

January 2014

Los macroproyectos de investigación: una estrategia para la formación de docentes investigadores

Patricia Judith Moreno Fernández
Universidad de La Salle, pamofe@gmail.com

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

Citación recomendada

Moreno Fernández, P. J.. (2014). Los macroproyectos de investigación: una estrategia para la formación de docentes investigadores. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 117-131. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2668>

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.

Los macroproyectos de investigación: una estrategia para la formación de docentes investigadores

Patricia Moreno Fernández

Universidad de La Salle, Colombia

patmoreno@unisalle.edu.co



Resumen: El artículo de reflexión busca responder a la pregunta ¿cuál es el sentido de los macroproyectos como estrategia formativa en la Universidad de La Salle? Así, se presenta un recorrido desde donde se definen los macroproyectos como estrategias organizativas, articuladoras, formativas e investigativas. Se hace hincapié en la tarea de los tutores de investigación que de manera colegiada construyen el proyecto, ensamblan, planean, acompañan, hacen consensos, coordinan y dirigen para llevar a feliz término el proceso formativo que converge en ponencias y publicaciones; todo ello acorde con el estilo de formación lasallista, rica en valores.

117



Palabras clave: formación, investigación, tutoría, proyectos, estrategias.

Recibido: 15 de noviembre de 2013

Aceptado: 25 de enero de 2014

Cómo citar este artículo: Moreno Fernández, P. (2014). Los macroproyectos de investigación: una estrategia para la formación de docentes investigadores. *Actualidades Pedagógicas* (63), 117-131.



*Research Macropjects:
A Strategy for the Training
of Teacher-Researchers*

Abstract: The article seeks to answer the following question: What is the meaning of macroprojects as a training strategy at the University of La Salle? Thus, in this review, macroprojects are defined as organizational, articulating, training, and research strategies. The article emphasizes the task of research tutors who collaboratively build and assemble the project; they plan, accompany each other, make consensus, coordinate and supervise in order to bring to fruition the training process which culminates in presentations and publications; all this in harmony with Lasallian formation, rich in values.

Keywords: Training, research, tutoring, projects, strategies.



*Los macroprojetos de pesquisa:
uma estratégia para a formação
de docentes pesquisadores*

Resumo: O artigo busca responder à pergunta Qual é o sentido dos macroprojetos como estratégia formativa na Universidade de La Salle? Deste modo, se apresenta um percurso desde onde se definem os macroprojetos como estratégias organizativas, articuladoras, formativas e de pesquisa. Enfatiza-se na tarefa dos tutores de pesquisa que de maneira colegiada constroem o projeto, montam, planejam, acompanham, fazem consensos, coordenam e dirigem para conduzir a um feliz término o processo formativo que converge em conferências e publicações; tudo isso acorde com o estilo de formação lassalista, rica em valores.

Palavras chave: formação, pesquisa, tutoria, projetos, estratégias.



La reflexión es una tarea de vagos y maleantes. Hay que saber perderse para trazar un mapa, salir de los caminos trillados, vagar :deambular por las encrucijadas, abrir senderos a través de las mieses o el desierto, penetrar en callejuelas sin salida; asumir que todo recorrido sin mapa es caótico (luego será posible tender o recoger puentes, bordear pozos o simas, perforar agujeros o taparlos). Y hay que saber subvertir la ley —y/o acaso pervertirla—: apearse de todo lo dicho o sabido, quedar solo; hay que romper con todos los grupos, disentir de todos los consensos, hasta tocar la muerte o el silencio (luego será otra vez posible confraternizar y conversar).

Jesús Ibáñez

Durante estos dos últimos años he transitado por la experiencia de trabajar como tutora de investigación mediante la estrategia de macroproyectos, en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Este trayecto, sus rutinas, los encuentros y desencuentros de todo orden me han permitido reflexionar sobre el oficio de ser tutora de investigación. Al reflexionar sobre el epígrafe de Ibáñez, ciertamente el camino de la investigación y su reflexión es sinuoso. Son muchos los vericuetos por donde se circula, pero ahora —cerrando el proceso— hemos llegado a las “aguas tranquilas” donde es posible “confraternizar y conversar”. Por ello, en esta exposición quiero defender la idea de los macroproyectos como un camino posible para formarse y formarnos como investigadores en unos ambientes y condiciones que los sujetos hacemos posibles cuando “trazamos mapas, penetramos por callejuelas sin salida... tendemos puentes... nos quedamos solos” casi hasta tocar la muerte y finalmente, podemos fraternizar para darle un valor al trayecto recorrido.

Comencemos por tratar de aclarar la diferencia entre un proyecto y un macroproyecto. La sola distinción etimológica nos muestra que la palabra proyecto significa lanzar, la raíz macro quiere decir grande. De manera que un macroproyecto sería un proyecto grande, sumado a la idea de lanzamiento, como ejercicio de largo aliento. Para el caso de la Universidad de

La Salle (ULS), se mantiene el sentido con la precisión de que en un solo proyecto se recogen varios que le aportan desde aristas a un mismo eje problémico. Pero ¿cuál es el sentido de los macroproyectos como estrategia formativa en la universidad? Para responder a esta pregunta debemos remontarnos a su origen y formas de despliegue a lo largo de siete años.

Antes del 2006, en el programa de la Maestría en Docencia, los maestrantes trabajaban en proyectos individuales. Desde sus intenciones debían buscar un tutor que los asesorara durante cuatro semestres; así, había muchos proyectos de investigación formativa, tantos como la cantidad de estudiantes que cursaban la maestría. El programa debía hacer enormes esfuerzos por responder a las múltiples expectativas de los estudiantes, lo que daba lugar a cambios permanentes de tutores, pues no siempre coincidían las afinidades en los campos disciplinares o, en su defecto, la asesoría se restringía al campo metodológico. El proceso formativo, desde esta perspectiva, ofrecía una dispersión de proyectos que frecuentemente superaban los tiempos normales de su elaboración.

A partir de estas dificultades, en la dirección de la Maestría, Fernando Vásquez presentó y gestionó la propuesta de los macroproyectos como un ejercicio colegiado para superar las debilidades manifiestas en la forma anterior de trabajo individual.

Paralelamente, la universidad avanzaba en sus ejercicios de autoevaluación permanente. A partir de estas dos condiciones surgió el reto de buscar la articulación en su sentido pleno. Emerge entonces la idea de la redimensión considerada como:

[...] un proceso reflexivo permanente sobre la realidad tanto documental como práctica de los programas académicos Lasallistas, lo cual permite hacer más consciente e intencionada la formulación y gestión de los currículos y conduce a afinar la identidad institucional de los programas académicos al fundamentar los procesos educativos hacia una sólida formación humanística, en contextos históricos concretos. (ULS, 2007, p. 26)

Desde la perspectiva universitaria, la propuesta de macroproyectos presentada por Vásquez se inscribe dentro de la misión y la visión del Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL) que busca “la constitución de una universidad investigadora” y para ello se establece la organización mediante centros de investigación, en nuestro caso, el CIEP desde donde se

redefinen los campos y los ejes de investigación con el propósito de producir conocimiento con pertinencia social.

En este contexto se comprenden los macroproyectos de diversas maneras, como una estrategia organizativa, una estrategia articuladora, una estrategia formativa o una estrategia investigativa. Avancemos en estas ideas. Todo ello para converger en la formación de docentes investigadores.

Los macroproyectos como estrategia organizativa

Sabemos que los buenos deseos se deben concretar en decisiones de orden administrativo. Por ello, desde el 2007 y a partir del impulso desde la dirección de la maestría, los macroproyectos se han venido construyendo inicialmente desde las apuestas que los maestrantes manifiestan en un escrito inicial previo a la entrevista.

Durante la entrevista se expone claramente la idea del macroproyecto y posteriormente el director de la maestría, junto con los docentes postulados para esta, revisan las tendencias más fuertes de los aspirantes para tomar la decisión sobre los grandes temas que se trabajarán a lo largo de los cuatro semestres de formación. Una vez decidido el asunto del macroproyecto se identifican los docentes más expertos en los temas para que sean ellos quienes lo construyan y lo dirijan. Este es el procedimiento. Paralelamente, desde la administración, la dirección gestiona que sean dos docentes quienes, en equipo, asesoren y consoliden un macroproyecto, para trabajar con un grupo que, a su vez, se subdividirá en varios grupos, acorde con sus posibilidades. Este ejercicio requiere una logística importante en términos de convergencia de saberes, en unificación de espacios, pues un par de docentes realiza la clase a todo el grupo en una dinámica denominada “seminario”, la que alterna con otra llamada “tutoría” en salones distintos. Operativamente, tenemos entonces, sesiones colegiadas y sesiones tutoriales; lo que implica un ordenamiento de los espacios, unos tiempos de preparación conjunta de las clases, unas formas de trabajo dosificado y un gobierno colegiado.

Los macroproyectos como estrategia articuladora

Esta idea nos remite a tres de los principios curriculares de la universidad: coherencia, integralidad y transversalidad. Los macroproyectos ofrecen un sentido general problematizador alrededor de un tema que se expresa en

discursos afines con prácticas atadas a este; por ello, se puede afirmar que un buen macroproyecto se piensa como un sistema que, con base en la teoría de Bertalanfy, tiene una tendencia hacia la integración, para ello se necesitan los principios unificadores expuestos aquí. Dicho sistema manifiesto en el macroproyecto se expresa de manera global y a la vez particular, dado que está compuesto de un horizonte problémico y un campo teórico que se reconocería como la totalidad; además, unas partes que se desprenden y se unen a este, o sea, los proyectos sencillos, aquellos que corresponden a cada subgrupo de investigación.

Esta relación entre partes y todo se hace posible gracias a lo que cada proyecto aporta al macroproyecto, en cuanto a los resultados de la investigación. A su vez, el macroproyecto alimenta los proyectos mediante su marco de referencia y la metodología de trabajo investigativo. Como sistemas, los macroproyectos contienen un conjunto de elementos (un documento teórico que lo sustenta, unos proyectos asociados), unas dinámicas de interrelación (ejes problematizadores), unas actividades afines (procesos investigativos que comparten metodologías o tipos de investigación), un objetivo común (el tema del macroproyecto), una forma de operación (programación de clases mediante un calendario específico cada semestre) y una manera de proveer información (alimentación, retroalimentación de fuentes teóricas, metodológicas, resultados).

Siguiendo con la idea de la coherencia como principio, los macroproyectos están atados a las líneas de investigación, lo cual quiere decir que su fuerza de arranque proviene de las líneas, se materializa en el documento del macroproyecto, se hace realidad mediante los microproyectos donde se procesa toda la fuerza de la información, se retroalimenta de los microproyectos por medio de sus resultados, los cuales a su vez retornan a la línea de investigación para engrosar el saber que la denomina.

Los macroproyectos son coherentes y sistémicos. Son integrales porque establecen relaciones entre las disciplinas, los procesos formativos y los procedimientos para adelantar la investigación. Se proponen la transversalidad en el sentido de la “trascendencia que un tema o área logra a través de todas las prácticas y procesos formativos” (ULS, 2007, p. 31), es decir, el tema y los problemas que se van enganchando e hilvanando entre sí y hacia la problemática central.

Los macroproyectos como estrategia formativa

El objetivo central del macroproyecto está en la formación de docentes investigadores. Si bien es cierto han antecedido dos concepciones o miradas sobre ellos, su razón de ser es la formación en investigación. Asistimos a un giro en la formación: de ser individual pasa a ser colectiva; de temas dispersos se procede ahora mediante problematizaciones convergentes; de tutores múltiples y desarticulados se transita a grupos de discusión asesorados por expertos y a tutores fusionados con los proyectos. Además, un elemento que es necesario señalarles: de fracasos y atrasos se llega a una graduación exitosa y oportuna. Pero, cuál es la clave de todo este ejercicio formativo: los tutores.

Veamos en detalle. En los procesos anteriores al 2007, las tutorías eran individuales y de alguna manera respondían a los “caprichos” tanto de estudiantes como de tutores; además, era difícil conseguir el tutor que se correspondiera puntualmente con los propósitos del estudiante tanto en el ámbito epistemológico como en el metodológico. Los proyectos giraban y circulaban como ruedas sueltas en una bóveda académica que privilegiaba los desempeños personales. Las nuevas decisiones desde la dirección de la maestría, en el marco de la redimensión curricular, trastocaron estos ambientes para pensarlos desde la colectividad, vista como el horizonte de sentido de la formación lasallista. Esto quiere decir que no somos ni estamos solos y únicos en los procesos investigativos; existen intereses colectivos y problemáticas nacionales y mundiales por atender. Por ello, la colegiatura en la formación y la consolidación de grupos lleva a que más tarde se conviertan en equipos capaces de reconocer sus falencias, sus aciertos, sus posibilidades de trabajo, pues el ejercicio colectivo por medio de proyectos de investigación forma y transforma al sujeto. Así lo refiere Fernando Vásquez (2013) en su última publicación:

[...] las maestrías necesitan privilegiar el trabajo colegiado. Primero por las mismas condiciones de tiempo y dedicación de los estudiantes: digamos que entre varios es más fácil realizar las tareas, relevarse, intercambiar talentos. Y segundo, porque el trabajo en equipo es la mejor escuela de construcción de conocimiento: en las discusiones, en la redacción de un informe, en la preparación de una sustentación; en tales prácticas lo que se busca es aprender a hacer consensos, el valor de la argumentación razonada y la difícil, pero importantísima habilidad para ceder las posturas individuales en pos de alcanzar una meta colectiva. (p. 234)

De este modo se construyen paralelamente valores “académicos”, como la posibilidad de juzgar el trabajo del compañero, el valor de la distribución del trabajo, la búsqueda y lectura común y la corrección colectiva de los escritos. Vásquez refiere otros valores, por ejemplo, la autorregulación, la planeación colectiva, la corresponsabilidad y el valor de aprender a necesitar de otros.

Cuando hablamos de “juzgar el trabajo del compañero”, nos referimos a la cualificación de los saberes disciplinares que orbitan en el macroproyecto, pues cada estudiante se va convirtiendo en un experto sobre los temas y los problemas de su investigación, la cual si es atada a las otras puede discutir, problematizar, aconsejar.

Respecto de la “distribución del trabajo, de los rastreos y las lecturas”, hay que señalar que no se trata de “hacerle la tarea” al compañero, sino la posibilidad de construir colectivamente mediante el reconocimiento de lo que cada uno puede aportar al proyecto bajo la premisa de la responsabilidad.

En este marco, “la corrección colectiva” como punto de llegada y retorno muestra que el ejercicio de la producción escritural —acaso uno de los más difíciles— es un proceso gradual de construcción de conocimiento que inicia con la elaboración de resúmenes, fichas analíticas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, reseñas, transcripción y ajuste de entrevistas, también la elaboración de diarios de campo y la redacción de hallazgos. Esta espiral continua va formando a los estudiantes como escritores hasta el punto de llegar a la competencia escritora, en el sentido de saber leer como escritor. En este viaje hacia la escritura, el tutor desempeña un papel esencial, pues es el “iniciador”, es quien lee primero, quien retroalimenta, quien discute y propone; así, va mostrando el camino para que al final, todos puedan tener las herramientas para indicarle al colega, sugerencias de todo orden.

La autorregulación emerge necesariamente de la rigurosidad y la exigencia en el trabajo tanto de los docentes de la maestría como de los compañeros de trabajo. Los maestrantes se ven compelidos a buscar un control y un equilibrio en sus procesos de aprendizaje. Mediante la tutoría permanente cada uno va demostrando sus avances, su capacidad de adaptación, su voluntad para reconocer su propio proceso, sus dificultades y oportunidades.

La planeación colectiva es un resultado que, como sistema, también afecta las formas de trabajo. El equipo debe reunirse siempre, de manera virtual o presencial, pues no se pueden tomar decisiones aisladas, ya que sus

consecuencias serían funestas para todos. La planeación conjunta implica la corresponsabilidad, el trabajo mancomunado, la colaboración.

Resumámoslo. Los macroproyectos son ante todo una estrategia formativa de docentes investigadores. Como estrategia, asistimos a un giro en la formación; el primero fue referido desde lo individual a lo colectivo y dentro de este tránsito se habló de la formación en valores. Vayamos ahora al segundo giro: los temas. Se pasó de unas temáticas abiertas y sin conexión a unas problematizaciones que buscan ser convergentes mediante la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Lukomski (2013) lo señala cuando habla de la complementariedad como pilar epistemológico para el ejercicio del trabajo inter y transdisciplinario. No se puede agotar la realidad en una sola disciplina o un punto de vista. Sus rasgos son:

- a. Un determinado fenómeno se manifiesta al observador en modos conflictivos.
- b. La descripción de este fenómeno depende del modo de observarlo.
- c. Cada descripción es “racional”, esto es, tiene una lógica consistente.
- d. Ningún modelo puede subsumirse o incluirse en otro.
- e. Ya que, quizás, se refieren a una misma realidad, las descripciones complementarias no son independientes una de la otra.
- f. Los modos alternos de descripción llevan a predicciones incompatibles.
- g. Ninguno de los modelos complementarios de un determinado fenómeno es completo. (Lukomski, 2013, p. 122, citando a Martínez, 2002; Ornstein, 1973)

La convergencia, la complementariedad, aterriza, por supuesto, en el macroproyecto de investigación, lo cual implica que sus autores (los docentes), han discutido previamente sobre la pléyade de posibilidades que se tienen, la manera como se pueden articular los proyectos desde los temas y los problemas, las rutas metodológicas, etc. Vale recalcar: una complementariedad inicial y luego una complementariedad final con los maestrantes mediante sus proyectos individuales y los modos como estos buscan complementar el macro.

Siguiendo con estas ideas, ya no existen tutores múltiples, sino equipos de tutores que ya vienen trabajando sobre los temas y los problemas en sus proyectos y grupos de investigación. Esto quiere decir que los tutores se van transformando también en peritos sobre los temas. Cabe aclarar que los intereses emergen de los estudiantes y la asignación de los tutores depende de ellos mismos. Igualmente, en el trayecto de investigación los

tutores invitan a otros expertos a poner en tensión los temas de discusión del grupo. Asimismo, establecen conexiones con los seminarios y las electivas que los maestrantes van tomando a lo largo de su proceso formativo para buscar las conexiones en los saberes.

Como ejemplo de la complementariedad como ejercicio inter y transdisciplinar propio de los macroproyectos, presentemos un caso. En la revista *Actualidades Pedagógicas* N° 55, de junio de 2010, se presentó un apartado denominado: “Foro pedagógico: los estilos en educación”. Allí se publicaron cinco artículos cuyo tema central fue referido en el macroproyecto que durante dos años tuvo curso en la maestría. Se exponen cuatro ponencias originadas en el II Foro Pedagógico —como ven ya vamos en el X Foro— y se presenta también un artículo producto de un grupo de investigación, en el cual justamente participan los tutores de esa cohorte. Los invitados externos al foro fueron Cristian Hederich y Ángela Camargo, mientras que los ponentes tutores, Pedro Nel Zapata y Paulo Emilio Oviedo, representaron a la ULS. Mientras Hederich ofrece un rastreo conceptual de lo que significa el estilo y sus posibilidades en la investigación; Camargo se refiere a tres perspectivas desde donde se podrían abordar los estilos de enseñanza y sus consecuencias en los estilos de aprendizaje.

126



Por su parte, el profesor Pedro Nel se ocupa de reflexionar sobre las relaciones entre estilo cognitivo y estilo de aprendizaje, estilo cognitivo y estilo de enseñanza. Por otra parte, el profesor Paulo Emilio se preocupa por presentar un balance teórico de quienes han indagado sobre los estilos de aprendizaje, estilos cognitivos y estilos de enseñanza. Finalmente, el grupo de investigación en mención ofrece el resultado de una investigación adelantada en 2009 cuyo asunto es la relación estilos de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los estudiantes con 90 profesores y 1136 estudiantes en el marco de la reorganización curricular por ciclos. Vale la pena rescatar este esfuerzo de los profesores, las directivas y los estudiantes de esta cohorte que de manera mancomunada demostraron que es posible la complementariedad.

Este ejemplo, sumado a las anteriores reflexiones, contribuye al éxito en el proceso formativo. Si retomamos las ventajas, observamos que existe una coincidencia en el tiempo de cierre del proyecto con la finalización de las asignaturas de la maestría. A dicho éxito contribuye el hecho de que, en cada semestre, los maestrantes presentan sus avances ante unos pares académicos designados por la dirección de la maestría. Se trata de una suerte

de templanza en el decir y hacer del proyecto en ciernes. Ejercicio formativo que se repite durante tres semestres para culminar con la sustentación del proyecto, este último no formativo, sino evaluativo en el sentido de que su aprobación abre las puertas a la graduación. Entonces, hablamos de formación desde múltiples perspectivas: la cohesión de los proyectos atados a las líneas de investigación con la mediación de los proyectos, la idoneidad de los tutores (quienes en equipo apoyan los proyectos en diálogo permanente con las disciplinas de los seminarios), la construcción colectiva desde los grupos de investigación, la asesoría permanente mediante los tutores, los pares académicos de las socializaciones al final de los tres primeros semestres y las recomendaciones finales al informe de investigación por los pares evaluadores.

Una palabra más sobre los tutores y su rol en el proceso formativo. Ellos desempeñan un papel esencial en todo el andar, pues se juegan a dos años la permanencia de los equipos, la articulación, la construcción del sentido del macroproyecto. En palabras del director Fernando Vásquez:

[...] no sobra decir que esto de formar y ayudar a que un grupo de personas se convierta en equipo es una de las tareas o de los talentos que debe poseer un tutor o director de proyecto. Porque, a veces, esas alianzas que se dejan un tanto al azar o a la buena de Dios, terminan provocando serias consecuencias en los novatos investigadores; y los maestrantes que no deja ir de aquí para allá, cambiar de grupo cada vez que tienen una discusión o que se incumple un compromiso, no aprenderán jamás una de las capacidades esenciales de alguien que se llama investigador: esa, la de saber escuchar a otros que piensan distinto a uno... esa capacidad que nos posibilita poner en la balanza nuestras presuntas verdades. (2013, p. 235)

Los tutores tienen sus propias preguntas de investigación y a estas se suman las de los proyectos que dirigen, contribuyen a la articulación de los proyectos al macro, para extender el panorama del campo problémico; ideas todas que se van afinando para la preparación y la ejecución del foro cimentado en los macroproyectos. El foro se convierte entonces en el culmen de cuatro semestres de esfuerzos académicos tanto de profesores como de estudiantes. Allí, el papel que desempeñan los tutores es fundamental puesto que dinamiza todo el proceso y así hace que cada equipo prepare, escriba y presente una ponencia fruto de su proyecto. Lo que conduce a una

confrontación final acaso más importante que la sustentación: hacer público su saber. Señala Vásquez (2013):

[...] la tutoría es más exigente de los que se piensa; hay que leer mucho, corregir demasiado, tener rutas de seguimiento, saber dosificar los compromisos, aquilatar y hacer armonizar las diferencias en un equipo de trabajo y, sobre todo, no perder de vista los tiempos establecidos en relación con los productos esperados. (p. 235)

El tutor es la persona encargada de cuidar al otro, acompañar su proyecto, guardar los avances, proteger el proceso. Un aspecto más, Vásquez indica que:

[...] de nada sirve investigar y hacerlo con rigor y compromiso si no logramos llevar esas investigaciones al sitial de la escritura. Vale la pena recordar esto: si queremos que las investigaciones no se vuelvan documentos empastados para guardar en los anaqueles de las bibliotecas universitarias, necesitamos convencer primero a los tutores y después a los propios estudiantes para que ese esfuerzo conjunto de varios años adquiera la forma de libro. Por supuesto, el trabajo de los tutores es mayor. (p. 238)

128



Una cosa es hacer pública una reflexión en un foro y otra publicar un capítulo de libro. Son dos estilos de escritura que los maestrantes, de la mano de sus tutores, van aprendiendo a distinguir. Son muchos los esfuerzos, los tiempos de unos y otros; el libro no es una obligación pero se convierte una responsabilidad social, en el reto de no quedarse con los resultados ocultos y el diploma bien enmarcado y colgado en una pared. Las instituciones, los maestros, los niños que fueron objeto de estudio esperan o esperarían los resultados, lo que dijo de ellos, los hallazgos. Y que mejor manera de decirlo: un libro.

Todos estos aspectos de la formación mediante la estrategia de los macroproyectos se manifiestan de manera institucional en las competencias propuestas en la Maestría en Docencia de la ULS. Por su parte, el egresado:

Articula a su práctica los aportes de las Ciencias de la Educación, resignifica y potencializa su práctica como praxis profesional en el contexto del saber pedagógico; e investiga y produce saber didáctico permanente.

Domina las teorías y las prácticas del desarrollo humano integral, desde la pedagogía, la didáctica y las disciplinas propias de las profesiones.

Conoce y desarrolla proyectos de investigación educativa; lidera los procesos de transformación curricular en las instituciones educativas; y tiene concepciones y prácticas que provocan avances en los procesos educativos del país.

Conoce las teorías y principios de la educación, la pedagogía y la didáctica; y los aplica en la orientación de los procesos de la enseñanza y aprendizaje de los saberes en los diferentes niveles educativos.

Formula propuestas pedagógicas y didácticas orientadas al mejoramiento de la práctica profesional docente.

Realiza acciones favorables hacia el trabajo en equipo, el debate, la argumentación, que le posibiliten su participación en grupos de investigación y su inserción en escenarios políticos, comunitarios y educativos. (ULS, 2010, pp. 198-199)

Los macroproyectos como estrategia investigativa

Desde la perspectiva institucional, la investigación se percibe como un eje que atraviesa la vida estudiantil, por cuanto pretende que se asuma la propia existencia desde el asombro, la curiosidad del pensamiento, la capacidad de establecer relaciones, de reconocer equivocaciones, de caer y levantarse, de hacer suyo el problema, y la pregunta con la seriedad y responsabilidad de quien busca formarse y formar a otros para afectarlos. Paralelamente, se piensa en el ejercicio de la docencia, pues no se aísla del oficio de la enseñanza, se concibe al docente como un investigador. Pero, más allá de ello, los currículos tienen un eje investigativo, lo que nos señala que “El Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) plantea el desafío de avanzar hacia la constitución de una universidad investigadora” (SIUL, Misión); una universidad que “aprende porque investiga”. En este contexto, los macroproyectos efectivamente se constituyen en unas estrategias que promueven la circulación y la apropiación del conocimiento para la transformación social. Los macroproyectos serían un punto de avance hacia la visión del SIUL “La investigación se constituye en el eje articulador de toda la actividad académica de la Universidad de La Salle”.

Hasta aquí hemos hecho un recorrido general sobre los beneficios y el sentido de los trabajos por medio de macroproyectos de investigación. Sin embargo, también es necesario reconocer las barreras que se han venido presentando en este esfuerzo. Como estrategia organizativa, se necesita

contar con un buen número de docentes tutores especialistas en diversos temas de actualidad pedagógica. No siempre se logra, pues en cada cohorte se abren cuatro grupos, es decir, lo que en principio es una fortaleza, dada la cantidad de maestrantes que le apuestan a su formación en la universidad, algunas veces se convierte en una amenaza, pues las disponibilidades de los docentes están sujetas a muchas variables que son difíciles de sortear. Aun con este dilema, una cosa es segura: todos los docentes tutores poseen amplia experiencia en investigación.

Respecto de las socializaciones, no siempre se pueden cumplir las expectativas de tener unos jurados expertos en los temas de las investigaciones. Lograr estas coincidencias es complejo, pues el ejercicio se adelanta simultáneamente con los grupos de todos los semestres.

Si hablamos de los macroproyectos como estrategia articuladora, es claro que la coherencia se presenta desde la misma planeación; sin embargo, dada la cantidad de intereses de los maestrantes puede suceder que se presente una dispersión de posturas, a las que el tutor debe atender y a la vez cohesionar en el macroproyecto. Cuando esto no es posible, nos enfrentamos con individualidades, posturas autistas y esfuerzos diseminados que van creando intersticios en el proceso formativo, que a la larga terminan en un alejamiento o en un aplazamiento del proyecto.

Sobre los ejes temáticos y los horizontes problémicos, es el macroproyecto el que muestra la ruta; pero esporádicamente emergen nuevos problemas y temas, pues las realidades cambiantes, las expectativas de los estudiantes, las muestras de la investigación, las posturas de los investigadores, entre otros, son contingentes. La coherencia total se escapa de las manos.

Los macroproyectos, como estrategia formativa, se convierten en una tarea escabrosa, pues se instalan en el campo de las relaciones interpersonales. Empecemos por la escucha y la concertación, valores que todos creemos poseer; asimismo a la hora de definir los objetivos, los modos de investigar, no surgen tan naturalmente como suponíamos; el acuerdo en los tiempos y los ritmos de trabajo también son un impedimento tanto para docentes como para estudiantes. También se encuentran los modos de trabajar, saber ser independientes y a la vez dependientes, aportar, liderar aspectos que a veces entran en choque con las posturas de los demás.

La comunicación permanente como ejercicio necesario en todo proyecto se puede convertir en un exceso de control o —por sustracción— en

una indiferencia que lleva al desespero. El uso de la palabra, las formas de decirnos los errores, especialmente cuando las tareas desbordan las posibilidades nos ponen a prueba frente a la tolerancia y la aceptación del otro.

Como estrategia de investigación, la barrera más fuerte de los macroproyectos es la producción de saber pedagógico, pues se requiere un bagaje teórico suficiente que pueda dialogar con los datos obtenidos en la investigación, pero además debe sustentar la postura de maestrante que entra a controvertir, a criticar, a corroborar lo que se dice. Formar un carácter de investigador se consigue mediante la templanza de la escritura; pero no es fácil llegar allí, hay muchas resistencias. Podríamos decir que algunos deben llegar “empujados”, compelidos por la necesidad y la urgencia de cerrar sus proyectos.

En fin, existen muchos otros tropiezos que solo podrán señalar quienes han participado en este ir construyéndose que se llama investigación, que es también una manera de ir siendo en la reflexión, un camino de continuos retornos, de cierres que se abren, de incertidumbre certeras. Volviendo a Ibáñez, una ruta que nos deja perplejos, inseguros, intrigados, pero también satisfechos y dispuestos a seguir conversando...

Referencias

Actualidades Pedagógicas (2010), 55.

Lukomski, A. Ideario en la senda de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. *Revista Universidad de La Salle*, 61, 109-124.

Universidad de La Salle (2007). *Lineamientos curriculares*. Librillo 22.

Universidad de La Salle. (2010). Facultad de Ciencias de la Educación. *Currículos redimensionados*, 41.

Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.