*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Ortiz Lefort, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara Una aproximación multidimensional* (tesis doctoral). Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Ossa Londoño, J. (2002). Formación investigativa vs. investigación formativa. *Unipluriversidad*, 2(3), 27-30.
- Parra Moreno, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77.
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. y Munévar-Quintero, F. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31-42.
- Restrepo Gómez, B. (2003a). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación (CNA).
- Restrepo Gómez, B. (2003b). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Revista Nómadas*, (18), 195-202.
- Rivas Tovar, L. A. (2005). La formación de investigadores en México. *Perfiles Latinoamericanos*, (25), 89-113.

- Sáenz, J. (1998). *De lo biológico a lo social: saber pedagógico y educación pública en Colombia: 1903-1946*. Bogotá: IDEP
- Sáenz, J. y Granada, M. (2013). El dispositivo de lo social como gobierno de los pobres. En O. Restrepo (ed.), *Proyecto ensamblado en Colombia. Tomo 1: ensamblando Estados*. Bogotá: Universidad Nacional y Colciencias.
- Saldarriaga, O. (2005). *Lineamientos curriculares en ciencias sociales: análisis semántico de sus sistemas de sentido*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Saldarriaga, O. y Dávila, J. (2013). La ciencia social como ciencia moral y política. Notas para una historia de las ciencias de lo social en Colombia, 1780-1850. En O. Restrepo (ed.), *Proyecto ensamblado en Colombia. Tomo 1: ensamblando Estados*. Bogotá: Universidad Nacional y Colciencias.
- Sánchez Puentes, R. (1987). La formación de investigadores como quehacer artesanal. *Revista Omnia*, (9). Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/09/03.pdf
- Serres, M. (1991). *Historia de las ciencias*. Madrid: Cátedra.
- Tillema, H. H., Mena Marcos, J. J. y Orland Barak, L. (2009). Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en la investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3), 27-37.
- Villa Soto, J. C. y Pacheco Chávez, V. (2004). Articulación y reorientación del sistema de educación superior para la formación de nuevos investigadores en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(33). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/685Villa107.PDF>.
- Von Arcken, B. C. (2007). Acercamiento a la formación investigativa y a la investigación formativa. *Revista de la Universidad de La Salle*, (44), 57-63.