



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.  
Chihuahua, México  
[www.rediech.org](http://www.rediech.org)



ISBN: 978-607-98139-1-8  
<https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-01.pdf>

David Manuel Arzola Franco

2019

# Formación a partir del diálogo y el diálogo como elemento formador, experiencias de participación entre investigadores educativos

En D.M. Arzola Franco (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 19-42). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Creative Commons Atribución / Reconocimiento-No comercial 4.0.

Licencia Pública Internacional

CC BY-NC 4.0

# FORMACIÓN A PARTIR DEL DIÁLOGO Y EL DIÁLOGO COMO ELEMENTO FORMADOR, EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN ENTRE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

## I. Introducción

Los Foros Regionales, organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) con el tema “Formación de investigadores”, han sido un medio para detonar procesos de reflexión acerca del quehacer de los investigadores y de los equipos de investigadores que trabajan en el campo de la educación, a la par que dan cuenta del significativo avance que ha tenido la producción investigativa en diferentes regiones del país durante la última década.

La idea de analizar los alcances de este tipo de dinámicas surgió en el marco de la organización de Segundo Foro Regional Noroeste, que se llevó a cabo en el mes de febrero de 2018 en la capital del estado de Chihuahua. Buscar la manera que el diálogo iniciado se prolongara más allá del Foro fue una inquietud presente durante la planeación, finalmente se optó por convocar a una publicación colectiva, auspiciada por la Red de Investigadores Educativos (REDIECH), como recurso para darle cauce a la necesidad de compartir las experiencias de una forma menos efímera.

El tema y la perspectiva de análisis del presente documento fueron emergiendo durante esa jornada de trabajo. El ambiente, los discursos, las estrategias de participación, tuvieron un énfasis especial en el diálogo, comenzando porque los espacios de

encuentro se denominaron “círculos dialógicos”, quizá un gesto mínimo, pero con una profunda carga simbólica. Asimismo las palabras que la Dra. Angélica Buendía Espinosa, presidente del COMIE, dirigió a la concurrencia en el cierre del evento resultaron profundamente significativas, así lo expresó:

Mantener el diálogo, la construcción social de conocimiento, su difusión y posible aplicación en los diferentes niveles micro, macro y meso es nuestra tarea fundamental, dar voz a todos y aprender a escucharnos me parece que seguirá siendo el camino para construirnos, para reconfigurarnos y para seguir haciendo de la investigación educativa no solo un fin sino un medio para la transformación de la educación (2018).

Me pareció viable entonces realizar un ejercicio que diera cuenta de las experiencias vividas, tomando como eje vertebrador la dinámica de participación promovida en cada una de las etapas en las que se organizó el Foro. Las participaciones, debates, reflexiones y propuestas, registradas en las relatorías de dos círculos dialógicos, complementadas con los cuestionarios aplicados para la evaluación del evento, sirvieron también como materia prima para estructurar el presente escrito.

En la primera parte de este texto trataré de argumentar acerca del valor formativo del diálogo, el lugar central que ocupa en la generación de conocimiento y la necesidad de contar con espacios y estrategias que propicien la comunicación entre los investigadores; siguiendo a Freire diremos que “el diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar” (2012, p. 73). La segunda parte del documento está centrada en la descripción y análisis de las actividades llevadas a cabo durante el Foro, en un intento de aprender y compartir a través de las dinámicas que emergieron a lo largo de esa jornada de trabajo.

## **II. La formación de investigadores como un proceso complejo: diálogo, entendimiento, tensiones y conflictos**

En primer lugar debemos preguntarnos ¿por qué las comunidades de investigadores son tan proclives a promover espacios para el encuentro o el diálogo? Evidentemente hay una práctica arraigada culturalmente entre los profesionales de la investigación que tiene implicaciones importantes en las actividades que realizan.

La experiencia de asistir a diversas actividades académicas donde se discute acerca de uno o varios temas relacionados con la investigación educativa, permite identificar al menos tres dimensiones de la dialogicidad que desencadenan procesos fundamentales en el quehacer de los investigadores y en su formación profesional: a) la dimensión comunicativa, cuyo valor va más allá del ámbito profesional, “la vida humana solo tiene sentido en la comunicación” (Freire, 2012, p. 57), b) la dimensión pedagógica, presente en todo encuentro, como un medio formativo en sí mismo, en el que aprendemos a partir de las relaciones que se establecen entre los participantes y, c) la dimensión identitaria, que propicia la cohesión a partir del contacto y la identificación mutua, lo cual puede generar comunidades cada vez más amplias y cohesionadas en medio de su diversidad.

Como toda actividad humana, la investigación educativa solo puede concretarse en la medida en que los participantes forman comunidades abiertas que analizan y discuten los problemas relacionados con su materia de trabajo. La tarea de investigación no puede ser una labor solitaria, requiere de la conformación de equipos y la integración de redes de colaboración, tampoco puede ser visualizada como un procedimiento puramente técnico que a partir de un conjunto sistematizado de pasos culmina en una publicación. La generación de conocimiento comienza justamente cuando los resultados se someten al escrutinio de la

comunidad académica, de los actores involucrados y del público en general, ello implica,

[...] ubicar al investigador en una posición determinada y analizar las relaciones que mantiene, por un lado, con la realidad que analiza y con los agentes cuyas prácticas investiga, y, por otro, las que a la vez lo unen y lo enfrentan con sus pares y las instituciones comprometidas en el juego científico (Gutiérrez, 2000, p. 13).

Desde esta perspectiva, la riqueza de la investigación no está solo en los resultados que se presentan sino en las respuestas que provocan; la argumentación, el debate y la polémica son la parte esencial de esta actividad, pues de ello depende que los conocimientos generados tengan un impacto en la transformación de la práctica educativa.

Esta necesidad de diálogo se debe a que la transferencia del conocimiento no se realiza de forma automática, no hay un vínculo directo entre el conocimiento que se está construyendo y los usuarios potenciales del mismo, la investigación no es un proceso industrial en el que el producto y el consumidor están unidos estrechamente. Para que haya una correspondencia entre los resultados de una investigación y las acciones de transformación, se requiere un periplo más o menos tortuoso ya que es necesario primero recorrer una ruta en la que el conocimiento es sancionado por la comunidad científica.

Como señala Bourdieu (2002), el proceso de investigación demanda de un ejercicio autocrítico, de una vigilancia epistemológica por parte del investigador. Pero antes de llegar a los usuarios el producto de la investigación debe también pasar por el filtro de la crítica externa, debe contar con el reconocimiento de la comunidad académica. Esto conlleva esfuerzos múltiples, así como un ejercicio de reflexión y argumentación permanente, se trata de una mediación que permite alcanzar cierto nivel de

consenso entre los investigadores, lo cual impone la presencia del diálogo.

Es importante apuntar el caso excepcional de la investigación-acción, cuya lógica interna, centrada en los participantes o actores y su necesidad de contar con respuestas concretas y soluciones prácticas, determina que la comunicación de resultados y por ende la posibilidad de aportación al campo general del conocimiento se realice de manera posterior a la acción.

De cualquier forma, si observamos detenidamente, la labor de un investigador se nos revela como un ejercicio fundamentalmente dialógico: se requiere dialogar o interactuar con la teoría, con el material empírico, con los actores que colaboran proporcionando información, con el equipo de investigadores, con otros investigadores, con tomadores de decisiones y grupos de interés. Este diálogo trasciende incluso las lindes generacionales, gracias a la palabra escrita podemos vincularnos con el pensamiento de filósofos, educadores, humanistas, cercanos y lejanos en el tiempo, algunos procedentes de culturas que florecieron y perecieron hace siglos o milenios.

### **A) Diálogo y comunicación**

El propósito más evidente de todo proceso dialógico está en la comunicación de las ideas, diálogo y comunicación van siempre de la mano (Fullan, 2001; Hepp, Prats y Holgado, 2015; Youens, Smethem y Sullivan, 2014). Hay ahí un esfuerzo permanente, sostenido, aunque no siempre exitoso puesto que por su complejidad la comunicación entraña dificultades que la hacen “frágil, constantemente sometida a revisión y sólo lograda por unos instantes, en la que los implicados se basan en presuposiciones problemáticas y no aclaradas, siempre moviéndose por tanteos desde algo en lo que ocasionalmente están de acuerdo a lo siguiente” (Habermas, 1999, p. 145).

De ahí que los investigadores estén constantemente trabajando en los medios que hacen posible este proceso: reuniones de equipo, encuentros con usuarios y grupos de interés, ponencias, artículos de difusión y divulgación, materiales audiovisuales, conferencias, talleres, participación en foros, congresos, simposio, con el propósito básico de establecer los canales que faciliten el intercambio de ideas y la interlocución entre los investigadores, la comunidad académica y los usuarios potenciales.

Estos esfuerzos de entendimiento se justifican en la medida en que “tienen como meta un acuerdo que satisfaga las condiciones de un asentimiento, racionalmente motivado, al contenido de una emisión. Un acuerdo alcanzado comunicativamente tiene que tener una base racional; es decir, no puede venir impuesto por ninguna de las partes” (Habermas, 1999, pp. 368-369).

Aunque, como veremos más adelante, no podemos eludir la naturaleza conflictiva de las relaciones que se gestan al interior de una comunidad académica, es innegable que la posibilidad del diálogo horizontal y la generación de dispositivos que lo faciliten, coadyuvan a la construcción de un ambiente de participación democrática, de ahí que el encuentro, los encuentros, tengan un valor especial en tanto representan el anhelo, la esperanza por pequeña que sea, de construir comunidad al contar con una ética dialogal (Ricoeur, 2006).

## **B) El diálogo como relación pedagógica**

Quizá menos evidente, pero de igual relevancia, la dimensión pedagógica está presente en todo proceso de diálogo. Desde Sócrates hasta nuestros días el diálogo es el medio por excelencia para la formación de los seres humanos y no puede ser la excepción en el caso de la formación de investigadores. El componente pedagógico, como el comunicativo, está indisolublemente vinculado con la dialogicidad ya que el aprendizaje, el crecimiento

colectivo, se dan siempre a partir de la interacción entre los seres humanos, es un acto constructivo donde la verdadera comunicación “consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra” (Gadamer, 1998, pp. 184-185).

Podríamos discutir ampliamente acerca de la gama de experiencias, estrategias y acciones que se han desplegado y se están desarrollando para facilitar el acceso a la práctica investigativa de los jóvenes académicos, es decir para la formación inicial de investigadores o para consolidar la carrera de quienes tienen años de experiencia en este tipo de actividades, lo que suele denominarse formación permanente. Pero más allá de eso, podemos distinguir algunos elementos siempre presentes en estos procesos y estrechamente relacionados con la construcción dialógica.

En primer lugar, el quehacer cotidiano del investigador requiere de la renovación o transformación permanente, es un proceso siempre inacabado que implica la búsqueda, el encuentro, la confrontación de ideas y posiciones. El investigador nunca pisa sobre suelo firme, camina siempre en un sendero sumamente estrecho porque a fin de cuentas “el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (Morin, 1999, p. 46), y a diferencia de otras profesiones, el conocimiento es la materia prima del investigador. De ahí que la angustia “del saber”, o más propiamente dicho “del no saber”, pueda sobrellevarse de manera más fácil a partir de la formación de comunidades que contribuyen en la formación de los investigadores, estableciendo una relación pedagógica a partir del aprendizaje mutuo.

De esta manera, el investigador se hace, aprende a investigar, al contrastar su experiencia, sus inquietudes, con la experiencia y las inquietudes de otros investigadores. En algunos programas

de maestría y fundamentalmente en los programas doctorales podemos encontrar rastros de esta dinámica, el tesista debe dialogar con su director de tesis, con los integrantes de los comités tutoriales, y cuando participa en coloquios o congresos de investigación debe conversar con otros tesisistas e investigadores; este diálogo se prolonga a través de su producción escrita, que se concreta en ponencias o artículos. Lo anterior evidencia que además de la formación teórica y metodológica, una parte esencial de este proceso está centrada en el despliegue de habilidades para comunicar los resultados de investigación y construir una argumentación sólida alrededor de los supuestos que lo guían.

Finalmente el carácter crítico, inherente al ejercicio de la investigación, refuerza la relación pedagógica entre los investigadores, quienes mediante la confrontación de las ideas arriban no solo a nuevos conocimientos sino que contribuyen en la renovación, transformación o revolución de las maneras de hacer ciencia a partir del cuestionamiento de los presupuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y técnicos que la sustentan. De esta manera, el investigador está simultáneamente en la búsqueda de respuestas a ciertas inquietudes a la par que se forma y transforma profesionalmente a partir de las reacciones que la exposición de sus hallazgos y reflexiones provoca.

### **C) La construcción identitaria**

Anteriormente habíamos mencionado la necesidad de los investigadores de formar equipos y participar de comunidades más amplias. En este sentido el diálogo, la comunicación, el aprendizaje conjunto, los encuentros reiterados, promueven también la identificación mutua, la capacidad de pensar solidariamente (Casanova, 2013; Corona y Kaltmeier, 2012; Lorea et al, 2012) y el desarrollo de vínculos cada vez más estrechos que aportan cohesión e identidad (Hernández, Sancho y Creus, 2011). Hablamos de un proceso constructivo en tanto “el diálogo es el

encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador” (Freire, 2012, p. 72).

Hasta aquí hemos descrito los procesos dialógicos como elementos clave en la formación de investigadores y en la integración de comunidades científicas, sin embargo no podemos soslayar la naturaleza conflictiva y contradictoria que está presente en todo encuentro, en todo proceso de interacción humana. No podemos pensar ingenuamente que las relaciones entre investigadores se dan en un medio neutral, armónico, desprovisto de tensiones, enfrentamientos y pugnas “el universo ‘puro’ de la ciencia más ‘pura’ es un campo social como cualquier otro, con sus relaciones de fuerza y sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus beneficios” (Bourdieu, 2000, pp. 75-76).

Si el diálogo se considera tan relevante es justamente por los desacuerdos y discordancias omnipresentes en el proceso de generación de conocimiento. Nos referimos al enfrentamiento entre posiciones paradigmáticas, elecciones metodológicas, procedimientos técnicos, pero también a las disputas entre personas, equipos, grupos o comunidades con intereses discordantes, hegemónicos y contra hegemónicos.

El campo de la ciencia avanza a tumbos en un proceso dialéctico que se mueve entre el entendimiento y discrepancia, el consenso y la desavenencia, entre la integración y la dispersión; transitando precariamente a través de los estrechos puentes de comprensión que se construyen a partir del diálogo. Pero al mismo tiempo, para eludir la linealidad simplista, es necesario darle su justo valor al conflicto como el motor que genera el movimiento, que contribuye al libre tránsito de las ideas y evita el pensamiento monolítico o las visiones estáticas que solo pueden conducir al dogmatismo y con ello la eliminación del pensamiento crítico que es la esencia de trabajo científico.

### **III. Las actividades académicas en el Segundo Foro Regional Noroeste: análisis, discusión, reflexiones y propuestas**

La descripción de la dinámica desarrollada en el Segundo Foro Regional Noroeste, tiene el propósito de rescatar las experiencias y reflexiones que este tipo de estrategias aportan a la tarea de formar investigadores, por lo tanto aunque estemos centrados en el relato de una vivencia muy específica, en el fondo se trata de analizar los aportes de este tipo de dispositivos al campo de la investigación educativa. Podemos obtener lecciones importantes a partir de una experiencia sumamente concreta, ya que, siguiendo a Clifford Geertz, “el lugar de estudio no es el objeto de estudio” (Geertz, 2006, p.33). Los datos obtenidos nos remiten entonces a otras experiencias similares, en otras latitudes, puesto que este tipo de acciones son comunes y en gran medida están institucionalizadas en las comunidades de investigadores.

El Foro se desarrolló en una jornada matutina dividida en dos etapas: la primera parte estuvo dedicada a dos conferencias y la segunda se organizó en mesas de trabajo a las que se denominó “círculos dialógicos”.

Las conferencias tituladas “Ética en la investigación educativa: crisis, complejidad y desafío formativo” y “Los posgrados en educación en México: entre la tradición y los nuevos escenarios de la formación para la investigación” estuvieron a cargo del Dr. Juan Martín López Calva y de la Dra. Ruth Catalina Perales Ponce.

Después de las conferencias los participantes del Foro se integraron en dos círculos dialógicos, cuya organización interna consistió en la formación de equipos con la consigna de analizar, a partir de preguntas detonadoras, diversos problemas relacionados con la investigación educativa y la formación de investigadores. Cada equipo contó con 30 minutos para la discusión entre los participantes; 10 para que el vocero de cada equipo expusiera

las ideas centrales y, finalmente, 10 minutos para la discusión grupal dentro del círculo.

Para cerrar el Foro los asistentes se reunieron en una sesión plenaria en la que se realizó una evaluación de las actividades. Las reflexiones surgidas del análisis que se desarrolló a lo largo de la jornada se pueden resumir de la siguiente manera:

En su conferencia el Dr. Juan Martín López Calva planteó el problema de la crisis ética en la investigación, detonada por el distanciamiento entre la ética y la generación del conocimiento, es decir entre los juicios de hecho y los juicios de valor que pretenden separar al sujeto que conoce del objeto que se analiza. La negación de la carga axiológica que el acto de investigar conlleva, está sustentada en la falsa noción de objetividad y la visión pragmática promovida por una lógica centrada en el mercado y la rentabilidad. Esta posición, señala el Dr. López Calva, ha tenido efectos perversos en las prácticas de los investigadores quienes deben sujetarse a una cultura de la evaluación y de la investigación distorsionada, que desemboca en comportamientos éticamente cuestionables como el plagio o proporcionar información falsa sobre el currículo de los académicos. Ante este preocupante escenario, el conferencista propone reconocer la relación indisoluble entre ética y conocimiento, así como llevar a cabo una resignificación de la formación ética como un eje transversal para educar y para pensar bien, dimensionando el problema desde los planteamientos de la complejidad de Edgar Morin y la estructura dinámica del bien humano en construcción de Bernard Lonergan.

Por su parte la Dra. Ruth Catalina Perales Ponce, esbozó algunas ideas relacionadas con los programas de posgrado en educación en México, a partir de preguntarse cómo y para que formar investigadores. Su disertación giró alrededor de tres temáticas: el desarrollo histórico de los posgrados en educación en el país; las

tendencias que prevalecen en el contexto actual, y los escenarios para el futuro. La Dra. Perales observa por un lado, un bajo nivel de la inversión para las instituciones públicas dedicadas a la formación de investigadores en educación y por otro el fenómeno de la oferta creciente y hasta desproporcionada de programas de posgrado privados. Sobre este último caso apunta como preocupante la escasa o nula atención que existe por parte del Estado a la calidad de los servicios que ahí se ofrecen, caracterizados por una muy baja inversión de recursos y el énfasis en la rentabilidad por encima de los criterios académicos; concluye que hay una desestructuración en la identidad social del posgrado.

Más adelante analiza el concepto de formación para la investigación en términos de la investigación en sí misma, el uso de herramientas para la investigación y la visión del usuario o consumidor de la investigación. Asimismo enfatiza la necesidad de contar con investigadores ética y socialmente comprometidos y en la pertinencia de vincular la investigación con el diseño e implementación de políticas y prácticas educativas, aunque, recalca, es importante anotar que no todo puede ser resuelto desde la investigación educativa. Por otra parte, dice, se requiere ser cautelosos en cuanto a la información y las nuevas tecnologías pues su uso no siempre va acompañado de una reflexión sobre los alcances y consecuencias del mismo, lo que puede obstaculizar el pensamiento crítico. Con respecto al para qué de la formación para la investigación, apunta en varias direcciones: alfabetización científica, toma de decisiones informadas, retorno social y construcción de una cultura científica educativa. La investigación es una manera de pensar pero también de actuar.

En cuanto a la participación en los círculos dialógicos surgieron las siguientes reflexiones:

Con respecto al primer tema ¿Podemos enseñar a investigar?, la respuesta generada a partir de la discusión apunta a que sí,

pero eso depende de nivel educativo en el que se desempeña el docente y el nivel de formación que él mismo tenga como investigador. El formador de investigadores debe ser un investigador competente y sus aportaciones están relacionadas no solo con el saber disciplinar, sino también con los aspectos teóricos y metodológicos, pues una buena práctica tiene siempre el respaldo de una buena teoría. Por otra parte en este proceso la experiencia juega un papel crucial: el investigador se hace en la práctica de la investigación, en el día a día, a partir de un proceso complejo en el que el diálogo juega un papel estratégico. En el caso de las experiencias en algunos de los posgrados en educación de la región, se debe considerar también que los estudiantes son profesores en servicio, por ello requieren de orientación para resolver asuntos prácticos, ven a la investigación como algo muy difícil y por lo regular su formación está centrada en el objetivo de concluir una tesis, por lo tanto no se están formando como investigadores. De igual manera, para apoyar adecuadamente un proceso formativo son muy importantes las condiciones institucionales en que los académicos desarrollan su práctica: número de estudiantes que se atienden, número de tesis, así como el número de grupos con los que se trabaja.

El segundo tema se refiere a la relación entre investigación y toma de decisiones, la relación entre el científico y el político, la cual tiene un carácter complejo puesto que se parte de intereses y necesidades que por lo regular no están alineadas, la discusión giró en torno a la manera en que puede allanarse el camino y encontrar puntos de encuentro o de convergencia. De entrada se percibe una distancia entre la investigación educativa y la toma de decisiones, las decisiones políticas responden a su propia lógica y los investigadores tienen dificultades para insertarse en un campo que le resulta distante y ajeno. Al mismo tiempo se advierte que no hay una tradición que permita enlazar ambos

campos, pues los políticos desconocen o soslayan los beneficios que puede aportar la investigación educativa, las decisiones de autoridad no siempre se alimentan del conocimiento científico. Los investigadores por su parte tampoco están dispuestos a salir de la comodidad del mundo académico para insertarse en la política, sin embargo, si se quiere mejorar la educación es necesario buscar estrategias de acercamiento, diálogo y entendimiento que permitan unir dos campos que hasta ahora han transitado ignorándose mutuamente. Este recorrido demanda de varias vías: por una parte se requiere una política pública que marque las necesidades de investigación; las opciones para la innovación, divulgación y disseminación, que den pie a nuevas políticas públicas; acercarse a la sociedad civil; y exaltar el valor de la colaboración sobre el trabajo individual.

En el tercer tema, el para qué y cuáles son los usos de la investigación en el contexto de la economía de mercado, la discusión giró alrededor de dos posturas, por una parte el interés del investigador y por otra los esquemas de financiamiento. Ese es el escenario complejo en el que se mueve la investigación educativa, que va de los objetivos y fines que persigue el investigador, a las demandas que se plantean desde los organismos externos, no solo nacionales sino también internacionales. Estos intereses no siempre compaginan, pero es evidente que el investigador que desee obtener financiamiento debe ajustarse a las normas del juego, que en este caso están fuertemente imbuidas por las normas del mercado. En esta dinámica hay un peligro evidente, que la investigación se cosifique, que se produzca para vender, también es necesario preguntarse si se produce para el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), para el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) o se produce por el compromiso social de dar respuesta a necesidades educativas. A esto se debe agregar que los recursos para la investigación son muy limita-

dos y que los sistemas de asignación y distribución tienen fallas estructurales graves que provocan desequilibrios e inequidades, particularmente en el campo de las ciencias sociales y por ende en educación. Por otra parte, se comenta que es necesario hacer el esfuerzo de generar marcos teóricos y metodológicos que respondan a las necesidades del contexto nacional y los contextos locales en los que se desarrolla la tarea de investigar.

#### **IV. La evaluación del Foro, un ejercicio autocrítico**

En el Segundo Foro Regional Noroeste, organizado por el COMIE en colaboración con la REDIECH se registró una asistencia de 69 personas, de las cuales 55 respondieron a un cuestionario de evaluación que se aplicó una vez concluido el evento. Los datos que se presentan a continuación corresponden por lo tanto al 79.7% de los asistentes.

En el Foro se reunieron académicos de 20 instituciones, de las cuales el 80% se ubican en el estado de Chihuahua. Se destaca la presencia de académicos de tres Instituciones de Educación Superior que en su conjunto representan la mitad de los asistentes: el Centro de Investigación y Docencia (CID) con 25% de participantes, el Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, con 16% de participantes y la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), con 11% de participación. La presencia de académicos de otras entidades federativas estuvo compuesta por la representación del COMIE, la Secretaría de Educación de Jalisco, el Tecnológico Nacional de México, Centro Universitario CIFE, Universidad México Americana del Norte y la Universidad Autónoma de Baja California. Es importante destacar que se contó con la presencia de una profesora de educación básica, del nivel de secundaria.

PROCESOS FORMATIVOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

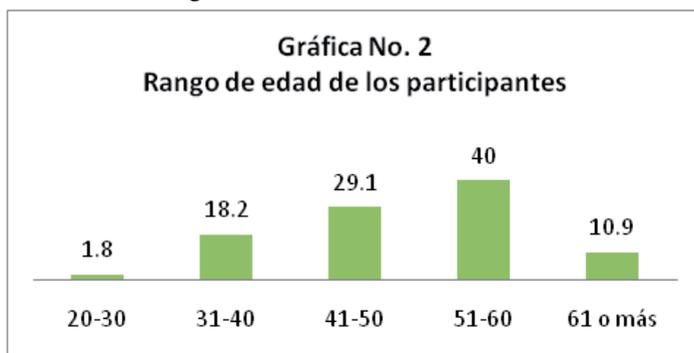
<b>Cuadro No. 1</b>		
<b>Instituciones participantes</b>	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Asesor independiente	9.1	9.1
Centro de Desarrollo de Estudios Superiores (CDES)	1.8	10.9
Centro Universitario CIFE	1.8	12.7
CID	25.5	38.2
COMIE	1.8	40.0
Escuela de Trabajo Social	1.8	41.8
Escuela Nacional de Antropología e Historia	1.8	43.6
Escuela Secundaria Estatal 3064	1.8	45.5
IBYCENECH	3.6	49.1
Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez	16.4	65.5
IPEC	3.6	69.1
Normal Superior	1.8	70.9
Secretaría de Educación Jalisco	3.6	74.5
Tecnológico Nacional de México	1.8	76.4
UACJ	3.6	80.0
UABC	1.8	81.8
UACH	3.6	85.5
Universidad México Americana del Norte	1.8	87.3
URN	1.8	89.1
UPNECH	10.9	100.0
Total	100.0	

El 75% de quienes respondieron la encuesta son mujeres, se advierte por lo tanto una destacada presencia femenina en las actividades del Segundo Foro Regional, lo cual de alguna manera refleja el papel de las mujeres en el trabajo de investigación educativa que se está desarrollando en esta región del país.

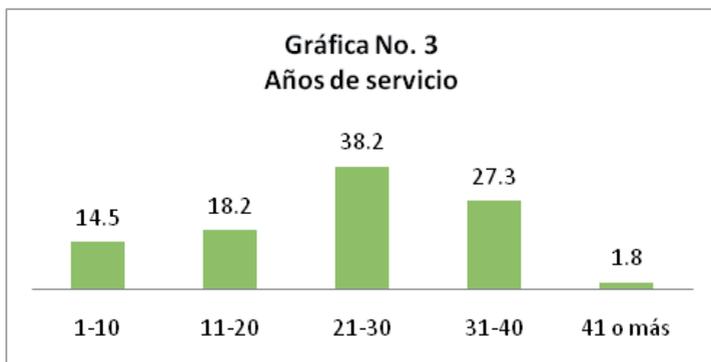
En lo que se refiere al nivel académico de los asistentes, el 88% cuentan con estudios de posgrado; el 45% corresponden a estudios de maestría y el 43% de doctorado.



El promedio de edad de los participantes es de 49 años. El 80% tiene más de 40 años de edad y la presencia de personas menores de 30 alcanza apenas el 1.8%. El porcentaje mayor se encuentra en el rango de 51 a 60 años, con el 40%.

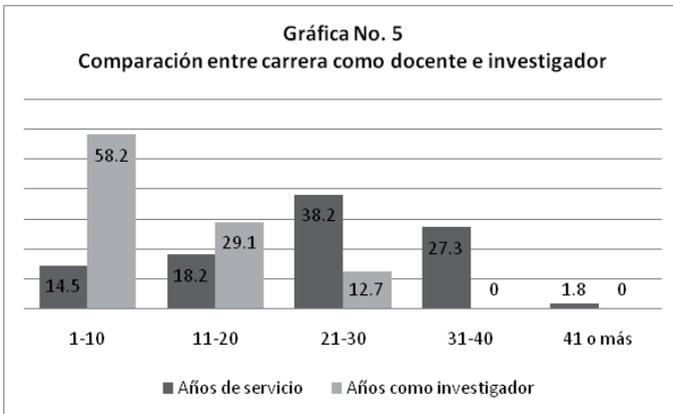


En correspondencia con los datos relacionados con la edad, el 67% de los participantes tienen más de 20 años de antigüedad en el servicio educativo, un tercio de los asistentes (29%) tienen más de 30 años trabajando en educación. El promedio de años de servicio es de 24 y la moda es de 30.

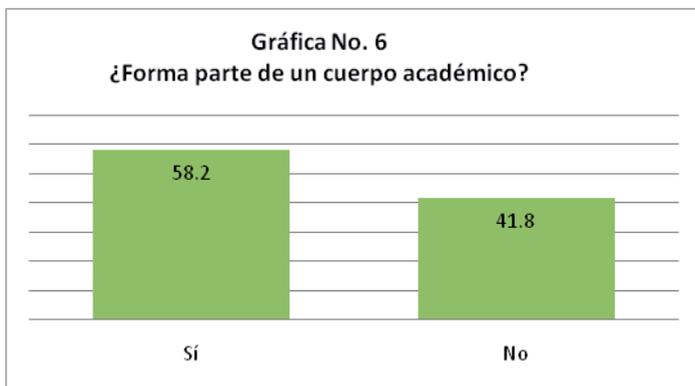


En contraste con la antigüedad en el servicio, los académicos tienen un promedio de 11 años dedicados a la investigación. El 58% tienen como máximo 10 años de estar realizando este tipo de actividades, mientras que solo el 20% han realizado investigación por más de 15 años. Estos datos, combinados con la edad y

la antigüedad en el servicio, nos indican que aunque se trata de profesionistas con amplia experiencia en el campo educativo, la mayoría se incorporaron de manera tardía al trabajo como investigadores; el 47% tienen entre 20 y 40 años de servicio, pero cuentan con 15 años o menos de trabajar como investigadores, esta relación se puede apreciar en la gráfica No. 5. Por otra parte las cifras son congruentes con el aumento en la producción de investigación educativa en los últimos diez años en el estado de Chihuahua y coinciden con la creación de organizaciones de investigadores como la REDIECH.



Un indicador importante para analizar el nivel de integración de equipos de investigadores son los Cuerpos Académicos, en el caso de los encuestados, el 58% forma parte de un cuerpo académico, lo anterior no implica que el resto de los asistentes no estén incorporados a algún equipo de investigadores, ya que pueden estar colaborando en grupos no formalizados o independientes de la organización institucional, sin embargo es notable que dos de cada tres investigadores pertenezcan a un Cuerpo Académico, ello nos habla del nivel de institucionalización que ha alcanzado este tipo de organización en las IES.



El 62% de los participantes asistieron al Primer Foro Regional Noroeste, lo cual implica que hay una comunidad cohesionada que de manera regular interactúa en estos espacios formativos y por ende hay un seguimiento a las actividades relacionadas con la investigación educativa que se están desarrollando. El 95% de los encuestados afirman que asistirían a un tercer foro regional en caso de ser convocados. Lo anterior se corresponde con la valoración general del evento donde el 73% le asigna un puntaje de 5 (donde 5 es satisfactorio y 1 insatisfactorio), el 20% lo califica con 4 y un 3.6% con un 3, el resto no contestó.

Para complementar la información del cuestionario, se pidió a los asistentes que escribieran algunas sugerencias para mejorar la organización y desarrollo de este tipo de actividades académicas, una de las expresiones más recurrentes giró en torno a la necesidad de una convocatoria más amplia que permita congregar a un mayor número de participantes, insistieron en que, por la importancia del evento, se requiere darle mayor difusión y realce: “es un espacio desperdiciado”, “es la primera vez que asisto a un foro de este tipo, para mí fue de mucho provecho, solo me gustaría que hubiera habido más asistentes”. En general hablan de incluir a diversos actores educativos, como estudiantes

“en acompañamiento con asesores”, docentes de educación básica y media superior así como buscar la manera de involucrar a un número más amplio de Instituciones de Educación Superior, públicas y privadas y desde licenciatura hasta posgrado.

Por otra parte, se sugiere aprovechar la riqueza de materiales y experiencias que ofreció el Foro poniendo a disposición de la comunidad académica y de las instituciones interesadas en la investigación educativa, algunos documentos que pueden ser aprovechados para continuar con la discusión sobre el tema, “integrar textos breves de los participantes”, así como las videogra-baciones de los debates en las mesas temáticas o círculos dialógicos y la presentación de las conferencias, para “dar seguimiento a las temáticas”. En buena medida estos documentos y materiales son una manera de continuar con el diálogo más allá del Foro “considerar estrategias inmediatas después del evento para el seguimiento”.

Algunos de los asistentes destacan la importancia y significatividad de los círculos dialógicos: “creo que es una de las partes fundamentales y que permite la interacción y con ello el conocimiento y aprendizaje”, por lo tanto reconocen que fue un acierto por parte de los organizadores del evento implementar una dinámica de esta naturaleza. Un indicador de su relevancia se puede identificar en la opinión casi unánime de ampliar el tiempo dedicado a actividades de esta naturaleza, las expresiones que siguen ilustran esta inquietud: “sugiero más tiempo para las mesas de diálogo”, “agregaría una o dos horas más de tiempo para mayor participación”, “un poco más de tiempo para la reflexión y el intercambio de experiencias”, “tiempo para el debate”, “que sea de todo el día”, “más días de trabajo o un día completo, con mesas de trabajo más amplias”. También hubo voces críticas que demandan “mayor rigor en la argumentación y participación en los círculos dialógicos” y “mesas más dinámicas”, sin embargo

hubo quienes señalaron la necesidad de hacer el evento más accesible para quienes se incorporan o desean incorporarse a las actividades de investigación, señalaron que se requiere “un lenguaje menos elevado ya que los títulos dejan muchas dudas a nuevos investigadores”, “en la convocatoria se manejaba que podían asistir estudiantes de posgrado, pero realmente, como estudiante de maestría no alcancé a comprender varios puntos y esto dificultó el entendimiento del Foro”. Asimismo se sugieren actividades adicionales como “talleres sobre formación de investigadores, el quehacer en el aula de estudiantes de educación superior, estrategias más concretas desde la práctica, además de la óptica filosófica”.

Finalmente recuperamos algunas voces aisladas, pero no por ello menos importantes, que recomiendan hacer hincapié en el papel de la investigación en la definición de políticas públicas: “profundizar en el papel de la investigación en la toma de decisiones, generando estrategias que visibilicen los resultados de la investigación”, “formación de redes” o cuestiones de carácter organizativo como “proponer y poner a consideración de los posibles asistentes las temáticas de las ponencias.

### **Consideraciones finales**

El estado de Chihuahua ha sido sede de dos de los Foros Regionales, el primero se llevó a cabo 17 de enero del 2017, organizado por el COMIE con apoyo de la REDIECH. El segundo se realizó un año después, el 19 de febrero de 2018, por iniciativa de la REDIECH, con apoyo del COMIE. Estas experiencias dialógicas han servido como un medio para hacer un balance de las actividades de investigación, los procesos de integración de equipos de investigadores, conformación de redes, procesos formativos y las dificultades que estas dinámicas entrañan. Es en estos espacios donde surgen inquietudes relacionadas con el proceso y el ejer-

cicio mismo de la investigación, los productos que se generan, las condiciones en que se desarrolla el quehacer cotidiano y de forma relevante con la manera en que se han ido formando los investigadores.

Es un espacio de encuentro, pero también una oportunidad para la crítica y sobre todo la autocrítica. Uno de los elementos más destacados de estos foros está en su potencial dialógico, en su capacidad para generar encuentros, análisis, debates e interacciones, que pueden desembocar en la transformación de las prácticas de investigación y en la formación de investigadores en educación.

### Referencias

- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P., Chambordeon, J.-C., y Passeron, J.-C. (2002). *El oficio de sociólogo, presupuestos epistemológicos*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Casanova, M. (2013). *La educación que exigimos*. Madrid: La muralla.
- Corona Berkin, S., y Kaltmejer, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, A. (2000). *La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu*. En P. Bourdieu, *Intelectuales, política y poder* (págs. 7-19). Buenos Aires: Eudeba.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

- Hepp, P., Prats, M. y Holgado, J. (2015). *Teacher training: technology helping to develop an innovative and reflective professional profile*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 12(2), 30-43.
- Hernández, F., Sancho, J., y Creus, A. (2011). *Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación*. En F. Hernández, J. Sancho, y J. Rivas, *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (págs. 47-56). Barcelona: Esbrina-Recerca.
- Lorea Leite, M., Moreira Hypolito, Á., Dalligna, M., Cossio, M., y Marcolla, V. (2012). *Gestión democrática, una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(52), 89-113.
- Morin, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Youens, B., Smethem, L. y Sullivan, S. (2014). *Promoting collaborative practice and reciprocity in initial teacher education: realising a 'dialogic space' through video capture analysis*. Journal of Education for Teaching, 40(2), 101-113.