



Universidad Autónoma de Tlaxcala
Facultad de Ciencias de la Educación
División de Estudios de Posgrado



**EL INVESTIGADOR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EDUCATIVO EN
MÉXICO: EL CASO DE LOS INVESTIGADORES SNI NIVEL III.**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

PRESENTA:

MARÍA MERCEDES CORONA SERRANO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. FELIPE HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

CODIRECTOR:

DR. ALBERTO GALAZ RUIZ

TLAXCALA, TLAXCALA

ENERO 2023

Restricciones de uso DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Tesis Digitales

Todo el material contenido en estas tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México). El uso de imágenes, fragmentos de videos y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

Dedicado a mi familia, al azar y al encuentro.

“Fortibus universum favet”

AGRADECIMIENTOS

Agradezco ampliamente:

A mis mentores, el Dr. Felipe Hernández Hernández, el Dr. Alberto Galaz Ruiz y a la Dra. Adriana Carro Olvera.

A mis lectores, la Dra. María Celia Quintana Teres y el Dr. Guillermo González Rivera.

Al Centro de Investigación Educativa (CIE) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, así como a sus catedráticos quienes fortalecieron mis conocimientos en educación y en investigación educativa.

Al CONACYT por haberme apoyado para ser Becario SNI y fortalecer mis conocimientos en investigación. Gracias.

A las y los investigadores SNI III del CONACYT que formaron parte de esta investigación.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: Planteamiento del problema	16
1.1. La cuestión a investigar y el objeto de estudio	16
1.2. Interrogantes de investigación.....	26
1.3. Horizonte de la investigación	27
1.4. Apología de la investigación.....	28
CAPÍTULO II: Entorno de la investigación	30
2.1. La política y los investigadores educativos	30
2.1.1. Contexto de los investigadores educativos en México.....	35
CAPÍTULO III: Fundamentos teóricos sobre la construcción del conocimiento científico educativo.	42
3.1. Aproximaciones al estado del conocimiento	42
3.1.1. Racionalidad científica y epistemología	52
3.1.2. El fundamento del conocimiento humano: entre la filosofía de la ciencia y la epistemología.	56
3.1.3. Epistemología: la construcción del conocimiento científico	64
3.1.4. Escuelas o corrientes epistemológicas.....	66
3.1.5. La construcción del sujeto investigador.....	68
3.2. Borde teórico: Los investigadores educativos en la construcción del conocimiento científico.....	72
3.2.1. El investigador educativo	73
3.2.2. Los investigadores educativos y la identidad institucional	74
3.2.2.1. El investigador educativo en la institucionalización de su rol.	78
3.2.2.2. Los gremios académicos en México.....	79
3.2.3. Formación de investigadores educativos.....	83
3.2.4. Los investigadores educativos en la construcción del conocimiento científico.	88
3.2.5. La educación y la generación de conocimiento.....	93
3.2.6. Los enfoques de investigación en educación	96
3.2.6.1. Positivista	98
3.2.6.2. Interpretativista.....	100

3.2.6.3. Crítico	103
3.2.7. Metodologías educativas	106
CAPÍTULO IV: Esquema metodológico	109
4.1. Enfoque de investigación	109
4.2. Postura epistémico-metodológica.....	109
4.3. Método de investigación	110
4.3.1. Método biográfico narrativo	111
4.3.2. Análisis de contenido.....	113
4.4. Diseño de la investigación.....	115
4.4.1. Tipo de estudio	115
4.4.2. Alcances de la investigación	116
4.4.3. Técnicas e instrumentos de investigación.....	116
4.4.4. Criterios de inclusión	120
4.4.5. Sujetos de estudio	122
CAPÍTULO V: Análisis de la información y resultados de la investigación	123
5.1. Contexto del trabajo de campo.....	123
5.2. Indicios en la construcción del conocimiento educativo: Visiones encontradas	133
5.3. Identificaciones epistemológicas en la construcción del conocimiento educativo.	144
5.4. La praxis científica de la investigación educativa: procesos metodológicos	163
5.5. La identidad de los investigadores educativos en la construcción de conocimiento científico.	198
5.5.1. Disonancias del investigador educativo en la construcción de conocimiento.....	224
5.5.2. Convergencias, divergencias e hitos en las trayectorias académicas.....	230
CONCLUSIONES	235
REFERENCIAS	244

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Modelación del Objeto de estudio.....	21
Ilustración 2. Agente epistémico.....	24
Ilustración 3. Gráfica A. Investigadores SNI.....	38
Ilustración 4. Grafica B. Investigadores del área IV distribuidos en México.	38

Ilustración 5. Gráfica C. Investigadores educativos por disciplina.....	40
Ilustración 6. Gráfica D. Investigadores educativos por nivel en México.	41
Ilustración 7. Gráfica E. Investigadores nivel 3.	41
Ilustración 8. Sinónimos y constructos en el E-A	43
Ilustración 9. Colorama de análisis de textos.	46
Ilustración 10. Organigrama del estado el arte.	47
Ilustración 11. Círculo Hermenéutico	51
Ilustración 12. Borde teórico	72
Ilustración 13. Diseño de análisis del método biográfico-narrativo.	112
Ilustración 15. Esferas de las interacciones sociales.....	143
Ilustración 16. Identificaciones epistemológicas del ISNI-1.	146
Ilustración 17. Identificaciones epistemológicas del ISNI-2.	149
Ilustración 18. Identificaciones epistemológicas del ISNI-3.	150
Ilustración 19. Identificaciones epistemológicas del ISNI-4.	151
Ilustración 20. Identificaciones epistemológicas del ISNI-5.	154
Ilustración 21. Identificaciones epistemológicas del ISNI-6.	156
Ilustración 22. Praxis científica del ISNI-1.	165
Ilustración 23. Praxis científica del ISNI-2.	170
Ilustración 24. Praxis científica del ISNI-3.	176
Ilustración 25. Praxis científica del ISNI-4.	179
Ilustración 26. Praxis científica del ISNI-5.	184
Ilustración 27. Praxis científica del ISNI-6.	191
Ilustración 28. Identidad del ISNI-1.	203
Ilustración 29. Identidad del ISNI-2.	206
Ilustración 30. Identidad del ISNI-3.	210
Ilustración 31. Identidad del ISNI-4.	212
Ilustración 32. Identidad del ISNI-5.	217
Ilustración 33. Identidad del ISNI-6.	220
Ilustración 34. Nube de palabras sobre la construcción del conocimiento educativo.	237

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fuentes de información	43
Tabla 2. Epistemology	48
Tabla 3. Educational researcher	49
Tabla 4. Escuelas epistemológicas.	66
Tabla 5. Modelos de competencias de un investigador.....	88
Tabla 6. Estudios Críticos.	104
Tabla 7. Verticalidad en el proceso metodológico.	107
Tabla 8. Especificaciones de variable compleja.....	116
Tabla 9. Instrumento A: Guía para la entrevista biográfico narrativa.	118
Tabla 10. Instrumento B. Guía para bitácora.	120
Tabla 12. Universo de investigación.	121

RESUMEN

En las prácticas científicas y corrientes epistemológicas educativas desde la literatura filosófica, se concibe que el conocimiento científico es el resultado de las interacciones objetivadas entre individuos y comunidades, en los cuales se involucran formas de pensar, mirar, estudiar e investigar la realidad; lo que provoca que la construcción del conocimiento se rediseñe constantemente. Por lo que esta construcción, va más allá de las formas institucionalizadas de generación del conocimiento, sino que, se trata de corrientes ideológicas que incluso pueden convertirse en modos de asumir y vivir la realidad, que los investigadores han desarrollado sobre la naturaleza del conocimiento científico.

Puesto que la construcción del conocimiento educativo se trascibe en la praxis científica, ejecutada por el accionar de los investigadores educativos, es preciso mirar el o los posicionamientos epistemológicos guiados por el subjetivismo de estos agentes y el proceso de construcción del mismo. Por lo que, la presente investigación se ha desarrollado con el objetivo de analizar la construcción del conocimiento científico en educación, desde los investigadores educativos miembros del Sistema Nacional de Investigadores con distinción Nivel III del CONACyT-México, para comprender las subjetividades que permiten la generación del conocimiento.

El enfoque metodológico ocupado fue de corte cualitativo (con una postura epistémica interpretativista), de alcance transversal. Empleando el método biográfico-narrativo, y, por ende, las técnicas de investigación corresponden a las cualitativas como la entrevista biográfica narrativa y la bitácora del trabajo de campo (aplicada durante las entrevistas).

Entre los principales resultados y conclusiones, se encontró que en la construcción del conocimiento científico educativo, está implicada la identidad del investigador, la cual, se trata de un ente inacabado en el que pueden manifestarse múltiples influencias que dotan a su vez de unicidad al investigador, siendo esta, fundamental en el desarrollo de la praxis investigativa, de tal manera que la investigación sin caer en la personificación, logra comunicar todo el proceso para abordar la realidad problematizada. Así, la construcción del conocimiento educativo, se desarrolla desde diferentes modos de producción ejecutados por los investigadores. Algunos que se han constituido en la historia de la ciencia (específicamente desde las ciencias del espíritu, donde tienen génesis las ciencias educativas), y algunos otros modos se han cimentado por el propio andar de los investigadores y por necesidad de comprender la amplia realidad educativa. Cabe mencionar que, el rol que tiene el investigador educativo se legitima en sus producciones, su trayectoria y aportes a la ciencia, siendo referentes en el cambio educativo, otorgándoles una autoridad epistemológica (e incluso una autoridad deontológica) en el campo que los coloca como puntos conexos de transformación social.

INTRODUCCIÓN

La evolución ha dotado al humano de conciencia para analizar su naturaleza y actuar en consecuencia, diferenciándolo de otros animales, sin embargo, el homo genera conocimiento bajo los mismos principios que todas las especies, y son el adaptarse, aprender y conocer para sobrevivir. Esto desde un proceso sensorial, primitivo y ciertamente lógico, cuya existencia animal ha dependido del conocimiento del entorno.

En este sentido, se parte de una visión holonista donde lo cósmico, biosocial y sociocultural se relacionan dinámicamente. Cabe resaltar que esta forma de descubrir el entorno, se presenta como una automatización del conocimiento que se da por la relación con el ambiente y su función adaptativa, siendo un puente lógico que articula los ingresos de flujos energéticos y de información que engendran un proceso de aprendizaje que desemboca en el conocimiento del medio para enfrentarse a la realidad.

Así, el proceso para la obtención del conocimiento científico empezó con la objetivación y racionalización del saber, derivado de la animalidad del conocimiento y en medida en que su producción se hacía más extensa y variada, se generó una transformación en las formas de reproducción y transmisión del mismo, esto a través del método científico, que tiempo después llevo a la especialización.

Pensar en la racionalidad científica implica tomar en cuenta que además de conocer el origen e importancia del conocimiento, el estudio de este es focal dentro de cada ciencia y/o disciplina. En este sentido, alcanzar la racionalidad científica, significa que se ha llegado mediante logros de la razón a un proceso reflexivo que siempre es posible superar. De modo que es progresiva y se posiciona como autónoma ante la experiencia. Esto quiere decir, que los sujetos están frente a una domesticación de la realidad, y donde el individuo es consciente de sí mismo como alguien situado frente a otros, entendiéndolos como "objetos/fenómenos" de estudio.

La epistemología se ocupa de estudiar los alcances del conocimiento, además de los criterios y métodos por los cuales se justifica, valida o falsea, logrando diferenciar el conocimiento científico del que no lo es. La esencia de la epistemología radica, entonces, en el tratado del conocimiento científico, así como a su consecuente comprensión del fenómeno/objeto de estudio.

En la historia de la ciencia, la dicotomía entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu, abrieron debate acerca de cómo abordar e investigar el objeto de estudio, incluyendo el rol del sujeto investigador, y por ende las formas de generar conocimiento y hacer ciencia.

La tesis de esta aportación sostiene que los artilugios que generan conocimiento en las ciencias del espíritu y las humanas autorrefieren a la sociedad y a sus componentes, es decir, que la construcción del conocimiento científico deviene de la disposición humana hacia la investigación y el estudio metódico de los fenómenos/objetos/cosas halladas en una realidad social.

Cabe mencionar que la educación ha tenido un avance escabroso en la construcción de conocimiento científico, pues ha pasado de la influencia escolástica con métodos de enseñanza fundamentales y doctrinas en las que se limitaba el cuestionamiento, al renacimiento; donde se rompe el orden escolástico y se hace el puente entre lo medieval y lo moderno, con la valoración de la ciencia, en el cual se enseña a generar conocimiento a través de métodos específicos.

En tiempos de la Contrarreforma, se logró aciertos en lo académico, a partir de los presupuestos de Comenio, los cuales contemplaban que la educación era universal, y se debía promover una nueva didáctica en la que se gozara del aprendizaje de cosas inmediatas, con un propósito de interés cotidiano, a través de los sentidos, evitando los castigos corporales y ajustándose a la capacidad de los estudiantes.

Planteamientos previos permitieron dar apertura a Rousseau, dejando manifiesto que la adquisición del conocimiento debía tener una separación progresiva de los

bienes terrenales y de los deseos, elevando así el saber y el conocimiento a través de la sociabilidad y reproducción de este mismo.

De modo que la generación de conocimiento, no es un proceso improvisado en el área disciplinar en cuestión, ya que cobra el estatus de científico desde la ideología grecorromana. Donde, el “bildung” de quienes ejercían la labor de generación de conocimiento, o bien, los investigadores, debían dar cuenta de los fenómenos en el mundo natural acorde con las prácticas científicas imperantes de la época, surgiendo diferentes tendencias epistémicas en la construcción y adquisición del conocimiento humano sobre la naturaleza y la sociedad (Martínez, 2017).

En este sentido, se entiende que el investigador educativo es aquel sujeto que investiga en educación generando conocimiento original, mediante bases teóricas con rigor metodológico y un enfoque científico humanístico, para contribuir a la comprensión, difusión y producción de conocimiento, aportando nuevas formas de solución interdisciplinaria a los problemas del campo de la educación (Moreno, 2018). Por lo que el abordaje de los investigadores como objeto de investigación no solo se vuelve sustancial, sino, indispensable para conocer, cómo se realiza investigación en educación, permitiendo identificar las competencias cognoscitivas que se requieren para la construcción del conocimiento de carácter científico.

En el planteamiento del problema como *primer capítulo*, se concibe que la construcción del conocimiento educativo se transcribe en la praxis científica, la cual, se ejecuta por el accionar de los investigadores educativos, estos, se abordaran desde un posicionamiento epistemológico guiado por el subjetivismo, la hermenéutica y el constructivismo sociopoiético, dado que su validez se da en la verdad que el sujeto conoce y juzga, sin implicar que esta sea universal, se habla entonces de un hecho en sí, que se desarrolla como un fenómeno entre los individuos y sus propios lenguajes, desde una intuición eidética.

Los investigadores educativos están supeditados a diferentes prácticas institucionales, entre estas a la praxis científica de la investigación, a partir de una determinada posición epistemológica, que al aproximarse a esta posibilitará

comprender las subjetividades que operan en la generación del conocimiento, lo cual, podría ser la base para conocer los alcances de la ciencia educativa en México.

El *segundo capítulo* aborda el contexto de la investigación, el cual responde a dinámicas de política educativa en las que los investigadores educativos están insertos. Las cuales se desarrollan con la institucionalización de la ciencia en México como seguimiento a ciertas tendencias internacionales que impactan en el financiamiento de la educación superior pública, así como la distribución del PIB entre las instituciones, formando parte de un proyecto de nación a cargo del Estado evaluador que aparece en la década de los 80 a partir de concepciones como calidad, evaluación y estándar, que lejos de lograr las pretensiones de su surgimiento, promovió una lógica de competencia, estatus y de reconocimiento que poco a poco fue teniendo más aceptación dentro del campo científico, y en donde actualmente los investigadores se erigen y lo instituyen en la construcción del conocimiento educativo.

En el *tercer capítulo* se desarrollan los fundamentos teóricos para comprender el objeto de estudio, dividiéndose en; las aproximaciones al estado del conocimiento y en el borde teórico. En este sentido, el estado del conocimiento ha sido como ir tras las huellas de investigadores que ya pisaron un terreno disciplinar en común, el cual implica el análisis para la construcción de nuevo conocimiento, lo que involucra la movilización de las competencias del investigador, así como de sus destrezas, ya que se propone una postura investigativa, que obedece a procesos inductivos (recolección y sistematización de los datos) y deductivos (interpretación y nueva construcción) enmarcados bajo principios epistemológicos, teóricos y metodológicos.

En el caso de esta investigación la construcción del estado del arte, se empezó por un proceso derivado de la *heurística*, el cual es denominado como; Exploraciones dicotómicas ciber-textuales, que consta de dos sub-apartados; artefactos para el estudio y preludios descriptivos de la exploración, el primero se ocupa de generar

una búsqueda de sinónimos entorno al objeto de estudio, usar operadores de información (booleanos) para indagar en los metabuscadores, buscadores de libros, de revistas, índices y bases de datos, buscadores especializados, bibliotecas electrónicas, así como repositorios conocidos o clásicos, incluyendo bibliotecas universitarias. El segundo sub-apartado, consta de organizar los principales autores, distinguirlos de manera cronológica en cada campo disciplinario, identificar los diversos temas abordados y de interés, a través de la construcción de núcleos temáticos.

El círculo del comprender de Heidegger, es un apartado constructivo en el que cada una de las fuentes investigadas se lee, analiza, interpreta y clasifica de acuerdo a su importancia dentro del trabajo de investigación. Dicho apartado, se desarrolla en cuatro sub-apartados que contienen aportaciones epistemológicas, teóricas, enfoques, métodos y técnicas desarrollados por autores clásicos y contemporáneos.

Mientras que el borde teórico, está conformado por las perspectivas teóricas que abordan el rol de los investigadores educativos, las dinámicas y marcos para hacer ciencia. Donde las aportaciones sociológicas-educativas, reconocen que el rol del investigador es una construcción personal y colectiva, que influye en la generación del conocimiento, ya que, es un agente que se legitima en sus producciones, su trayectoria y aportes a la ciencia, siendo referentes en el campo educativo y como punto conexo de transformación social.

En el *cuarto capítulo* se aborda el esquema metodológico. Se trata de una investigación de corte cualitativo (con una postura epistémica interpretativista), que posibilita generar aproximaciones que requieren una descripción, interpretación y explicación a profundidad del fenómeno de investigación. El método que emplea es el biográfico narrativo, y, por ende, las técnicas de investigación corresponden a las cualitativas, con la operacionalización de los instrumentos con base a una construcción de dimensiones, categorías y subcategorías que conciernen a los objetivos de investigación.

En el *quinto capítulo*, se aborda el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo. Dicho apartado, posibilitará comprender el proceso que emplean las y los investigadores educativos en su praxis científica, es decir, la investigación metódica aplicada a la realidad educativa, el abordaje de esta, así como de sus principios, funcionamientos, tipos y métodos, su alcance y/o limitaciones, permite reflexionar desde múltiples ángulos generando amplias posibilidades de lo que se asume como conocimiento científico.

El conocimiento científico deviene de un proceso metódico riguroso y mediante un doble movimiento de adecuación al objeto y descentración del agente que investiga, como consecuencia de lo anterior, se puntualiza en los resultados que la epistemología ha jugado un papel importante en el estudio de este proceso, y al mismo tiempo ha sido un instrumento para los investigadores-científicos, siendo parte primordial e integrante de las ciencias.

El agente que investiga tiene una estructura de conocimiento previa con la cual se aproxima a la realidad (fenómeno u objeto de estudio), desde una lógica objetiva con una metodología instrumentada bajo ciertos preceptos de alguna escuela (s) epistemológica (s) y aparatos teóricos conceptuales, que como resultado dan la generación de conocimiento en esa línea de estudio.

En este sentido, lo que el agente investiga es inteligible en función de la base epistémica que aborda, así como de sus acciones, operaciones metodológicas y pre-conocimiento. Es decir, que el proceso de investigación científica que emplea el agente investigador se relaciona bidireccionalmente con las acciones operatorias construidas y empleadas para tomar conciencia del objeto/fenómeno de estudio.

Por último, en las *conclusiones* se plantean tres reflexiones importantes: a) Para los ISNI (codificación asignada a los sujetos que formaron parte de esta investigación con fines de confidencialidad), la construcción del conocimiento educativo es una finalidad, que si bien su aporte a la ciencia educativa es sustancial, lo verdaderamente enriquecedor está en el proceso de este y en las intenciones que le atribuyen a dicha construcción. La totalidad de los investigadores ISNI han aprendido a investigar “investigando”, donde la apropiación de la investigación está

en función de las experiencias que han vivido, y de los rasgos identitarios que les caracteriza, tanto individuales como en colectivo y de un gran sentido de vocación a la investigación. b) En la construcción del conocimiento educativo, está implicada la identidad del investigador, la cual, se trata de un ente inacabado en el que pueden manifestarse múltiples influencias que dotan a su vez de unicidad al investigador. Y c) Las afirmaciones y disonancias en la construcción del conocimiento se integran en el investigador, formando parte de sus producciones. Lo anterior fue posible identificarse a partir de la forma en que el investigador se aproxima a la realidad, o en la forma que el investigador hace ciencia en el campo educativo.

CAPÍTULO I: Planteamiento del problema

1.1. La cuestión a investigar y el objeto de estudio

La epistemología estudia el origen y alcance del conocimiento científico, a través de esta es posible aproximarse al modo en el que el agente investigador acciona para desarrollar las estructuras de pensamiento, que articuladas, dan origen a teorías, aparatos conceptuales, y/o abstracciones que permiten conocer una forma específica en que se abordó el objeto de estudio.

Así, la epistemología se ocupa de estudiar problemas tales como las circunstancias históricas, biológicas, psicológicas y sociológicas que llevaron a la obtención del conocimiento, además de los criterios y métodos por los cuales se justifica, valida o falsea, logrando diferenciar el conocimiento científico de la doxa¹ (Rojas, 2013). De modo, que la esencia de la epistemología radica en el tratado del conocimiento científico, conduciendo a la comprensión del objeto de estudio.

En la historia de la ciencia, la dicotomía entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu, abrieron debate acerca de cómo abordar e investigar el objeto de estudio, incluyendo el rol del sujeto investigador, y por ende las formas de generar conocimiento y hacer ciencia. Dando lugar a un nuevo tiempo científico en la construcción del conocimiento, que se explica a partir de la tendencia e influencia de las ciencias naturales en la construcción de elementos sociales de objetividad, pretendiendo encontrar las leyes que regulaban el comportamiento de los actores sociales. Sin embargo, ¿Es aceptable el ejercicio que pretende encontrar determinismo en la sociedad? En ese momento, esta pretensión bien pudo ser válida, sin embargo, actualmente no es así, desde una postura dialéctica y dialógica

¹ La doxa es el conocimiento vulgar u ordinario del hombre que no se ha obtenido de manera rigurosa y crítica.

entre sincronía, diacronía y un producto mixto, se concibe que lo social no es necesariamente causal y menos lineal.

Pese a que en el proceso constructivo del conocimiento el sujeto cognoscente y el objeto de estudio estén íntimamente ligados, su relación se diferencia entre aquel sujeto de hace unas décadas atrás que se concebía como un agente pasivo, contemplativo y receptivo, al agente que construye conocimiento actualmente que puede verse como uno idealista y activista, que percibe al objeto como su producción, promoviendo una relación cognitiva (Vega, Fernández y Linares, 2009), en la que no necesariamente el sujeto determina al objeto, sino que, existe una interacción recíproca. La cual a pesar de que fue acusada de ser subjetivista y generalmente menospreciada, en el nuevo tiempo científico, la objetividad es replanteada, ya que quien ejecuta el proceso del conocimiento es un sujeto que está impregnado del hecho de ser sujeto (y por tanto subjetivo), y esto no representa un obstáculo para no ser objetivos en la generación del conocimiento.

El factor subjetivo está introducido en el conocimiento histórico por el mismo hecho de la existencia del sujeto cognoscente, el cual se ubica en un contexto meramente social, el cual es sustancial abordar.

La tesis de esta aportación sostiene que los artilugios que generan conocimiento en las ciencias del espíritu y las humanas² autorrefieren a la sociedad y a sus componentes, coincidiendo así con Arnold (2004) en que “la realidad y su reflexión es autológica a la sociedad” (p. 273). O bien, en palabras de Protágoras³, “*el hombre es la medida de todas las cosas*”, es decir, que la construcción del conocimiento científico deviene de la disposición humana hacia la investigación y el estudio metódico de los fenómenos/objetos/cosas halladas en una realidad social, generando comprensión de la misma y de sus componentes.

² Ciencias en las que se puede ubicar por clasificación disciplinar a la educación, y en donde se circunscribe esta investigación.

³ Protágoras en los diálogos de Platón (Éndoxa: Series Filosóficas, n-5. 1995. UNED, Madrid).

Lo social se interpreta como un constructo integrado por elementos, relaciones, interacciones y expresiones de la sociedad, la cual genera un orden superior que trasciende las características de los diferentes componentes individuales. Los estudios estructuralistas, funcionalistas, marxistas, culturistas y neoevolucionistas (Ortiz, 2012) son los impulsores de la tendencia a la discusión sobre lo social como producto de la sociedad, en donde los individuos tienen un rol que desarrollan en una realidad específica, siendo causalistas y lineales, sin embargo, el caos presente en el fluir de la sociedad es excluido de estas interpretaciones. Mientras que los estudios que han mirado a la sociedad desde sus partes individuales como los procesualistas del conflicto, de lo crítico y del progreso, han tenido detractores en los orígenes de la teoría social, ya que se manejan en un discurso fuera de lo mecanicista.

En este sentido, Spencer (1996) menciona que lo social no es más que un nombre colectivo para referirse a cierto número de individuos y de sus componentes. Llevando la controversia al terreno entre nominalismo y realismo, un nominalista podría afirmar que lo único existente son los miembros que componen la sociedad, es decir, que lo social existe en la medida en que los sujetos; son, están y se relacionan, lo social son creaciones de la mente humana elaboradas con base al mundo exterior. Y desde el realismo, el sujeto existe independientemente de que se piense a sí mismo, su existencia ya está dada, y está inserto en una realidad que para conocerla lo único que necesita es poner en movimiento dialéctico sus capacidades mentales y desplazarse lógicamente en el mundo.

Del mismo modo es razonable considerar a la sociedad como una *entidad u objeto*, porque, es formada por individuos, y la permanencia de las relaciones que tienen lugar entre ellos implica una cierta condición de conjunto que puede ser abstraído. Por ello se hace referencia a la sociedad como un objeto de estudio, que puede mirarse desde lo que Spencer (1996) llama paralelismo de los principios articuladores, que es la semejanza entre objetos en cuanto a la observación y la permanencia de la relación entre sus partes (en el caso de la sociedad; entre los individuos).

Bauman (2003) coincide con el planteamiento anterior y afirma que, la sociedad como objeto de estudio, *“fue desde el principio y abiertamente, una entidad imaginada”* (p. 34) o bien, una entidad abstraída que puede abordarse desde los individuos y desde lo social, en donde el cambio es constante, de esta manera, la reflexión de los procesos de corta o inmediata duración podría ejecutarse constantemente.

De manera que, puede entenderse a lo social como; un constructo abstracto que concibe a los individuos tanto construidos como constructores de sociedad a partir de una dialógica temporal-espacial donde se encuentran en constante interacción-relación que es tensionada por elementos externos e internos.

Las perspectivas anteriores sírvanse para dilucidar que, la tendencia a la objetividad del conocimiento no puede consistir en la eliminación del factor subjetivo. La pretensión de la construcción del conocimiento objetivo como resultado de la investigación científica es el argumento ofrecido por la ciencia moderna para plantear sus formas como las exclusivas para conocer la realidad, empero, en este nuevo tiempo científico otras escuelas epistémicas y las ciencias del espíritu recorren un camino diferente al de la ciencia moderna en cuanto a la relación yo-lenguaje-mundo, donde la vigilancia epistémica ayuda a observar las realidades diversas.

La forma en la que las ciencias del espíritu proceden en sus investigaciones es divergente al de las ciencias naturales. En las ciencias del espíritu se posibilita ampliar los horizontes sin la falsa ilusión de la objetividad, y defenderse de las seducciones del poder en la generación de conocimiento, donde lo humano y lo social, así como lo educativo, comparten el estudio del hombre, de modo que se trata de disciplinas humanistas y sociales vinculadas con la cultura, en donde la educación tiene un lugar especial al ser concebida como un objeto irrefutablemente social y humano.

Dilthey (1949), reflexiona la posibilidad de una objetividad en el marco de las ciencias del espíritu, a partir de un proceso comprensivo. La preocupación por

conformar las ciencias del espíritu en una posibilidad de constituir un conocimiento científico, lleva a retomar una razón histórica y social para abordar y comparar las ciencias de la naturaleza y sus procesos de conocimiento, semejante a conceptos claros y proposiciones evidentes que lleven un fundamento filosófico a establecer relaciones entre las ciencias del espíritu y las disciplinas, que tienen la capacidad de conocer al hombre por otros medios que no son los positivistas.

Encontrando en la psicología explicativa y comprensiva, una primera relación con la investigación para las ciencias del espíritu, dado que desde esta se pretende abordar la realidad desde un mundo psíquico, que conforma elementos y métodos científicos de la física y de la química, con los que son capaces de aproximarse al conocimiento del mundo social y cultural.

Es importante comprender que en las ciencias de la naturaleza el objeto de investigación se sitúa frente al sujeto, sin embargo, en las ciencias del espíritu (o también denominadas como ciencias morales o ciencias de la civilización), el objeto es el sujeto, lo que deviene de un tratamiento forzosamente diferenciado entre explicación y comprensión. La explicación propia del estudio de lo natural, que alude a una realidad que es independientemente de las acciones del espíritu y del sujeto, mientras que la comprensión pretende aprender la vida espiritual del sujeto que despliega un horizonte histórico.

Así, la educación comparte criterios y rasgos con las ciencias sociales y otras disciplinas de las ciencias humanas, en cuanto a cómo abordar el objeto de investigación desde una perspectiva epistemológica y metodológica, que difiere en gran parte de las ciencias de la naturaleza, sin embargo, la especificidad de su racionalidad es propio de las ciencias de la educación.

La construcción del conocimiento educativo que se transcribe en la praxis científica, se ejecuta por el accionar de los investigadores educativos, los cuales se abordan desde un posicionamiento epistemológico guiado por el subjetivismo, la hermenéutica y el constructivismo sociopoiético, dado que su validez se da en la verdad que el sujeto conoce y juzga, sin implicar que esta sea universal, se habla entonces de un hecho en sí, que se desarrolla como un fenómeno entre los

individuos y sus propios lenguajes, desde una intuición eidética⁴ (Hurtado, 2015). De modo que, este posicionamiento sirve en gran medida para conocer y estudiar a los seres ónticos trascendiendo la semántica. Así, la construcción del conocimiento educativo no sólo es una acción que se ejecuta en la praxis científica, sino, una potencia que sucede en la medida en que existe lo social, sus agentes y componentes.

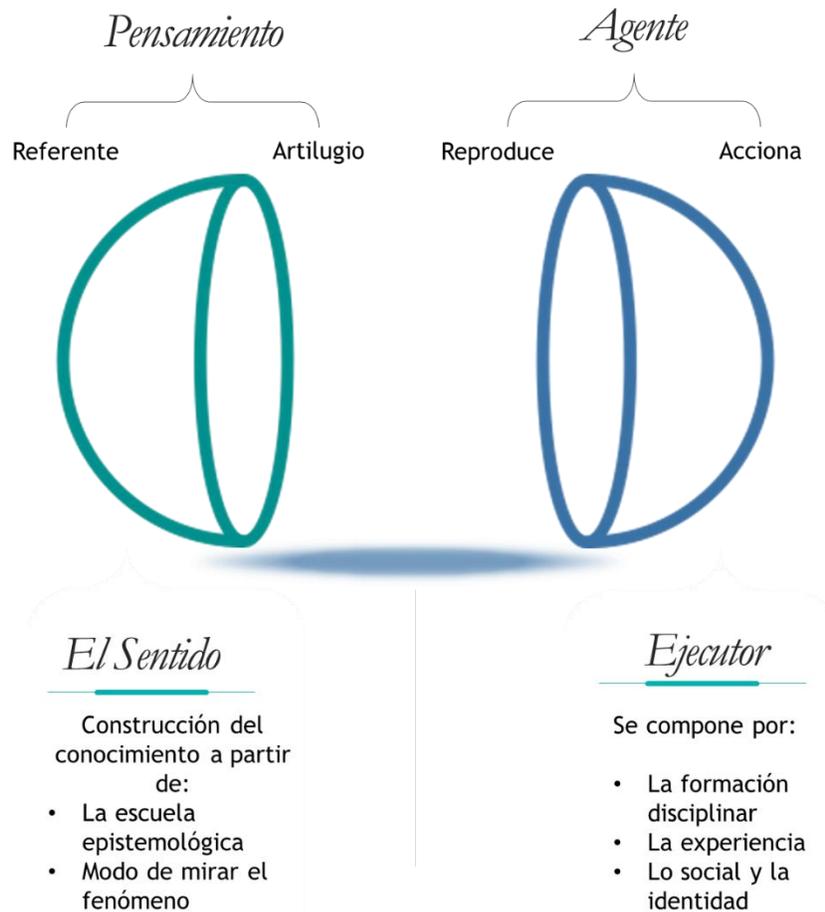
Los investigadores educativos están supeditados a diferentes prácticas institucionales, entre estas a la praxis científica de la construcción del conocimiento, y son quienes con sus aportaciones en educación no dejan de generar críticas y censuras por partes de otros campos de conocimiento, cuestionando el análisis de metodologías empleadas de la realidad antropológica y educativa (Ducoing, 2003). Así, los investigadores en educación tienen una determinada posición epistemológica que apunta a la construcción de conocimiento científico con una visión determinada para conocer la problemática de lo educativo lo cual es imperante analizar, y por lo tanto es posible abordarlo como objeto de estudio, que al aproximarse a este posibilitará comprender las subjetividades que permiten la generación del conocimiento, y podrá ser la base para conocer los alcances de la ciencia educativa en México (ver ilustración 1.).

Ilustración 1. Modelación del Objeto de estudio.

⁴ Este término Hurtado (2015) lo utiliza para referirse a una proyección que deviene del interior (es decir, del pensamiento, ideología o hábito) del individuo.

Epistemología

Investigador educativo



Fuente: Elaboración propia.

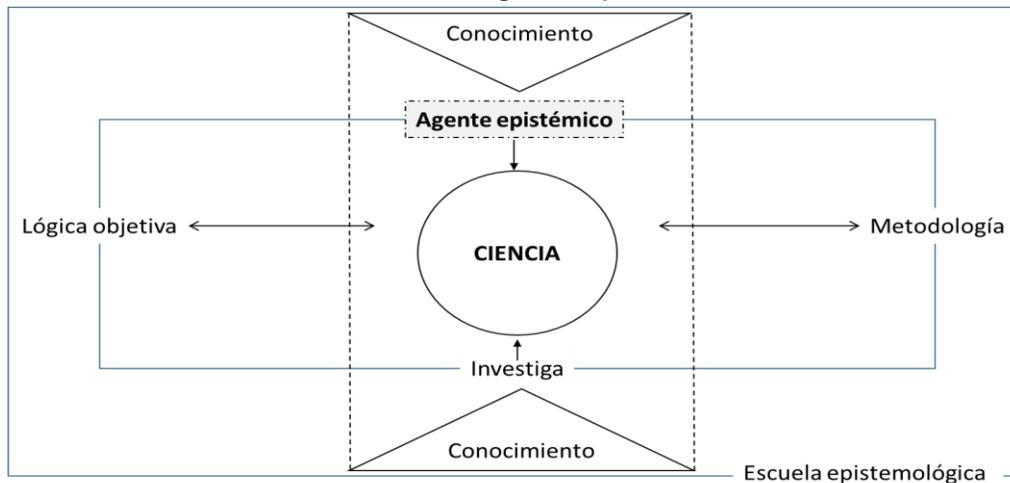
Derivado de lo anterior, es posible comprender que la epistemología como el estudio de la comprensión y explicación de las posibilidades del conocimiento, ha consolidado diversas escuelas o corrientes epistémicas, formas de pensamiento, referentes y artificios que son capaces de brindar sentido a las investigaciones científicas en la generación del conocimiento, ofreciendo una mirada específica de

cómo estructurar conceptualizaciones teóricas y abordar el estudio de los fenómenos, posibilitando que el investigador en su carácter de agente epistémico pueda generar afinidad o identificación por alguna escuela epistemológica (o más de una), la o las cuales tienen una manera particular de aproximarse a la realidad, y de hacer ciencia, que, al esclarecer dicha construcción del conocimiento científico se puede reflexionar por ende los alcances y limitaciones en la ciencia la educativa.

Ahora bien, en la modelación del objeto de estudio quien produce y reproduce el conocimiento es el agente, haciéndose referencia a él como el investigador que ejecuta la ascesis investigativa, esto, desde su formación, identidad, experiencia y disciplina (en este caso la educación). De modo que, el investigador educativo acciona en este campo a partir de un pensamiento único que cobra sentido en la ciencia gracias a la epistemología, dado que esta estudia el origen y alcances del conocimiento, y por tanto subyace todo trabajo de corte metodológico, por lo que hay distintas corrientes con una manera particular de generar conocimiento y se ven influenciados por las formas en que cada escuela argumenta la naturaleza del conocimiento.

En este sentido, el agente epistémico es aquel que se posiciona no solo como sujeto, sino como investigador con una estructura de conocimiento previa con la cual se aproxima a la realidad (fenómeno u objeto de estudio), desde una lógica objetiva con una metodología instrumentada bajo ciertos preceptos epistemológicos, que como resultado genera conocimiento en esa línea (ver ilustración 2.).

Ilustración 2. Agente epistémico.



Fuente: Elaboración propia.

Lo que el agente investiga sólo es inteligible en función de la base epistémica que aborda, por lo tanto, sus acciones, operaciones metodológicas y conocimiento son inseparables de su posicionamiento como agente epistémico/cognoscente. Es decir, que las prácticas científicas del agente epistémico se relacionan bidireccionalmente con las acciones operatorias construidas teóricamente para tomar conciencia del objeto/fenomeno y llevarlo a la luz de la conciencia. De modo que todo agente epistémico, es por consecuencia un individuo generador de conocimiento.

Cabe mencionar que Acuña (2018) menciona que la generación y el desarrollo científico-tecnológico se ha venido posicionando a lo largo de la historia del Sistema Educativo Nacional como uno de los principales ejes de planeación e implementación de políticas públicas en México, como respuesta ante el despliegue económico, social y educativo de esta propuesta se ha puesto atención en la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel.

Lo que anteriormente representó una línea de acción sustancial en materia de política educativa en el programa Sectorial de Educación (2013-2018), la cual menciona que uno de los ejes es orientar y apoyar a las instituciones de educación superior coordinadamente con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), y así incrementar el número y nivel de los investigadores en IES y en

el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), alentando la participación de estudiantes en actividades de investigación.

Los investigadores educativos se han considerado como un eje fundamental en el contexto mexicano en cuanto a la ciencia, y aunque haya instituciones que administrativamente no hagan una contratación puntual que designe a los agentes educativos como investigadores, y sí como docentes de tiempo completo, esto no demerita que no lo sean, pues tienen una autoridad epistemológica y deontológica⁵ que soportan una identidad como investigadores. En otras palabras, en el contrato del personal educativo no existe el nombramiento de investigadores, sino que se designa como, Docentes de Tiempo Completo, que incluyen actividades de investigación.

La autoridad epistémica es ampliamente una postura generada por los investigadores, que se integra por los conocimientos que posee el portador (o bien el agente-investigador) y del reconocimiento que tienen los agentes educativos hacia el portador (García, 2012). Así, aunque no haya un reconocimiento administrativo (en algunos casos) del investigador, entre sus funciones se encuentra la acción de investigar, lo que le da la autoridad de ejercer la investigación y amplia posibilidad de identificarse como investigador.

En la vida cotidiana institucional ambas autoridades se presentan y puede ser por separado o juntas, sin embargo, lo importante es que un investigador educativo tiene la capacidad de ser y ejercer su identidad y autoridad en el campo disciplinario, vinculándolo con el trabajo científico en el país y formando parte del desarrollo económico y social.

Al investigar el presente objeto de estudio, será posible contribuir a entender la base racional del descubrimiento científico con la praxis investigativa, la cual, promueve el pensamiento crítico y reflexivo en educación.

⁵ La autoridad epistemológica se fundamenta en proposiciones del saber, y la autoridad deontológica se basa en reglas de conducta del investigador en la vida institucional (García, 2012).

Cabe mencionar que, la forma de generar conocimiento y descubrimientos científicos ha cambiado (tal como se puntualizó anteriormente), esto significa que no solamente se han producido nuevos debates y aportaciones, sino que, también se han desarrollado nuevas metodologías para operar el proceso científico, estructurando distintas aproximaciones y énfasis (Lugo, 2010). Las concepciones Aristotélicas, Renacentistas, Galileanas, Comteanas, entre otras, en conjunto con las contribuciones de Shapere, Hanson, Kuhn, Durkheim y Weber han pasado a ser concepciones clásicas con asentadas costumbres investigativas, que si bien pueden ofrecer una sólida base para la construcción del conocimiento, lo cierto es que sus propuestas no corresponden con el tipo de sociedad que actualmente se experimenta. Las lecturas clásicas que nos puedan ofrecer una interpretación de lo social, puede que no cedan el paso a las renovaciones en la ciencia, sin embargo son solamente especulaciones, que bien pueden reforzar el hecho de que es necesario y significativo investigar en este corte temporal, cómo se construye el conocimiento científico en educación.

Actualmente en el campo educativo-científico los investigadores con autoridad deontológica/epistémica y quienes han generado investigaciones con alcances significativos, bajo tendencias emergentes y distinciones imprescindibles para desenredar discusiones, cobijados bajo la acción de las políticas educativas, son los investigadores del SNI de CONACyT, que por los propios criterios de ingreso y permanencia al Sistema, los vuelve sujetos clave en esta investigación. En suma, se alude a la investigación sobre el análisis del proceso en qué se construye y genera el conocimiento científico.

1.2. Interrogantes de investigación

En razón del objeto de estudio se configuran las siguientes interrogantes: Pregunta general: ¿Cómo construyen el conocimiento científico en educación los investigadores educativos miembros del Sistema Nacional de Investigadores con distinción Nivel III del CONACyT-México? Al aproximarse a investigadores consolidados como aquellos que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores

(SNI) nivel III, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), posibilita entender el objeto de estudio y comprender las subjetividades que permiten la generación del conocimiento de la realidad educativa en la que están insertos.

Preguntas específicas

- ¿Cuál es la (s) escuela (s) epistemológica (s) (que subyace a todo trabajo de corte metodológico) con la cual se identifica el investigador educativo?
- ¿Cómo investigan en educación los investigadores educativos?
- ¿El investigador educativo se ha enfrentado a disonancias cognitivas en relación con la construcción de conocimiento científico educativo?
- ¿Cómo se relaciona la identidad académica de los investigadores educativos con la construcción de conocimiento científico en educación?

1.3. Horizonte de la investigación

Objetivo General

Analizar la construcción del conocimiento científico en educación, desde los investigadores educativos miembros del Sistema Nacional de Investigadores con distinción Nivel III del CONACyT-México, para comprender las subjetividades que permiten la generación del conocimiento.

Objetivos específicos

- Identificar los referentes socio-profesionales de los investigadores educativos.
- Conocer la (s) escuela (s) epistemológica (s) (que subyace a todo trabajo de corte metodológico) con la cual se identifica el investigador educativo.
- Comprender cómo investigan en educación los investigadores educativos.

- Indagar las disonancias que el investigador educativo ha enfrentado en relación con la construcción de conocimiento científico educativo.
- Comprender la relación de la identidad académica de los investigadores educativos con la construcción de conocimiento científico en educación.

1.4. Apología de la investigación

La línea conceptual se construye a partir de autores como Pedraza (2018) y Acuña y Pons (2019), quienes comprenden al investigador educativo como aquel agente que desarrolla el proceso complejo de la investigación científica en el campo educativo para generar conocimientos teóricos y prácticos, asumiendo una perspectiva crítica.

Dado lo anterior, el investigador educativo es una construcción microsocial en un espacio ideológico, que forma el gremio educativo permitiendo a los miembros sentirse parte de un grupo académico, disciplinar o científico específico, en el que son sociabilizados en un mundo simbólico común sobre la investigación, donde incluso se puede distinguir a los investigadores noveles de los consolidados, y se gestan relaciones horizontales y a veces verticales en la que se va construyendo la identidad del investigador educativo.

Esa forma de hacer investigación estribará de la escuela epistemológica con la que se identifique el investigador educativo, es decir, que la praxis científica de la investigación dependerá de la construcción del “ser” investigador; y como consecuencia de esto, del accionar del “ser” investigador, lo que lleva a la construcción de una forma en particular de generar conocimiento, en la que el agente establece afinidad o identificación con alguna corriente epistemológica y con principios e influencias metodológicas de cómo desarrollar investigación, conocimiento y ciencia en la educación.

En este sentido, la construcción del conocimiento científico que el investigador educativo realiza, se relaciona con el proceso en el que se gesta una serie de

identificaciones y afinidades por una forma específica de hacer investigación en educación que se relaciona con la identidad académica del investigador.

Cabe señalar, que la relevancia de esta investigación se sujeta de la epistemología, dado que puede ayudar a responder cuáles son los fundamentos del conocimiento educativo generado por investigadores de este campo disciplinar, lo que permite acceder a la realidad y comprender cómo se da la relación del agente epistémico y el objeto de conocimiento; cabe señalar que, lo fundamental del conocimiento está en ser un modo de intelección, por lo que el saber no es fundamento previo al estudio de lo real (Morales, 2007).

Por lo que, para acceder al estudio del origen del conocimiento educativo, una de las vías sustanciales es conocer cómo y bajo qué escuela epistemológica se desarrolla, esto, ejercido por un agente-investigador que ya ha constituido una identidad académica que fundamenta su andar en la investigación, así como su producción científica.

Este andar en la investigación se da en la formación de los investigadores educativos, donde se cimientan las bases de lo que se entiende por investigación y por conocimiento, lo que va conformando la identidad académica del investigador. Teniendo así, un sentido práctico, que consiste en motivar a los agentes a reflexionar sobre lo que realmente están haciendo, investigando, conociendo, aprendiendo y enseñando (Morales, 2007), lo que promueve el pensamiento reflexivo y crítico de las acciones que realizan como profesionales del campo educativo.

De manera puntual, al realizar esta investigación será posible retribuir socialmente y aportar en el campo educativo al; a) comprender el conocimiento científico producido en educación, analizando su alcance y aplicación para la resolución de problemas educativos; b) develar un importante acercamiento a diversos modelos teóricos y metodológicos de construcción de la ciencia, los cuales son una condición necesaria para investigar y producir conocimiento de naturaleza científica sobre educación; c) conocer la construcción del conocimiento científico que los

investigadores educativos desarrollan para reflexionar sobre cómo se realiza investigación en educación, permitiendo conocer las competencias cognitivas que se requieren para vigilar las formas de producción de conocimiento que imperan en un contexto particular, y las prácticas que le dan validez y carácter científico a la educación y; d) contribuir en la formación científica de investigadores educativos en relación a las aportaciones de las diferentes escuelas epistemológicas que atienden los problemas educativos contemporáneos y futuros.

En este sentido, se pretende aportar en la formación de los investigadores educativos en cuanto a la indispensable distinción y esclarecimiento de los modos, teorías y métodos de construcción de conocimiento original en el campo de la educación.

CAPÍTULO II: Entorno de la investigación

2.1. La política y los investigadores educativos

Es necesario pensar a la investigación científica como una praxis que ejecutan determinados agentes, en ciertos contextos culturales, institucionales, políticos y bajo dimensiones espacio-temporales específicas, con esta premisa, es menester mirar a la praxis investigativa con influencias del sistema ideológico dominante, ello implica el reconocer sus pugnas y sus prácticas ocultas.

Se considera que la institucionalización de la ciencia en México se dio por parte de un proyecto del Estado evaluador que aparece en la década de los 80 a partir de concepciones como calidad, evaluación y estándar, que lejos de lograr las pretensiones de su surgimiento, promovió una lógica de competencia y estatus de reconocimiento que poco a poco fue teniendo más aceptación dentro del campo científico.

Lo institucional, por parte del Estado en la investigación científica parte de ciertas tendencias internacionales que impactan en el financiamiento de la educación superior pública, así como la distribución del PIB entre las instituciones. Estas

tendencias se debieron a diversos factores, entre ellos: la incapacidad financiera de los países para atender la masificación de la educación superior, y la falta de calidad de la educación superior pública que deriva en un cuestionamiento sobre el financiamiento público.

De ese cuestionamiento surge la evaluación institucional, ya que en la educación superior mexicana e internacional hacia finales de la década de 1980, los dirigentes políticos llegaron a la conclusión de que, al mismo tiempo que impulsaban el crecimiento de la educación superior, era necesario regularla y conducirla (Kent, 2010). Por lo que apareció con cierta rapidez la idea de que la educación superior debía ser apoyada condicionadamente en su expansión y regulada de acuerdo con normas de calidad, eficiencia y eficacia a partir de un proceso de evaluación que las evidenciara y estandarizara.

Dicho proceso estaba a cargo del Estado, es decir, para convertirlo en objeto de las políticas públicas, había que disminuir su especificidad (académica, científica, educativa) y volverla susceptible de ser dirigida mediante mecanismos comprensibles para los tomadores de decisiones.

Sin embargo, ¿a qué se refieren cuando se habla de calidad, evaluación y estandarización? Y ¿qué relación tiene con los investigadores educativos? Para tratar de dar respuesta a estas preguntas se aborda lo siguiente. La noción calidad será el primer constructo a ser abordado; partiendo de un análisis etimológico, la palabra calidad proviene de la voz latina *qualitas*, que significa cualidad, o manera de ser, aunque al castellanizar se entiende como “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (Fernández, 2007, p.10), en otras palabras el concepto brinda un espectro de comparación entre lo que podamos considerar como mejor y peor.

Las nociones de este término (calidad) a la largo de la historia humana y bajo diferentes contextos, temporalidades e ideologías, ha transcurrido de manera heterogénea y paralela a la de los sistemas de producción empresariales,

mostrando con ello el modo en que las organizaciones comprenden y reaccionan a las circunstancias mercantiles, desde elaborar productos que se ajustan a los requisitos de producción, hasta los requerimientos que exigen los clientes.

Pese a lo anterior, hoy en día algunos de esos pensamientos se han retomado y agrupado para satisfacer las leyes del mercado globalizado, por lo que el constructo calidad, dada su naturaleza multidimensional, puede ser considerado como el conjunto de procesos que se articulan de manera auto-regulables para el desarrollo de objetivos y que varían de acuerdo a las finalidades de la institución u organismo que los genere.

El segundo constructo a tratar es evaluación; en cuanto a su etimología la palabra evaluación proviene de la voz francesa antigua *value*: valor, participio pasado de *valoir*: valer; y éste proviene de *valere*: ser fuerte, tener valor. Como bien sabemos los hispanoparlantes, el sufijo de sustantivos verbales “-ción” significa acción y efecto; sin embargo, también puede denotar objeto y lugar (Aznar y Alarcón, 2006; Hernández, 2015). Entendiendo así al término de evaluación como referencia a la acción y efecto de valer, de lo que vale o es valioso.

Durante el tránsito histórico del término, posterior a Tyler, la evaluación empezaría sus preludios en el contexto educativo, y sus connotaciones –también tripartitas– pueden arrojarnos una concepción de evaluación al coincidir que es:

“(…) un proceso de recogida y análisis de información relevante con el fin de describir cualquier realidad (...) de manera que facilite la información de juicios sobre la adecuación de un patrón o criterio de calidad debatido previamente, como base para la toma de decisiones”. (Mateo. 2006: p. 36).

Así entendido, una noción de evaluación ha de contar al menos con tres puntos principales, la primera: recolección de datos mediante algún instrumento; segundo: dicha recolección permitirá tomar juicios; tercero: los juicios otorgaran pautas para tomar decisiones (Hernández, 2015). De esta manera la evaluación orientara en la toma de decisiones, con la finalidad de llevar a la efectividad cualquier actividad en

una organización. Así, la evaluación sería un fenómeno que coadyuvaría en la búsqueda de la mejora, y por ende compaginaría con la noción de calidad.

Continuando con el abordaje, toca el turno al constructo *estándar*; a partir de un análisis etimológico, se comprende que, por un lado, el término *estándar*, obtiene vida de los francos de Francia, quienes usaban la palabra “Standort” para referirse a una bandera que simbolizaba la demarcación de un territorio, más tarde los Anglos de Inglaterra tomaron la palabra “Standort” de los Francos cambiándola a “Standard”, cuya traducción pasaría a, *ser estar de pie firmemente* (Hernández, 2015). La etimología de este término dista de la aplicación en los discursos actuales, ya que su aplicación hoy día sobrepasa la posición firme en el sentido literal.

Se piensa en la estandarización, como un lenguaje que busca la postulación de alcances y límites, lo que se ha convertido en un quehacer normalizador, que busca como premisa la homogeneidad. Ante este ideario, el estándar se centra en el apoyo de los mecanismos que controlan de manera más completa el desarrollo de un ente.

Ahora bien, la relación bajo el análisis de las construcciones teóricas anteriores y los investigadores educativos, se da en razón a que estas brechas en el desempeño humano provocarían un parte aguas en el terreno de los roles establecidos, de una manera que obedeciera al paradigma capitalista que poco a poco absorbía las formas de vida humana, para transformarlas en procesos sistematizados de producción en beneficio de los industrialistas.

Las implicaciones de la educación en el proceso de estandarización tendrán su génesis ante la necesidad aparente por, mejorar los servicios educativos, e iniciar estudios propios en este campo que permitieran aplicar los avances obtenidos sobre calidad.

En este tenor, la iniciación de procesos orientados bajo estas tendencias, han seguido las posibles transformaciones o innovaciones en el mercado mundial; tendencias que no erradican las nociones de calidad, evaluación o estándar, sino por el contrario provocarían que los términos se mantengan en una continua adaptación.

En la Educación Superior las investigaciones se agudizaron al lado de calidad, evaluación y estándar, surgiendo conceptos como calidad académica, certificación (Buendía, 2007) y acreditación (Munive, 2007), cada una con un objetivo particular, sin embargo, del mismo origen: velar por la mejora continua en pro de la homogeneidad.

Con estos antecedentes, la Educación Superior iniciaba su camino en el mundo evaluativo. Sin embargo, el impulso de la educación superior para iniciarse en la empresa evaluativa, tiene su origen en los procesos de globalización, que a través de una economía guiada por las transformaciones de la productividad y la competitividad tomaría el nombre de “Economía del Conocimiento” (Villaseñor 2003, p.23). Donde se privilegiaría el conocimiento de tipo práctico y aplicativo, es decir, lo que interesa es que el conocimiento produzca económicamente un crecimiento social sustentable, por lo que no cualquier tipo de conocimiento será apropiado para ello.

Los sistemas de educación superior y sus instituciones se convierten bajo esta perspectiva en elementos centrales para satisfacer a la sociedad del conocimiento, al lado de ellas también habrá otras instituciones dedicadas a la capacitación de recursos humanos para el empleo, no obstante, las Instituciones de Educación Superior (IES), han sido condicionadas a consolidar productos de calidad y de conocimiento aplicativo.

Lo anterior implicó re-significar la función social de la educación, por lo que la encomienda fue otorgada a la *evaluación* y que a través de diversos mecanismos se convertiría en el instrumento efectivo del Estado para impulsar el cambio cualitativo en las IES.

El imaginario social del estado benefactor poco a poco sufriría una metamorfosis para transformarse de un, *Estado Evaluador*, que centraba su atención en la obtención de resultados y por ende transitando al, *Estado auditor*, (Villaseñor, 2003, p. 27). De las estrategias que el Estado auditor desarrollaría para el control de las IES estarían sistemas de evaluación como la certificación, acreditación, evaluación del trabajo académico, entre otras; dichas estrategias se accionarían a partir de

políticas tecnocráticas (Hernández, 2015), las cuales traían consigo la ejecución de nuevas formas de administración encaminadas a la eficacia y eficiencia.

En este sentido, lo que compete a la evaluación del trabajo académico, en 1984, en medio de una crisis financiera, el gobierno federal creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) con el fin de evitar que los investigadores fueran a buscar trabajo mejor pagado en el extranjero. El programa consiste en la creación de una agencia nacional, ligada al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), que evalúa la productividad individual de investigadores (De vries y Álvarez, 2014).

En segundo lugar, en 1996, el gobierno federal creó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), quien contempla un tipo de académico ideal que se dedica, de manera equilibrada, a cuatro funciones: la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión. Para calificar el Perfil Promep, el académico requiere tener un posgrado, y someter pruebas de sus actividades ante la Secretaría de Educación Superior (De Vries y Álvarez, 2014). Estos dos sistemas de evaluación del trabajo académico son parte de la acción de políticas educativas que caen en la dinámica del estado evaluador, y que a su vez han llegado a institucionalizarse formando parte del quehacer de los investigadores educativos.

2.1.1. Contexto de los investigadores educativos en México

Desde su promulgación y “popularización” académica a mediados de la década de 1980, el concepto y discurso de globalización recibió diversas críticas; las más extremas, por un lado, la concibieron como un fenómeno económico, cultural tecnológico y comunicacional, que resultaba inherente al proceso “expansión continua” del capitalismo y, en ese sentido, representa una constante de dicho sistema y, por otro, las concepciones que equipararon a la “globalización” con el neoliberalismo, como un fenómeno sí de capitalismo pero que marcaba una nueva lógica en la estrategia de dominación, explotación del trabajo y acumulación capitalista.

La sociedad moderna globalizada se caracteriza por su alta complejidad y creciente incertidumbre. Este nuevo orden social de interrelaciones múltiples y globales ha

sido definido como sociedad de riesgo. Para Beck (2005) y Giddens (2003) las sociedades modernas desarrollan un típico modelo industrial y tecnológico que conduce a una serie de cursos de acción, entre ellos la implementación de políticas que atiendan las necesidades de los sistemas sociales.

Como se abordó en el capítulo anterior, los investigadores educativos han sido adscritos a la dinámica del Estado evaluador, que en este caso es el SNI uno de los máximos aparatos de conglomeración de investigadores, por lo que se procede a exponer información que permita contextualizar y dimensionar la adscripción de estos agentes educativos.

En este sentido, el SNI tiene 7 áreas del conocimiento, 1. Física-matemáticas y ciencias de la tierra; 2. Biología y química; 3. Medicina y salud; 4. Humanidades y ciencias de la conducta; 5. Ciencias sociales y económicas; 6. Biotecnología y agropecuarias; 7 Ingeniería e industria.

En estas áreas hay 4 categorías en las que clasifica a los investigadores. La primera es la de **Candidato**, quien debe haber obtenido el grado de doctor y demostrar capacidad para realizar investigación, (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), 2020, p. 12), y que a juicio de la Comisión Dictaminadora cumplan los elementos para ingresar incluyendo haber publicado en los tres años anteriores a la solicitud un mínimo de un artículo o capítulo de libro, como autor único o primer autor (de acuerdo con los usos de cada disciplina) en revistas científicas o académicas o editoriales de prestigio, o dos trabajos como coautor dentro de una misma línea de investigación.

Para el caso de investigador **nivel I**, haber realizado trabajos de investigación científica o tecnológica original y de calidad, lo que demostrará mediante la presentación de sus productos de investigación, así como haber participado en la dirección de tesis de licenciatura/posgrado, o en la impartición de asignaturas, así como en otras actividades docentes (CONACYT, 2020, p. 13), y que a juicio de la comisión tengan los elementos de calidad para ingresar, demostrando que sus aportaciones han contribuido a la solución de problemas específicos o a la consecución de metas a lo largo de la línea de investigación, además de haber

contribuido a la formación de recursos humanos en su disciplina, ya sea a través de la dirección de tesis o bien a través de la impartición de cursos de licenciatura o posgrado (CONACYT, 2020 p. 13).

La distinción del **nivel II**, además de cumplir con los requisitos del nivel I, el investigador (a) debe haber realizado investigación original, de calidad reconocida, constante y donde se demuestre liderazgo en una línea de investigación, así como la dirección de tesis de posgrado. A sí como, se tomaría en cuenta la originalidad de los trabajos y la contribución individual, la trascendencia de los productos de investigación en la solución de problemas científicos, humanísticos, sociales y tecnológicos nacionales, su liderazgo y reconocimiento nacional e internacional, el impacto de su gestión en el desarrollo de capacidades científicas y tecnológicas, la producción complementaria enfocada a la generación de conocimiento relevante, y la investigación colaborativa con diversas instituciones en el país (CONACYT, 2020 pp. 11-13).

En el caso del **nivel III**, el investigador, además de cubrir los requisitos del nivel I y II, tuvo que haber realizado una obra ampliamente reconocida por su impacto nacional e internacional, ser reconocido como un líder nacional e internacional en su disciplina y haber realizado una labor destacada en la formación o fortalecimiento de recursos humanos a través de la dirección de tesis de doctorado, y haber realizado una destacada labor en la formación de comunidad científica de alto nivel para el país (CONACYT, 2020 pp. 11-13).

En este tenor, en México para el año 2019 hay un total de 28,503 investigadores distribuidos en las 7 áreas de conocimiento de CONACyT, la primera con 4,376, la segunda con 4,301, la cuarta con 4,233 y la séptima con 4,127 representan el 15 % respectivamente del 100% de investigadores, mientras que la tercera con 3,394 y la sexta con 3,473 tienen el 12 % y la quinta área con 4,599 investigadores representa el 16% del total (ver gráfica A.).

Ilustración 3. Gráfica A. Investigadores SNI.



Fuente: Elaboración propia a partir de información del CONACYT (2020).

En la cuarta área de conocimiento, se ubica la educación con 615 investigadores educativos de los 4,233 distribuidos en los diferentes Estados del país, donde la Ciudad de México, Jalisco y Nuevo León, son los mayormente representativos (ver gráfica 4.).

Ilustración 4. Gráfica B. Investigadores del área IV distribuidos en México.



Fuente: Elaboración propia a partir de información del CONACYT (2020).

En la cuarta área de conocimiento se encuentra la educación (catalogada como pedagogía por el CONACYT) con hay 5 disciplinas reconocidas, la primera; Formación y empleo de los educadores, la desarrollan 89 investigadores que representan el 14% de los 615 que sería el 100%, la segunda; Organización y planificación pedagógicas, la trabajan 49 investigadores, siendo el 8%.

La tercera; Otras especialidades en materia de pedagogía que incluye temas sobre; políticas públicas en instituciones de educación superior, académicos gestión e internos internacionalización, actores y escenarios de la educación, adolescencia juventud y educación, adolescentes mundo y vida, adquisición de didácticas, las lenguas y la alfabetización, ambientes educativos mediados por tecnología, análisis político de reformas educativas, antropología educativa, aprendizaje y enseñanza de la física y matemática, autonomía, educación y construcción de ciudadanía, autorregulación del autoconcepto, Tics, bibliotecología y ciencias de la información, equidad y calidad de la educación, ciencia tecnología sociedad e innovación, ciencias de la educación, cine y educación, educación ambiental, computación educativa, comunicación educativa y literacidad, convivencia escolar y redes sociales, cultura escrita y literacidad académica, currículo e innovaciones educativas, currículum, currículum educación básica, desarrollo de competencias genéricas, desarrollo de habilidades cognitivas, desarrollo de humano y educación, didáctica, divulgación científica, economía de la educación, educación ambiental, educación en derechos humanos, educación intercultural, educación inclusiva, educación superior, educación y literatura, educación instituciones y subjetividad, educación y pedagogía bilingüe, enseñanza de las ciencias, estudios de género en educación, estudio de trayectorias y formación en la educación, evaluación de la educación, evaluación de sistemas educativos, evaluación educativa investigación, filosofía de la educación, formación de docentes gestión, formación para el trabajo en sectores vulnerables educativos, gestión de la convivencia uno historia de la educación, historia y filosofía de la educación, identidad científicos e inmigración, innovación educativa, instituciones educativas, matemática educativa, metodología de la enseñanza, pedagogía, política y planeación educativa, políticas educativas y género, procesos educativos, psicología educativa, psicopedagogía, redes y

producción de conocimiento en educación, sociología de la educación, seguimiento de egresados, tecnología educativa y educación a distancia, teoría y práctica docente, trayectorias profesionales, y violencia escolar. La representa el 51% con 316 investigadores desarrollando dichos temas.

La cuarta disciplina, Sociología de actividades particulares, la abordan 10 investigadores que representan el 2%, y la quinta área; Teorías y métodos pedagógicos generales, la desarrollan 151 investigadores que equivale al 25% (ver gráfica C.).

Ilustración 5. Gráfica C. Investigadores educativos por disciplina.



Fuente: Elaboración propia a partir de información del CONACY (2020).

De esos 615 investigadores educativos, 183 son candidatos que representan el 30%, 361 son de nivel 1 que equivale al 59%, 46 del nivel 2 con el 7% y 24 investigadores son del nivel 3 con el 4 % de representatividad (ver gráfica D.).

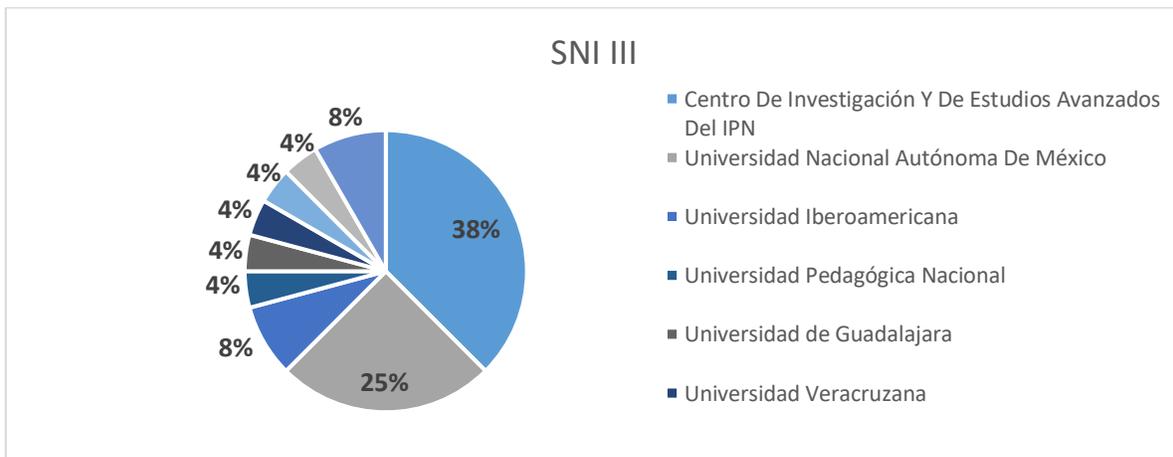
Ilustración 6. Gráfica D. Investigadores educativos por nivel en México.



Fuente: Elaboración propia a partir de información del CONACY (2020).

De los 24 investigadores nivel tres, 9 representan el 38% que pertenece al Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, mientras que 6 investigadores, siendo el 25%, están adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México, 2 más pertenecen a la Universidad Iberoamericana y otros 2 no tiene institución de adscripción, representando el 8% respectivamente. Los 5 investigadores restantes, se distribuyen en diferentes instituciones educativas de nivel superior (ver gráfica E.).

Ilustración 7. Gráfica E. Investigadores nivel 3.



Fuente: Elaboración propia a partir de información del CONACYT (2020).

Cabe mencionar que la presente investigación abordara a los investigadores consolidados nivel 3, por ello, no se presenta la información concerniente a las otras categorías. En suma, estos datos contextuales, permiten vislumbrar brevemente, la cantidad y distribución de investigadores en el área educativa, así como las diferentes líneas de investigación que desarrollan.

CAPÍTULO III: Fundamentos teóricos sobre la construcción del conocimiento científico educativo.

3.1. Aproximaciones al estado del conocimiento

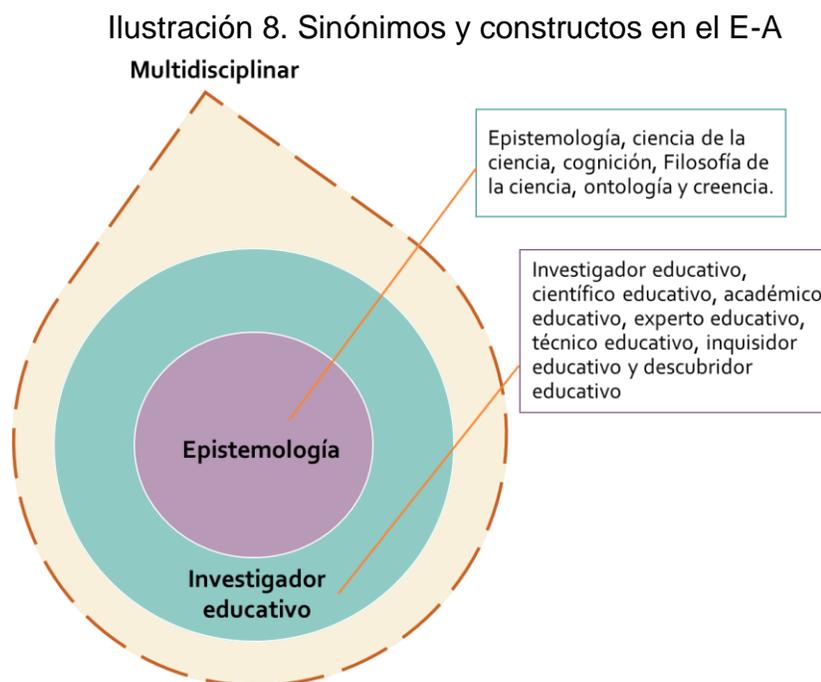
Se ha realizado una búsqueda documental exhaustiva sobre el objeto de estudio, donde a partir de identificar las fuentes de información pertinentes como lo son reportes de investigaciones, artículos académicos, libros, ensayos, informes, memorias de encuentros científicos y tesis realizadas en el área temática, permitió construir una base de literatura que brindó la posibilidad de abordar conceptualizaciones sobre el objeto de estudio.

Dicho apartado está dividido en dos acciones, en el primero se realiza una búsqueda de sinónimos en relación al objeto de estudio (en el Tesoro de Educación), se usan operadores de búsqueda de información (booleanos) y se accede a metabuscadores, buscadores de libros, buscadores de revistas, índices, bases de datos, buscadores especializados, bibliotecas electrónicas, repositorios conocidos o clásicos y se acude a bibliotecas universitarias.

Mientras que, en el segundo se organizan los principales autores, se identifican los diversos temas abordados, así como los temas de interés, además de construir

núcleos temáticos que en conjunto permitan una *mirada panóptica* del conocimiento producido.

A partir del Tesauro de Educación, se obtuvieron sinónimos que se ocuparon para la elaboración del estado del arte. Dichos sinónimos se ubican en dos constructos; epistemología e investigador educativo (ver ilustración 8.), los cuales a su vez generaron núcleos temáticos que facilitaron organización de la información obtenida.



Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar, que no se buscó información exclusivamente en el área de las humanidades, sino que se accedió a información desde la multidisciplinaria, ya que las intenciones del investigador son profundizar en otros horizontes teóricos, conceptuales y metodológicos que permitan la construcción del objeto de estudio.

De modo que para la búsqueda de información se ocuparon dichos constructos y se accedió con operadores booleanos a las siguientes fuentes de información (ver tabla 1.) con el propósito ya antes mencionado.

Tabla 1. Fuentes de información

Buscadores de libros

Dirección electrónica

Google Libros	https://books.google.com/?hl=es
Just free Books	http://www.justfreebooks.info/es/
World Cat	https://www.worldcat.org/
Red ECOES	http://www.ecoes.unam.mx/
Catálogo Nacional de Bibliotecas Académicas	http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/catalogos
Biblioteca Mirlyn (Universidad de Michigan)	http://guides.lib.umich.edu/mirlyn
Biblioteca virtual del Consejo Superior de la Investigación Científica, España	http://www.csic.es/bibliotecas
Unión de Editoriales Universitarias Españolas	http://www.une.es/
Libros UNAM	http://www.libros.unam.mx/
The British Library	http://www.bl.uk/

Buscadores de revistas, índices y bases de datos

Dialnet	http://dialnet.unirioja.es/
Portal de Revistas Científicas y Arbitradas de la UNAM	http://www.revistas.unam.mx/
SciELO	http://www.scielo.org/php/index.php?lang=es
Redalyc	http://www.redalyc.org/home.oa
Portal de portales Latindex	http://www.latindex.ppl.unam.mx/
CLASE	http://clase.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=cla01
HLAS Online (Handbook of Latin American Studies)	http://lcweb2.loc.gov/hlas/

Buscadores especializados, índices y bases de datos

ScienceDirect	http://www.sciencedirect.com/
---------------	---

<i>Jstor</i>	http://www.jstor.org/
<i>DOAJ</i>	https://doaj.org/
<i>Springer AuthorMapper</i>	http://www.authormapper.com

Repositorios conocidos o clásicos

<i>Internet Archive</i>	https://archive.org/index.php
<i>Open Library</i>	https://openlibrary.org/
<i>Biblioteca Virtual de Filosofía Mexicana</i>	http://filosofiamexicana.org/recursos-digitales/bibliotecas/
<i>Fondos Digitalizados de la Biblioteca Nacional de España</i>	http://www.bne.es/es/Catalogos/
<i>Iuris Digital, Biblioteca virtual de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de España</i>	http://bvrajyl.rajyl.es/i18n/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos/presentacion
<i>LoboVault, Universidad de Nuevo México</i>	https://repository.unm.edu/
<i>Scribd</i>	https://es.scribd.com/
<i>ArchiveGrid</i>	https://beta.worldcat.org/archivegrid/
<i>Ignoria. Biblioteca hogar</i>	http://bibliotecaignoria.blogspot.mx/
<i>Google Académico</i>	https://scholar.google.com.mx/
<i>Bibliotecas físicas</i>	SUAyED, Posgrado FCE-UATx e Infoteca central UATx.

Fuente: Elaboración propia.

Dicha tabla contiene los buscadores de libros, revistas, índices y repositorios clásicos a los que se accedió para obtener la información que se organizó, leyó, y analizó sobre el objeto de estudio.

Se trabajó la sistematización de la información a partir del software; Mendeley⁶ (RON, 2007), el cual permite organizar la información por núcleos temáticos. Los documentos analizados se organizaron desde un colorama que identifica las partes nodales de los textos (ver ilustración 9.).

⁶ Desarrollado por la compañía RON en 2007 y adquirido por Elsevier en 2013.

Ilustración 9. Colorama de análisis de textos.

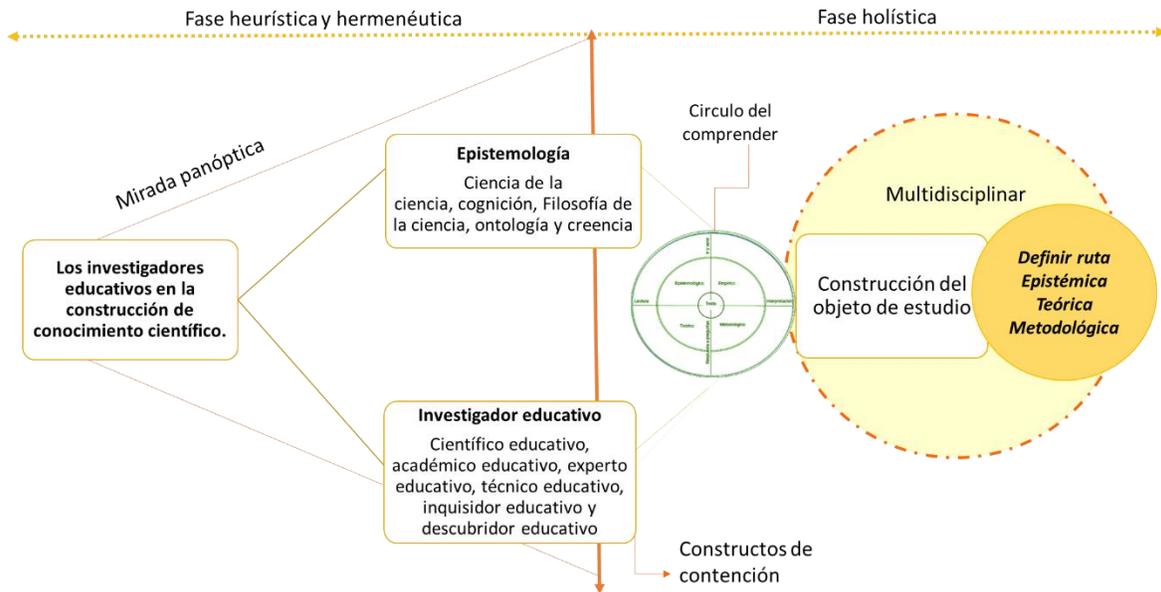


Fuente: Elaboración propia.

La clasificación fue determinada a partir de los constructos seleccionados para realizar la investigación, es decir, que en epistemología se abordan textos sobre, ciencia de la ciencia, cognición, filosofía de la ciencia, ontología y creencia; y en el investigador educativo el material que se tiene hace referencia al científico educativo, académico, experto, técnico educativo, inquisidor educativo y descubridor educativo.

En este sentido, es necesario aclarar que la forma de realizar el EA si bien, fue a partir del marco lógico con las fases de la heurística, hermenéutica y holística, las dos primeras corresponden a un alcance descriptivo-interpretativo que genera una mirada panóptica de lo encontrado y la tercera fase correspondió a lo holístico-integrador, donde se construyó y delimitó el objeto de estudio (ver ilustración 10.).

Ilustración 10. Organigrama del estado el arte.



Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que, a partir de los conceptos de análisis se buscó la información que pudiera contribuir a desarrollar, conocer y comprender los constructos de contención, de forma que se pudiera obtener una mirada panóptica del estado del conocimiento acerca de los investigadores educativos en la construcción de conocimiento científico, aunado a esto inmediatamente se utiliza el círculo del comprender de Heidegger ⁷ para el análisis de los textos desde las dimensiones epistemológica, teórica, metodológica y empírica, esto desde una postura multidisciplinar.

Ahora bien, la información obtenida en esta fase arrojó monográficamente los siguientes datos divididos en los dos constructos de contención; epistemology and educational researcher⁸.

Para epistemology, Estados Unidos y Reino Unido aparecen con aportaciones significativas, sumándose Canadá y Australia, la peculiaridad que se encontró, es

⁷ Remitirse a la fase hermenéutica, donde se explica a mayor detalle en qué consiste el círculo del comprender.

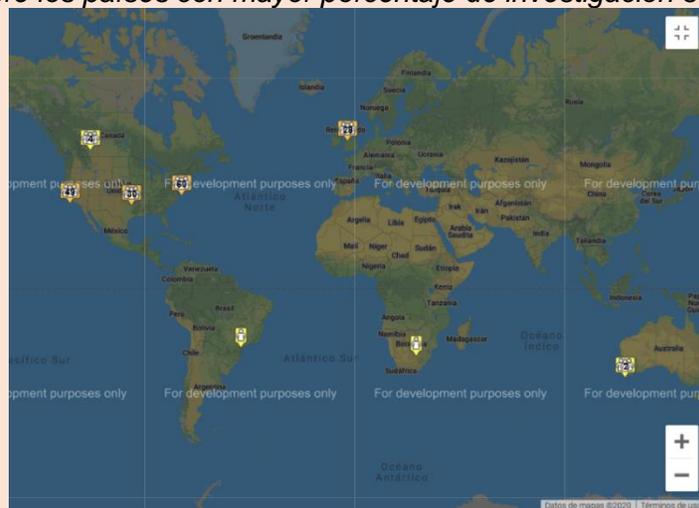
⁸ Los conceptos fueron buscados en el idioma inglés por dos razones, la primera (y la más importante), porque authormapper-scientific research and author locations está programado con este idioma, y la segunda razón, porque es la lengua líder mundial hablada por más de 700 millones de personas, y utilizado en más de 100 países (Corona, 2017).

que en el globo son relativamente exiguas las investigaciones acerca de este constructo, destacando la Universidad de California con 836 estudios al respecto. Siendo en 2019 el año en el que se obtuvo mayor cantidad de publicaciones sobre epistemología y sus agregados (ver tabla 2.).

Tabla 2. Epistemology



Mapeo sobre los países con mayor porcentaje de investigación sobre el tema



Fuente: Elaboración propia a partir de Authormapper-Scientific Research and Author Locations (2019).

Los temas más trabajados en este constructo hacen referencia a la cognición, fenomenología, conocimiento, evolución y ontología, donde autores como Smith, David Woodruff, expone investigaciones acerca de Husserl, la Intencionalidad y Heidegger, su última aportación fue en 2017 y ha sido un autor consultado dada el análisis que realiza a los dos clásicos mencionados. Otro autor importante es Skyrms Brian, quien publicó en 2016; Discusión: ¿Un error en los argumentos de

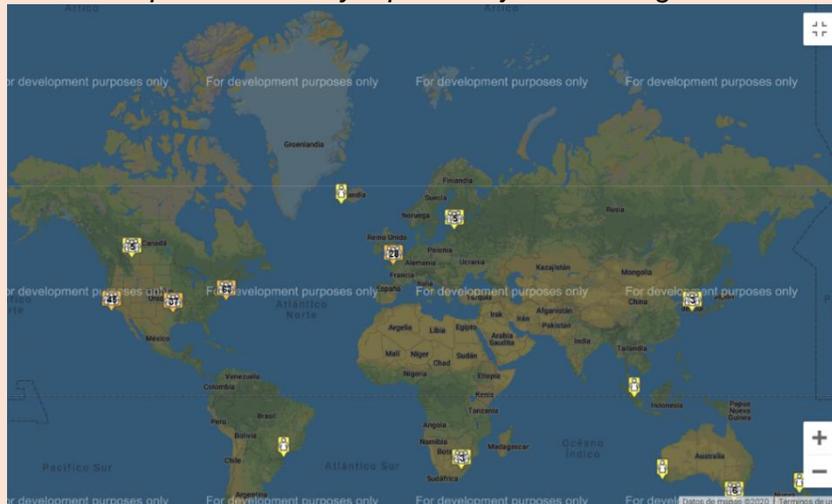
coherencia dinámica?, cuyas críticas han generado reflexiones sobre esta investigación.

Mientras que, educational researcher reportó un incremento importante de estudios en comparación con epistemology, sin embargo, sigue representando un tema no tan recurrente como identity. Estados Unidos y Reino Unido siguen posicionándose como los países con más investigaciones al respecto, al igual que la Universidad de California con más de 1500 investigaciones publicadas sobre investigadores educativos. Cabe señalar que el año 2019 fue el pico de aportaciones en este constructo (ver tabla 3.).

Tabla 3. Educational researcher



Mapeo sobre los países con mayor porcentaje de investigación sobre el tema



Fuente: Elaboración propia a partir de Authormapper-Scientific Research and Author Locations (2019).

Los autores como Gregory Arons⁹ con temas sobre; *Integridad de la Investigación y sociedad de investigadores*, han sido importantes para conceptualizar a los investigadores, y por su parte Marcia Linn¹⁰ con aportaciones como; metodologías eficientes a través de asociaciones comunitarias, e investigación de la diversidad hacia la equidad racial, han dado horizontes nuevos para apuntalar este estudio.

En suma, esta primera fase ha dotado de la información necesaria para analizarse detenidamente en la siguiente fase y así conceptualizar los constructos, abrir paso a exponer aportaciones de otros autores, reflexionar acerca de la dimensionalidad de la investigación y prospectivamente generar una postura epistemológica, teórica, y metodológica para la construcción y delimitación del objeto de estudio.

Ahora bien, el círculo hermenéutico o también llamado *círculo del comprender* de Heidegger (Gadamer, 1991), se usó como una herramienta para analizar la información que se investigó, con el fin de identificar las teorías, posturas, corrientes y/o autores que han abordado el objeto de estudio.

Su construcción fue sistematizada y buscó, por un lado, analizar la información en cuatro niveles –epistémico, teórico, metodológico y empírico- con la finalidad de auxiliar en la delimitación del objeto de estudio. En cuanto a lo *epistémico*, hace alusión a los paradigmas desarrollados en el estudio del objeto de investigación, por lo que se indaga el origen y alcance del conocimiento en sus principios y funcionamientos, así como los procesos cognitivos desde la experiencia, que posibilitan el entendimiento del objeto en cuestión.

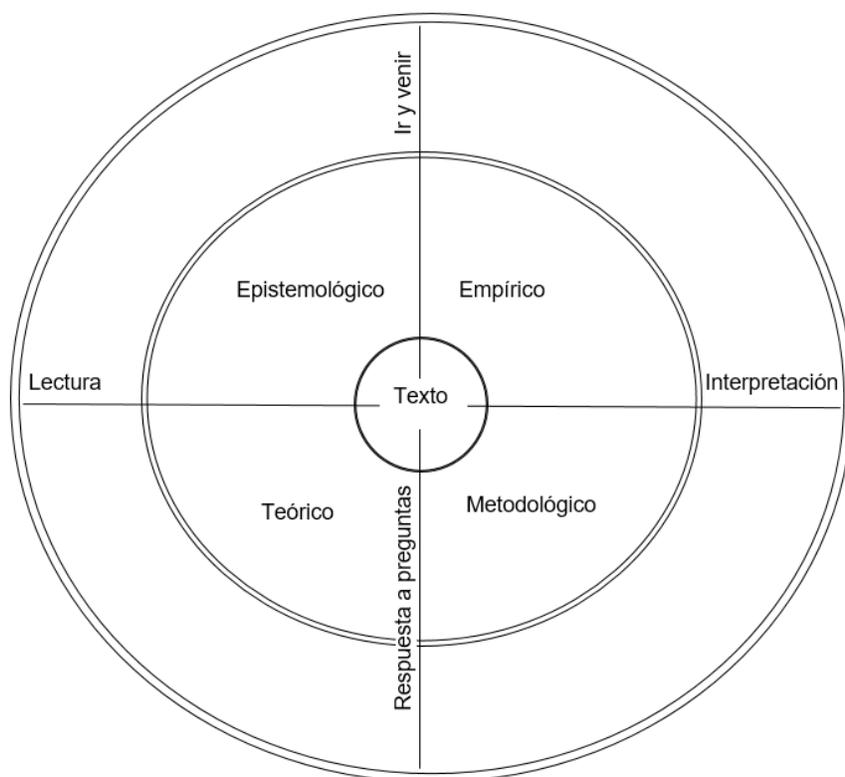
Lo *teórico* consistió en la identificación de tendencias teóricas sobre el pre-objeto de estudio, esto, a partir de la revisión argumentativa de ciertos autores que se desarrollan en esta dimensión. Asimismo, se buscó la ubicación del tema dentro de otros campos disciplinarios, ello permitió ahondar en la comprensión del tema, las perspectivas y aportaciones utilizadas.

⁹ Repostando en 2018 su última investigación.

¹⁰ Con su publicación en 2019.

En el *metodológico* se han identificado los antecedentes aludiendo a la metodología, pues tener en cuenta cómo es que se han abordado otras investigaciones permitió tener mayor claridad sobre los métodos, técnicas e instrumentos utilizados, así como el grado de efectividad de cada uno de ellos. Y el *empírico* constó de la contrastación con la realidad, lo cual se vuelve esencial pues permite estrechar los vacíos entre la realidad y la teoría, mediante el ejercicio de abstracción de la misma (ver ilustración 11.).

Ilustración 11. Círculo Hermenéutico



Fuente: Elaboración propia a partir de Gadamer, (1991).

Por otro lado, el círculo hermenéutico como herramienta para el estado del arte, brindó la oportunidad intrínseca de responder a las siguientes preguntas; ¿Qué tanto se ha investigado?; ¿Quiénes han investigado? y ¿Desde qué posturas teóricas? Dando respuesta a estas preguntas desde los cuatro niveles de análisis, permitió la intelección de los dominios teóricos de la existencia del fenómeno abordado como entidad comprensiva. De manera que al usar el círculo hermenéutico posibilitó tener una mirada holística acerca del conocimiento que se

ha generado apuntando a un diálogo sustancioso de lo que los autores abordan, lo cual se podrá apreciar en los apartados posteriores.

3.1.1. Racionalidad científica y epistemología

Pensar en la racionalidad científica implica tomar en cuenta que además de contar con el origen e importancia del conocimiento, el estudio de este es focal dentro de cada ciencia o saber. La historia del concepto de razón científica es una historia polisémica, sin embargo, puede considerarse como una parte integrada dentro del entendimiento.

El primer modo de entender la racionalidad científica es como una función cognoscitiva, que actúa tras la previa adquisición de conocimientos. En segundo momento, es considerada como el nivel superior de conocimiento, es decir, que se encarga del procedimiento de la comprensión, y en tercer momento, es el conjunto de todos los dinamismos superiores de conocimiento (Rabade, 1995).

En este sentido, alcanzar la racionalidad científica, significa que se ha llegado mediante logros de la razón a un proceso reflexivo que siempre es posible superar. De modo que es progresiva y se posiciona como autónoma ante la experiencia. Esto quiere decir, que los sujetos están frente a una domesticación de la realidad, y donde el individuo es consciente de sí mismo como alguien situado frente a otros, entendiéndolos como "objetos/fenómenos".

Así, la racionalidad científica puede ocupar el lenguaje y conceptos que están configurados como si fueran externos a la persona individual y tuviesen carácter de objetos, o una existencia propia más allá de la acción del individuo. Lo que conlleva a que el individuo use esta racionalidad científica de modo que tienda a ver las figuras sociales fuera de esta representación, tratándolas como objetos de estudio, lo que genera (en algunas ocasiones) que el individuo tienda a verse separado de la sociedad.

Lo anterior, pone en manifiesto que una característica de la racionalidad científica es que parte de una visión inductiva, en las que se basa de la observación, donde pareciera que es válido o lícito generalizar a partir de hechos específicos, donde

incluso, se arranca la teoría de la realidad convirtiéndola en leyes e incluso trasciende en predicciones (Chalmers, 1990).

En este sentido, sería válido un análisis sobre las dimensiones del desarrollo de las modalidades del conocimiento y de la ciencia, simultáneo e intrínseco, como elemento de homogeneización en las modalidades de comprensión propias de cada época (Chalmers, 1990). Para identificar y evitar caer en el inductivismo ingenuo, es preferible interrogarse cómo se genera el conocimiento en cuestión de sus postulados o teorías, para así mismo conocer su profundidad y alcance.

En ese orden de ideas, el principal problema del inductivismo es que el inductivista aplica la observación, como un referente sustancial para generar argumentaciones lógicas que parecen dar validez a las mismas. De modo que se puede llegar a la generalización, y se cae en el error de pensar que lo que funciona una vez, funciona siempre (Chalmers, 1990).

Dado lo anterior, es lo que se podría considerar como inducción ingenua, pues según Chalmers (1990), hay dos supuestos importantes que conlleva el inductivismo ingenuo con respecto a la observación: uno es que la ciencia comienza con la observación y el otro es que la observación proporciona una base segura a partir de la cual se puede derivar el conocimiento. Lo que conlleva a ciertos problemas cuando se examina detenidamente esta racionalidad científica, derivando una cierta desacreditación, pues a pesar de que sea una forma de razonamiento en que la verdad de las premisas apoya la conclusión, lo cierto es que no la garantizan.

A pesar de lo anterior, puede ser útil como una forma provisoria de generar una teoría que luego será contrastada. La racionalidad científica de la inducción en un período de la historia fue hartamente utilizada, y en ella se fundamenta un alto número de observaciones científicas. Empero, con el posterior desarrollo del método científico, este tipo de procedimiento queda a escrutinio del falsacionismo.

El falsacionismo (como otra racionalidad científica) admite que la observación proviene de la teoría, por lo que es importante no confundir hipótesis falsas con

hipótesis falsables. Una hipótesis es falsable si existe un enunciado observacional o un conjunto de ellos lógicamente posibles que sean incompatibles con ella, es decir, que, en caso de ser verdaderos, falsarían la hipótesis (Chalmers, 1990).

En este sentido, se puede apelar a que son falsas algunas teorías si se evidencia su provenir de la observación, inducción o algún elemento empírico. De modo que el falsacionismo es una especie de escepticismo, ya que cuestiona la veracidad de las teorías, o más bien cuestionan si tiene argumentos y fundamentos que sean falsables.

De modo que el falsacionismo pretende abandonar cualquier afirmación que implique que las teorías pueden establecerse como verdaderas o probablemente verdaderas a la luz de la evidencia observacional.

Las teorías se construyen como conjeturas o suposiciones especulativas y provisionales que el conocimiento humano crea libremente en un intento de aproximarse y conocer los fenómenos de la realidad, que incluso abordaron teorías anteriores y se pretende proporcionar una explicación más adecuada a estos fenómenos. Así, cuando una teoría se modifica o afina, se aumenta su poder de predictibilidad (Chalmers, 1990).

Lo cierto es que el falsacionismo, tiene una cuestión lógica, pues, aunque se disponga de alguna manera de enunciados observacionales verdaderos, nunca es posible llegar a leyes y teorías universales basándose sólo en observaciones y descripciones lógicas.

El falsacionismo proporciona dinamismo como racionalidad científica y corriente *epistemológica*, además no se apunta bajo lo estático, ya que es un proceso que permite cuestionar consecuencias o premisas no comprobables en la teoría y afinar así el poder de predicción o compatibilidad de la misma (Popper, 1989). En este sentido, el falsacionismo considera que la ciencia es un conjunto de hipótesis que se proponen a modo de ensayo con el propósito de describir o explicar, de un modo preciso, a los fenómenos investigados. Sin embargo, no todas las hipótesis lo consiguen.

Por lo que, se encuentra una condición fundamental que cualquier hipótesis o sistema de hipótesis tiene que cumplir si se le ha de dar el estatus de teoría. Es decir, si una hipótesis ha de formar parte de la ciencia, ha de ser falsable (Popper, 1989).

Una hipótesis es falsable si existe un enunciado observacional sujeto a cambios, ya sea desde la aplicación de diferentes teorías o con el contraste de la misma realidad (Popper, 1989). En otras palabras, si la hipótesis tiene un enunciado observacional, la realidad puede tener cualquier propiedad y comportarse de cualquier manera sin entrar en conflicto con lo postulado.

Una teoría puede ser falsable, justamente porque hace afirmaciones definidas acerca de los fenómenos estudiados. Cuanto más afirme una teoría, más oportunidades potenciales habrán de demostrar que el mundo no se comporta como se establece. En este sentido, las falsaciones se convierten en importantes hitos del desarrollo de la ciencia. Sin embargo, existe el falsacionista ingenuo, el cual insiste en que la actividad científica puede consistir en intentar falsear las teorías estableciendo un cierto criterio de verdad de las tesis planteadas (Chalmers, 1990).

En cambio, los falsacionistas sofisticados se percataron de la insuficiencia de tal modo de proceder, y la importancia de las teorías especulativas, así como la falsación de las bien establecidas. Dado que, es lógico pensar que las teorías se pueden falsear a partir de las pruebas adecuadas, aunque no se puedan establecer como verdaderas (Chalmers, 1990). Por ello, la aceptación de las teorías científicas es temporal y sujeta al escrutinio de la ciencia.

Al respecto, la concepción de las teorías científicas como estructuras complejas, analiza las concepciones tradicionales de la ciencia, no importa si son inductivistas o falsacionistas, lo cierto es que no resistirían una comparación con las pruebas históricas.

Khun (1959), proporciona una visión más acorde con la historia, la ciencia y por ende también la epistemología. De modo que la historia de la ciencia pone de manifiesto que la evolución y el progreso de las teorías científicas muestran una

estructura o un programa de investigación. Donde se encuentra una afirmación sustantiva; “la observación depende de la teoría”, de donde surgen conceptos con significado que son sustanciales dentro de una teoría dada.

En este tenor, se entra en un apuro epistémico, dado que la racionalidad científica es divergente, tanto en los supuestos teóricos generales, como las leyes y técnicas para su implementación que adoptan los miembros de una comunidad científica. De allí, que la epistemología es un abanico que estudia los paradigmas y las formas de acceder al conocimiento lo cual requiere un enorme esfuerzo.

3.1.2. El fundamento del conocimiento humano: entre la filosofía de la ciencia y la epistemología.

La evolución ha dotado al humano de conciencia para analizar su naturaleza y actuar en consecuencia, diferenciándolo de otros animales, sin embargo, se habla de la animalidad del conocimiento (Morin, 1986) en razón a que el homo genera conocimiento bajo los mismos principios que todas las especies animales, y son el adaptarse, aprender y conocer para sobrevivir. Pues se adentra a un bucle auto-eco-generador que se desarrolla desde el sensorium-motorium-cerebrum, cuya existencia animal depende del conocimiento del entorno.

En este sentido, la animalidad del conocimiento parte de una visión holonista donde lo cósmico, biosocial y sociocultural se relacionan dinámicamente. Cabe resaltar que esta animalidad se presenta como una automatización del conocimiento que se da por la relación con el ambiente y su función adaptativa, siendo un puente lógico que articula los ingresos de flujos energéticos y de información que engendran un proceso de aprendizaje que desemboca en el conocimiento del medio para enfrentarse a la realidad.

Al respecto, hablar de aprendizaje es enfrentarse a un amplio terreno tocado por distintas disciplinas bajo diversas tendencias, sin embargo, una construcción propia sobre el aprendizaje versa en entenderlo como; un proceso gradual de adquisición e intercambio de información del medio natural y social que realiza un organismo - en este caso el humano-, en las esferas de lo psíquico (que se relacionan con los

conocimientos de la realidad que se han formado), biológico (responde a la capacidad de modificar su comportamiento) y social (a partir de las experiencias de lo cotidiano) para responder al ambiente en el que este expuesto (Corona, 2018). Las formas en el que este proceso sucedan o en el que se aprenda, depende de las formas de reproducción de quienes las ejecutan.

De manera que el aprendizaje es un elemento vital en la animalidad del conocimiento, donde las estrategias cognitivas y de simplificación denotan la inteligencia animal como arte para conocer, y en la acción es la curiosidad el motor de la hominización del conocimiento (Morin, 1986). Mismo movimiento que crea y abre el pensamiento al mundo.

Analógicamente, lo anterior se puede entender al comparar la actividad computante con el pensamiento del humano, ya que la computación es un trabajo que refleja el proceso sobre cómo funciona el conocimiento humano con información, memoria, reglas lógicas y signos.

De modo que, esta analogía se puede denominar como *computación viviente*, la cual es capaz de reaccionar ante los primeros problemas clave del ser humano, que son vivir y sobrevivir, para lo que busca generar una auto-organización desde el orden, la linealidad y la determinación estructural, abriendo campo analítico a las fluctuaciones, el caos, la evolución, el azar, la disipación, el cambio, la indeterminación, la autopoiesis¹¹ y la historia (Morin, 1986). Desde este punto de vista, la computación viviente, puede pensarse como un sistema que posee entradas, procesos y salidas y consecuentemente una ecuación de evolución, así como retroalimentaciones, regulaciones y controles que están dotados con variedad y autopoiesis, manteniendo interacciones y relaciones autónomas con su medio ambiente o suprasistema, donde dichas relaciones están determinadas por el intercambio efectivo de materia, energía e información (que desencadena el aprendizaje y luego el conocimiento).

¹¹ Es la cualidad de un sistema capaz de reproducirse y mantenerse por sí mismo (Maturana y Varela, 1973).

Así, cuando los agentes interactúan esto puede generar conocimiento a partir de las lógicas de una computación viviente, en palabras más y dejando esa analogía, la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de estudio tiene una diligencia recíproca y bidireccional, por lo que el acto de conocer se convierte en una animalidad cognoscitiva dinámica.

De manera que el conocimiento se teje con hilos formados de las significaciones que el sujeto genera a partir de las ascesis constantes en relación con el objeto y con la realidad en la que se sitúa (Rabade, 1995).

Es necesario pensar al humano como un sistema abierto, que tiene una serie de elementos fluctuantes a su alrededor, los cuales se involucran a la hora de accionar la actividad cognoscitiva, donde se desdobra en el ser cognoscente y en el conocido.

Ese desdoblamiento tiene un carácter de conciencia devenido de la aprehensión consciente que hace el sujeto cognoscente de un objeto, mediante el desarrollo procesual que el mismo sujeto realiza, lo que lleva a construir, entender y descifrar al objeto con el cual interactúa.

Por lo tanto, hay un carácter unitario de la dinámica cognoscitiva, pues el conocimiento es un acto y a la vez un proceso de objetivación (no de uno mismo, sino de lo que se quiere conocer), donde prácticamente todo lo que rodea al sujeto, es posible estudiarse y generar ascesis que proporcionen nociones que tejan conocimiento (Rabade, 1995).

El acto de objetivación deviene de un proceso que se ha insertado gracias a la experiencia, el cual, en variadas ocasiones no es reflexionado, debido a cierta naturalidad o animalidad que el sujeto ejerce en la construcción del conocimiento no científico. Lo sustancial del conocimiento no empírico es que este funciona como base para el científico, pues de él se desprenden los lineamientos irrefutablemente necesarios para comprender el mundo, elementos como el lenguaje, la apreciación sensitiva y la experiencia.

Todo lo anterior, tiene la intención de hacer notar que para referirse al conocimiento, se puede pensar en principios muy generales y abstractos, pero sustanciales para

el entendimiento de lo que significa conocer. Al respecto, la teoría corresponde a un nivel determinado de abstracción con relación a la realidad física objetivada, donde la experiencia es una dimensión básica del sujeto. Toda experiencia tiene una adquisición de conocimiento, que, si bien no es general, permite comprender la realidad. En este sentido, la experiencia está ligada a la conciencia, la cual sin duda es asumida y vivida por el sujeto.

La relevancia en el dinamismo experiencial del sujeto, se da en cierta medida por el cuerpo, ya que este hace que el sujeto sea capaz de generar leyes, teorías y sistemas conceptuales que co-construyen el mundo social (Rabade, 1995). De manera que el cuerpo nos ancla al mundo y se convierte en el medio y órgano de toda percepción.

Este vehículo, es un instrumento para fabricarnos un mundo de significaciones que no solo construyen realidades, sino que edifican significaciones de realidades conectadas en un sistema macro (Rabade, 1995). Entonces, el cuerpo como objeto físico-fisiológico tiene funciones gnoseológicas y, por lo tanto, se habla del cuerpo concienciado.

En esta ascesis, la misma corporalidad del sujeto es objeto de conocimiento con nódulos generativos materiales y semióticos, donde sus fronteras se materializan en la interacción social. Estas fronteras se dibujan al cartografiar procesos sociales, en este sentido, los objetos son proyectos de las fronteras que se desplazan desde adentro.

Los procesos sociales y la sociedad, son resultado del mismo sujeto, teniendo una relación bidireccional que se auto-refleja, pues el sujeto es un ser socialmente construido, con un comportamiento cognoscitivo derivado de la cultura-realidad en la que se co-construye.

En este punto, es importante tomar en cuenta que la cultura es un universo simbólico constituido por múltiples códigos, y cada individuo está sujeto a esa cultura-realidad con una historia en la que se ubican todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad (Rabade, 1995). Es decir, cada sociedad, al integrar

a sus miembros en su universo simbólico, de alguna manera les ofrece, una memoria colectiva que se traduce en un patrimonio de conocimiento.

Este patrimonio, está disponible para las generaciones actuales y las que devienen, pues puede ser transmitido, y esta transmisión, en gran medida se da gracias al lenguaje, pues, con el lenguaje objetivamos las ideas, y con él, se puede organizar el caos de impresiones a las que somos sometidos.

En este sentido, el lenguaje es un aparato simbólico fundamental con el que conocemos, nos expresamos y comunicamos nuestros conocimientos, pues todas las palabras tienen un componente material y un componente mental referido a la idea o concepto representado por el significante.

Es importante reconocer que no hay pensamiento ni conocimiento fuera del lenguaje, pues este se asemeja a una energía creadora con una actividad cognoscitiva y pensante. Sin el lenguaje, no sólo dejaríamos de adquirir conocimientos, sino que, los conocimientos no podrían ser organizados (Rabade, 1995).

En este sentido, el conocimiento amplía su horizonte, ya que va asociado y unido desde el plano mental al externo, incluyendo dos componentes principales; el significado y el significante. Los cuales toma como entidades mentales evidentes que a su vez tienen una ruptura entre el plano lingüístico y el plano del mundo externo.

Así, el lenguaje y conocimiento se concentran en aquellos fragmentos que se corresponden con ciertos momentos históricos en los que se co-construyen. Ya que entre los signos hay una relación tanto sincrónica como diacrónica. Distinguiendo las relaciones lineales como signos complejos o secuencias de signos con dos o más componentes, ordenados en una línea o secuencia significativa y las relaciones no lineales asociaciones de forma o de significado o de ambas cosas que los sujetos establecen desde su cultura (Rabade, 1995).

De modo que, con el lenguaje también creamos el mundo humano, el lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles en un proceso dinámico del conocimiento de una determinada sociedad en la que las instituciones legitiman los conocimientos y la cultura los codifica en comportamientos sociales y cognoscitivos de innegable influencia en los individuos. Toda experiencia y toda actividad perceptual tienen su cauce propio dentro del campo social, y así el conocimiento se va desarrollando en la dimensión social del hombre.

Sin embargo, las posibilidades y límites del conocimiento se hayan en el mismo conocimiento espiritual que es propiamente humano, el conocimiento espiritual es la emergencia última de un desarrollo cerebral y de la actividad computante que en efecto se caracteriza de manera originaria y fundamental a toda organización biológica humana (Morin, 1986).

En este sentido la vida no puede autoorganizarse más que con el conocimiento de su entorno, el ser viviente no puede sobrevivir en un entorno más que con el propio conocimiento a partir de los procesos cognitivos, los cuales son a la vez productores y productos de la actividad hipercompleja del conocimiento (Morin, 1986). De manera que el conocimiento puede enlazarse con la vida humana y con la inherencia a la pertenencia de uno mismo y el conocimiento de las cosas físicas supone la pertenencia a un mundo físico con pertenencia biológica al conocimiento de los fenómenos culturales y de dualidad cognitiva.

La relación antropocósmica de inherencia/separación/comunicación es la que a la vez permite y limita el conocimiento científico, es decir, la imperfección del conocimiento está incluida en la posibilidad del conocimiento. De este modo, en todos los niveles de conocimiento hay modos y formas diferentes de acceder, pues a pesar de que el aparato cognitivo humano produce conocimiento, lo hace de diferentes formas a través de ir construyendo a partir de tratamientos, señales, signos y símbolos las traducciones que son las representaciones, discursos, ideas y teorías que el conocimiento científico posee, y que no podría ser otra cosa que una traducción cerebral construida (Morin, 1986).

En cierto sentido el conocimiento científico es el más cerrado posible, puesto que el mundo exterior sólo le llega en forma de traducciones. Traducciones que son representaciones y teorías con progresos del conocimiento que aumentan la paradoja de la separación comunicación y del cierre/apertura de lo universal.

El proceso mediante el cual el conocimiento científico ha conseguido reputarse como sinónimo de conocimiento válido o verdadero ha conducido a oscurecer las formas cognitivas no científicas, reduciéndolas a conocimientos “empíricos”, a “pensamiento mágico”, a “conocimientos instrumentales”, a “conocimiento sobre las cosas en concreto” o, cuando más, a “eficacia simbólica” o “racionalidad ecológica”, sin embargo, las claves del origen del conocimiento se encuentran en lo simbólico, mitológico y mágico (Morin, 1986). Empero, es importante tener presente que el conocimiento parte básicamente de una dicotomía; de lo empírico, técnico y racional (por ejemplo, en astronomía) y de uno simbólico, mitológico y mágico (como la astrología). En este sentido, se puede distinguir dos maneras de acercarse a la realidad y comprender el mundo, ambas validas, aunque no igualitarias en el grado de aceptación.

De manera que en esta dicotomía hay una relación del símbolo y el signo, los cuales son diferentes; el primero en un sentido indicativo e instrumental y el segundo en uno concreto dotado de virtud permiten al individuo ejercer los dos conocimientos arriba expuestos. Cabe mencionar que el símbolo se comporta en una relación de identidad de una forma analógica, por lo que el símbolo es apto para concretar la realidad, además tiene un carácter y una función comunitaria.

De lo anterior se desprende el pensamiento simbólico, el cual se desarrolla a partir de los símbolos, por lo que no solo es una realidad concreta sino, también nos lleva a comprender el mythos, que se convierte en la parte subjetiva es la abstracción descarnada de una realidad y este es inseparable del lenguaje, entendiéndose como “discurso”.

En este tenor, mythos y logos nacen juntos, pero uno es un discurso racional, lógico y objetivo del espíritu y el otro constituye el discurso imaginativo de la comprensión subjetiva. Es entonces que el pensamiento estrictamente simbólico descifra

símbolos, mientras que el pensamiento mitológico teje lo simbólico, lo imaginario, y eventualmente lo real.

El pensamiento mitológico ordena el mundo del hombre desde dos paradigmas; el primero desde de la naturaleza del mundo y del mismo humano, y el segundo desde lo antropo-socio-cosmológico. Lo importante es reconocer que estos paradigmas llevan a la construcción del conocimiento y es necesario para la ciencia (Morin, 1986). El conocimiento y la analogía es una estrategia cognitiva que permite establecer homologías y estas pueden ser organizacionales o funcionales. Esto necesita de un tratamiento binario, pues computa en el pensamiento para la provocación del conocimiento humano.

Una vez hecho el recorrido del origen del conocimiento, será posible reconocer la epistemología, la cual es una rama de la filosofía de la ciencia, que aunque se llegue a realizar equivalentes en la terminología, esta última a pesar de coincidir en gran parte con la epistemología, y que abarcaría asimismo el estudio de muchos aspectos de la ciencia como casos particulares del conocimiento en general, va mucho más allá de la primera, entre otros temas la filosofía de la ciencia profundiza en las maneras particulares en que las teorías científicas cambian y se desarrollan en el papel que desempeña la ciencia en la predicción y explicación de la naturaleza el mundo (Rojas, 2013). Cabe señalar que la filosofía de la ciencia trata de responder a preguntas como; qué es la ciencia, qué no es ciencia, qué caracteriza a la ciencia y cómo lograr el progreso científico, entre otros problemas científicos.

Por su parte, García (2006) menciona que hay una clara distinción entre filosofía de la ciencia y epistemología, esta última se relaciona con teorías del conocimiento, centrándose en la necesidad de concebir al conocimiento como un proceso constructivo a nivel individual, que se desarrolla desde el sujeto que ejerce este conocimiento, en tanto, la filosofía de la ciencia estudia justamente el carácter de la ciencia en general y no solamente en la producción de conocimiento desde el sujeto. En dado caso, la filosofía de la ciencia también comprende el estudio de aspectos como la religión, la magia, y la superstición.

Sin embargo, tanto epistemología como filosofía de la ciencia tienen en común el estudio del conocimiento, aunque desde diferentes posiciones, para lo cual fue necesario recorrer en este apartado el propio papel del conocimiento propiamente humano.

3.1.3. Epistemología: la construcción del conocimiento científico

Antes de entrar formalmente a conceptualizar la epistemología, es necesario diferenciar algunos conceptos con los que tiene semejanza o confusión, si bien, ya en el apartado anterior se dijo que no es lo mismo epistemología que filosofía de la ciencia, nos apoyaremos de Pedraza (2020) para diferenciarla.

La filosofía de la ciencia; se refiere a un campo de investigación demarcado en la ciencia y en una reflexión crítica sobre esta, así como de la valoración de su impacto. Dicho campo de investigación se desarrolla desde sus dimensiones o ramas que son la ontología, la lógica, la metodología, la semántica y la epistemología.

Epistemología; se entiende como estudio de los criterios, enfoques, metodologías, entre otros procesos que validan el conocimiento científico, y en sentido estricto, este estudio se ha realizado a posteriori de la construcción del conocimiento.

Gnoseología; es la encargada de estudiar el origen, posibilidad y esencia del conocimiento desde su construcción cognitiva (psicológica), analizando las relaciones entre el sujeto cognoscente y el objeto en el plano más general y abstracto, respondiendo a la pregunta ¿cómo nos es posible conocer?, estableciendo el saber cómo un producto de la intersubjetividad.

Teoría del conocimiento; hace referencia a los conceptos, objeto, naturaleza, alcances, juicios, razonamiento, evidencias y clasificación del conocimiento, ya sea proposicional o procedimental a nivel fenómeno, fenoménico y fenomenológico.

Historiografía; estudia las circunstancias históricas, sociológicas e ideológicas que llevan a la obtención del conocimiento.

Metodología; es la instrumentación del conocimiento aplicada en la investigación con métodos, técnicas e instrumentos de recolección y análisis del objeto de estudio.

Una vez hecha esta distinción conceptual se aborda específicamente a la epistemología, la cual tiene origen en Alemania con Bertrand Russell en los últimos años del siglo XIX con su obra; *Los fundamentos de la geometría* (1987), fue ahí donde dio origen el término epistemology, como traducción o como el equivalente al *wissenschaft lehrer* de los alemanes. Concepto que, hacia distinción a la teoría del conocimiento, o bien, al *erkenntniss* (García, 2006). El libro de Russell se traduce, poco después (en 1901), al francés y aparece ahí la palabra epistemologie, que según el diccionario histórico de la lengua francesa es el punto de partida del uso de la palabra epistemología.

Meyerson (1929, citado en García, 2006) en su obra; "Identidad y realidad", comienza su prólogo haciéndose referencia a la epistemología como distinta a lo que la filosofía especulativa da como teoría del conocimiento, donde e incluso llega a conceptualizarse como una rama de la filosofía, más no filosofía de la ciencia, empezándose a distinguir en ese momento de otros conceptos, cobrando vida propia (García, 2006). Dicho lo anterior, de la misma forma es importante deslindar la epistemología de la psicología cognitiva, ya que esta se concentra en caracterizar los procesos mentales que están involucrados en la cognición, sobre todo en las manifestaciones individuales y concretas frente a la teorización sobre la naturaleza del objeto cognoscente (Rojas, 2013).

En tanto, la epistemología se ocupa de problemas tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a la obtención del conocimiento, así como de los criterios por los cuales se justifica o inválida el tipo de conocimiento llamado episteme, que se opone al conocimiento dominador doxa. (Rojas, 2013).

La epistemología es un estudio, una abstracción, una forma de racionalidad, una manera de mirar y abordar un fenómeno de estudio, una crítica, una inquisición referente al conocimiento. La epistemología es un metalenguaje, y es solo una dimensión de la filosofía que se aproxima a la investigación científica y su producto, el conocimiento científico (Zamudio, 2012). En este tenor, la epistemología estudia el conocimiento humano y el modo en que el individuo actúa para desarrollar sus estructuras de pensamiento (Moreno, 2011), indagando lo científico, reflexionando la profundidad del conocimiento, su origen y su forma dando razón de reflexionar los pensamientos, conceptualizar su validez, los objetivos y el alcance que pueda obtener. De modo, que la esencia de la epistemología radica en el tratado del conocimiento científico, conduciendo a la comprensión de la realidad del objeto de estudio.

3.1.4. Escuelas o corrientes epistemológicas

En la siguiente tabla, se resumen las principales escuelas epistemológicas que a través de la historia han dejado un hito importante en la construcción del conocimiento científico.

Tabla 4. Escuelas epistemológicas.

Corrientes	Sobre el conocimiento
Materialismo	Consiste en todo cuanto existe es materia, por lo que, sólo existe la realidad material. Lo material es fundamento de la realidad.
Existencialismo	Esta escuela postula la relación hombre-mundo, que lucha contra toda concepción del hombre que le considere independiente de sus relaciones con el mundo, como alma pura, conciencia pura, yo puro o espíritu puro. Para los existencialistas el hombre es una realidad completa inacabada, con conciencia y libertad, cuyo destino es hacerse y realizarse en medio de múltiples contradicciones.
Dogmatismo	El dogmatismo es una escuela que da por supuesta la posibilidad y la realidad del contacto entre el sujeto y el objeto, suponiendo que la realidad de hecho existe, siendo su preocupación la naturaleza de esta.

Racionalismo	Se encuentra en la razón, donde el conocimiento sólo será considerado como tal en tanto sea lógicamente necesario y válido.
Criticismo	Por criticismo se entiende la doctrina de Kant, que sostiene la superioridad de la investigación del conocer. Esta escuela, acepta que puede llegar a poseer la verdad, y puede tener conocimientos que dan certeza, así que examina todas las afirmaciones de la razón humana.
Empirismo	Es antagónico del racionalismo y concibe que la fuente del conocimiento humano se encuentra en la experiencia.
Pragmatismo	Consiste en reducir "lo verdadero a lo útil" negando el conocimiento teórico en diversos grados; para los más radicales sólo es verdadero aquello que conduce al éxito individual, mientras que, para otros, sólo es verdadero cuando se haya verificado con los hechos. Y considera que el conocimiento humano recibe su sentido y su valor desde su destino práctico.
Idealismo	Concibe que la realidad o los objetos físicos sean independientes de la conciencia.
Realismo	El realismo se opone al idealismo, concediéndole lugar a la duda en la vida intelectual, cabe mencionar que se entiende como una reproducción de la realidad, esta escuela concibe que la inteligencia del hombre está dotada de una capacidad grande de llegar hasta las cosas y obtener de ella los contenidos del conocimiento.
Escepticismo	Se considera como la facultad de oponer, de todas las maneras posibles los fenómenos posibles y los noúmenos; y de ahí se llega, por el equilibrio de las cosas y de las razones opuestas (isostenia), primero a la suspensión del juicio (epojé) y después a las indiferencias (ataraxia). El escepticismo toma una actitud contraria al dogmatismo. Esta corriente tiene una posición que el sujeto no puede aprehender al objeto.
Relativismo	El relativismo, se asemeja al escepticismo, pues tampoco admite ninguna verdad absoluta, que tenga validez universal, esta escuela subraya la dependencia de factores externos como el medio, el espíritu, el tiempo, la pertenencia a un determinado círculo cultural y los factores determinantes contenidos en el objeto para que este sea estudiado.

Subjetivismo	Plantea que el conocimiento donde el carácter de verdad se hace dependiente en una forma o, en otra, es a partir de la constitución del sujeto que conoce. Teniendo amplia relación con el relativismo, ya que uno de sus principios de esta escuela es; toda teoría que pueda afirmar verdad para un sujeto puede no serlo para otro.
Positivismo	Conforme a esta escuela, para que el conocimiento sea considerado como tal, debe proceder de la experiencia sensible, por ende, su aceptación sólo deriva de la observación y comprobación mediante la experimentación, es decir, estar sustentado en el uso del método científico.
Fenomenología	Concibe que toda acción de la conciencia está regida, representando una intención, mediada conforme a lo que se ha. Esta corriente desempeña un rol importante en la percepción que se tiene sobre el objeto de conocimiento.
Hermenéutica	Se ocupa de la correcta comprensión e interpretación de los textos, ocupando la historia y el lenguaje. Privilegia el sentido de la verdad, y sostiene que esta verdad no es exclusiva del método científico, ya que valida que existen otros caminos para llegar al conocimiento.
Estructuralismo	Pretende elaborar teorías objetivas y verificables, a partir del control científico a las ciencias del espíritu. En el estructuralismo el humano pasa de ser sujeto de la historia y de la cultura, a ser objeto que se conoce por la objetividad y la neutralidad científica.

Fuente: Hernández (2020, p. 6) y Pedraza (2020).

Las distintas corrientes que existen sobre el estudio de los fenómenos se ven influenciadas por las formas en que cada escuela argumenta la naturaleza del conocimiento, por lo que es importante tener claro desde cuál se parte para mirar o abordar los objetos de estudio.

3.1.5. La construcción del sujeto investigador

En la corriente epistemológica del racionalismo (con tintes idealistas), ya Descartes (1981) partía de un sujeto epistémico desde la concepción del “*ego cogito ergo sum*”, siendo el principio evidente de que el sujeto permite a la vez salir de la duda y figurar como parte del conocimiento humano, este sujeto es un *ego*, junto al cual

se llega a través de la duda; si dudo pienso y si pienso existo, el sujeto cartesiano se caracteriza como pensamiento, el pensar es la esencia del yo.

Este sujeto es también sustancia y la esencia de esa sustancia es el pensamiento, así como la superación de la duda que conduce a la evidencia de uno mismo, es decir, a la propia existencia que conduce a la conciencia. Descartes (1981) toma como criterio de verdad la evidencia clara sobre la mente y el sujeto en cuanto a que este se construye en la medida que se piensa, analiza y reflexiona, de modo que se convierte en un objeto del conocimiento.

Por su parte, Hume (1984) menciona que el sujeto es parte de la naturaleza y este se podría considerar como un sujeto de conocimiento, con acciones y pasiones que pueden ser estudiadas mediante un método empírico (evidenciando, por ende, la corriente epistemológica empirista propia de Hume), por lo que hay diferencias respecto al racionalismo cartesiano, ya que Hume habla de un sujeto *per se*, sin cuestionar su propia existencia ya que está dada. Mientras que Descartes, parte justo de cuestionar la propia existencia del sujeto en razón a su pensamiento y mente.

Ahora bien, el sujeto kantiano es trascendental, dotado de una aparatología compleja con un lenguaje, conceptos y principios a priori en el entendimiento total del sujeto, quien tiene facultades como la razón pura y la razón práctica (Kant, 1973), que le dan la potestad de ser objeto de conocimiento y además de estudiar los fenómenos que le rodean.

En tanto, estos fenómenos están allí con potencialidades para su estudio, basta que el sujeto investigador acceda a esos objetos, incluyéndose a sí mismo desde su propio devenir histórico. Al respecto, es Hegel (1985) quien menciona que hay una transformación epistémica al pensar la historia como relación intrínseca del sujeto (o bien como un objeto de estudio) y quien tiene por doble partida relación con ella, es decir, que es creador de historia y quien la crea.

Así, se va construyendo un sujeto que se convierte en objeto de estudio sobre su propia naturaleza, en otras palabras, un sujeto cognoscente y epistémico, que a

finales del siglo veinte con Piaget (1986) desde la epistemología genética, visibiliza este argumento.

Lo anterior, se explica tomando en cuenta que, si bien, ya se abordó que el hombre es digno de ser propiamente un objeto de conocimiento, Piaget (1986) lo estudia como tal, para dar a conocer desde una óptica singular, que el sujeto está constituido (desde la mirada de la psicología cognitiva) por una inteligencia, o bien le llamaría una habilidad reflexiva y del pensamiento, que justamente nos permite hacernos sujetos y a la vez construir el mundo y los objetos que nos rodean.

Piaget (1986) hace referencia al sujeto epistémico, dado que hay un mundo de conocimiento que en este sentido posiciona a los individuos como sujetos investigadores con interés de conocer hasta el último estadio (el de las operaciones formales), donde se ha llegado a la construcción de estructuras complejas y suficientes para conocer.

En esta búsqueda que Piaget hace para saber ¿cómo el sujeto construye el conocimiento? Propone a partir de su investigación diferentes estadios¹² por los que un sujeto pasa del más simple al más complejo, donde hay un interaccionismo entre el sujeto y el objeto a partir de la asimilación, acomodación y adaptación.

La primera corresponde cuando el sujeto incorpora elementos del medio a la estructura primaria para reforzar los esquemas que hereda y para impulsar las estructuras ya adquiridas (Piaget, 1986), de manera que el sujeto empieza a hacer suyo el mundo. Mientras que la acomodación es la estructura que auto-organiza y modifica las asimilaciones en función de los cambios del medio, y la adaptación sucede cuando se construye estructuras a través de asimilar y acomodar la información que proviene del medio. Además, la adaptación será una respuesta para resolver el desequilibrio y avanzar para comprender las estructuras cada vez

¹² Piaget (1986) creó los estadios que parten de lo biológico hasta llegar al pensamiento abstracto, el primero es el estadio sensorio motriz de los 0 a los dos años; el segundo es el preoperacional de los dos a los 8 años; el tercero es el operacional concreto de los 8 a los 12 años; y el cuarto estadio es el operacional formal de los 12 a los 15 años y más.

más complejas, en otras palabras, suceden quiebres o rupturas epistémicas que permiten deconstruir el conocimiento sobre el medio.

En este sentido, Piaget (1986), descubre que todas las acciones del sujeto implican una lógica y que asimilar, acomodar y adaptar no son producto de una casualidad, sino de funciones y mecanismos claramente establecidos. Entonces, un sujeto epistémico o cognoscente, tiene la capacidad para investigar.

Así, se habla de un sujeto investigador que construye conocimiento e incluso sobre sí mismo. Lacan (1966) menciona que la construcción cognitiva de los sujetos va de la mano con el significante y el significado que *se unen a través de la puntada* (p. 57), en este sentido, un sujeto investigador no solamente construye conocimiento sino, que, hay una construcción personal, dónde se puede articular rasgos de la identidad del sujeto investigador.

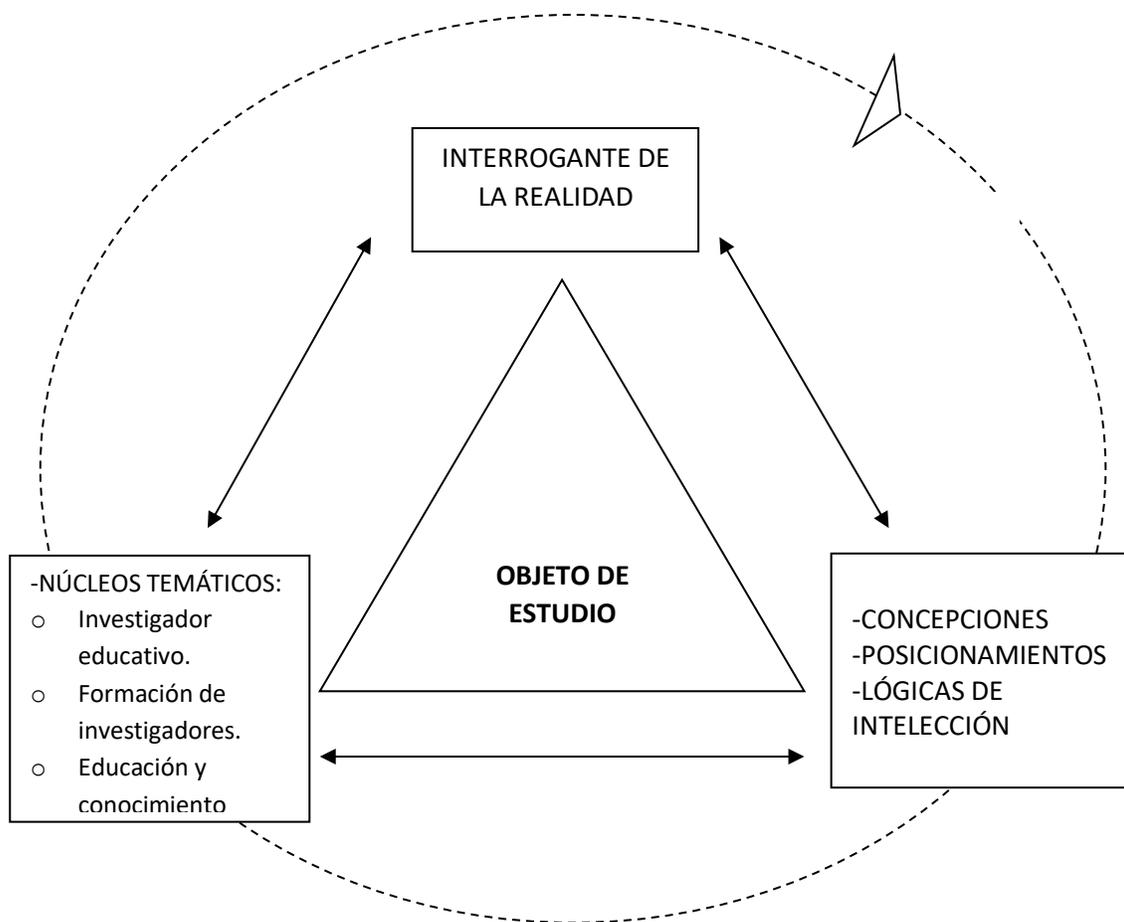
Cabe mencionar que, desde el marco epistémico empirista Rojas (2013) menciona que el sujeto (como investigador) es parte de la naturaleza del mundo y que por ende es objeto de estudio desde lo propiamente humano, entendido así, como luz de un razonamiento experimental que se introduce en la ciencia y crea conocimiento con una forma particular de mirar el mundo y con una identidad como investigador.

En suma, esta construcción del sujeto investigador, recorre y argumenta cómo se visibiliza en primera al sujeto desde Descartes, Hume y Kant y como este se convierte en su propio objeto de estudio, haciéndose referencia así, de un sujeto investigador con raíces históricas que Hegel reconoce y que Piaget encuentra fundamento de su potestad de ser investigador e investigado.

3.2. Borde teórico: Los investigadores educativos en la construcción del conocimiento científico.

El *borde teórico* en esta investigación se entiende por un lado, a *borde* como la delimitación de campos¹³ de reflexión en torno a la investigación específica. Y por otro lado, lo *teórico* como, diversas aproximaciones que fundamentan el objeto estudiado y por ende a esta investigación, por lo tanto, el *borde teórico*, brinda una apoyatura que posibilita interpretaciones plausibles en torno a lo estudiado (ver ilustración 12.).

Ilustración 12. Borde teórico



Fuente: Elaboración propia

¹³ Entiéndase como espacios comunes de interacción, donde prevalece una lógica reconocida como un espacio objetivado que determina la forma que pueden tomar las interacciones y la representación que de ellas pueden tener aquello que se encuentran en dicho espacio. (Bourdieu, 2002:241).

Los siguientes apartados abren paso a la intelección del objeto de estudio estribando en concepciones, posicionamientos y lógicas de intelección, las cuales desarrollan núcleos temáticos como; investigador educativo, formación de investigadores, educación y conocimiento, que en suma posibilitaran atender la pregunta de investigación.

3.2.1. El investigador educativo

En el ámbito de la educación, se tejen infinidad de relaciones sociales que se producen tanto en el dominio subjetivo, relacional-intersubjetivo y objetivo, lo cual lleva a recordar a Berger y Luckmann (2012) quienes aludían el anagrama, “la sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social” (p. 82), en este sentido, la educación se ve permeada en un continuum dialógico y dialéctico por estos dominios. Es entonces, que las categorías de procesos educativos y actores educativos se convierten en parte del anagrama aludido previamente, los actores educativos, como individuos con roles específicos dentro del ámbito de la educación e inmersos en *procesos* también educativos, que son originados por un actor, como contruidos en colectivo y legitimados como reales.

En la revisión teórica¹⁴, de estas dos importantes categorías se pueden encontrar diversas aportaciones sobre el investigador, la mayoría de las cuales provienen de la disciplina educativa, antropológica y sociológica, en el cual se encuentra un problema a nivel epistemológico y ontológico, en tanto que se busca identificar, por un lado, al *homo sapiens* que conoce y cómo es que conoce, y por otro lado, el *ser y estar ahí* del *homo sapiens*. Dependiendo de la visión que se adopte, se hablará de agente/sujeto/actor/actante/individuo/homo/ así como de su praxis dinámico/estático/estructural/funcionalista/relacional/interaccionista/caótico/complejo (Hernández, 2015).

¹⁴ Hay gran variedad de referencias donde destacan las investigaciones de Hernández-de la Rosa y Corona-Serrano (2016); la de Herrera Jiménez (2015); Márquez Contreras, y Salazar Ávila (2015); Pérez Gómez, Gamboa Suárez y Hernández Suárez (2015); Ramos Chavira, Gómez Zermeño, y García Vázquez (2015); Urrea Roa, Prado Sosa, Prada Rozo, y Bavativa Salamanca, (2015) por mencionar algunas.

En este sentido, Moreno (2018) conceptualiza al investigador educativo como, aquel sujeto que investiga en educación generando conocimiento original, mediante bases teóricas con rigor metodológico y un enfoque científico humanístico, para contribuir a la comprensión, difusión y producción de conocimiento, aportando nuevas formas de solución interdisciplinaria a los problemas del campo de la educación.

Para Pedraza (2018), el investigador educativo es un quien desarrolla el proceso complejo de la investigación científica en el campo educativo para generar conocimientos teóricos y prácticos asumiendo una perspectiva crítica que permita a los investigadores responsabilizarse del cambio educativo y social.

Mientras que Acuña y Pons (2019) mencionan que el investigador educativo es un individuo que ejerce el oficio artesanal de la investigación en el territorio educativo, distinguiendo a los investigadores noveles de los consolidados, donde hay una relación horizontal y a veces vertical en la que se aprende.

Otro planteamiento asevera que los investigadores educativos, son los sujetos que se forman en las Instituciones de Educación Superior y centros de investigación especializados del sector público y privado, con el fin de producir conocimiento (Pérez, Gamboa y Hernández, 2015).

Lo anterior, lleva a reflexionar que el investigador educativo es un agente¹⁵ que se construye, o bien se forma, aunque la capacidad de investigar sea innata como menciona Piaget (1986), la realidad, es que la investigación científica tiene un método que no es parte de una doxa, y por lo tanto se necesita ser formado en ello.

3.2.2. Los investigadores educativos y la identidad institucional

La institución genéricamente se puede entender como un sistema artificial fundado socialmente con diversos objetivos dependiendo la intención con la que se haya creado. Lo institucional entonces, se comprende como aquello que se relaciona con la institución, la cual, contribuye a la integración de una identidad en los sujetos

¹⁵ Hago, la alusión de agente, dado que pretendo posicionar al investigador como un individuo con movilidad, que por lo tanto no necesariamente es un sujeto que se soporta de la estructura.

adscritos a ella, dicha identidad permea en los investigadores educativos. Al referirse a la identidad institucional, se hace alusión a aquella identidad perteneciente o derivada de la institución que agrupa a diferentes y n número de individuos, y con la cual convergen en ideología, valores, costumbres, métodos de formación académica, entre otros atributos.

La institución pensada como sistema artificial va más allá de lo que aparentemente se puede percibir, pues la institución tiende a construir procesos organizativos para normalizar y ordenar comportamientos, además de desarrollar una imagen ideal de grupo, normas de diferente índole (desde las necesarias para acceder y pertenecer, como aquellas de permanencia, control, sanción, exclusión y expulsión), valores, procesos internos de funcionamiento, procesos formativos, entre otros. En este sentido, existen pre-construcciones históricas, contextuales, culturales, sociales y políticas, acerca de cómo se desarrollan las instituciones (Lourau, 1970).

La institución es un amplio fenómeno de investigación en el que se desarrollan diferentes objetos de estudio, uno de ellos es la identidad institucional, la cual cobra existencia desde la fundación de la propia institución (pues se funda con una imagen ideal de grupo) y poco a poco se va desarrollando por la misma naturaleza constitutiva de la institución, es decir, que en ella se hayan interacciones sociales que ya no solamente se ve implicado el individuo ocupando un lugar singular en la estructura, sino que, esta implicación apunta a la integración de identificaciones que van forjando y fortaleciendo su identidad institucional.

Desde esta perspectiva se puede decir que la identidad institucional sucede cuando se incorpora la acción normalizada de lo institucionalizado. Cabe mencionar que la institución también se ve influenciada por aspectos externos contextuales, los cuales en conjunto con los internos permiten distinguir, diferenciar e incluso comparar a las instituciones entre sí en un mismo campo (sin importar el tiempo de existencia que tengan), tal como sucede entre los individuos (Giménez, 2010).

Cada institución implica un proyecto común y compartido por sus agremiados, los cuales integran a una identidad institucional, sin embargo, eso no implica que no haya un cierto grado de disonancia con los medios (incluso algunos fines) de la

institución. El que exista una identidad institucional no garantiza que esta compagine al cien por ciento con los preceptos institucionales.

Lo sustancial de la identidad institucional es el cómo esta es movilizada por sus integrantes, los cuales paralelamente constituyen otras expresiones identitarias. Esta movilidad se da en gran medida por la memoria colectiva, la cual se entiende como, una versión codificada de sucesos que ocurren en un sistema, en este caso en una institución, donde la memoria ha conducido a la formación de huellas complejas en cuyo funcionamiento la institución invierte gran parte de la energía que sirven como vestigio de lo que enfrente en un entorno con ciertas condiciones determinadas (Bateson, 1993). Al respecto, la memoria colectiva en las instituciones (como en los sistemas sociales) representa una estela de información contenida a partir de procesos que tensionaron a la institución a responder de cierta manera (ejemplo de esto, son los procesos de formación) en la que actúa como producto del procesamiento informativo, capaz de contribuir al mantenimiento de un determinado orden.

Por lo anterior, es comprensible concebir que la memoria colectiva es para las identidades institucionales lo que la memoria biográfica es para los sujetos con identidades individuales (Giménez, 2010). En otras palabras, gracias a la memoria colectiva el individuo puede movilizarse llevando consigo los preceptos institucionales y tiene la capacidad de representarlos en otros espacios, e incluso en los no lugares y en espacios cibernéticos, no necesita, ni es requerido estar en la institución para sentirse perteneciente a esta. De modo que el individuo puede pensarse como un continente de identidades y que en tanto él se desplace, las identidades lo hacen con él, gracias a la memoria y el aprendizaje interiorizado e integrado a su conciencia. Esta movilidad poco a poco se ha hecho más visible conforme el tiempo pasa por las sociedades.

De modo que se habla de una desterritorialización o del vaciamiento temporal, pues Giddens (1997) al analizar las sociedades modernas, identifica la existencia de un vaciamiento temporal, entendido como la noción en la que se presenta un creciente distanciamiento espacio-temporal de los contextos sociales. Es decir, que la

sociedad moderna en conjunto con la globalización afecta a lo institucional, rompiendo la unión espacio-tiempo, abriendo dudas permanentes, pocas seguridades, evidenciando los espacios institucionales en sus desventajas, precariedades, procesos, injusticias, entre otros. Incitando entonces, en la pérdida de ideales, creando tensiones institucionales, de tal manera que lo institucional pone en riesgo su orden, para lo que Giddens menciona que es posible consolidar un nuevo orden en el que, sin duda, la identidad puede ser cohesionadora, dado que esta brinda la oportunidad de sobrepasar esa barrera gracias a la identificación y afirmación que puede establecer los sujetos.

Cabe mencionar, que esta noción de Giddens puede ser contrastada con la postura de Castells (2000), respecto a que este vaciamiento temporal puede generar a su vez nuevas configuraciones espaciales y la determinación de nuevas temporalidades. Es decir, que el vaciamiento temporal si bien abre brechas, también se puede rescatar como una herramienta para dar forma material y soporte a procesos y funciones constituidos por instituciones sociales que agrupan a individuos, llevando sus ideales institucionales y procesos (incluyendo los formativos) hacia otros. Esto gracias a que el espacio según Castells (2000) se construye alrededor de los *flujos*: de capital, de información, de tecnología, de interacción organizativa, de imágenes, sonidos, símbolos, pero también de identidades individuales que pueden integrarse a las institucionales. Flujos que se componen de múltiples y simultáneas secuencias de intercambio e interacción entre los diferentes actores sociales en todos los ámbitos la sociedad. Es entonces que se está hablando de un espacio de los flujos que sería capaz de organizar nuevas configuraciones en determinadas temporalidades.

En este sentido, los individuos pueden adoptar diferentes identidades colectivas, sin que este pierda o modifique drásticamente su identidad individual. Sin embargo, eso dependerá de otros elementos, como las intenciones del individuo, el tiempo que esté relacionado en las colectividades y la fuerza de estructuración de estas, que oscilan entre la total impredecibilidad (orden-complejidad) y la total predecibilidad (determinismo-contingencia en la acción).

La identidad, entonces puede atribuirse a un individuo en relación con la estructura social en la que está inserto, y a su vez, la estructura social se preserva y transforma en la medida en que los individuos ejercen y modifican los roles (Orozco, 2012). Por lo que, el individuo sólo se entiende en relación con la estructura social y viceversa. Así, las identidades sociales (como las individuales) pueden analizarse en función de la estructura social en la que accionan.

3.2.2.1. *El investigador educativo en la institucionalización de su rol.*

Para los investigadores pese al trabajo extenuante que realizan, sus acciones que desarrollan si bien parecen encaminarse hacia los principios de la ciencia, no se descarta las motivaciones e intenciones de los investigadores por lo que la materialización del deseo se vuelve parte importante para la construcción de la investigación, así como la actividad investigativa dentro del sistema de pensamiento científico, o bien desde la institucionalización de su rol, que lo aleja de las pretensiones de servicio y lo acerca más hacia posiciones particulares que garanticen el acceso a veces consciente y en otras inconsciente del reconocimiento social y el financiamiento.

La investigación, al estar construida por medio de los discursos, hace extensiva las asimetrías entre los actores de cada campo, pero además a través de los procesos institucionalizados, esto se ve magnificado, tal como lo ha desarrollado el SNI, pues al generar procesos estratificados, es evidente que las relaciones de poder salen a flote (Bourdieu, 2008), esto en gran parte se debe a la institucionalización de procesos subjetivos como la evaluación por pares académicos de una gran cantidad de actores, que ha provocado algunos vicios.

Pierre Bourdieu (2008) en su trabajo; “el Homo Academicus”, justamente aborda al profesorado universitario entendiéndolo como aquellos agentes que a partir de ciertas características ejercen poder y se mueven entre campos, además, se pueden mirar como sujetos epistémicos. En esta noción también hay una división del académico en la docencia y la investigación.

En el caso del que genera investigación, su rol desde esta perspectiva se delimita en ser el constructor de conocimiento y contribuir a los principios de la ciencia, sin embargo, en el campo de la investigación desde las dinámicas que el Estado ha establecido, son agentes que comparten el mismo habitus y es mediante los capitales que se establecen posiciones al interior del campo en el que hay pugnas constantes por dichos capitales (Bourdieu, 2008). Esta mirada posibilita identificar como es que los actores que entran al campo de la investigación se ven tensionados a permanecer en él, debido tanto a tensiones subjetivas, económicas y de pertinencia académico-científica.

El rol del investigador, también se desenvuelve desde las condiciones estructurales, teóricas y empíricas, lo que implica un ejercicio de integralidad donde los elementos, epistemológicos, axiológicos y ontológicos puedan permitir descubrir el papel que está tomando el investigador en el contexto mexicano actual.

La ciencia se mueve por paradigmas ya lo explicaba Kuhn (1959), los cuales serían para Bourdieu (1990) ciertos campos que se mueven en una lógica que permite reproducir ciertos esquemas o habitus que le otorgan un estatus al agente, en este caso al investigador (a). Los campos de investigación se construyen en la medida que son aceptados ciertas evidencias empíricas respecto a un fenómeno que no ha sido observado o identificado previamente.

Los campos que integran al campo de la investigación se ven tensionados por investigadores cuyo capital social se ha acoplado a las intenciones del aparato Estatal y de sus influencias de la economía del conocimiento, de esta forma, los regímenes de verdad se prolongan dentro de los espacios y gremios académicos de los investigadores.

3.2.2.2. *Los gremios académicos en México*

Guiddens (1997), considera que la producción y reproducción social se da por la exterioridad y coerción que ejercen los hechos sociales sobre la conducta humana, la cual tiene una carga colectiva, moral e intencional. Siendo el voluntarismo base de la producción y reproducción social, ya que surge de motivaciones culturales

simbólicas ordenadas para un consenso social, o bien por gremios institucionalizados, en los que el sujeto actuante puede constituir una identidad colectiva con estos.

Derivado de lo anterior, se distingue que la vida social se produce y reproduce a partir de al menos tres principales elementos: I) Provisión de sentido e identidad, el cual se da desde el uso un lenguaje en común, pues la función de comunicarse es el de darse a entender lo que genera que las palabras tengan un carga simbólica que expresa un saber mutuo que es reproducido e interpretado por un contexto; II) Orden Moral, que se conecta con el sentido, la identidad y la interacción de las relaciones de poder, ya que lo moral versa entre los derechos y obligaciones que originan compromisos morales; y III) Operaciones de relaciones de poder, el poder se entiende como esa capacidad de que tiene el sujeto para movilizar a partir de la acción los recursos necesarios para responder a sus intereses obteniendo resultados esperados.

Con lo anterior, la sociabilidad surge en medida de las motivaciones que se reproducen en una estructura de acciones e interacciones de los miembros de un gremio social, como sucede con los investigadores educativos. Lo funcional de la estructura se da en la medida, en que una intención comunicativa se interpreta para derivar su explicación en un significado, como es el caso de la educación.

La educación misma como un gremio disciplinar institucionalizado, construido desde el siglo XIX en un proyecto social, económico, político y cultural, derivado de los procesos desencadenados por la revolución industrial y la caída de los gobiernos monárquicos (Salas, 2003), se convirtió en un espacio de y para la producción y reproducción social. En este sentido, la educación agremiaba a diversos individuos a los cuales se les ofrecía diferentes ideales de grupo social. Así poco a poco, la educación formal incursionó como objeto de estudio filosófico y, posteriormente de distintas disciplinas como la sociología, la psicología, las ciencias políticas, entre otras. Conforme la educación fue ganando importancia dentro del nuevo orden mundial, en el siglo XX, atrajo la conformación de gremios de investigadores, dedicados a dar cuenta de la compleja trama del proceso educativo.

Estos gremios de investigadores articulan comunidades científicas que realizan investigaciones académicas ofreciendo muchas de ellas, reflexiones, aproximaciones a la realidad educativa, e incluso perspectivas de solución a problemáticas diversas dentro del campo disciplinar.

Para pertenecer a estos gremios, los actores educativos antes tienen que cumplir con la normatividad institucional requerida para ingresar y formar parte de la comunidad, así como esforzarse para mantenerse en esta (si es que el investigador así lo quiere), pues los gremios científicos proporcionan estatus y credibilidad.

Siguiendo lo anterior, una de las funciones de la identidad en relación con los gremios educativos en México, es que permite instituir la credibilidad de un actor de acuerdo a su localización en la colectividad, y por ende le proporciona estatus, pues dependiendo del rol que tenga en la economía del conocimiento, el individuo tiene aceptación y acceso a esa colectividad (Orozco, 2012). La identidad institucional o gremial en las comunidades científicas educativas dependerá también de la identidad individual del investigador, pues dependiendo sus grados académicos, especializaciones, roles, habilidades, líneas de investigación que desarrolle, entre otros elementos, el actor se posicionará en un determinado nivel dentro de la comunidad. Y en conjunto con “la manera en que los miembros de una comunidad cognitiva se relacionan (...), comparten objetivos, valores, formas específicas de institucionalización, (...) prácticas disponibles, el conjunto de conocimientos heredados y la determinación de su producción en relación con los destinatarios o fines del conocimiento” (Orozco, 2012, p. 106), es como las comunidades establecen autoridad, relevancia, reconocimiento, prestigio y validez científica en el campo disciplinar educativo.

En este sentido, los gremios académico-científicos en México de investigadores educativos tienen la función (entre algunas otras) de producir, aplicar y difundir el conocimiento en el campo educativo en pro de la comprensión de fenómenos de investigación y la posible resolución de problemáticas.

En México existen diversos grupos académicos de investigadores educativos, sin embargo, aquel que logra agremiar a mayor cantidad de investigadores, tiene mayor

impacto a nivel nacional (dado que se inauguró por decreto oficial) y cuenta con una amplia trayectoria, es el Sistema Nacional de Investigadores (por sus siglas, SNI), perteneciente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), el cual se ha consolidado como el máximo órgano que gestiona la ciencia y tecnología en México (Reyes y Surinach, 2015). El SNI fue creado en julio de 1984 por acuerdo presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación, derivado de las políticas públicas y gubernamentales a nivel internacional y nacional, con el fin de reconocer la labor de los investigadores dedicadas a producir conocimiento científico y tecnológico en diferentes disciplinas académico-científicas, entre estas, la educación (SNI, 2021).

Entre los aspectos relevantes de este gremio, es el prestigio, autoridad académica y credibilidad que les otorga a los investigadores, pues para ingresar y permanecer en el gremio, se necesita cumplir estrictos criterios. Los cuales considerarán; la productividad investigativa, la calidad de sus trabajos y su contribución a la formación del personal académico de alto nivel, las aportaciones al desarrollo científico, tecnológico, social y cultural de México, sobre todo en lo que toca a los objetivos y lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo (DOF, 2019). En este sentido, el SNI, tiene dos categorías: Candidato a Investigador Nacional e Investigador Nacional, la última está dividida en nivel I, II y III (ver características de los niveles en el capítulo II, apartado 2.1.1.).

En este sentido, el SNI como gremio académico-científico con ideales de fomentar el desarrollo científico y tecnológico, estimular la eficiencia y la calidad del trabajo académico, promover la investigación en el sector público, fomentar el trabajo colegiado y apoyar los sistemas de información científica y tecnológica por disciplina, se ha convertido en un gremio con alto impacto (a pesar de ser un instrumento de política pública), que con el tiempo ha originado en los académicos (en este caso en los educativos) un ideal sobre cuáles son los rasgos que identifican a un investigador (Gil y Contreras, 2018), de modo que, se ha generado desde hace décadas una representación sobre la identidad de los investigadores educativos. Pues el pertenecer a este gremio, no solo puede otorgar credibilidad y prestigio,

sino también una identidad que, a nivel académico-científico, algunos quieren lograr.

3.2.3. Formación de investigadores educativos

La noción de “formación” exige una discusión sobre su evolución, ya Gadamer (1993) argüía al respecto el papel que tiene esta acción, puesto que su análisis trae presupuestos inclusive sobre la naturaleza del ser humano, con ello, la revisión de la antropología filosófica sobre las bondades de los ilustrados y la maldad innata constreñida en el *homo hominis lupus* de Hobbes (2006). Ello implica, por tanto, que, aludir a la formación trae consigo dimensiones: epistemológicas, antropológicas, psicopedagógicas y axiológicas.

La formación emerge como un constructo que es necesario pensar, puesto que, formar algo, es una objetivación de los impulsos del ser humano, empero, formar al humano, resulta tautológico, es un problema, en tanto desprende lo axiológico-socio-histórico superando a la connotación biológica, pero encontrando en ella misma sus límites. La formación del ser humano, es entonces un problema onto-epistémico, su análisis plantea ya una consciencia sobre lo posible con todos los matices, la formación de un sujeto que realiza docencia, es pues un ejercicio de afinación tautológica, en tanto hace una búsqueda de sí mismo, pues teoriza (contempla) su entorno desde sí mismo. Así, pensar en formar a un ser humano que forma (ejerce la docencia) entonces ya no parece ser una acción dirigida por una intención institucionalizada, es decir, sino es en sí mismo un objeto de investigación.

Es precisamente la acción contenida en el verbo “formar” lo que otorga un parámetro dentro de los marcos de interpretación de las distintas sociedades que colocan en el acto de formación, también el de *reproducción* (política, cultural, social, económica, científica, tecnológico y educativo) todo ello no como parcialidad, sino como totalidad, en el que el investigador realiza su agencia, por lo que se reconoce que el contexto tiene tensiones.

El papel de la investigación, no solo es tensionado como un acto sin relación con el contexto, sino por el contrario, aparece de la mano con las necesidades de este,

especialmente cuando se refiere a las prescripciones. Esto es parte de lo propuesto por Gadamer, cuando alude al término *Bildung* que aparece relacionado con *Cultura*. De forma tal, que lo deseable en los procesos formativos, tienen que ser igual a los procesos laborales, en tanto, son estos últimos los que determinan quién, cuándo y dónde se dan los procesos de formación, así como qué y cómo deben de ser dichos procesos.

El carácter institucional que se otorga a la *formación* refuerza el papel ideológico de control y las premisas de gobierno del Estado o las Empresas, tanto locales, nacionales, regionales o internacionales. A partir de la institucionalidad otorgada a la formación, se construye un planteamiento como posición de verdad, que es a su vez la forma de cognoscibilidad del mundo.

La formación, desde su desmenuzamiento mantiene un proceso de forma y acción, por lo que se habla de un acto dirigido, al estar dirigido, se tienen elementos de una moralidad-ética del agente o del grupo social, ello es por tanto un paso para la modelación de los *futurables*, con la orientación de lo utópico, por lo que se plantea la construcción imaginada de una aproximación a la *realidad* dentro de la *realidad*. En lo individual, se construye lo social, de forma dialéctica-dialógica de manera que no hay una sino varias construcciones sociales. Luego entonces, el problema de la formación, radica en la complejidad que se extrae fenomenológicamente como acción, pero que constriñe, mucho más que aspectos activos, sino que se establecen como axiomas de horizonte para la cognición del mundo, para la abstracción del mundo tal y como se espera que sea, más no tal como es (Corona, 2020).

Por lo tanto, la formación se comprende como la praxis dirigida para la modelación de los saberes disciplinares orientados hacia la gestión del aprendizaje de los agentes que participan en la formación de agentes, Al respecto, es necesario recalcar, que esta dinámica, promueve el concebir a la educación como un instrumento del progreso que es influenciado por el Estado-Nación y su relación con la empresa, quien no solo somete a las IES a tensiones, sino que también a las que como alternativa de ésta buscan encontrar espacios de crecimiento, por lo que la

verticalidad de las políticas nacionales e internacionales se vuelve transversal a todos los procesos dentro de las IES, especialmente las relacionadas a la docencia e investigación.

En relación a lo anterior, se puntualizan tres tendencias que aglutinan la formación, la primera, hace referencia a que es imposible utilizar el concepto formación como concepto de lenguaje técnico en educación, debido fundamentalmente a la tradición filosófica que lo sustenta: "por razón de su origen histórico y de las implicaciones metafísicas que le son propias, está tan viciado y tiene tantas significaciones, que no sólo es imposible hacer un uso razonable de él, sino que, además, quien lo emplea se expone a la sospecha de ideología" (Menze, 1980:267). Los que asumen este planteamiento postulan que la formación hace referencia a dimensiones que no pueden ser investigadas, y por tanto rechazan su empleo.

La segunda, recurre al concepto formación para identificar múltiples y a veces contradictorios conceptos. Se plantea que la formación no se limita, como concepto, a un campo específicamente profesional, sino que se refiere a múltiples dimensiones: formación del consumidor, formación de los padres, formación sexual. En este sentido, Ferry (1991) plantea que los significados que actualmente se están dando al concepto formación están desvirtuando el concepto, "la noción de formación se ha cargado de tantos equívocos y aparece de tal manera pervertida por la utilización que se hace de ella, desde la extensión de la educación permanente, convertida en una empresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades, que por esto se propone abandonar definitivamente el término formación" (Ferry, 1991:52).

La tercera concibe que la formación no es ni un concepto general que abarque la educación y la enseñanza, ni tampoco subordinado a éstos (Berbaum, 1981), más bien, la formación se refiere a las acciones que se dirigen a la adquisición de saberes y de "saber hacer" más que saber-ser en cuanto a su organización.

Al respecto, estas tendencias, lo que muestran es que la formación es un aspecto que merece especial atención, dado que este término designa de manera

fundamental el modo específicamente humano de dar forma o modelar a las disposiciones, facultades y capacidades del hombre, en este sentido, la formación es vista como la configuración interna de cada ser humano, es una tarea en sí mismo compleja y que necesita de la mediación de otros para concretarla.

Algunas perspectivas de autores como Montes de Oca (2016); Pérez, Topete y Rodríguez (2014); Moreno (2011); Arredondo (1989), Ferry (1991), afirman que aludir al proceso de formación implica un problema filosófico, lo cual si bien, tiene fundamentos bien arraigados, dejan de lado las intenciones existentes dentro del sistema capitalista moderno, es decir, no consideran la expansión sin precedente de la desregulación y privatización de la educación superior impulsada en el marco de la tercera generación de reformas neoliberales por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y por la Organización Mundial de Comercio a través del *Acuerdo General Sobre el Comercio de Servicios* (Labra, 2011), que busca imponer una visión mercantilista de la educación superior y la realidad universitaria.

En este tenor, la realidad actual muestra que las universidades se van interesando crecientemente por la calidad de la docencia en correlación de la formación de sus docentes e investigadores a partir de la racionalidad y lógica del mercado. En este orden de ideas, Tedesco (2000), menciona que las nuevas teorías intentan explicar el papel de la educación en la economía actual, sosteniendo que, su acción (educar) es la que define la entrada o exclusión del individuo en el ámbito laboral, de modo que la importancia que tiene formar es crucial. Hablando entonces, de formación de investigadores, su importancia radica en formar agentes que produzcan conocimientos para resolver los problemas prioritarios en el marco de las políticas nacionales e internacionales.

Desde otro ángulo, Acuña (2018) menciona que la generación y el desarrollo científico-tecnológico se ha venido posicionando a lo largo de la historia del Sistema Educativo Nacional como uno de los principales ejes de planeación, hechura e implementación de políticas públicas en México, como respuesta ante el anhelado despliegue económico, social y educativo de esta propuesta se puso atención en la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel.

Siendo una línea de acción en materia de política educativa en el programa Sectorial de Educación (2013-2018), la cual menciona que uno de los ejes es orientar y apoyar a las instituciones de educación superior coordinadamente con el CONACyT, y así incrementar el número y nivel de los investigadores en IES y en el SNI, alentando la participación de estudiantes en actividades de investigación.

Rojas (1998), menciona que en la formación de investigadores se tiene que considerar la investigación como un proceso dialéctico, por lo que no existen modelos únicos y definitivos en su obra, puntualizando la vinculación entre la teoría y la realidad concreta a través de un trabajo científico desde una perspectiva socio-histórica. Por lo anterior, en toda práctica científica existe una vinculación directa y permanente de los elementos filosóficos, teóricos, metodológicos y técnicos-instrumentales.

Mientras que Sánchez (2001) agregó al término, formación de investigadores, el contenido del saber adquirido o por adquirir, ese saber es indispensable en cualquier persona que se quiera ir formando como investigador, y hace referencia a estar abierto a la adquisición de nuevos saberes y haceres.

Por su parte, Moreno (2016) entiende el término formación para la investigación como aquella acción en la que un sujeto adquiere prácticas investigativas, para desarrollar conocimiento sobre la realidad en que se vive, y esto se da mediante la intervención de los formadores como mediadores humanos que se concentran en un quehacer académico, no necesariamente escolarizado, para el desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes y la internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

Cabe mencionar que Yurén (2005) señala que en la formación de investigadores están implícitos procesos de subjetivación que conllevan transformaciones en el sistema disposicional del sujeto, y que en esa estructuración hay formas de identificación de los investigadores con su práctica e interacción con otros.

Desde otra mirada, Jiménez (2010) menciona que la formación de investigadores es un caso particular es un proceso de amplio espectro, mediante el cual se forman

quiénes se dedicaran profesionalmente a la generación de conocimiento en un campo determinado. En este sentido, es un proceso individual e institucional que se da no sólo en programas educativos formales, sino que, se asocia también a la práctica de la investigación con investigadores activos y no tiene una temporalidad específica o modalidad única.

Aunado a lo anterior, De Ibarrola (2011) comprende que la formación para la investigación se genera a partir de procesos con diferentes puntos de partida y de llegada, esto, según las experiencias previas y las pautas de asimilación-construcción de quienes se forman.

De todo lo anterior, se entiende a la formación de investigadores como un proceso de modelación (no siempre formal), con un marco ético-moral del formador quien desde su acción crea en un proceso complejo y simbólico, en el que interviene lo institucional.

3.2.4. Los investigadores educativos en la construcción del conocimiento científico.

Un investigador en su concepción genérica es aquel que investiga, indaga y trabaja con el conocimiento, sin embargo, en el hecho es diferente pues no es lo mismo hablar de un investigador social, de uno físico, de un matemático, del antropológico, o del educativo. En este sentido, el ideal de un investigador versa en ser un individuo que busca la verdad, de las respuestas a diferentes problemáticas, generando aproximaciones para conocer la realidad, y el cómo sucede, el por qué, el quiénes están involucrados, etc. (Rivas, 2011). En otras palabras, el investigador es aquel que crea conocimiento fidedigno, sin embargo, para realizarlo, el investigador cuenta con diferentes competencias para desempeñar dicha actividad (ver la tabla 5).

Tabla 5. Modelos de competencias de un investigador.

Modelo de Berkeley (2004)	Modelo de Partington (2002)	Modelo LART
----------------------------------	------------------------------------	--------------------

<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener un conocimiento especializado sobre su disciplina. 2. Saber de áreas relacionadas con la disciplina. 3. Dominio de aspectos filosóficos sobre la epistemología. 4. Habilidades de búsqueda de literatura. 5. Estrategia de diseño de investigaciones y la capacidad de llevarlas a cabo. 6. Conocimiento de métodos para la obtención de datos cuantitativos. 7. Conocimiento sobre la obtención de datos cualitativos. 8. Habilidad para entender y aplicar métodos cualitativos y cuantitativos. 9. Habilidades textuales escritura, hacer resúmenes, gestión de textos. 10. Habilidades retóricas: como persuadir y crear argumentos lógicos. 11. Habilidades para la expresión oral. 12. Habilidades computacionales. 13. Habilidades para la planeación y gestión del tiempo. 14. Saber cómo trabajar efectivamente con un supervisor. 15. Saber ganar apoyo de colegas, sujetos de investigación y otros apoyos. 16. Habilidad para participar en redes y crear contactos. 17. Conciencia de estándares: qué hace una buena o mala investigación. 18. Habilidad creativa, originalidad e innovación. 19. Inteligencia emocional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias sobre filosofía y epistemología. 2. Competencias sobre el proceso de la investigación. 3. Competencias sobre técnicas de investigación. 	<p>HABILIDADES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Plantear un problema de investigación. 2. Desarrollar un marco contextual. 3. Saber revisar el estado del arte. 4. Saber crear y validar modelos. 5. Saber crear y validar instrumentos de recolección de datos. 6. Saber presentar una ponencia en un congreso científico. <p>CONOCIMIENTOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saber manejar las técnicas de análisis de 2. datos cuantitativos y cualitativos 3. Saber estructurar un trabajo científico y 4. conocer las técnicas de escritura 5. científica 6. Dominio de idiomas y 7. conocimientos sobre arte y cultura universales
---	---	--

<p>20. Constancia: habilidad de mantener un alto ritmo durante grandes periodos de tiempo.</p> <p>21. Habilidad de improvisar, encontrar los caminos para superar las complicaciones metodológicas.</p>		
---	--	--

Fuente: Tomada de Rivas (2011, p. 2006).

En este tenor, se ha generado un complejo entramado ideal acerca de quién es un investigador, desarrollando con ello una identidad y con ello su ideal. Los investigadores educativos entonces, han constituido consciente e inconscientemente una construcción individual y social con base a los preceptos ontológicos, epistemológicos, teóricos y prácticos del campo disciplinar donde se desempeña, es decir, en la educación, donde los individuos pueden ser sociabilizados en un mundo simbólico común sobre la investigación.

En este sentido, dado que la identidad se construye sobre la base de un ideal, los investigadores o quién desea serlo, empieza a generar una serie de identificaciones, compromisos y acciones para compartir esa identidad. En este punto, la formación académica es superada, porque al hablar de identidad incluso se hace referencia a un modo de vida laboral, profesional, ético y moral (Colina, 2008). Por lo tanto, la identidad del investigador educativo, se ha estructurado en lo ideal, en lo material y en lo simbólico.

La estructura ideal se desarrolla a partir de la idea y definición acerca de quién es un investigador y qué hace, e incluso de sus competencias profesionales, las cuales surgen de su formación y de la práctica al realizar investigaciones. Lo material, se ha desplegado con la producción académica de los investigadores; libros, artículos, congresos, seminarios, talleres, modelos educativos entre otros, derivado de su acción ejercida. Y lo simbólico, se da a partir del reconocimiento, credibilidad y prestigio que simboliza a los investigadores y les da, por ende, autoridad académica-científica para opinar, y actuar en el campo educativo.

La formación de los investigadores también se da por procesos de horizontalidad entre investigadores, es decir, que esta se va conformando, modificando y construyendo en razón de las experiencias compartidas, identificadas o aprendidas de otros investigadores, sean sus colegas, maestros, tutores o compañeros, en espacios académicos organizados con el mismo fin, es decir, en congresos, seminarios, talleres, entre otros, hasta en aquellos que tienen una extensión y formalidad más duradera como espacios de formación a nivel posgrado, incluyendo diplomados o especializaciones.

Según Fontaines, Carhuachín, Zenteno y Tusa (2018), estos procesos de horizontalidad son importantes para los investigadores noveles. Todo investigador educativo consolidado, pasó por este tipo de procesos, los cuales ayudan a comprender cómo funciona el mundo de la investigación, cómo se origina, prevalece y reproduce el conocimiento educativo a partir de interacciones discursivas. Lo que requiere la apropiación de símbolos y relaciones en el interior de las comunidades epistémicas y de la práctica donde se desarrollan.

En este sentido, el investigador novel es aquel sujeto que empieza a generar identificaciones con el mundo de la investigación y va aprehendiendo sobre cómo se desarrolla dicha actividad, esto, con ayuda directa e indirecta de otros investigadores cuya trayectoria y autoridad epistémica en el campo disciplinar, los lleva a considerarse como investigadores consolidados.

Esta horizontalidad, también es parte de un proceso identitario que genera el investigador novel, donde incluso se llega a producir cambios en la actitud del sujeto ante la creación, transmisión y manejo del conocimiento científico. Además de impactar en la personalidad del mismo, generando entonces no solo identificación, sino también emoción, pasión, creatividad y curiosidad por la investigación, en otras palabras, vocación al ser investigador (Fontaines, Carhuachín, Zenteno y Tusa (2018).

Por otra parte, los investigadores consolidados tienen una amplia trayectoria académica, quienes han desarrollado una o algunas líneas de investigación en las que son doctos en el tema, en otras palabras, han creado (o modificado) construcciones teóricas importantes e incluso rompiendo las linealidades metodológicas. Además, son aquellos que tienen una identidad como investigadores más definida, dado que ya han transitado diversos caminos, escenarios y procesos académicos que han ido conformando una construcción ideologizada acerca de cómo ser y tratar a la realidad educativa, mostrando una concepción de la investigación más madura.

En consecuencia, rompen con la negación de la subjetividad y demuestran que la inanidad afectiva al investigar es una utopía. Así mismo, pueden exteriorizar los elementos cognitivos y procedimentales que se operan para alcanzar la producción de conocimientos científicos, reconociendo incluso que en varias ocasiones se necesitan de puentes transdisciplinarios, transhistóricos y transindividuales que ayuden a aproximarse a los fenómenos de investigación.

Por lo anterior es que la formación de los investigadores educativos es sustancial, dado que tiene una orientación y aplicación importante en el abordaje y diseño de posibles soluciones ante los problemas de cada contexto social, además, forma parte del capital intelectual de un país, que tiene fines de desarrollo, progreso y bienestar social.

La manera de hacer ciencia en educación y su alcance, depende en gran medida, en cómo han sido formados los investigadores educativos para desarrollarla. Y en la que se considera que, para entender el alcance, orientación y objetivos de la ciencia educativa, es preciso mirar las bases epistémicas que la orientan. No sin antes entender que hay una relación entre la formación de los investigadores y la epistemología.

La investigación educativa se ha encontrado en un entorno paradójico, derivado del proceso de transformación de la ciencia moderna, donde el marco epistémico

positivista tiene gran influencia en el procedimiento de hacer ciencia, por lo que los procesos de formación de investigadores tenían una fuerte orientación hacia las metodologías cuantitativas (Bermúdez, Morales y García, 2018).

La investigación y la formación ocurrían entonces, bajo el mito de los protocolos metodológicos del método científico donde lo que importaba era la objetividad en los procesos de investigación (Bermúdez, Morales y García, 2018). Ocasionando fuertes críticas para los investigadores educativos que empezaron a andar otros caminos epistemológicos en la producción de la ciencia.

Lo anterior, impacto de tal forma, que, en los últimos lustros del siglo XX gracias a la crítica epistemológica, se da una inversión hacia nuevos códigos epistémicos para la investigación educativa, reconociendo metodologías cualitativas que abordaban los significados y sentidos de la vida social. Por lo que los procesos formativos de los investigadores igualmente se vieron influenciados (Bermúdez, Morales y García, 2018).

Donde e incluso, años después, apareció el tercer movimiento epistemológico, que fue la complementariedad de las metodologías cuantitativas y cualitativas (más conocida como investigación mixta), para abordar los fenómenos educativos, reconociendo a su vez, la necesidad de estrechar lazos disciplinares¹⁶. Dado lo preliminar, es que los procesos de formación de la praxis científica, se vieron con la necesidad de incluir espacios curriculares de formación de los investigadores educativos en las bases epistemológicas de la disciplina.

3.2.5. La educación y la generación de conocimiento

En la historia, la generación de conocimiento científico tuvo lugar en las culturas griega y romana (principalmente sin demeritar otras culturas), donde se centralizaba el poder de los imperios, con una ideología, cultura y religión que fomentaban la

¹⁶ Por lo que la educación empieza a generar investigaciones interdisciplinares, multidisciplinarias y transdisciplinares.

creación y desarrollo de instituciones productoras de conocimiento. Con un sistema social de pertenencia altamente normado, otorgando formas legítimas de conocer prefiguradas en las distinciones aristotélicas y platónicas entre *doxa* y *episteme* (Ortiz, 2012). En este sentido, la paideía con Platón pretende alcanzar un estatus de ciencia en la medida que la capacidad cognitiva del individuo, puede derivarse en conocimientos especializados, que procuran en conjunto formar al individuo a través de ejercitarse también en las matemáticas y en la dialéctica, como planos abstractos del ser formado (Martínez, 2017).

De esta especialización, es que surgen diferentes campos de conocimiento, o bien disciplinas, entre ellas, la educación, la cual fue promovida por el cambio de tres principales procesos sociales: la objetivación del saber, las formas de reproducción y la especialización del conocimiento (Vicente, 2016). La objetivación del saber se dio en la medida que la producción de conocimientos se hacía más extensa y variada, por lo que se generó una transformación en las formas de reproducción y transmisión del mismo, esto a través del método científico. En este sentido, no sucedía de forma abierta, sino que tenía que responder a un cierto procedimiento, el cual pronto llevo a la especialización del conocimiento. Entonces, se requería de una experiencia específica y organizada en instituciones especializadas, es decir, la educación. Que acreditaran el ejercicio de la generación, reproducción y transmisión del conocimiento.

Cabe mencionar que la educación ha tenido un avance escabroso, pues ha pasado de la influencia escolástica con métodos de enseñanza fundamentales, doctrinas en las que se limitaba el cuestionamiento, al renacimiento, donde se rompe el orden escolástico y se hace el puente entre lo medieval y lo moderno, con la valoración de la ciencia, en el cual se enseña generar conocimiento a través de métodos específicos, y cobra sentido el comprobar la verdad.

En tiempos de la Contrarreforma, hay una transformación de la sociedad contra la iglesia que luchaba frente a la influencia protestante, logrando aciertos en lo académico, a partir de los presupuestos de Comenio. Los cuales contemplaban que

la educación era universal, y se debía promover una nueva didáctica en la que se gozara del aprendizaje de cosas inmediatas con un propósito de interés cotidiano, a través de los sentidos, evitando los castigos corporales y ajustándose a la capacidad de los estudiantes, incluyendo criterios de veracidad en la disciplina.

Planteamientos previos que permitieron dar apertura Rousseau, dejando manifiesto que la adquisición del conocimiento debía tener una separación progresiva de los bienes terrenales y de los deseos, elevando así el saber y el conocimiento a través de la sociabilidad y reproducción de este mismo.

De modo que la generación de conocimiento, no es un proceso improvisado en el área disciplinar, ya que cobra el estatus de científico desde la ideología grecorromana. Empezando a generar en las bases sociales e ideológicas mediante las cuales la diversidad cognitiva de la época medieval pasó a generar tradiciones intelectuales y corrientes epistemológicas.

Así, la ciencia de corte metafísico atañe en gran medida el estatus epistemológico o científico de la educación, donde el logos yacía en la fundamentación y en la prueba. En ese sentido, el “bildung” de quienes ejercían la labor de generación de conocimiento, debían dar cuenta de los fenómenos en el mundo natural acorde con las prácticas científicas, para dar cuenta cómo la categorización científica del mundo está acorde con la realidad natural, generando diferencias explicativas y predictivas. Por lo tanto, surgieron diferentes tendencias epistémicas con prácticas científicas diversas en la construcción y adquisición del conocimiento humano sobre la naturaleza y la sociedad (Martínez, 2017).

A finales del siglo XIX todas esas tendencias constituyen, lo que hoy en día en la literatura filosófica se le conoce como el giro hacia las prácticas científicas, y corrientes epistemológicas educativas (Martínez, 2017). Donde hay una creencia acerca de que el conocimiento científico es el resultado de las interacciones entre individuos y comunidades, en los cuales se modifican formas de pensar, concebir,

estudiar e investigar la realidad; lo que provoca que la construcción del conocimiento se rediseñe constantemente (Orozco, 2012).

Por lo que va más allá de las formas institucionalizadas de generación del conocimiento, sino que, se trata de corrientes ideológicas y epistemológicas que incluso pueden convertirse en modos de asumir y vivir la realidad, que los investigadores han desarrollado sobre la naturaleza del conocimiento científico, y su construcción en la educación.

3.2.6. Los enfoques de investigación en educación

Desde los orígenes del tiempo del hombre en sociedad, las formas de aprehender-interpretar la realidad ha ido cambiando de poco en poco, tanto en la manera de percibirlo, como de pensarlo y valorarlo; en otras palabras, las formas de concebir la interacción y relación de los sujetos con la realidad ha sido explicada y abordada desde varias ópticas.

Zubiri (2006) se cuestiona, cómo acontece la realidad y cómo es abordada por los individuos que la estudian, es decir, que hay una distinción entre ser y realidad hacia los sujetos. Platón (citado en Zubiri, 2006) concibió al hombre (como mera distinción de la especie y no como género), como una realidad compuesta de alma y cuerpo, concepción a la cual el autor le añade que es una unidad psicoorgánica, que necesita pensarse e indagarse no solo con miradas filosóficas, sino con miradas científicas.

Es por ello, que los paradigmas, disciplinas, perspectivas y enfoques han ido moldeándose, tanto a una realidad dinámica, sistémica y por ende compleja, como, al abordaje, creación o práctica de los sujetos que las aceptan; aún hoy la dialéctica –o no- entre ambas partes se discute y se vive en la cotidianidad social y en diversos estratos de la ciencia

En la historia de la ciencia, da la impresión (al menos en la ciencia de la época moderna), que era realizada por una especie de figura de un genio o científico aislado, sin embargo, eso poco a poco ha cambiado. Pues se han desarrollado

paradigmas epistemológicos con una ideología propia acerca de cómo comprender y emprender la realidad. Los cuales tienen sus partidarios tanto individuales como colectivos.

En este sentido, ya Valles (1999) siguiendo a Denzin y Lincoln (1994 p.2-3) confirma nuestras aseveraciones cuando escribía que “*el investigador dispone (como si de un trabajo de bricolaje se tratara) de un conjunto de perspectivas y paradigmas que compiten y se solapan*” (p.52), es decir, en la investigación social se ha observado y practicado en muchas escuelas de investigación la importación de métodos, técnicas e instrumentos de otras ciencias que permitan al investigador alcanzar los objetivos que persigue, dichas actividades, algunas veces no han sido conscientes de los orígenes de los recursos de los que se valen, por lo que se puede caer en cierta ambigüedad heurística en la conformación de una investigación.

Sin duda, estas prácticas han sido abordadas y orientadas por los científicos sociales, sin embargo, en este estudio consideramos que el ignorar los paradigmas existentes, perspectivas o construcciones teóricas podría causar inconsistencias en la caracterización y regulación ontológica, epistemológica y metodológica, por lo que asumir los supuestos de cada una de estas permitirá comprender la verticalidad interconectada de dichos supuestos y por ende lograr el establecimiento de cierto dialogo entre ellos y la comprensión de sus rupturas.

Así pues, la consciencia humana ha empleado marcos epistémicos, ontológicos y metodológicos que han soslayado las diversas formas de concebir la realidad. Pese a la existencia de las múltiples propuestas de clasificación *epistémicas* tal como las que mencionan Valles (1999), Ritzer (1991) o Denzin y Lincoln (1976), en este estudio se comprenden tres bordes epistémicos que la explican; el borde Positivista, el Interpretativista y el Crítico, clasificación similar a la que abordan Crabtree y Miller (1992) quienes en su primera descripción, se refirieron a la *indagación materialista*, seguidamente plantean al de *indagación constructivista* y finalmente estos autores plantean al de *indagación crítica*. Dado que en estos marcos epistemológicos se puede encontrar una ideología científica compartida, hay bases para sustentar que sus presupuestos paradigmáticos generen identificaciones y compatibilidad

científica con los investigadores, y por ende, ellos desarrollen paralelamente a su identidad de investigador, una epistemológica, que influya en su manera de hacer ciencia, lo cual se aborda posteriormente.

3.2.6.1. Positivista

De acuerdo a la clasificación anterior, la propuesta de esta investigación sugiere en el mismo orden al *positivismo*, escuela que iniciarían con Hume, Kant, Laplace, Saint-Simon, Comte, Stuart Mill, Spencer, Moleschott y Haeckel entre otros, en esta escuela, es notoria la lógica encaminada a medir la realidad, experimentarla y comprobarla como una manera de encontrar sentido a la misma, se destaca la objetividad de la ciencia clásica.

El positivismo se ha caracterizado por la búsqueda de leyes generales en relación con un objeto de estudio, es decir, que es partidario de la inducción (aunque también ocupan a la deducción para la generación de conocimiento). Por ende, la ciencia es pensada en términos de linealidad y regularidad porque la realidad también es concebida uniforme en el tiempo y espacio. Los métodos positivistas tienen la orientación hacia la no interpretación, dado que esta es fuente de error, simplemente se colecta la realidad tal como es (Tintaya, 2012).

Lo anterior condujo a que el investigador fuese pasivo en el proceso del conocimiento. Donde se aplican las matemáticas con lógica a la solución de paradojas y donde la hipótesis es central en los estudios positivistas.

Tintaya (2012), menciona que además el positivismo, realiza una separación entre el sujeto y el objeto, donde la teoría funciona como la que da conceptualización a lo estudiado y es subordinada a la metodología. Manteniendo un carácter atomizado del conocimiento. Cabe mencionar que el investigador bajo las influencias de este marco epistémico, mantiene principios de neutralidad y objetividad en la actividad de la producción del conocimiento.

Por lo que las tesis atribuidas al positivismo son:

1. La ciencia es el único conocimiento válido.
2. Proporciona un conocimiento puramente descriptivo.
3. Se extiende a todos los campos del saber. incluyendo al hombre.

Por su parte, el positivismo estableció una visión del método que olvida parte del objeto real de la ciencia, al absolutizar la dimensión cuantitativa, ofreciendo conocimientos parcelados, que no tienen en cuenta que los escenarios sociales, culturales y naturales (Acosta, 2016). Sin embargo, hay diferentes estudios educativos cuantitativos con un enfoque positivista que proporcionan la evaluación del sistema educativo.

El positivismo, tiene un sostén teórico-metodológico en diferentes corrientes epistemológicas¹⁷ con una manera particular de hacer ciencia. Las más ocupadas son las siguientes (Hernández, 2019):

- Dogmatismo.
- Racionalismo.
- Materialismo.
- Realismo.
- Escepticismo.
- Empirismo.
- Pragmatismo.

Cabe mencionar, el positivismo dio un giro histórico cuando en este se empezó a cuestionar la comprensión de la ciencia en correlación con las interacciones sociales, de modo que surgió el neopositivismo, con alcances teóricos que han participado de una etérea combinación junto al pragmatismo y otras teorías, como argumento y contenido de ideologías tecnocráticas, prácticas de dominación y establecimiento de formas hegemónicas corporativas asociadas al capitalismo de corte neoliberal (Acosta, 2016). Lo que caracteriza a la corriente neopositivista es su valoración de la lógica, respecto del tradicional empirismo, cuyo punto de vista formal es comparable a una especie de escolástica nueva

¹⁷ Sin embargo, no quiere decir que dichas corrientes sean positivistas.

En este sentido, en suma, este marco epistémico positivista deja una marcada influencia en las formas de hacer y concebir lo que es ciencia, dejando una distinción de rigor y de espíritu de búsqueda que constituyen valores indispensables en la actividad científica.

3.2.6.2. Interpretativista

Dentro del *interpretativismo*, se encuentran autores como a Nietzsche, Husserl, Heidegger y Gadamer como principales exponentes; de entre ellos se destaca la premisa “los hechos¹⁸ no son más que interpretaciones” del sujeto o los sujetos, que tanto puede ser comprendido u explicado a través de su contexto y tiempo, como variar de sujeto a sujeto.

Este marco epistémico, surge de la necesidad de estudiar objetos de investigación con una mirada diferentes al positivismo, en el que las cualidades de los sujetos de investigación cobran importancia, donde se empieza a superar los presupuestos mecanicistas y lineales, pues se comprende que la realidad es dinámica y evoluciona en un devenir matizado por una multitud diversa de cambios, contradicciones, y de un conjunto de interacciones (Matías y Hernández, 2014).

El interpretativismo indaga los motivos, intenciones, forma de vida y todas aquellas circunstancias que dan sentido a las acciones, interacciones y relaciones de los individuos o de un hecho en particular. Para comprender las razones, intenciones o motivos de los sujetos de investigación (Matías y Hernández, 2014).

Este borde ha llegado a ocupar diferentes corrientes epistemológicas¹⁹ (como las siguientes²⁰) que se ocupan de estudiar y comprender la cotidianidad, construcción social y significación de la realidad (Berger y Luckman; 1979). Buscando sentido a

¹⁸ Los hechos se comprenden en el sentido de contextos, situaciones o tiempos. Es decir puede darse en cualquier lugar, en la concepción de Hans George Gadamer el “texto” es todo aquello que puede leerse y por tanto interpretarse Cfr. Gadamer , H (1993). *Fundamentos de una hermenéutica: Verdad y Método*: Salamanca: Sigueme

¹⁹ Sin embargo, no quiere decir que dichas corrientes sean meramente interpretativistas.

²⁰ Hernández Vélez (2019).

los hechos sociales para entender cómo, para qué, quienes y por qué acontece el mundo social en sus diferentes expresiones.

- Subjetivismo.
- Fenomenología.
- Hermenéutica.
- Idealismo.
- Existencialismo.

Por lo tanto, según estas corrientes epistémicas, el objeto de estudio del interpretativismo está centrado por las conductas humanas, donde el sujeto cognoscente o el investigador no se separa del objeto de estudio, pues el sujeto se piensa a sí mismo en el objeto que investiga, y ambos forman parte del mismo proceso en la generación de conocimiento (Matías y Hernández, 2014). De ahí que el conocimiento de la realidad social, exprese el ser de la propia realidad y el pensamiento del propio investigador.

La concepción del mundo social y su consecuente estudio en este marco epistémico, no se ignora la subjetividad del sujeto cognoscentes y de los sujetos informantes, al contrario, se trabaja con la subjetividad (y no quiere decir que los estudios carezcan de objetividad), ya que esta constituye la realidad social y está determinada en gran parte por un esquema de símbolos y significados.

La tesis de este marco, entonces es entender o aprehender lo humano, recurriendo a la participación social del investigador con el objeto de estudio y seguidamente a la interpretación de los hechos, a través las formas de vida que les dieron sentido (Matías y Hernández, 2014). Además, se asume una modestia intelectual ante la realidad a la cual se supone como algo infinita e inconmensurable para el entendimiento humano. Por ello mismo, es que existen diversas teorías sobre un solo objeto de estudio, ya que una sola no podría conjuntar todos los hechos e interpretaciones de la realidad social.

Casañas (2012, p. 241), menciona algunas características sobre este marco epistémico que son importantes tomarlas en cuentas para su mayor comprensión:

- i. Su carácter cualitativo. Este está dado porque la producción de conocimientos tiene lugar a través de un proceso constructivo-interpretativo.
- ii. Los diferentes niveles de generalización del conocimiento pasan de forma necesaria a través de las diferencias definidas por el nivel individual. Lo general es una construcción que da cuenta de manifestaciones diversas. El investigador está dentro del acervo teórico y metodológico desarrollado por la ciencia.
- iii. El lugar del sujeto que se concibe como sujeto psicológico, lo que implica: que el sujeto es simultáneamente constructor de sus respuestas y fuente esencial para el conocimiento de su constitución subjetiva. Donde el conocimiento orientado a la construcción de la subjetividad no representa un conjunto de categorías o estándares aplicables a la información producida desde una definición instrumental, sino el resultado de una construcción única.
- iv. Existen casos de generalización, sin embargo, pasan por dos momentos: Uno donde se generalizan los resultados construidos a nivel del caso singular y otro donde se enriquece la teoría del investigador como resultado del proceso.
- v. Tiene un carácter histórico y abierto. Porque representa un proceso de sucesión de afirmaciones, las cuales se integran y desintegran de formas diversas en el curso de la producción del conocimiento. El carácter abierto está relacionado con la relatividad de los puntos de cierre del conocimiento que expresan el momento en que se encuentra la teoría.
- vi. Carácter interactivo. Para las ciencias sociales el objeto es al mismo tiempo sujeto, por lo tanto, la comunicación tiene un papel esencial en este proceso.
- vii. Carácter permanente. El conocimiento se desarrolla de forma permanente a través de las diferentes zonas de sentido de la realidad, que son los espacios de esta que se hacen inteligibles ante sus formas

concretas actuales, pero que no se develan de manera inmediata ante sus aspectos constitutivos.

En este tenor, la estructura de este marco epistémico se relaciona con una interpretación de los sentimientos, pensamientos, percepciones, entre otras, de los individuos que conforman la realidad social, en diferentes dimensiones (individuales o sociales), trascendiendo la mera descripción. Siendo direcciones estables de producción de conocimiento dentro de las cuales se producen formas diversas de construcción teórica de lo real y complejo. Pues no busca el establecimiento de verdades, sino, reconocer la pluralidad en la que se expresa lo que nos acontece.

3.2.6.3. Crítico

El paradigma *crítico* cuyos principales promotores son Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas y Schweppenhäuser, entre otros; paradigma que a través de los principios de la consciencia histórica (Montes, 2006) y el posicionamiento político radical encuentra en su convicción la idea de transformar su realidad, haciendo visibles las relaciones ocultas entre los sujetos y el contexto, evidenciando las inequidades de los experimentalistas que legitiman las prácticas y consciencias imperialistas, manifestando y difundiendo de ellas la egolatría de la ciencia clásica.

Este marco epistémico tiene la propiedad de aplicar presupuestos de los dos marcos anteriores: del interpretativista y positivista. Donde se reconoce que el desarrollo del conocimiento está condicionado por las estructuras del sujeto, esquemas y capacidades.

Casañas (2012) asume que el criticismo trata de aproximarse a conocer algo sobre el mundo externo, a través de la experiencia, entendiendo que los esquemas del sujeto que construye el conocimiento nunca se separan del contacto con la realidad. A su vez, niega que el conocimiento sea una copia de la realidad exterior porque supone una actividad del sujeto y por otra parte no puede ser resultado de estructuras preformadas, sino, un proceso de internalización de algo externo. De

modo que este borde ha llegado a ocupar corrientes epistemológicas interaccionistas como las siguientes (Hernández, 2019):

- Criticismo.
- Relativismo.

El conocimiento no se genera y crece de forma inexorable, sino, a través de las investigaciones de los sujetos cognoscentes (empíricos, teóricos, prácticos) y es por tanto una función de los tipos de preguntas formuladas, de los problemas planteados y cuestiones estructuradas (Pereira, 2011).

Es importante señalar que el borde epistémico crítico, tiene aportaciones sustanciales en función de su referencial teórico, ya sea positivista o interpretativista y, en ese sentido, los estudios se pueden clasificar (ver tabla 6.) de la siguiente forma (Pereira, 2011):

Tabla 6. Estudios Críticos.

INTER.	+	Inter.
INTER.	→	Inter.
INTER	+	Pos.
INTER.	→	Pos.
POS.	+	Pos.
POS.	→	Pos.
POS.	+	Inter.
POS.	→	Inter.

La simbología utilizada, ha de interpretarse de la siguiente manera:

+: Significa que el marco secundario se está utilizando simultánea o concomitantemente en el mismo período de abordaje de la realidad de la investigación.

→ : Indica que el marco secundario se utilizó posterior a la recolección de los datos primarios.

Mayúscula: Señala el marco que tiene priorización en el diseño.

Inter: se refiere al marco interpretativista.

Pos: se refiere al marco positivista.

Fuente: Tomata y adaptada de Pereira (2011:18).

En este sentido, el marco crítico puede ocupar diferentes corrientes epistemológicas tanto positivistas como interpretativistas para realizar las investigaciones, así como sus metodologías y técnicas, enfoques, lenguajes e incluso conceptos de investigación. Permitiendo rescatar diferentes características de los objetos de investigación, aplicando lógicas dialécticas que generan una aproximación integral de lo estudiado.

Las características de este marco son diversas, como, poder incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores, que ofrecen mayor sentido a los datos numéricos. Y como las que se mencionan a continuación (Casañas, 2012):

- El sujeto y el objeto se integran en el proceso de construcción del conocimiento. Condicionado por esquemas y capacidades innatas y/o adquiridas, pero también por las necesidades de autoorganización y desarrollo del propio sistema subjetivo.
- El investigador puede construir el sentido del estímulo inductor del instrumento sobre la base de su objeto de estudio, lo que introduce a la subjetividad en el plano epistemológico y metodológico.
- La realidad es parte inseparable del proceso del conocimiento y aparece en forma de resistencia a este.
- El sujeto tiene un carácter activo.
- Entiende que el mundo social consiste en actividades y acciones.
- Puede implicarse en la investigación de los espacios discursivos de la vida social. Sistemas de relaciones donde se halla la identidad y se desarrollan todas las actividades humanas esenciales.
- Toma en cuenta que las actividades sociales se estructuran según ciertas reglas sociales.
- Comprende que la sustancia misma del mundo social es el producir, pues el mundo social no es una realidad ontológica, sino, una trama actual del sistema de acciones, y se construye permanentemente.

En suma, el marco crítico, enfatiza el papel activo de la teoría en la construcción de la realidad, respondiendo a las pautas ideológicas, históricas, sociales, entre otras. Siendo resultado de negociaciones entre sus individuos en el espacio discursivo e interaccionista, capaz de imponer nuevas teorías.

3.2.7. Metodologías educativas

Con referencia a la clasificación anterior, entendemos que la realidad ha sido abordada de forma tripartita, a través de estos marcos epistémicos, el *positivismo*, *interpretativismo* y *crítico*. Todo lo anterior, permite afirmar que uno como otro se usan tanto por los sujetos en el drama social cotidiano como por los investigadores sociales –y en ocasiones-, sin ser conscientes de ello, ya que no toman en cuenta la verticalidad interconectada antes mencionada.

En este sentido, el hombre ha atendido a la realidad que se le presenta, otorgando con uno u otro marco de acción, una relación e interacción entre pares y objetos; en este propósito, cada marco epistemológico le otorga una praxis al sujeto que investiga con pautas metodológicas subyacentes. En otras palabras, todo trabajo de investigación se verá influenciado metodológicamente dependiendo de que marco y corriente epistemológica se ocupe.

En educación, como en otras disciplinas, existen diferentes métodos de investigación que responden a ciertos enfoques que devienen de los marcos epistémicos anteriores. Es decir, que, para el marco positivista, la metodología y métodos cuantitativos son aplicados para acceder al objeto de estudio, para el interpretativista, están las metodologías, métodos y técnicas cualitativas. Y el marco crítico, puede ocupar métodos y técnicas (e incluso teorías) de ambos enfoques anteriores.

Como se puede apreciar, hay una verticalidad en los procesos de investigación, pues dependiendo del marco epistemológico ocupado para la producción de conocimiento, corresponderán sus procedimientos metodológicos, y esto es por la ontología y la propia naturaleza de las metodologías, métodos y técnicas de investigación (ver tabla 8.).

Tabla 7. Verticalidad en el proceso metodológico.

Dimensión	Marco positivista	Marco interpretativista	Marco crítico
Ontológica	Arriba de ideas innatas, donde hay un consenso de praxis objetiva, buscando la validez y fiabilidad a través de la medición y verificación de la realidad y sus fenómenos estudiados.	Deviene de procesos intersubjetivos, donde no hay una realidad objetiva, por lo que hay un reconociendo de la subjetividad, la cual se conforma a partir de elementos que toma del contexto estudiado.	Busca tener acercamiento a la realidad, generando una aproximación crítica de esta y de sus fenómenos de investigación, e incluye el reconocimiento de la parte subjetiva en el proceso de estudio.
Epistemológica	Utiliza corrientes epistémicas como: <ul style="list-style-type: none"> – Dogmatismo – Racionalismo – Materialismo – Realismo – Escepticismo – Empirismo – Pragmatismo 	Utiliza corrientes epistémicas como: <ul style="list-style-type: none"> – Subjetivismo – Fenomenología – Hermenéutica – Idealismo – Existencialismo 	Utiliza corrientes epistémicas como: <ul style="list-style-type: none"> – Criticismo – Relativismo
Metodológica	Quantitativo Elementos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> – Deductivo – Secuencial – Probatorio – Analiza la realidad objetiva. – Generalizaciones de resultados – Control sobre fenómenos – Planteamientos acotados – Mide fenómenos – Utiliza estadística – Prueba hipótesis y teoría 	Cualitativo Elementos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> – Inductivo – Recurrente – Analiza múltiples realidades subjetivas – No tiene secuencia lineal – Profundidad de significados – Amplitud – Riqueza interpretativa – Contextualiza el fenómeno – Planteamientos más abiertos que van de delimitándose – Los significados se extraen de los datos 	Mixto (cuantitativo y cualitativo). Elementos metodológicos: Puede ocupar elementos cuantitativos y cualitativos que puedan ser complementarios.

		– No se fundamenta de la estadística	
<i>Métodos</i>	– Representaciones Sociales	– Fenomenología	– Investigación acción
	– Método Q	– Hermenéutica	– Representaciones Sociales
	– Métodos estadísticos	– Etnografía	– Dialéctica
	– Métodos de la teoría del caos y sistemas complejos.	– Análisis del discurso	– Análisis del discurso
	– Dialéctica	– Etnometodología	– Etnometodología
		– Dialéctica	
		– Investigación acción	
		– Biográfico-narrativo	
		– Interaccionismo simbólico	
<i>Técnicas</i>	– Encuesta	– Entrevistas	– Encuesta
	– Cuestionario	– Cuestionario	– Entrevistas
	– Escalas de actitud	– Escalas de actitud	– Cuestionario
	– Observación no participante	– Observaciones	– Escalas de actitud
		– Observación participante y no participante	– Observaciones
		– Diario de campo	– Observación participante y no participante
		– Historias de vida	– Diario de campo
		– Grupo focal	– Historias de vida
		– Grupos de discusión	– Grupo focal
			– Grupos de discusión

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro anterior, muestra acerca de la linealidad o verticalidad metodológica, la cual se basa de presupuestos ontológicos y epistemológicos, para posteriormente desarrollar su abordaje con el estudio de los fenómenos de investigación, sin embargo, la taxonomía anterior, no es una regla generalizada, ya que existen aún más métodos y técnicas de investigación, además de que en la producción del conocimiento y sus formas de generarlo, no están prescritas en su totalidad.

Empero, todo investigador, si, tendría que tomar en cuenta la coherencia y linealidad de los estudios que realice, tomando como base, los presupuestos ontológicos y aún más los epistemológicos, dado que estos son los que orientan el rumbo de la investigación y producción de conocimiento científico. Por lo anterior, es que, en la formación de los investigadores, es sustancial la guía epistémica en la enseñanza de la investigación.

CAPÍTULO IV: Esquema metodológico

4.1. Enfoque de investigación

Se ha elegido el enfoque de investigación que, de acuerdo con la pregunta y los objetivos, permite una comprensión amplia del fenómeno a estudiar, el cual es, el cualitativo, dado que posibilita generar aproximaciones que requieren una descripción, interpretación y explicación a profundidad del fenómeno de investigación.

4.2. Postura epistémico-metodológica

La realidad puede concebirse desde múltiples posturas, pues esto otorga orientaciones en cuanto a la forma de explicarla y vivirla, en este sentido, varias han sido las clasificaciones sobre este tipo de posturas, tales como las de Valles (1999), Ritzer (1991), Crabtree y Miller (1992) o Denzin y Lincoln (2013), sin embargo, la mayoría coincide en tres, las cuales son positivista, interpretativista o constructivista y la crítica, siendo cada postura un marco de orientación para acercarse a la realidad.

Para el caso de la presente investigación, se desarrolló bajo una postura epistémica interpretativista, teniendo en claro que esta permite obtener de manera descriptiva y explicativa las relaciones en las que una realidad tiene lugar en determinado contexto, apreciando los detalles tanto generales como en detalle necesarios para dar credibilidad a la investigación.

Cabe resaltar que en el interpretativismo, se concibe a los sujetos cognoscentes como un ente en constante interacción con su realidad, cuya acción estará en búsqueda de una aprehensión-interpretación de los objetos con los que tiene relación dinámica compleja, en este sentido, los hechos se vuelven interpretaciones que variaran de un contexto y de la herencia cultural del sujeto para poder interpretar aquel acontecimiento del que sea testigo.

Mientras que el posicionamiento ontológico se ubica en la realidad de manera estructural y sistémica, cuyos elementos estarán imbuidos de interacciones y relaciones sociales tanto simbólicas como significativas, que presentan al ser humano un marco de acción complejo en lo que ha denominado *cultura*. Así entendido, el marco ontológico que se retomará en esta investigación se refugia en una realidad cambiante con cierta posibilidad de ser aprehensible-interpretada, en otras palabras, este posicionamiento permitirá establecer las formas necesarias para abordar la realidad y los fenómenos que la circundan y por ende responder a las necesidades planteadas en esta investigación.

4.3. Método de investigación

El método es entendido como el conjunto de acciones que derivan en la obtención de un objetivo o meta, en otras palabras, el método permite alcanzar el objetivo planteado y responde a las preguntas que han guiado u originado la investigación y por lo cual éste es desarrollado a partir de un conjunto de elementos que buscan dar veracidad de las aseveraciones, exploraciones, descripciones y las posibles explicaciones de un fenómeno, el cual o cuales pueden ser: dramas sociales, interacciones, relaciones, creencias, actitudes, emociones o pensamientos que generan los sujetos en determinado campo.

Del mismo modo, el método otorgará pautas que permitan mostrar los “principios” que encaminaran las prácticas del investigador durante los procesos que éste desarrolle. Sin embargo, dichos “principios”, no fungirán como cánones intocables de verdad, sino, como senderos que faciliten el descubrimiento de nuevas categorías no tomadas en cuenta al momento de emprender la investigación.

Es así que el método es una parte medular para comprender la realidad y, por ende, brindará el sentido de toda la empresa investigativa. Dentro del rubro de las Ciencias Sociales varios métodos han intentado explorar, comprender y explicar las interacciones de los grupos sociales.

En este propósito, se emplea el método de investigación que aportara a la comprensión de la realidad investigada; será el método biográfico narrativo con apoyo de la técnica de análisis de contenido.

4.3.1. Método biográfico narrativo

El método biográfico narrativo ofrece una metodología sensible al carácter polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal. Es un método de investigación que responde a las características epistemológicas del interpretativismo (Bolívar, 2007), y a los principios de la investigación cualitativa.

La investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos: (a) Un narrador; (b) Un intérprete o investigador; (c) Textos de las narraciones; y (d) Lectores. Al respecto, el procedimiento básico que ocupa este método es el siguiente (Bolívar, 2007):

1. Elección del tema a estudiar biográficamente.
2. Se desarrolla una o varias entrevistas que son registradas en audio, y transcritas.
3. Se realiza el análisis sobre el material.
4. Se finaliza con un reporte o informe de investigación.

De modo que el proceso se inicia con la colaboración que implica contar historias por los actores involucrados en la investigación, donde lo importante es la construcción mutua de un relato compartido. Por ello, en la investigación narrativa, se trata de vivir la historia, donde las dos narrativas (investigador y actor informante) confluyen en una construcción narrativa compartida (Bolívar 2007).

Cabe mencionar, que este método de investigación, se apoya de materiales como los siguientes (Bolívar 2007):

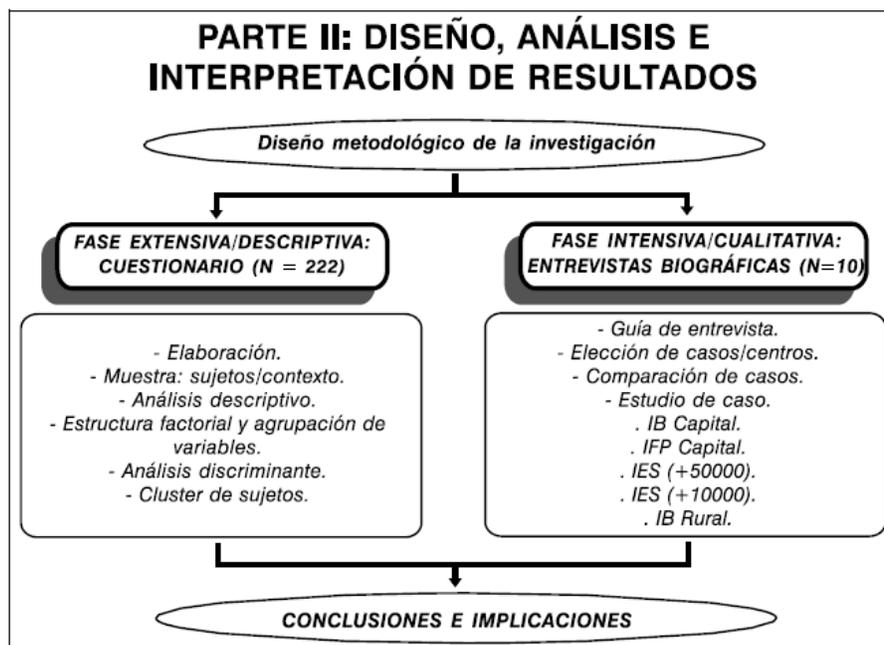
- Historia oral
- Documentos, fotografías, memorias y otros artefactos personales:
- Entrevistas
- Diarios
- Escritos autobiográficos

- Notas e historias de campo
- Grupos de discusión

Sin embargo, el primer paso antes de la aplicación de las técnicas de investigación, es la planificación, es decir, la elaboración de los instrumentos con base a las técnicas elegidas. En la aplicación hay que poner énfasis en, delimitar fases críticas; la aparición de personas críticas, o individuos que han tenido una influencia importante en su biografía personal; en aquellos aspectos sociales que han condicionado los cambios; y en aquellos acontecimientos profesionales e institucionales (Bolívar, 2007).

Ahora bien, en el relato de vida, es importante tomar en cuenta que hay diferentes modelos y procedimientos de análisis, los cuales aportan diferentes ventajas, dependiendo cómo se empleen y la naturaleza de la información y técnicas biográfico narrativas ocupadas (ver ilustración 13).

Ilustración 13. Diseño de análisis del método biográfico-narrativo.



Fuente: Tomada de Bolívar, (1998, p. 5).

Como se puede apreciar en la ilustración anterior, el método biográfico narrativo desde Bolívar (1998), se ejecuta en dos momentos importantes, el primero se refiere a la elaboración de instrumentos y selección de los sujetos de investigación, y el

segundo a la aplicación de los instrumentos en el trabajo de campo, y su consecuente análisis e interpretación, que, puede llevarse a cabo incluso de forma correlacional comparando las entrevistas, o bien analizándolas de forma individual. Cabe señalar, que la imagen tomada es medamente ilustrativa del proceso que el investigador Bolívar (1998) ocupó en su estudio, por ello ocupa codificaciones que no son propias del método, sin embargo, ilustrativamente brinda una noción general del diseño de análisis del método biográfico-narrativo.

Cabe mencionar, que este método de investigación es pertinente para la presente investigación, porque los investigadores educativos en la construcción de conocimiento científico, puede estudiarse, identificarse y analizarse a partir del proceso biográfico de los investigadores.

Si los investigadores como los demás individuos construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, metodológicamente, se da apertura a re-presentar discursivamente sus vivencias que se han integrado a su identidad, en este caso a la epistemológica, la cual se desarrolla en paralelo a la del “ser investigador educativo”.

En este sentido, la investigación cualitativa/narrativa da la relevancia necesaria (para este estudio) a los ciclos de vida e identidad profesional-académica de los investigadores educativos, introduciendo importantes elementos reflexivos, no sólo en el investigador, sino en el actor investigado, brindando así, una mejor comprensión de este fenómeno educativo.

4.3.2. Análisis de contenido

El análisis de contenido, es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados al análisis de los contenidos, extremadamente diversificados, a partir de una hermenéutica controlada, basada en la deducción e inferencia (López, 2009). Esta técnica regularmente recurre a la descripción de una variedad de documentos, complementando así, a las investigaciones por su aporte de análisis documental.

En este sentido, una de las primeras tareas del investigador, es conocer la documentación sobre el problema abordado. Al respecto, Fernández (2002) realiza

una clasificación del tipo de documentos que puedes encontrarse para la aplicación de la técnica.

- Documentos personales: cartas, agendas, diarios, memorias, autobiografías, discursos, entre otros.
- Obras de creación literaria: poemas, cuentos, ensayos, novelas, historias, entre otros.
- Documentos institucionales: agendas, consignas, folletos, minutas de juntas, resúmenes ejecutivos, reglamentos, entre otros.
- Informaciones periodísticas: anuncios, editoriales, comentarios, artículos. entre otros.
- Productos del trabajo de campo: material etnográfico, historias de vida, entre otros.
- Obras de carácter científico: reportes de investigación, revistas, libros, enciclopedias, entre otros.

Cabe mencionar, que Fernández (2002), distingue que el análisis de documentos como los anteriores, se puede realizar, según los objetivos o interese de los investigadores, por ejemplo, se puede estudiar:

- Aspectos materiales: para determinar la naturaleza de sus componentes.
- Aspectos tecnológicos: para entender sus posibles usos y aplicaciones.
- Aspectos formales: para identificar sus características gramaticales.
- Relaciones externas: para identificar el contexto histórico, geográfico, político, militar, económico, social, cultural, ético, moral, legal, laboral, científico, tecnológico, ambiental, entre otras.
- Dimensiones psicológicas: para conocer la personalidad, actitudes, opiniones, entre otras.
- Características internas: para conocer su forma de pensar, los valores en que se basa, los principios que apoya, los mensajes, entre otros.

- Alcances sociológicos: para caracterizar a los posibles receptores, individuales, grupales o institucionales.
- Sentidos ideológicos: para identificar los posibles significados que le pueden atribuir al mensaje que pretende transmitir, y conocer aspectos de su identidad.

De acuerdo con lo anterior, las posibles usanzas del análisis de contenido pueden versar en: describir tendencias y develar semejanzas o diferencias en el contenido de la comunicación escrita entre personas, grupos, organizaciones, países, entre otros; identificar actitudes, creencias, ideologías, identidades, entre otros; analizar y comparar el contenido según las unidades y categorías de análisis (segmentos de interés a investigar del contenido).

La importancia de recurrir a esta técnica, es porque los documentos (en este caso, la producción académica de los investigadores), son medios que recogen y reflejan partes de los investigadores educativos en la construcción de conocimiento científico, desde la estructura del contenido de sus producciones científicas. La cual puede interpretarse en dos polos: del rigor de la objetividad, al polo de la fecundidad de la subjetividad (López, 2009).

4.4. Diseño de la investigación

4.4.1. Tipo de estudio

Esta investigación es de tipo *explicativa y correlacional*, por un lado, es explicativa, porque se analiza y realiza una explicación acerca de cómo los investigadores educativos construyen conocimiento científico, y por otro lado, es correlacional, porque, se analiza la relación de la identidad académica de los investigadores educativos con la generación de conocimiento educativo científico, además de tener relación con la disciplina que también subyace el modo de hacer ciencia, lo que permite conocer cómo se relacionan (o no) entre sí en la realidad educativa (Navarro, 2011).

4.4.2. Alcances de la investigación

En cuanto al alcance de la investigación, se propone la *no-experimental-transversal* (Navarro, 2011), porque solo busca analizar cómo los investigadores educativos construyen conocimiento científico, en este sentido, no se busca modificar conductas o crear principios de intervención formativas, sino más bien, en comprender la subjetividad que subyace en el fenómeno de investigación.

4.4.3. Técnicas e instrumentos de investigación

Para la operacionalización de la metodología y método de investigación, se han seleccionado dos técnicas de investigación, cada una responde con las características del método elegido. Estas son, la entrevista biográfica-narrativa; y la bitácora del trabajo de campo (aplicada durante las entrevistas). Las cuales corresponden al método biográfico-narrativo. Cabe señalar que, para la ejecución de las técnicas de investigación, se elaboró los instrumentos con base a dimensiones, categorías e indicadores de la variable (fenómeno) de estudio (ver tabla 9).

Tabla 8. Especificaciones de variable compleja.

Variable: Los investigadores educativos en la construcción de conocimiento científico.		Objetivo general: Analizar la construcción del conocimiento científico en educación, desde los investigadores educativos miembros del Sistema Nacional de Investigadores con distinción Nivel III del CONACyT-México, para comprender las subjetividades que permiten la generación del conocimiento.	
Dimensión	Categoría	Subcategorías	Propósitos
Identificaciones generales	Antecedentes académicos	-Estudios profesionales, sexo, tiempo que se ha desempeñado como investigador, antigüedad en el SN, instancias en las que desarrolló la investigación, finalidades de aquellas investigaciones y prospectiva sobre su rol de investigador.	Identificar a los sujetos de investigación.
	Experiencias significativas en su formación académica	-Licenciatura, maestría y doctorado.	Identificar los referentes socio-profesionales de los investigadores educativos.
Formación profesional	Formación epistemológica.	-Escuela epistemológica. -Realismo, Escepticismo, Pragmatismo, Neopositivismo, Materialismo, Dogmatismo, Empirismo, Racionalismo. -Idealismo, Existencialismo, Hermenéutica, Fenomenología, Subjetivismo. -Criticismo, Relativismo.	Conocer la relación de la identidad académica de los investigadores educativos con la construcción de conocimiento científico en educación.

	Formación metodológica.	-Cursos formativos sobre metodologías cualitativas, cuantitativas y/o mixtas. -Preparación autónoma sobre metodologías cualitativas, cuantitativas y/o mixtas.	
Experiencia en la Investigación.	Líneas de investigación	-Experiencia en temáticas abordadas. -Motivación a desarrollar líneas de investigación.	Identificar cómo investigan en educación los investigadores educativos.
	Rol como investigador	-Participación como responsable. -Participación como colaborador.	Conocer la relación de la identidad académica de los investigadores educativos con la construcción de conocimiento científico en educación.
	Preferencia por el campo profesional y experiencias significativas en la investigación.	-Factores positivos que orientan su incursión en educación. -Factores negativos que impactan en su incursión en educación. -Experiencias significativas en la investigación. -Acciones sustanciales para generar investigación.	
	Relación entre objeto de estudio y contexto laboral.	-Relación consistente. complementaria -Relación parcial. -No existe relación. -Relación conflictiva	
Posicionamiento epistemológico de investigador educativo	Posicionamiento epistemológico.	-Preferencia epistemológica para abordar el objeto de estudio -Intenciones de generación de nuevos conocimientos (intenciones para hacer investigación) - Disonancia cognitiva epistemológica -Movilidad en los posicionamientos epistemológicos	Conocer la relación de la identidad académica de los investigadores educativos con la construcción de conocimiento científico en educación. Conocer la (s) escuela (s) epistemológica (s) (que subyace a todo trabajo de corte metodológico) con la cual se identifica el investigador educativo.
	Posicionamiento metodológico	-Paradigma de investigación. -Diseño del estudio con relación al paradigma seleccionado. -Relación entre: posicionamiento epistemológico/campo disciplinar /paradigma de investigación/método y técnicas de investigación -Preferencia, interés, gusto por algún tipo de metodología -Disonancia metodológica con la inclinación del abordaje del objeto de estudio.	Identificar las disonancias que el investigador educativo ha enfrentado en relación con la construcción de conocimiento científico educativo.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la entrevista biográfico narrativa es una técnica de investigación sustancial en este estudio, ya que es una de las estrategias más utilizadas para acceder a la descripción, comprensión y posibles explicaciones de la construcción del conocimiento científico educativo. Las posibilidades que brinda, hacen de ella

ideal para dar profundidad a los significados, conocimientos, prácticas, representaciones, tensiones y emociones que los sujetos-informantes pueden tener.

Respecto a las consideraciones anteriores, la entrevista biográfico narrativa se puede situar en un tipo de conversación que se desarrolla con una finalidad, dicha finalidad puede variar, en este sentido siguiendo a Kvale (1996) se puede mencionar que en las investigaciones cualitativas la entrevista posibilita el obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado, considerando esta que técnica puede ser la “llave” para lograr la identificación de diferentes fenómenos, tal como lo es la construcción de la identidad del investigador educativo.

De este modo, la entrevista mantendrá dentro de su realización consideraciones sobre el mundo de los sujetos, los significados que subyacen en esta concepción, las cualidades, descripciones y especificaciones que se logran establecer, posibles ingenuidades, la focalización misma dentro del discurso que es enseñado y aprendido, las ambigüedades que pudieran demarcar, sus analogías, sus emociones, sensibilidades y experiencias. De acuerdo a esto, la entrevista se muestra multidimensional (ver instrumento de investigación A).

Tabla 9. Instrumento A: Guía para la entrevista biográfico narrativa.

Dimensión	Categoría	Preguntas
Formación profesional	Experiencias significativas en su formación académica	Cuénteme algunas experiencias significativas durante su formación académica relacionadas con la investigación científica.
	Formación epistemológica.	¿Qué influencias epistemológicas ha tenido en su vida profesional? ¿Se identificó con alguna de las corrientes epistémicas, por qué? ¿Ha habido investigadores que han sido parte importante en subida trayectoria profesional? ¿Por qué? ¿Le interesaría realizar investigaciones que se fundamenten en otra corriente epistemológica que no sea de su preferencia, por qué?
	Formación metodológica.	¿Qué metodologías han sido importantes en su hacer investigativo y por qué? ¿Se identificó con alguno de los enfoques y/o metodologías de investigación, por qué? ¿Le interesaría realizar investigaciones que se fundamenten de otro enfoque o metodología de investigación que no sea de su preferencia, por qué?

Experiencia en la Investigación.	Líneas de investigación	<p>¿Cuál de sus obras ha sido más importante para usted?</p> <p>¿Desde hace cuánto trabaja en estas líneas de investigación?</p> <p>¿Cuáles son las motivaciones que le llevaron a consolidar su línea de investigación?</p> <p>¿Cuáles son los nichos de oportunidad que encontró en sus investigaciones y que le permitieron convertirse un referente en el área de estudio?</p> <p>¿Existe alguna característica particular que identifiquen sus investigaciones sobre esa línea de investigación, por qué?</p> <p>¿Desarrolla esa línea de investigación bajo alguna corriente o escuela epistemológica, por qué?</p> <p>¿Desarrolla esa línea de investigación bajo algún enfoque y/o metodología de investigación, por qué?</p>
	Rol como investigador	<p>¿Cómo se ve en cinco años en su rol de investigadora?</p> <p>En su camino como investigadora, ¿cuáles serían los principales cambios que usted podría notar entre las primeras investigaciones que realizó, con las más recientes?</p> <p>¿Cuáles han sido las intenciones más frecuentes que ha tenido como investigador a la hora de generar investigación, por qué?</p> <p>¿Cómo se ve en cinco años en su rol de investigador?</p>
	Preferencia por el campo profesional y experiencias significativas en la investigación.	<p>¿Cómo fue su incursión en el campo educativo?</p> <p>¿Cómo ha sido su transición en la construcción de conocimiento y desarrollo de investigaciones?</p> <p>¿Hay factores positivos que orientan su incursión en la investigación sobre educación, cuáles?</p> <p>¿Entre esos factores positivos, le podría usted atribuir alguno a la epistemología y/o diseños metodológicos que se aplican a la educación?</p> <p>¿Hay factores negativos que impacten en su incursión en la investigación sobre educación, cuáles?</p> <p>¿Entre esos factores negativos, le podría usted atribuir alguno a la epistemología y/o diseños metodológicos que se aplican a la educación?</p> <p>¿Cuáles considera usted que podrían ser las principales finalidades de la investigación en el campo educativo?</p>
	Relación entre objeto de estudio y contexto laboral.	<p>¿Cuál es su intención al generar conocimiento en el campo educativo y bajo la línea de investigación que desarrolla?</p>
Posicionamiento epistemológico de investigador educativo	Posicionamiento epistemológico.	<p>¿Ha generado investigaciones sustentadas bajo corrientes epistémicas que no son de su preferencia o interés, por qué, y cómo se ha sentido al respecto?</p> <p>¿Si tuviera que realizar investigación utilizando alguna corriente epistemológica que no fuera de su preferencia, cómo se sentiría, por qué?</p>
	Posicionamiento metodológico	<p>¿En las investigaciones que realiza, pone especial atención en la relación entre posicionamiento epistemológico/campo disciplinar/paradigma de investigación/método y técnicas de investigación, por qué?</p> <p>Por favor describa ¿cómo usted lleva a cabo (regularmente) el proceso de investigación?</p> <p>Por favor describa ¿cómo problematiza?</p>

Fuente: Elaboración propia.

La bitácora del trabajo de campo, es una técnica que permitirá registrar la apreciación que el investigador tiene durante las historias de vida. La cual se llevará a cabo en orden cronológico, facilitará la revisión y análisis del trabajo de campo (ver instrumento de investigación B).

Tabla 10. Instrumento B. Guía para bitácora.

E-B aplicada a:		
Fecha		
Lapso temporal		
Datos contextuales		
Dimensiones	Categorías	Registros
Dimensión: Formación profesional	Experiencias significativas en su formación académica	
	Formación epistemológica.	
	Formación metodológica.	
Dimensión: Experiencia en la Investigación	Líneas de investigación	
	Rol como investigador	
	Preferencia por el campo profesional y experiencias significativas en la investigación.	
Dimensión: Posicionamiento epistemológico de investigador educativo	Relación entre objeto de estudio y contexto laboral	
	Posicionamiento epistemológico	
	Posicionamiento metodológico Disonancias epistémicas y metodológicas.	

Fuente: Elaboración propia.

Esta guía, por ende, permitirá conocer el modo en que los investigadores generan conocimiento educativo. Considerando las impresiones que se generen en las entrevistas, y que forman parte de una representación y extensión de la construcción del conocimiento científico en educación.

4.4.4. Criterios de inclusión

Los investigadores educativos consolidados en México, son aquellos que, desde la literatura abordada, tienen una amplia trayectoria y autoridad académica, misma que el CONACyT avala con su programa del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III. En otras palabras, se ocupará como marco de referencia a los académicos

nivel III del SNI, dado que esta misma trayectoria posibilita conocer cómo los investigadores educativos construyen el conocimiento científico, en este sentido se describen a continuación los siguientes criterios de inclusión que corresponden a las características de los sujetos de estudio que forman parte de la presente investigación:

- Formar parte del Sistema Nacional de Investigadores con el reconocimiento de SNI III. Donde el investigador además de cubrir lo del nivel I y II, haber realizado una obra ampliamente reconocida por su impacto nacional e internacional; ser reconocido como un líder nacional e internacional en su disciplina y haber realizado una labor destacada en la formación o fortalecimiento de recursos humanos a través de la dirección de tesis de doctorado.
- Que, de las siete áreas del conocimiento, pertenezcan a la cuarta; Humanidades y ciencias de la conducta, específicamente en el campo pedagógico-educativo (según las áreas de conocimiento de CONACYT, 2020).
- Género: indistinto.
- Edad: indistinta.
- Antigüedad en el SNI: relevante.
- Institución educativa de adscripción: indistinta.
- País de adscripción: México.

Cabe mencionar que, en el ciclo escolar otoño 2020 se investigó a los sujetos de estudio con las características previas y se obtuvo un total de 23 investigadores SNI nivel III en México, los cuales se muestran en la relación siguiente, con un código de identificación que el investigador ha creado, con fines de respetar los criterios de confidencialidad y ética en la investigación académica (ver tabla 12).

Tabla 11. Universo de investigación.

N°	Investigador	Especialidad	Estado
1	1671	Educación matemática	Ciudad de México
2	4563	Historia y filosofía de las ciencias para la educación	Ciudad de México

3	4270	Matemática educativa	Ciudad de México
4	1091	Evaluación educativa, campo del currículo	Ciudad de México
5	5682	Evaluación educativa	Ciudad de México
6	14108	Sociología de la educación	Ciudad de México
7	15777	Filosofía de la educación	Morelos
8	11415	Análisis político de discurso: reformas educativas	Sin institución
9	20168	Tic en educación, narrativa en educación, métodos cualitativos	Ciudad de México
10	4256	Historia y antropología de la educación	Ciudad de México
11	501	Psicolingüística	Ciudad de México
12	4272	Sociología de la educación	Ciudad de México
13	21214	Educación ambiental para la sustentabilidad	Veracruz
14	21311	Educación matemática	Ciudad de México
15	12695	Filosofía y ciencias de la educación	Ciudad de México
16	505698	Medios digitales y educación; historia de la educación	Ciudad de México
17	30221	Internacionalización de la educación superior	Jalisco
18	2291	Matemática educativa	Ciudad de México
19	20162	Historia, educación y cultura.	Ciudad de México
20	22009	Investigación educativa y análisis político educativo	Ciudad de México
21	11726	Historia de la educación en México	Ciudad de México
22	42608	Antropología educativa	Ciudad de México
23	14028	Pedagogía	Ciudad de México

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CONACYT (2020).

4.4.5. Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio en esta investigación no son estrictamente de representación sino de profundidad, es decir, que se ha ocupado como marco referencia a investigadores educativos del SNI nivel III, que son considerados como consolidados por el arco temporal y amplia trayectoria que tienen en el programa para conocer cómo los investigadores educativos construyen el conocimiento científico. Por lo que se está abordando una selección de tipo intencional (Martínez, 2004), que, en conjunto con los criterios de inclusión, se decidió contactar a los 23 investigadores SNI III.

CAPÍTULO V: Análisis de la información y resultados de la investigación

5.1. Contexto del trabajo de campo

La aparición repentina del brote por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19) que causó la emergencia sanitaria (2020, 2021 y 2022), ha sido uno de los grandes desafíos que ha enfrentado la humanidad durante el siglo XXI. Esto ha ocasionado una parálisis en varios sentidos que pueden ser explicados o englobados a partir de diferentes dimensiones, socio, político, económico, cultural y valorativo.

Es importante considerar que desde el punto de vista epidemiológico existe la siguiente clasificación para comprender las circunstancias que afectaron a nivel global (Pulido, 2020):

Brote: Denomina la aparición repentina de una enfermedad debida a una infección en un lugar específico y en un momento determinado.

Epidemia: Cuando una enfermedad se propaga activamente debido a que el brote se descontrola y se mantiene en el tiempo. De esta forma, aumenta el número de casos en un área geográfica concreta.

Pandemia: Tienen que cumplir dos criterios: que el brote epidémico afecte a más de un continente y que los casos de cada país ya no sean importados sino provocados por transmisión comunitaria.

A partir de lo anterior, es posible comprender cómo es que inició la preocupación internacional por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 30 de enero de 2020, y su consecuente valoración como pandemia en Ginebra el 11 de marzo de ese mismo año.

Es así, que las acciones internacionales para tratar de prevenir nuevos brotes y poder hacer frente al incremento en los contagios tuvieron efectos positivos en los países que realizaron las indicaciones al pie de la letra, así lo afirmó Tedros Adhanom, Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020):

Esta es una pandemia que se puede controlar. Los países que decidan renunciar a medidas fundamentales de salud pública pueden acabar enfrentándose a un problema mayor y a una carga más pesada para el sistema de salud, que requiera medidas aún más severas de control. Todos los países deben encontrar un delicado equilibrio entre la protección de la salud, la prevención de los trastornos sociales y económicos, y el respeto a los derechos humanos.

En países en vías de desarrollo como México, se tuvieron retos importantes especialmente en materia educativa, por lo que pronto se iniciaron decretos para salvaguardar la integridad de las sociedades y con ello acciones para atender el seguimiento de la educación. Tomando como consideración el interés común por la defensa de los derechos humanos de mayor valía; el de la vida y la salud, así como la búsqueda de la mitigación de la pandemia.

El contexto global inició uno de los análisis más rápidos que permitiera la colaboración de los organismos internacionales, para generar recomendaciones para el sector educativo, entre ellas la Organización Mundial de la Salud, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2020), dichos organismos respaldan las recomendaciones de la OMS y buscarían realizar análisis y consultas minuciosas sobre lo acontecido en educación.

Las principales recomendaciones emitidas se concentraron en el cierre de los espacios educativos y la generación de estrategias que permitieran a la educación desarrollarse, siendo la educación a distancia la clave para este propósito.

Para el 20 de marzo de 2020, se tenían en México 164 casos confirmados, 448 sospechosos, una defunción y tres recuperados (Gobierno de México, 2020), sin embargo, el pronóstico de la ola de crecimiento sería en incremento de acuerdo con especialistas.

Desde el ámbito internacional, algunas políticas relevantes que competen a la educación superior, fueron aportadas por organizaciones como la OCDE (2019) en conjunto con el IESLAC de la UNESCO (2020), generando recomendaciones hacia las naciones como las siguientes.

- Es indispensable asegurar el derecho a la educación superior de los y las estudiantes en un marco de igualdad de oportunidades, sin discriminación, como la primera prioridad y, por consiguiente, todas las acciones políticas que afecten, directa o indirectamente, al sector de la educación superior deberían estar presididas por este derecho (UNESCO, 2020, p. 45).
- Generar el cierre de las instituciones educativas y la consecuente suspensión de actividades presenciales-escolares, aplicando medidas administrativas extraordinarias en la modificación de los calendarios de clases, matriculación y de exámenes, facilitando su reprogramación.
- Los países tienen que adoptar una visión estratégica para la educación superior, con mecanismos de dirección eficaces que permitan atender la modalidad de la educación a distancia que el contexto de emergencia sanitaria necesita.
- Proveer un margen colaborativo con secretarías federales y estatales para un conjunto de iniciativas políticas con enfoque cohesivo y sistemático que permitan dar continuidad a la educación, tomando en cuenta las medidas de salud adoptadas en atención a la situación de pandemia.
- Garantizar la coordinación entre niveles de gobierno, instituciones de educación superior, estudiantes, docentes y actores sociales a la hora de desarrollar e implementar las iniciativas políticas educativas derivadas de la contingencia sanitaria.
- Apoyar a las IES que carecen de plataformas propias de educación virtual, permitiendo el acceso libre y gratuito de recursos tecnológicos (incluyendo radio y televisión) a estudiantes y docentes para la impartición y asistencia de clases a distancia, garantizando así el acceso a la educación.

- Desarrollar cursos en línea sobre la enseñanza a distancia con métodos innovadores para todo el personal académico a fin de continuar con la formación ofrecida por las instituciones de educación superior.
- Generar mecanismos de apoyo a los estudiantes en situación de vulnerabilidad social que carecen de equipamiento para continuar su educación bajo esta modalidad virtual, por medio de cesiones temporales de ordenadores portátiles o de tabletas, además de generar programas de nivelación o regularización a estudiantes.
- Dar continuidad a las actividades formativas de los estudiantes, optando por ofrecer eventos académico-formativos ordinarios a través de plataformas virtuales y con la garantía de la transferencia de créditos.
- Generar canales de comunicación accesibles para estudiantes y docentes, ocupando aplicaciones digitales comunes y/o genéricas.
- Apoyar a los nuevos graduados de 2020 o incluso de 2021, ya que se encontrarán con un mercado laboral descendido por causa de la crisis tras la pandemia.
- Encontrar vías alternas a la conectividad de internet para continuar el proceso educativo-formativo para aquellos contextos en los que exista un bajo o nulo acceso a la red, por situaciones de ingresos bajos y medios de los hogares en los países.
- Usualmente la atención se coloca en los impactos sobre los estudiantes, sin embargo, el profesorado igualmente padece importantes afectaciones en lo profesional, por lo que es necesario que los países, ordenes gubernamentales e instituciones, apoyen y brinden acompañamiento a la actividad docente con opciones tecnológicas y pedagógicas en esta educación a distancia de emergencia, o de igual forma conocida como; Coronateaching, que se ha definido como, aquel proceso de transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología (IESLAC, 2020, p. 26).

- Se reconoce que el personal de administración y servicios educativos, es igualmente de riesgo, por lo que se tienen que aplicar las medidas necesarias para su atención.
- En el caso de la movilidad educativa, esta se puede realizar virtualmente, sin embargo, esto dependerá del nivel de consolidación de los sistemas de educación virtual que las IES tengan, además de su capacidad y actividades académicas.
- El principio orientador de las políticas gubernamentales educativas debe estar enfocado en posibilitar la continuidad de la actividad docente, traducido en iniciativas como: las plataformas educativas, la capacitación docente y la organización los contenidos didácticos digitales (IESLAC, 2020, p. 36).
- Contribuir a la investigación más desarrollo (I+D) de las IES frente a la pandemia, integrando grupos de investigación para apoyar los esfuerzos de los gobiernos en vigilancia epidemiológica, pruebas clínicas de medicamentos, pruebas rápidas de detección del virus (IESLAC, 2020, p. 39), entre otras acciones.
- Es sustancial “no dejar a ningún estudiante atrás”, dado que la situación de pandemia permitirá visibilizar con mayor claridad desigualdades socioeconómicas existentes y/o generar otras, por lo que es prioritario brindar atención a los estudiantes que hayan tenido o tengan mayores dificultades para continuar su formación en modalidades no tradicionales (UNESCO, 2020, p. 45).
- Es de incumbencia de los gobiernos e IES generar acuerdos que permitan avanzar conjuntamente en la generación de mayor capacidad de resiliencia²¹ del sector de la educación superior ante futuras crisis con especial atención al desarrollo de sus capacidades técnicas, tecnológicas y pedagógicas para usar apropiadamente metodologías no presenciales, documentando las experiencias para aprender de ellas (UNESCO, 2020, p. 45).

²¹ La cual se entiende como la capacidad para enfrentar adversidades y adaptarse en un contexto incierto.

- El regreso a las actividades presenciales de las IES debe verse como una oportunidad para reflexionar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2020, p. 46).
- Tras los efectos de la pandemia, los Estados tendrán que tomar en cuenta por lo menos, cuatro vectores: la educación superior para y en la recuperación económica y social; la necesidad de forjar consensos nacionales; el establecimiento de un marco regulatorio claro; y, el fomento de la cooperación internacional (UNESCO, 2020, p. 46).

Bajo la constante de la política internacional en materia de educación superior, se encontró que inquietan; 1) asegurar la continuidad educativa de los estudiantes, 2) establecer cooperativismo entre naciones y estados, 3) contribuir a la I+D, 4) dar continuidad a los protocolos de salud y atención a los estudiantes y docentes, 5) encontrar vías alternas para el acceso a la educación, y 6) apostar por un frente sanitario seguro para el regreso a clases presenciales. En este sentido, la política internacional refleja el interés por garantizar el derecho a la protección de la salud, sin relegar el derecho a la educación, ya que sus recomendaciones van encaminadas a fomentar la cooperación internacional, los consensos nacionales y la generación de mecanismos de concertación que permitan avanzar conjuntamente a las autoridades educativas, docentes, estudiantes y padres de familia a una propicia salida de la crisis con calidad, equidad y responsabilidad.

En la misma dinámica con el ámbito internacional, a nivel nacional, para la educación superior, la SEP (2020-2021), el SNTE (2021), la ANUIES (2020) y la FIMPES (2020), han recomendado lo siguiente:

- En materia de educación, el gobierno de México a través del Consejo Constitucional, ante la emergencia sanitaria y en virtud de sus atribuciones, estableció por decreto la suspensión de las actividades educativas presenciales, contemplando su reactivación hasta que el semáforo epidemiológico cuente con tres semanas consecutivas en verde, para que las actividades inicien en su modalidad presencial y siguiendo las

regulaciones que se establecen mediante la reapertura escalonada y bajo los criterios sanitarios que el Consejo determine.

- Desde la Nueva Escuela Mexicana se pretende operar el modelo educativo de forma flexible a través de las diferentes tecnologías que impulsan la continuidad formativa de los estudiantes de educación superior.
- En respuesta a la pandemia que llevó al confinamiento a todos los sectores, la Secretaría de Educación Pública (SEP) pone a disposición de los estudiantes recursos didácticos en su sitio para seguir aprendiendo en casa.
- Establecer mecanismos de colaboración horizontal entre los docentes para llevar a cabo las adecuaciones temporales que requiere su compromiso.
- Generar procesos de comunicación efectiva entre equipos directivos, administrativos, docentes y estudiantes, para operar y concertar las acciones académicas.
- Adecuar y flexibilizar los servicios educativos y los criterios de evaluación, comunicándolos de manera formal y oportuna a los estudiantes.
- Promover la generación de experiencias de aprendizaje a través del uso de medios digitales, con el apoyo de guías para el acceso y uso de la o las plataformas con que cuenta IES.
- Las asignaturas de los últimos semestres, cuatrimestres o trimestres que tienen programadas prácticas de campo curriculares u optativas con múltiples propósitos formativos, debido al confinamiento realizarán gestiones (ante las organizaciones externas que recibirían a los estudiantes) para diferir las estancias o las prácticas profesionales.
- El servicio social considerará la reprogramación de las actividades a fin de no afectar el egreso y la titulación oportunos.
- Para el reconocimiento del trabajo que realizan las instituciones asociadas durante esta contingencia, se habilitará en el sitio web de la ANUIES, un apartado que contendrá las múltiples acciones aplicadas por las IES, espacio que permitirá a la sociedad conocer y valorar la contribución de las instituciones públicas y particulares (ANUIES, 2020, p. 4).

- Posibilitar proyectos interinstitucionales que generen propuestas en el ámbito fiscal y financiero para la mitigación de los impactos económicos derivados de la pandemia.
- Integrar una agenda digital emergente para apoyar a la docencia no escolarizada, que cuente con la relación de las capacidades y áreas de oportunidad sobre los recursos tecnológicos que requiere la institución para llevar a cabo la educación a distancia.
- Las IES que estén en posibilidad de colaborar con los distintos niveles de gobierno en beneficio de la sociedad, en el ámbito de sus competencias podrían poner a disposición sus capacidades científicas y técnicas y, en caso necesario, su infraestructura y equipamiento (ANUIES, 2020, p. 5).
- Diseñar y difundir en los medios de comunicación y redes sociales universitarias, campañas de divulgación científica con enfoque didáctico sobre el COVID-19, para que la sociedad en general comprenda su origen, evolución, riesgos y manera de prevenir el contagio (ANUIES, 2020, p. 5).
- Las IES que cuentan con programas educativos en el área de la salud, tienen la posibilidad de colaborar en la identificación de la población vulnerable ante el virus SARS-CoV-2, utilizando métodos georreferenciales que permitan la adopción de estrategias efectivas de atención y aislamiento preventivo, así como la generación de censos de capacidades médico hospitalarias.
- Las IES que cuentan con programas educativos en psicología, podrían considerar la posibilidad de prestar servicio en la orientación para el cuidado de la salud mental de la comunidad educativa y/o social.
- Se prevé que el regreso a clases presenciales sea conforme a las “Tres V”, iniciativa que la SEP y el SNTE han desarrollado, que es asistencia Voluntaria, con el personal educativo Vacunado, y el semáforo epidemiológico en Verde.
- Incorporar filtros sanitarios en las instituciones y seguir el protocolo con las recomendaciones por parte de la secretaria de salud, comunicando permanentemente las medidas sanitarias que correspondan para el cuidado de la comunidad escolar.

A nivel nacional las recomendaciones y acciones propuestas, evidentemente concertadas con la política internacional, dan cuenta, de; 1) la responsabilidad y compromiso asumido por el país, desde una perspectiva incluyente, equitativa, participativa, transparente y justa para la protección de la vida, salud y educación superior de las y los mexicanos; 2) la cooperación entre las IES y los niveles de gobierno; 3) promover la flexibilidad del currículum; y 4) asegurarse que el regreso a clases se seguro para las y los estudiantes universitarios. En este tenor, la política nacional instrumenta acciones de apoyo a la educación superior, para que las y los mexicanos continúen su formación profesional.

A partir de lo anterior, es posible comprender que la educación esta sitiada por un enemigo microscópico que ha ganado en los últimos meses batallas biológicas a la humanidad, llevando al confinamiento a todo el globo. En este tenor, la pandemia por el virus SARS-CoV-2 como una expresión de la sociedad del riesgo, de la globalización, de los modelos económicos industriales y las implicaciones de una sociedad red, han causado que su propagación se desplace a diferentes latitudes a un ritmo acelerado, dejando ver consigo estragos caóticos.

La política internacional y nacional, reconoce la estructura y características de una sociedad red, sociedad del riesgo y sus dinámicas presentes, actuando en consecuencia con aparatos ideológicos, administrativos y normativos que coadyuvan a las sociedades en la toman decisiones para hacer frente a situaciones diversas.

Tras la emergencia sanitaria y sus múltiples consecuencias, las respuestas y acciones de la política, así como de los gobiernos (incluyendo sus extensiones administrativas) han sido encaminadas hacia la protección de los derechos humanos, entre estos, preservar la salud y continuar el proceso educativo de las y los ciudadanos, por lo que han implementado diversos cursos de acción en atención a esto.

Así, una de las primeras acciones a nivel internacional y nacional fue el cierre de las instituciones educativas y la consecuente suspensión de actividades presenciales-

escolares, aplicando medidas administrativas extraordinarias en la modificación de los calendarios de clases, matriculación y de exámenes, facilitando su reprogramación (UNESCO, 2020). Por lo que el país adoptó una visión estratégica para la educación superior, con mecanismos de dirección eficaces que permitieron atender la modalidad de la educación a distancia, así como la mayoría de sus dinámicas.

Derivado de lo anterior, el trabajo de campo de la investigación se desarrollará bajo esta misma modalidad, es decir, a distancia y mediada por las tecnologías. En este sentido, se ha establecido contacto con los investigadores educativos vía correo electrónico, solicitando amablemente dirigirles una entrevista biográfica-narrativa, la cual sería llevada a cabo entre los días del mes de agosto y diciembre del 2021, de acuerdo a la agenda del investigador o investigadora, por medio de la plataforma Zoom en un lapso temporal aproximado de 40 minutos, posibilitando más sesiones según lo desarrollado en el primer contacto.

Durante el desarrollo de las entrevistas se aplicó el instrumento B, dado que se elaboró con la intención de recopilar datos sustanciales en el momento de la entrevista. Y para el caso del instrumento C, este se operacionalizó con el apoyo de un ordenador y conexión a internet, dado que gran parte de la producción académica de los investigadores en cuestión se puede hallar en la web.

En suma, el contexto del trabajo de campo está sujeto a las dinámicas sociales y contextuales presentes, sin embargo, gracias a la globalización que ha ocasionado que las concepciones de tiempo y espacio-territorio hayan cobrado otro sentido, modificando por ende las relaciones y dinámicas sociales propias de la sociedad red, globalizada (Castillo, 2004), ha dado lugar a una temporalidad abstracta en la que el tiempo, el espacio y el territorio tienden a operar desvinculados o desacoplados, lo cual, también ha sucedido en gran medida por el avance tecnológico y la posmodernidad²², que rompen la unión espacio-tiempo, generando

²² La posmodernidad según Vásquez (2011) no está ligada a un momento temporal, histórico o ideológico, sino, que es una condición humana determinada en la nos encontramos sobre la modernidad. En este

nuevas configuraciones espaciales y temporales. Además, la misma naturaleza del objeto de estudio, permite aproximarse a él bajo estas modalidades.

De acuerdo a esto, el análisis e interpretación de los resultados de los siguientes apartados corresponden a tres tipos de técnicas: bitácoras, entrevistas biográfico-narrativas y guías de análisis estructural del contenido, aplicados a los investigadores SNI nivel III. Para el análisis de los instrumentos se ocupó el software **Voyant**, el cual arroja diferentes **representaciones visuales** (Las cuales no son gráficas, dado que no cuantifican datos, solo dan cuenta de la incidencia de patrones en el análisis de la narrativa), que se darán a conocer al respecto. Cabe mencionar que se contactó a la totalidad de los investigadores e investigadoras reportados en los criterios de inclusión **(23)**, obteniendo la participación de **diez** de ellos, sin embargo, por causas extraordinarias y ajenas a la investigadora, se concretó la participación de **seis** investigadores.

Es importante destacar que los investigadores (as) SNI III, cuentan con una agenda afanada con actividades académicas, laborales, profesionales, personales, políticas, entre otras, que su tiempo se ve limitado a llevar a cabo historias de vida, que es la técnica de investigación predilecta para operacionalizar el método biográfico-narrativo, razón por la que se optó aplicar una entrevista biográfico-narrativa con preguntas selectas de la guía de entrevista. Dado el acuerdo de confidencialidad expresado en las entrevistas, en el análisis e interpretación de los resultados se han codificado a los y las investigadoras que se entrevistaron²³, por lo que se omitirán los referentes socio-profesionales específicos.

5.2. Indicios en la construcción del conocimiento educativo: Visiones encontradas

El posicionamiento epistemológico en el análisis e interpretación de los resultados que sigue esta investigación es guiado por el constructivismo sociopoiético, dado

sentido, la posmodernidad se puede entender como la época de la declinación de los ideales modernos, constituyendo como medios de poder al conocimiento y la información.

²³ La codificación es ISNI del 1 al 6 que quiere decir, Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, el número fue dado según el orden en que se entrevistó al investigador (a).

que su faseabilidad se da en la realidad del sujeto, de lo que conoce y juzga, sin implicar que esta sea universal, se habla entonces de un hecho en sí, que se desarrolla como un fenómeno entre los individuos y sus propios lenguajes, desde una intuición eidética.

El constructivismo sociopoiético, posibilita recrear reflexivamente los procesos socializados estudiados, sin embargo, no implica un solipsismo ontológico, más bien se trata de aproximarse a las experiencias de realidad, asumiendo la posibilidad de generar conocimientos aceptables para las comunidades científicas (Arnold, 2004). En este sentido, los investigadores educativos se asumen como agentes cognoscentes activos en una realidad dinámica.

Cabe mencionar que la metodología del constructivismo sociopoiético, permite analizar observaciones de segundo orden, las cuales han sido operacionalizadas con los métodos de investigación empleados, a través de los cuales se analizará la construcción de sus experiencias de conocimiento en el rol de creados y creadores. En otras palabras, se abordan los procesos de su formación como investigadores y los mecanismos constructores de conocimiento científico en su praxis investigativa.

La generación del conocimiento en las disciplinas se inscribe con la práctica científica de la investigación, para la cual, existen procesos institucionales que forman a los estudiantes en esta área, además de programas educativos extracurriculares que forman a quienes deciden dedicarse profesionalmente a la generación de conocimiento en un campo determinado. En este sentido, es un proceso individual, colectivo e institucional, que además de lo anterior se asocia con las experiencias de investigación, la verticalidad de los procesos burocrático-administrativos y la horizontalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación. Tal como se encontró en los siguientes fragmentos:

ISNI-1: (...) cuando cursé la licenciatura, en el plan de estudios tenía la clase de metodología de la investigación y mi maestra se llamaba Milena Cobo. Era una persona de un impresionante rigor científico, (...) con mucha experiencia en investigación. Entonces ese rigor nos lo transmitió a los estudiantes. Yo estudiaba

sociología y nos lo transmitió desde un principio, entonces creo que eso fue como muy, muy importante en mi formación. El hecho de que yo tuviera una idea de que el proceso de investigación tenía que ser riguroso, tenía que seguir claras reglas metodológicas, tenía que ser transparente, tenía que ser replicable (...).

ISNI-2: (...) empecé muy joven a trabajar como docente (...) con el paso del tiempo tuve que ir trabajando en diversas cuestiones, como sistemática educativa para elaborar programas de estudio y (...) trabajar en elaborar libros para 80 mil docentes en el país (...), y ahí empezó mi gusto por ir revisando teorías, revisando la historia y generando no solamente resúmenes, sino, generando un análisis de lo que yo iba encontrando y una posición al respecto, entonces esa experiencia para mí en los años 70 fue muy importante dentro del proceso de hacer investigación. Después, me tocó tener tareas de corte administrativo pero ya (...) como directora donde me tocó el proceso de diagnóstico y evaluación de los programas educativos, entonces, eso me obligó a generar bases de datos, a buscar técnicas para sistematizar esos datos, para irlos organizando, siendo otra experiencia muy diferente pero también muy útil para los años posteriores en los que, sí, me dediqué a la investigación, yo diría que empecé a trabajar en la investigación desde el momento que empecé a hacer libros de texto, porque mi intención no era repetir, sino, mi intención era construir un conocimiento original para poderlo difundir en los libros de texto.

ISNI-3: (...) Adriana Puiggrós era profesora en esa época y ella recibió mi tesina hecha, la leyó (...) me hizo correcciones y la aceptó (...). Luego ella me invitó a participar en su grupo donde entonces no hacíamos investigación, sino, básicamente docencia pero leímos muchísimo, entonces ella me enseñó el hábito de la lectura que fue una base fundamental para mi posterior formación como investigadora. Mis investigaciones fueron inicialmente como auxiliar de María de Ibarrola, donde la primera fue una investigación sobre Educación Superior y Empleo en el DIE, auspiciada por CONACyT y un equipo de investigación entre 77 y 80 integrantes. Ahí aprendí ¿cuáles son los componentes de un proyecto?, ¿cómo se ejecutan los resultados de un proyecto?, ¿cómo se difunden? etcétera.

ISNI-4: (...) estudié la carrera de física y eso me dio una formación que creo que para lo que acabé haciendo fue muy importante, porque cuando uno estudia nada más matemáticas no hay este componente experimental, que después para hacer

enseñanza en las matemáticas se necesita. Entonces eso me dio una visión más científica de lo que es hacer investigación tanto cuantitativa como cualitativa, y posteriormente cuando me decidí hacer investigación otra experiencia muy importante que tuve fue cuando trabajé durante varios años en Comunicación de la Ciencia y eso también me dio otro tipo de información acerca de cómo llegar a los lectores, qué problemáticas hay con los lectores, que luego también lo aplique a los alumnos, yo enseñé desde muy joven entonces (...) cuando quieres hacer investigación por una parte hay que enseñar diferente y por otra parte el este factor de la comunicación juega un papel primordial.

ISNI-5: Cuando entré a la licenciatura en psicología me encontraba en una época en la que se empezó a consolidar la formación en escenarios de práctica, y los profesores o investigadores de la facultad (...) nos invitaban a los estudiantes. No sé si a todos, pero a los que nos veían muy interesados en los temas (...) de investigación (...). La doctora Isabel Reyes Eslabones me invitó a mí (...) a participar en una investigación que fue emblemática en esta época, que era sobre el programa “Plaza sésamo”, (...) era una investigación asociada (...) al desarrollo cognitivo, el cual lograba varias habilidades en los niños; lenguaje, pensamiento, solución de problemas, relación interpersonal, comunicación, etcétera, y nos tocaba a nosotros ser las alumnas más jóvenes ayudantes de investigación. Íbamos a guarderías y a mí me tocó la del Centro Médico, que fue una de las guarderías que se cayó en el sismo de 85 (...). Nuestra tarea era estar siempre al tanto de que los niños vieran el programa de Plaza sésamo, interactuar con ellos, ponerles algunas actividades complementarias, y cada equis tiempo hacer las evaluaciones con las escalas de desarrollo que median, lenguaje, comunicación, razonamiento, habilidades básicas, etcétera. Me gustó mucho la investigación, porque aprendí muchísimo (...). En una segunda etapa, nos tocó asistir a centros rurales, o bien, de la periferia de la ciudad de México, y donde había otros grupos bajo estudio (...) para hacer una serie de evaluaciones y aplicación de las escalas o instrumentos de la investigación. (...) Desde ahí fue que me empecé a enganchar con la investigación y sobre todo con el campo de la educación.

ISNI-6: (...) al estudiar en el CCH Colegio de Ciencias y Humanidades (...) eso fue lo que me despertó el interés por la investigación en Ciencias Sociales en general, porque era mucho de reflexionar lo qué está pasando en el país sobre temas

sociales (...) la metodología de enseñanza es, y era mucho de hacer investigación; teníamos que investigar en la biblioteca, hacer entrevistas, y más, entonces yo siempre digo que mi paso por el CCH fue fundamental (...) y bueno creo que marcó de alguna manera mi interés por la investigación eso. Otro espacio importante sin duda fue la UNAM (...) donde estuve un buen rato participando con una maestra argentina y otros colegas mexicanos que también fue muy importante en mi formación, y especialmente me refiero a Adriana Puiggrós (...). Esa estancia prolongada no sé si estuve 4 o 5 años con el grupo que se llamaba: alternativas pedagógicas perspectiva educativa en América Latina, que fue mucho de debate (...) y siempre teníamos seminarios de discusión entonces ese fue otro espacio importante. Un tercer espacio fue donde realice mis estudios de doctorado, estuve trabajando con la doctora Rosa Nidia Buenfil (...) con ella teníamos seminarios fuertes de reflexión teórica (...). Otro que también del que siempre hablo es el (...) DIE-CINVESTAV (...) donde fui construyendo y formando una grata experiencia de lo que significa investigar.

Las diversas formas al incursionar en la investigación científica en variante, sin embargo, los procesos para llevar a cabo esta, se sitúan en los espacios formativos de la Educación Superior, donde las experiencias de investigación, parecen ser de las más enriquecedoras, dado que les permite a los agentes no solo aprender, sino, involucrarse en el proceso, generándoles un rol en el hacer investigación.

Las funciones administrativas y profesionales como la docencia y la dirección, así como los otros roles en los que los investigadores (as) se han movido, forman parte de los elementos clave en la construcción de conocimiento. La enseñanza y el hacer investigación los ha colocado en importantes retos metodológicos, de los cuales han aprendido y sublimado.

Los talleres, seminarios y programas educativos de posgrado, son espacios igualmente en los que independientemente de los contenidos de aprendizaje, el papel que desempeña el estudiante contribuye altamente en la interiorización de cómo operacionalizar la investigación, permitiéndoles ejecutar ascesis importantes respecto a la realidad educativa, pese a que su formación de halle en inicialmente en otra disciplina.

La horizontalidad se convierte en un puente para la co-construcción de conocimientos, donde la convivencia, colectividad y/o sociabilidad entre individuos, forjan un hito en la investigación científica, articulando diferentes disciplinas y fomentando espacios de encuentro, donde el aprendizaje informal y formal es clave.

En este tenor, hablar de aprendizaje es enfrentarse a un amplio terreno tocado por distintas disciplinas bajo diversas tendencias, sin embargo, para referirse al aprendizaje informal y formal, se aborda (brevemente); 1. El entramado teórico de Bandura (1977), y 2. El aprendizaje dirigido con la teoría del aprendizaje de Vygotsky (1979) bajo el paradigma socio-histórico, ya que ambos poseen planteamientos teórico-conceptuales que compaginan con lo encontrado en los resultados de investigación.

El aprendizaje vicario se deriva de la Teoría Social del Aprendizaje elaborada por Albert Bandura en 1977, esta teoría en primer momento aleja de la idea de que el aprendizaje sucede por el condicionamiento clásico o el operante, más bien rescata la idea de que el aprendizaje no es una mera manifestación espontánea de formas aisladas. De tal manera que esta teoría resalta al aprendizaje como un proceso basado en la horizontalidad y en la interacción social, la cual puede observarse e imitarse o modelarse.

En este sentido, se puede aprender mediante la observación de las acciones o comportamientos de otros individuos, los cuales son asimilados por otro sujeto como nueva información que se incluye en la estructura cognoscitiva, la cual se modifica y, en consecuencia, se imita o modela de forma que es aprendida. Se resalta que este tipo de aprendizaje es llamado también como; condicionamiento vicario²⁴ o "modeling", ya que quien aprende lo está haciendo a través de la experiencia de otros (Bandura, 1977) y con otros, en este caso los y las investigadoras han expresado que incursionaron en la investigación científica al aprender de otros investigadores como los siguientes:

²⁴ El término "vicario" proviene del latín que significa "transportar", lo cual quiere decir que el conocimiento es transportado del observado al observador (Bandura, 1977).

ISNI-1: (...) esa experiencia vicaria de hacer investigación en mi proceso formativo, fue muy importante (...) yo te diría que el resto de mi formación como investigadora, ya no fue escolar propiamente, sino que fue en el proceso mismo de hacer investigación. Yo cuando estaba en tercero de la carrera (...) entré a trabajar en Procesos educativos que los dirigía Pablo Latapí, y estaba también con el investigador Carlos Muñoz Izquierdo y otros más. A mí me invitaron a empezar a participar en un fichaje de literatura, en un proyecto de reforma educativa, y entonces así, me contrataron por tres meses, porque eso duraba la chamba de asistente nada más. Y bueno, pues aprendí mucho (...) y justo estaba yo terminando ya mi contrato cuando (...) un jesuita de la Tarahumara, le pidieron a los centros educativos, (...) una evaluación de las escuelas que tenían en la Tarima. Yo estaba recién egresada. De hecho, cuando me pidieron todavía ni siquiera terminaba la carrera. Cuando terminé la carrera tomé el tren y me fui (...) toda esa investigación me tocó a mí revisarla, ordenarla, tener un equipo de gente que trabajaba conmigo. Pero yo la diseñé, la coordiné, llevé a cabo el trabajo de campo, el análisis (...) con ayuda desde luego, pero cometí muchísimos errores, y que es no tuve una guía directa, o sea, podría decir, que me soltaron. Entonces no tuve propiamente una guía. Tenía a quién recurrir cuando tenía dudas, pero no, no tuve la guía, entonces bueno, fue como que a mí me lanzaron al agua a que aprendiera a nadar. Por ejemplo, me acuerdo muy bien de un error que cometí, fue qué pues en ese entonces no había computadoras en México. Yo empecé a hacer bloques porque teníamos muchísimos instrumentos, habíamos entrevistado a estudiantes a profesores, a papás, a coordinadores de las escuelas radiofónicas a nivel central, a conocedores de las comunidades, y tenía yo muchísimos instrumentos y cuando empecé a sistematizar toda esa información, no llevaba cuenta de cuál era el informante (...). Y luego, cuando alguien en Estados Unidos me ofreció prestarme una computadora para hacer los análisis, pues no servía para nada, porque no tenía identificado al sujeto. Bueno, es el tipo de errores que cometí. Y bueno, pues es lo que aprendes. O sea, tropezando y, tuve que volver a codificar absolutamente todo, a clasificar, a sacar secuencias. Pero bueno, pues fue una experiencia que como tú puedes imaginarte, me sirvió muchísimo, porque además, después de esa experiencia, se devolvió a quien nos lo había pedido y entonces ellos mismos constataron el valor del proceso de investigación y demás.

ISNI-3: (...) otra experiencia fue en el DIE también la dirigió María De Ibarrola pero con otro colega que era Eduardo Weiss, y aprendí sobre el trabajo de campo (...) ese fue un aprendizaje que después epistemológica y ontológicamente me sirvió mucho pero fue un aprendizaje práctico nadie me enseñó (...) o sea es, te das cuenta que aquí no es un aprendizaje curricular, es un aprendizaje por experiencia.

Según Bandura (1977), el aprendizaje vicario ocurre a través de cuatro etapas:

1. Ocurre cuando el sujeto presta atención y observa el modelo, esto, en función de los refuerzos que ha recibido anteriormente.
2. El sujeto codifica bajo formas de memoria la conducta modelada (retención).
3. Se genera la reproducción de la conducta observada.
4. Finalmente, el último proceso es la incentivación o motivación (el refuerzo²⁵).

El aprendizaje vicario entonces, se obtiene a través de la propia experiencia, práctica y logro o fracaso de la acción o comportamiento modelado, lo cual sucedió con algunos de los investigadores en cuestión. Esta forma de aprender puede considerarse como rudimentaria, en el sentido en que se basa de un modelo a observar para poder expresar en un aparato de aprendizaje más o menos complejo.

Al respecto el autor de esta teoría, hace énfasis en que el aprendizaje vicario utiliza una combinación de factores sociales y psicológicos que influyen en la conducta para que se dé el modelado, factores que su vez son con consecuencia de las respuestas que proporcionan notas de las cuales se va apropiando el individuo y las va integrando a su identidad (Bandura, 1977). De forma que, el aprendizaje vicario muestra cómo un sujeto inserto en un sistema social es capaz de aprender e interiorizar una imagen global (o modelo) acerca de cómo es y funciona su sociedad, o bien, en este caso de cómo realizar la investigación, además de lo que hay en ella implícitamente ya sean rituales, prácticas, formas de expresión, entre otras, ya que el ser humano es un agente intencional y reflexivo, con capacidad vicaria y de autorregulación.

²⁵ Aunque Bandura no considera el refuerzo como una variable directa del aprendizaje, estima que la expectativa de recompensa (o la evitación de consecuencias adversas) promueve el aprendizaje vicario.

Ahora bien, Vygotsky (1979) menciona que el aprendizaje es esencialmente sociocultural. En el que hay al menos tres formas en que el aprendizaje suceda de un individuo a otro:

- Aprendizaje por imitación: Que se da por la observación e imitación de una persona a otra.
- Aprendizaje por dirección o instrucción: se aprende a través de internalizar las instrucciones del otro sujeto para realizar alguna acción o práctica del sistema social.
- Aprendizaje social colaborativo: un grupo de personas se encuentra en un grupo en el que se orienta al aprendizaje.

En cada una de estas formas de aprender existen influencias sociales, institucionales y culturales, ya que cada estrato social transmite creencias, identidades, valores, métodos, herramientas de adaptación intelectual, entre otras a la generación que le sigue. Pues la sociedad incluye las regularidades que ocurren en el comportamiento humano y sigue simultáneamente las leyes de la energía, así como, las reglas de la estructuración mental (Adams, 2001), así que el aprendizaje sucede tanto por imitación, instrucción o colaborativamente en el contexto socio cultural e histórico.

Es importante señalar que, desde esta perspectiva, Vygotsky (1979) considera que el aprendizaje se da por una motivación interna o externa en el sujeto, en el que puede haber más de un tipo de aprendizaje o bien amalgamarse los tres para que este se dé. En este sentido, las tres formas de aprender son halladas en cualquier tipo de sociedad humana, ya que son base de las interacciones social, pues existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, evidencia de esto:

ISNI-3: En la licenciatura cuando escribí la tesina, fue de forma casi autodidacta porque tenía muchos amigos de filosofía, y tenía muchas lecturas diferentes de mis colegas de pedagogía (...) eso me activó mucho, me motivó mucho y aprendí mucho.

ISNI-1: (...) en mi formación de licenciatura (...) dos o tres de nuestros maestros tuvieron como profesor a Carlos Muñoz Izquierdo, por ejemplo, él entonces era y

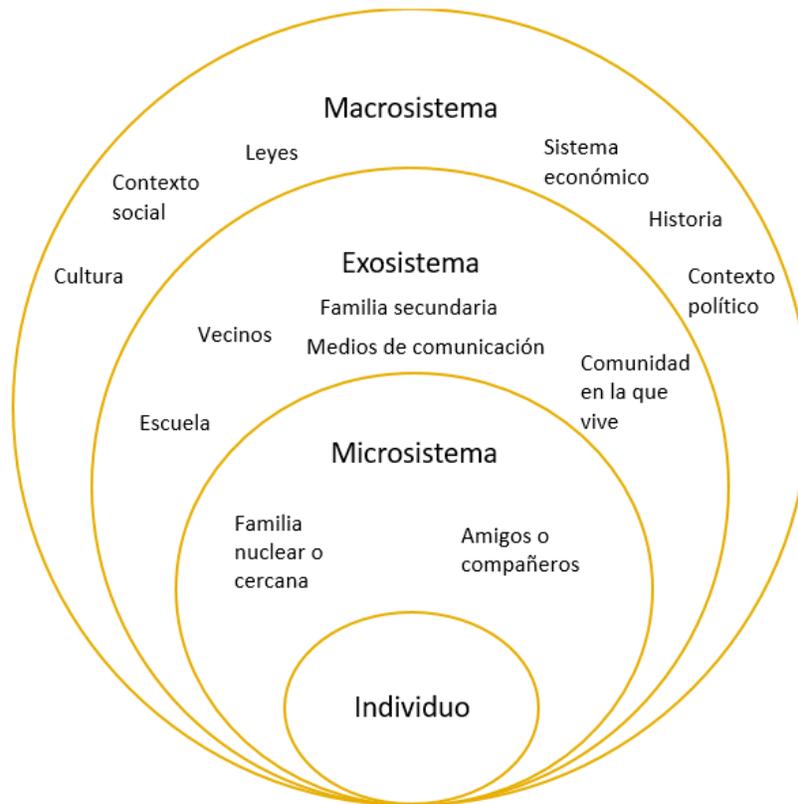
aún es siempre tan estricto, y daba ejemplificaciones, en función de lo que estaban haciendo o de lo que recién habían hecho, de los hallazgos a los que habían llegado, de los errores que habían cometido.

La interacción social que sucede en cualquier sistema social, sus grupos y expresiones, se caracteriza por una ideología, cultura y una historia que queda impregnada en el individuo, de manera que los sujetos son seres modelados por lo social, histórico, cultural, entre otros, un ejemplo de modelamiento primario es el lenguaje que los sujetos aprenden para comunicarse en su base social primigenia; la familia.

El resultante de las interacciones sociales se refleja en el aprendizaje social, de la interiorización de la cultura, de la memoria, las emociones, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas, el comportamiento que asumen diferentes formas, de la investigación, de la identidad del individuo de acuerdo con el contexto social. Cabe mencionar que, Vygotsky (1979) señala que el proceso de aprendizaje en la estructura psicológica se da por medio de un largo desarrollo marcado por saltos cualitativos, que ocurren en tres momentos: de la filogénesis (origen de la especie) a la sociogénesis (origen de la sociedad); de la sociogénesis a la ontogénesis (origen del hombre) y de la ontogénesis para la microgénesis (origen del individuo) en este sentido, el desarrollo mental se caracteriza por ser un proceso socio-genético que se encuentra *per se* en el sistema social tanto macro como micro.

Respecto a lo anterior, puede pensarse que el aprendizaje es un proceso que gradual socialmente, es decir, que dichas relaciones e interacciones sociales suceden en diferentes esferas sistémicas en la vida del individuo; el microsistema, exosistema y macrosistema (ver figura 15.).

Ilustración 14. Esferas de las interacciones sociales.



Fuente: Elaboración propia a partir de Vygotsky (1996) citado en Lucci (2006).

En estas relaciones sociales, los individuos están bajo un proceso de intervención de un elemento o sujeto intermediario en la relación social y con el medio. A esto Vygotsky (1996) lo ha denominado mediación, la cual constituye un proceso de dirección en un sistema simbólico, impregnado por la historia del sistema social, que organiza los signos en estructuras complejas, permitiendo así, reconocer y nombrar objetos, reconocer su funcionalidad, su relación con el medio, e interiorizar su significado y constituir su identidad derivado de un proceso psico-social.

En este sentido, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores dependerá del aprendizaje que ocurre en un determinado grupo o momento (Lucci, 2006), el cual surge en una Zona de desarrollo próximo, en la que según Vygotsky (1979), es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el desarrollo potencial. Otorgando así, al individuo un rol activo en el proceso del aprendizaje, donde el conocimiento y el aprendizaje no están localizados en los recovecos meramente neurales.

En suma, el aprendizaje tiene una condición socio-histórica, en la que se da *per se* en el sistema social gracias a las relaciones e interacciones sociales entre los individuos y su medio. Los investigadores e investigadoras han aprendido e incursionado en la investigación y construcción de conocimiento científico; investigando, viviendo el proceso, sufriendo el proceso.

Al vivir así la investigación, se puede trascender del saber al hacer, e intervenir en la realidad educativa, construyendo posturas particulares acerca de qué es y cómo es la investigación. Comprendiendo que la investigación no es algo al margen de este proceso, sino el investigador mismo²⁶.

5.3. Identificaciones epistemológicas en la construcción del conocimiento educativo.

Las aportaciones sociológicas reconocen a las identificaciones epistemológicas como una construcción personal y colectiva, la cual se da a partir de la generación de una serie de afinaciones hacia una corriente, teoría, o modo de concebir a la realidad y proceder en ella. Las identificaciones y su aparato estructural se estudian regularmente paralelos al de la identidad, dado que estas a su vez constituyen a un individuo, grupo, y/o cultura, y sirven en gran medida para conocer y estudiar a los seres ónticos, trascendiendo la semántica. Así, la existencia de la identidad no sólo es un acto que existe, sino, una dimensión del “yo”, definida por las exigencias y vivencias en los individuos de los contextos por los que transitan, siendo la identidad eminentemente social. Lo que se podría interpretar como que la identidad es resultado de una co-construcción social por múltiples sentidos de vida e identificaciones, o bien por múltiples mundos sociales.

Este supuesto, lleva a pensar a la identidad desde una perspectiva en donde lo individual y lo social confluyen. Partiendo de esta idea, Cifuentes-Garzón (2016)

²⁶ Dicho apartado pretendió dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación previamente planteada: ¿Cómo investigan en educación los investigadores educativos?, con su consecuente objetivo de investigación; Comprender como investigan en educación los investigadores educativos, en conjunto con el análisis de los referentes socio-profesionales de los investigadores educativos.

comprende a la identidad como aquella caracterización que posibilita a un individuo reconocerse como un tipo de persona, y a la vez ser reconocido en los diferentes contextos por los que transita.

Estas perspectivas de la identidad, permiten hacer notar que es un constructo tanto personal como social, que emerge de un proceso de individuación que no es estático, es decir, tiene un cierto relativismo, ya que no está dada en su totalidad, pues se construye a lo largo de la vida del individuo, no sin antes dotarlo de una identificación propia y única.

La identidad se integran por diferentes componentes que la constituyen como un fenómeno propio de las ciencias del espíritu, dichos componentes se abordan para comprenderla. El primer componente es; la idea de ser humano, ya que todo agente parte de una idea firme sobre una base teórico-social que le permite reflexionar sobre la idea de sus múltiples manifestaciones ideológicas y de facto que regula su quehacer institucional (Hernández, 2017). Esta idea forma parte de la identidad, en el sentido que le da al agente la oportunidad para construir nuevos sentidos de ser y existir.

El segundo componente es la identificación, la cual hace referencia al modo en que permite a los demás reconocer la individualidad como la unicidad de un individuo (Colina, 2004). Así, la identificación es un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto de otro, transformándose total o parcialmente sobre el modelo de este (Colina, 2004). La construcción de identificaciones que se internalizan en este proceso de socialización pueden comprenderse dentro de la construcción de la identidad del individuo, que lleva a formar y percibir el mundo desde un modo en particular. Lo que implica igualmente la construcción de una manera singular de estudiar, concebir y pensar los objetos de estudio, así como de hacer investigación.

En el proceso de la investigación científica y la construcción de conocimiento educativo, las primeras identificaciones que los y las investigadoras realizaron se enlazan con diferentes influencias epistemológicas, las cuales tuvieron en algún

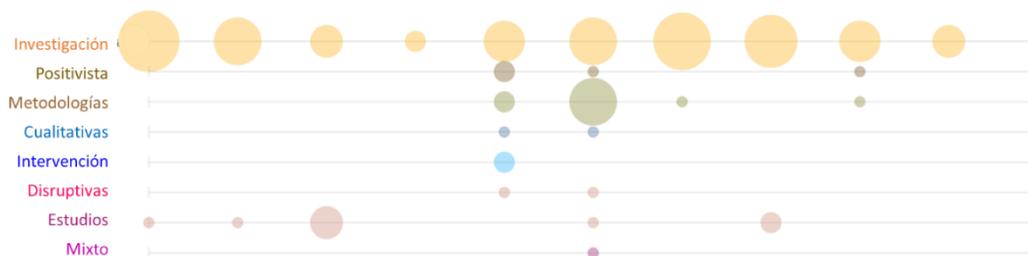
momento de su transitar predominio en su pensamiento y en su hacer investigación, como se puede mirar a continuación:

ISNI-1

(...) mi primera corriente fue, yo te diría, mucho más positivista. Fue con la que me formé. (...) Esto está en el rigor que te contaba poseer un rigor muy positivista, muy, muy clásico. Pero con el tiempo me fui adentrando a las metodologías cualitativas, y sobre todo a metodologías, digamos, más disruptivas, como la metodología de investigación participativa y de investigación acción. Por ahí de los años 80, empecé a trabajar en proyectos de intervención, en medios rurales, y entonces, pues en esos proyectos de intervención, estas metodologías más disruptivas (...) pues me venían muy bien y me di cuenta, digamos, como de la necesidad de legitimarlas, estas metodologías, incluso con mis propios docentes, con mis propios maestros, con mis propios formadores, como Pablo Latapí a quien no le parecía que esta fuera una metodología suficientemente rigurosa.

(...) después hice muchos estudios mixtos, o sea, como consecuencia de haber sido formada también en lo cuantitativo y de haber tenido esta experiencia en lo político. Sigo en lo alternativo, y también abordé muchísimo lo mixto. Entonces pues te diría, que esas son las tres que yo recuperaría y en ese orden, primero la positivista, después la disruptiva que incluye a la cualitativa, pero no especialmente como tal, sino porque era necesaria para para lo disruptivo y después la mixta.

Ilustración 15. Identificaciones epistemológicas del ISNI-1.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

Al analizar los resultados de los instrumentos aplicados²⁷, se encontró que al hablar sobre sus identificaciones epistemológicas en la construcción del conocimiento, el ISNI-1 da cuenta como se empezó a formar bajo influencias positivistas, de tal forma que la saturación se encuentra principalmente en dos líneas (ver ilustración 16), las cuales encontraron específicamente en esa parte de lo analizado; mayor énfasis en hacer investigación desde lo positivista, cualitativo, disruptivo y mixto, incluso en el orden que expresa en los fragmentos citados derivados de la entrevista, corroborando que, en efecto, el ISNI-1 cuenta con una clara identificación epistemológica, la cual influye intensamente en su hacer investigación y construcción de conocimiento, el rigor que deriva del aprendizaje que obtuvo se puede ver materializado incluso al leer sus obras, y que bien puede atribuirse a cómo empezó a realizar investigación.

ISNI-2

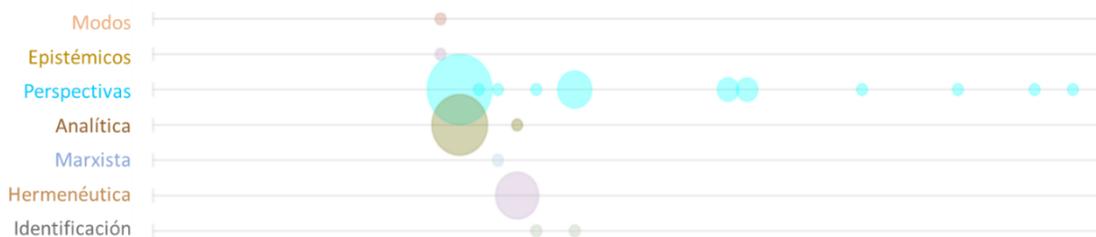
Bueno a la edad que tengo si no estuviera ya posicionada en una corriente, ¡sería como mandarme a mi casa a descansar!, yo he distinguido diversos modos epistémicos y te puedo decir que mi formación inicial es en filosofía, la filosofía me dio procedimientos analíticos muy interesantes entonces yo puedo decir que me formé en una perspectiva analítica, no en una perspectiva comprensiva como se forman por ejemplo los antropólogos, sino, mi perspectiva es más analítica, lo que no es una perspectiva holística a la manera como lo entienden por ejemplo algunos etnógrafos, o yo diría más bien algunos etnólogos (...) yo me inclino más por la perspectiva analítica pero no la de la filosofía analítica actual, sino, una perspectiva analítica que he ido construyendo a lo largo de mi vida con dos elementos fundamentalmente; uno es la revisión del pasado para ver ¿cuáles son las condiciones que hacen posible una determinada realidad o un determinado fenómeno?, ¿cuáles son esas condiciones que han hecho posible lo que estoy viendo? y eso no le podría

²⁷ Para el análisis de los instrumentos se ocupó el software Voyant, el cual arroja diferentes elementos gráficos que se darán a conocer al respecto, cabe mencionar que, pese a que es una investigación cualitativa, los gráficos son elementos ilustrativos de cómo las narrativas se comportaron al ser analizadas, ilustrando (más no midiendo en estricto sentido) si existían identificaciones epistemológicas, o bien estas eran nulas. Y de existir identificaciones, estas qué intensidad representaba para él o la ISNI, así que las gráficas son derivadas de un análisis en el que se dividió el texto de la entrevista por la categorías propuestas en el esquema metodológico, que devinieron tras colocar epistemología en el análisis, dando cuenta que qué palabras se asociaban a esta e iluminaba su intensidad.

llamar una perspectiva histórica, pero efectivamente la revisión de la historia me sirve mucho, y la otra cuestión es ¿cómo hacer ese análisis?, bueno en ese hacer el análisis me costó mucho trabajo y no te puedo decir que yo tenga ya las llaves de cómo hacer análisis porque siempre es distinto el tipo de análisis qué se requiere hacer y no hay fórmulas, no hay recetas, hay recomendaciones pero pues uno tiene que ensayar siempre.

Pero a mí me ha servido sobre todo la perspectiva que yo he llamado Hegeliano-Marxista de trabajo analítico, creo que hay una excelente obra de Enrique Düssel sobre sobre Marx, “el laboratorio teórico de Marx”, analiza él ¿cómo laboraba Marx sus herramientas categoriales?, y bueno ese es el trabajo de que hizo Düssel que a mí me parece sensacional porque es una aportación extraordinaria, es como meterse en la cabeza de alguien pues, me ha servido de gran utilidad, así como algunas otras obras por ejemplo; “La arqueología del saber” de Foucault, es una generosísima y digo generoso porque no todos los investigadores hacen un trabajo detallado como este sobre ¿cómo hacer la investigación?, y esa geología del saber es una preciosidad bueno, esa, obra también me ha ayudado mucho para trabajar de manera analítica también, y bueno también la obra de Habermas, que es más una forma de análisis mezclado, como él le llama reconstrucción hermenéutica, pero yo diría que no, no tiene mucho de hermenéutica al menos él mismo se distancia de la hermenéutica tradicional de Dilthey (...) y entonces elabora un trabajo más reconstructivo (que ese es el que me gusta), entonces hago análisis desde la reconstrucción si el trabajo entonces permite una perspectiva analítico reconstructiva, con la intención de arribar a síntesis conceptuales y a la crítica, al proceso de crítica de lo que estoy examinando lo que estoy revisando entonces sí, sí, me identifico con esto que no es una corriente, es un conjunto de autores que me han ayudado a mí a construir un modo epistémico una manera de construir conocimiento.

Ilustración 16. Identificaciones epistemológicas del ISNI-2.



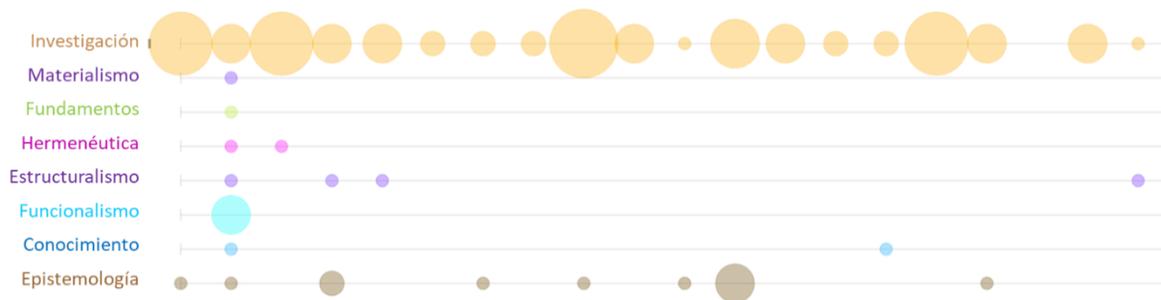
Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

En el ISNI-2 se encontró que la perspectiva analítica, la Hegeliano-Marxista (ver ilustración 17), y postulados teóricos de Foucault, Dilthey, Düssel y Habermas han sido aquellas que han influido marcadamente en su hacer investigación y en la construcción de conocimiento. Por lo que hay una clara identificación del investigador, la cual deviene de un enfoque analítico sociológico que es capaz de abordar procesos educativos centrando su atención en la intersubjetividad y en la constitución social del conocimiento, a través de una serie de investigaciones sobre las propiedades elementales del razonamiento práctico y de las acciones prácticas.

ISNI-3

(...) inicialmente fue el materialismo histórico, la hermenéutica y el estructuralismo, todo esto fue en la licenciatura y la maestría después fue el post-estructuralismo y el post-funcionalismo en el doctorado y en la actualidad (...) es el post-funcionalismo, ahorita te voy a explicar que quiere decir eso, que, además de la crítica a diversos enfoques epistemológicos se buscan fundamentos extra históricos para el conocimiento absoluto y universal, también involucra la apertura a articular y ser enriquecida por otras analíticas siempre y cuando sean compatibles ontológica y epistemológicamente hablando entonces ese es un recorrido dicho así de manera muy esquemática.

Ilustración 17. Identificaciones epistemológicas del ISNI-3.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

Epistemológicamente el ISNI-3 ha tenido varias influencias, sin embargo en cuanto a la construcción de conocimiento y hacer investigación, se logra encontrar una linealidad marcada en la segunda parte del texto analizado de la entrevista (ver ilustración 18), lo que quiere decir, que el cuestionamiento que hace referencia a las influencias epistemológicas y el correspondiente seguimiento de una de estas, no solo se percibe claramente, sino que concuerda a lo largo del texto con sus respuestas proporcionadas.

Su seguimiento por el post-funcionalismo puede percibirse en sus obras, cuando el ISNI-3 trata al conocimiento como fuente de la acción, pues la movilización de las acciones se basa de un entendimiento intersubjetivo y de un pre-conocimiento proporcionado por conocimientos disponibles, estudiando las propiedades del razonamiento práctico propio del sentido común, en dichos estudios se encuentra la suspensión de un compromiso con la estructura social (es decir, una indiferencia etnometodológica), estudiando cómo se crea, organiza, producen y reproducen las estructuras sociales.

ISNI-4 Para mí la epistemología Piagetiana ha sido fundamental (...) tuve la oportunidad de tomar un seminario de epistemología con Rolando García durante muchísimos años entonces, bueno eso explica un poco mi interés por la epistemología Piagetiana y sigo estudiándola y yo he hecho bastante contribución a la teoría APOE porque me gusta, además (...) veo cómo usar la epistemología para crear formas de acercarse al problema de enseñanza. (...) también he usado bastante

(...) otra epistemología que es completamente coherente con Piaget que es el enactivismo, el enactivismo es una teoría que (...) es nueva es del siglo pasado es bastante nueva para términos históricos (...). Piaget era biólogo y su forma de ver las cosas se nota ¿no?, esta nueva epistemología surge de un par de biólogos también latinos Maturana y Varela en Chile y esto se ha expandido. (...) Parten de Piaget vamos a decirlo así, y se inicia abordando en saber ¿cómo funciona el cerebro? ¿Cómo éste el sistema nervioso? (...) entonces ellos piensan que la mente tiene un papel predominante digamos, pero que finalmente el sistema nervioso está en todos lados ¿no?, y entonces al actuar y al sentir y al vivir en un entorno, todo el tiempo se está mandando información y esa información la vas absorbiendo de alguna manera, de acuerdo un poco a tu formación y a tu interés y cosas así, pero bueno esto es una manera muy leve del enactivismo.

Ilustración 18. Identificaciones epistemológicas del ISNI-4.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

El ISNI-4 presenta una situación coincidente con el anterior, ya que mantiene una marcada influencia epistemológica (ver ilustración 19), y esta se ve claramente en el apartado correspondiente del análisis de la entrevista, sin embargo, parece que su transitar entre una y otra no se marca, más bien tiene una estadía prolongada en la epistemología Piagetiana y el enactivismo. Estas influencias epistemológicas han permitido al ISNI-4 concebir que la naturaleza del humano deviene en un primer momento de la naturaleza animal, que se caracteriza por una mayor capacidad en el procesamiento de la información del exterior generando una imagen o conocimiento estructurado sobre el entorno. Estos conocimientos revelan la evolución –si bien no lineal- del sistema biológico quien hace millones de años creó las condiciones necesarias para que el homo sapiens pudiera desarrollarse a través

de sucesivas mutaciones genéticas y adaptaciones del entorno, sin embargo, este hecho de evolución genética y adaptación no son suficientes para el pleno desenvolvimiento y pervivencia del hombre, creando condiciones sociales para ello.

Tales condiciones son desarrolladas en un sistema social, y es comprensible entender lo que el ISNI-4 plantea al expresar que:

(...) y entonces al actuar y al sentir y al vivir en un entorno, todo el tiempo se está mandando información y esa información la vas absorbiendo (...) de acuerdo un poco a tu formación y a tu interés.

Lo cual se da, a partir de las interrelaciones que se gestan entre individuos que a su vez se organizan en grupos para lograr un objetivo en común, las cuales mantienen al sistema directa o indirectamente unido de modo más o menos estable (Bertalanffy, 1976). Sin embargo, para que todo sistema (en este caso el social) sobreviva, necesita de su reproducción e intercambio de flujos con su entorno (como la información), lo cual es conocido como autopoiesis (concepto de los autores que dialoga en ISNI-4) generada por el sistema a fin de evitar el crecimiento constante de su entropía, que lo llevaría a la muerte térmica (Maturana y Varela, 1973).

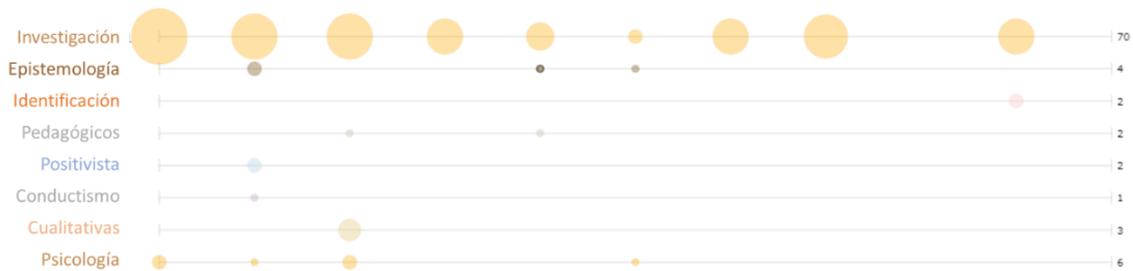
En este sentido, el sistema social autopoietico es capaz de reproducirse y mantenerse por sí mismo a través de diversos y numerosos elementos. Entre los cuales se encuentra el aprendizaje, el cual es producido y reproducido por flujos de información, es decir, que parte de la sobrevivencia de un sistema social se encuentra en el intercambio de flujos de información derivados del aprendizaje que adquieren los individuos a partir de la relación con su entorno.

ISNI-5 Pues mira, yo pasé en mi formación por varias miradas (...) no sé si llamarla positivista pero algo similar a ello. (...) En la carrera en mis primeros años en psicología, fue una etapa donde lo que florecía era el conductismo, la mirada experimentalista que, también tiene cosas buenas y malas. Te voy a decir que yo de ahí aprendí a tener mucho cuidado, mucho rigor, ser muy exigente con la instrumentación, ser sistemática en el trabajo, creo, que es no es exactamente nada malo, poder ver qué fuentes de error son las que están tal vez estropeando

tu estudio. (...) ya en la transición de la licenciatura a la maestría, (...) me quedé ubicada solo en la visión positivista, o instrumentalista de la investigación. (...) mi tesis de licenciatura y todavía por lo que recuerdo en la maestría, pues estaba muy cercana a los paradigmas experimentales, los diseños experimentales, cuasiexperimentales, toda la lógica de análisis estadístico de prueba de hipótesis, pero ya en el acercamiento al campo pedagógico gracias a ese replanteamiento, a las cosas que hacía, me fui acercando mucho más a los estudios de caso, que fue lo que empecé hacer desde la maestría y lo que hoy trabajo más pues es la investigación biográfica narrativa (...), no descarto la investigación cuantitativa, y hay algunos estudios recientes que he realizado con el enfoque mixto “entre comillas” y finalmente si hay una mirada epistemológica y ontológica; cómo consigues tu objeto de estudio, cómo es tu papel como investigador con las personas, con las que participas, qué lugar le das a los sujetos, si son para recuperar información o son participantes dialogantes, verdad, si consideras que estás siendo la persona más objetiva o más bien quieres tener claridad de cuál es tu forma de acercamiento y si tienes o no tienes ciertos sesgos, o cuáles son tus instrumentos y más que pensar que sean objetivos puros por sí mismos, estos tienen que contestar a tu investigación, pues como son instrumentos que te ayudan en una mediación para entender una realidad que siempre es compleja, entonces mira, siento que tal vez me ido acercando sin que te diga que esté cerrada ni fanática, a...

Me he ido acercando mucho más a las epistemologías hermenéuticas cualitativas, a la investigación fenomenológica pero también entiendo que es una opción del objeto de estudio, (...) mis marcos de referencia actuales pues giran en el socio-constructivismo con un fuerte énfasis en lo cultural en las miradas de la educación desde los preceptos de la inclusión, en los enfoques más cualitativos y fíjate que yo misma escribí un texto muy reciente apenas en 2019 que se llama; “Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa” y lo hice mucho pensando en, cómo recuperar este tipo de metodologías más cualitativas y de carácter biográfico-narrativo.

Ilustración 19. Identificaciones epistemológicas del ISNI-5.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

El ISNI-5 pese a la claridad de la influencia epistemológica que ha tenido, se muestra su mapa disperso (ver ilustración 20), debido a que las identificaciones no son lo suficientemente fuertes para establecer una linealidad, más bien, quiere decir que se mantiene abierta a las posibilidades del objeto de estudio con mayor incidencia a los ISNI anteriores.

La transición y habilidad para ir de lo cuantitativo a lo cualitativo y a lo mixto, sin duda, le ha permitido tener mayor manejo de los enfoques de investigación, así como de las estrategias metodológicas.

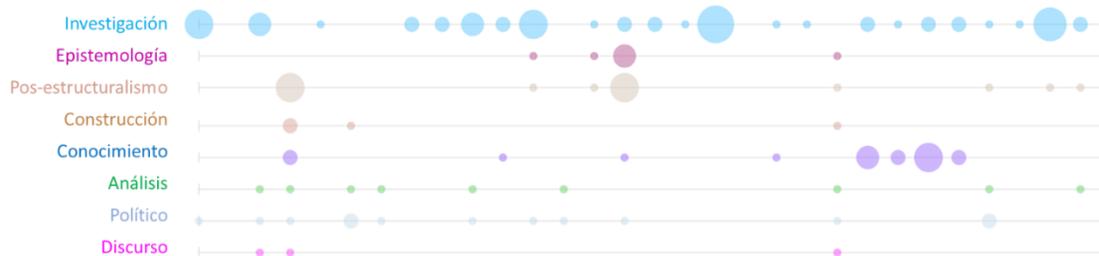
El devenir de escuelas positivistas trae consigo importantes retos como realizar experimentos de ruptura (en los que se omite la reciprocidad de perspectivas) y las demostraciones de un sentido común (el cual es un problema cognitivo del orden), pues la importancia del conocimiento de fondo es igual de importante que el estudio de las acciones, para revelar este conocimiento de fondo.

ISNI-6 Han sido de diferentes fuentes, por ejemplo con Adriana Puiggrós pues todos se ubican en el marco del post-estructuralismo digamos con el grupo de Adriana Puiggrós era como una visión más sobre educación en América Latina o sea con ella como que tuve una visión más hacia América Latina sobre cuáles son los teóricos y formas de construcción de conocimiento (...) desde los clásicos como José Martí y Simón Bolívar, esto como toda la corriente latinoamericanista entonces eso me parece que fue como muy importante porque pues te permite

problematizar más desde América Latina. (...) posteriormente en un seminario teórico se ubicaba el pensamiento post-moderno, yo recuperé sobre todo la escuela francesa en particular a Foucault y Derrida digamos en cuanto a la construcción del conocimiento, y al que consideramos el padre del análisis político del discurso que fue Ernesto Laclau (...) fue una escuela importante, de hecho él venía cada año a impartirnos un seminario y bueno yo recuerdo cuando él, pues, conversábamos sobre nuestros proyectos de investigación y yo le decía que me había impactado mucho, porque al principio trabajaba más allá de la escuela, la educación más allá de la escuela, hoy trabajo más el derecho a la educación, pero yo siempre trataba de ver qué pasa más allá de la escuela, qué tipo de experiencias educativas surgen o emergen en él en los márgenes de las políticas educativas y me concentré más a experiencias de corte de educación popular, movimientos sociales, como de esa naturaleza y cuando yo converso con Ernesto Laclau le digo que tenía como que deconstruir esta relación entre educación y política y para deconstruir esta relación entre educación y política pues tenía que ubicarme obviamente en todo el pensamiento Gramsciano porque él plantea (...) una serie de referentes pero también habla de la estrecha relación entre la educación y la política eso desde el campo de la teoría política entonces recuerdo que la Laclau dijo: -mira yo hice un ejercicio muy similar pero sobre otro tema o sea yo mi lectura era como un ejercicio de deconstrucción del pensamiento Gramsciano para identificar está relación de educación y política- y también ocupé la, la perspectiva latinoamericanista (...) con Paulo Freire (...) porque él también plantea que no se puede hablar de la educación si no hablamos de lo político entonces estos referentes tanto Gramsci como Freire más los antecedentes históricos de nuestros pensadores latinoamericanos fueron contribuyendo en la formación profesional y después yo ya hice como mi propia caja de herramientas porque te decía con el análisis político había (...) una perspectiva más psicoanalítica entonces todos se iban más hacia la (...) una perspectiva más de identidades sociales y había ciertos referentes yo realmente siempre me he ubicado en experiencias educativas (...). Para mí ha sido muy importante obviamente Ernesto Laclau como padre del análisis político y bueno pues también Rosalía Buenfil que fue mi maestra y que pues fue alumna de Laclau en Inglaterra y entonces me permitió como avanzar más hacia la educación pero entendiendo la educación no solamente referido a los procesos

que se dan en las instituciones sino más bien a los procesos de formación de formación de sujetos.

Ilustración 20. Identificaciones epistemológicas del ISNI-6.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

El ISNI-6 muestra influencias importantes a lo largo de la entrevista, las cuales se marcan en diferentes momentos, las que tienen mayor énfasis son aquellas que hace referencia al proceso de la investigación, la consolidación de líneas de investigación y los fines que le asigna a la construcción de conocimiento.

Es importante hacer notar que dada la corriente que sigue, la cual incluye a Laclau, el pensamiento Gramsciano y el post-estructuralismo (ver ilustración 21), es comprensible notar concepciones que hacen referencia a la deconstrucción, poniendo en interrogación a la realidad de la realidad, ya que los sujetos contribuyen en la formación de la realidad con base en las percepciones de estos. Por lo que inevitablemente se habla de intersubjetividad, subjetividad, deconstrucción y desde este lente, lo objetivo está en medida de comprender como se mantiene el mundo a partir de lo subjetivo es decir, sin la construcción subjetiva del mundo no se podrá comprender a la misma, y por ende hablar de una deconstrucción.

En este sentido, el primer y segundo componente (discutido y evidenciado con lo anterior) llevan a los últimos dos; la mismidad y la ipseidad desde Ricoeur (1996), quien expone la abstracción de identidad con un carácter de imputación a la persona, de modo que la expresa como *identificaciones personales*, las cuales se consideran como aquellas que sólo pueden articularse en la dimensión temporal de la existencia humana, sostenidas desde los componentes; mismidad e ipseidad.

La ipseidad según Ricoeur (1996) no es igual a mismidad, y debido a que esta importante distinción es desconocida, fracasan las soluciones aportadas al problema de la identidad, que además ignoran la dimensión narrativa del actor. En este sentido, la identidad personal tiene un par de principales problemas. El primero de ellos podría ser la cuestión de la permanencia en el tiempo, que se vincula exclusivamente con la identidad-idem²⁸.

La identidad-idem, es un concepto de relación que significa unicidad, y a este primer componente de la noción de identidad corresponde la operación de identificación entendida en el sentido de la identificación de uno mismo (Ricoeur, 1996). Lo que hace conocer y reconocer la misma cosa o persona dos veces o n número de veces, de modo que se aborda una identidad cualitativa, pues en la medida en que el tiempo está implicado en la serie de las circunstancias de la misma cosa o persona, la reidentificación de lo mismo puede suscitar una vacilación, duda o conflicto.

Es lo que ocurre cuando se habla de identidad personal, no cuesta nada reconocer a alguien²⁹ que no se hace más que entrar y salir, aparecer y desaparecer y reaparecer, aún no está lejos la duda entre la medida de una percepción presente con un recuerdo reciente (Ricoeur, 1996). Este primer problema de la identidad-idem entonces se enfrenta a la gran distancia en el tiempo, que se hace referencia al crecimiento y el envejecimiento como factores de semejanza.

Las y los investigadores educativos reconocen por ejemplo, diferencias sustanciales en su transitar, enfrentándose a este problema de la identidad-idem y de los factores de semejanza, es decir, los que eran y cómo hacían investigación se ha ido modificando:

ISNI-1: Yo creo que al principio el medio se convertía en fin. Lo que hacía era tan pero tan importante que se convirtió en un fin en sí mismo. Y entonces, bueno, pues yo empecé siendo muy positivista, con una sola metodología, un solo enfoque, y pues había que ser totalmente fiel a él. Conforme fui **descubriendo** otras maneras

²⁸ La identidad desde la mismidad

²⁹ La identificación de un agresor por una víctima entre una serie de sospechosos se podría presentar como un ejemplo para explicar este tipo de identidad cualitativa y no numérica.

y otras corrientes epistemológicas, pues eso se va como suavizando muchísimo. Entonces ahora yo tengo esta otra visión (...) como que ya es el fin el que se convierte en lo más importante, y todo lo demás son instrumentos (...) para poderte llevarte a ese adecuado fin, ya sea de búsqueda de conocimiento o de búsqueda de transformación, cualquiera de las dos. Entonces, es de aplicación del conocimiento para la transformación.

ISNI-2: Bueno, desde luego el nivel de análisis pues, no es lo mismo, en las primeras investigaciones, cuando uno es muy joven y no ha leído suficientes trabajos teóricos que ayuden al análisis, pues los análisis que se hacen muy simplones. Y a medida que uno **avanza en la comprensión** de las temáticas y en la revisión de diversos autores, en la problematización de fondo en relación con diversos referentes teóricos, pues, uno puede hacer mejores análisis y también pues el trabajo de campo, no es lo mismo, no es lo mismo el trabajo de campo que yo podía hacer cuando era joven, te he de decir, no había ni computadoras por supuesto nada de internet, entonces pues era cuestión de pasarse uno horas en las bibliotecas hasta que las cerraban, o persiguiendo un libro en una biblioteca y en otra etc. O en el trabajo de campo pues yendo a lugares insalubres, los lugares en los que uno contrae enfermedades, no es lo mismo este tipo de trabajo cuando uno es joven y pues ya cuando uno tiene muchos años encima ya no se pueden hacer, así, entonces esos cambios son importantes.

ISNI-3: **Cambios fundamentalmente de corte ontológico** es decir sobre los sentidos del ser, ser humano, ser natural, el ser social, entonces sobre los sentidos del ser y entender que somos históricos discursivos. (...) para cualquier ser social, el ser humano, el ser natural, la naturaleza pues es construida o sea no es que el objeto que existe sea lo que irradie el sentido que se le da, el sentido que se le da socialmente puede variar en el tiempo, sí, en la cultura, en el lenguaje. La gente oculta por un tiempo las mediaciones culturales (...), geológicas, políticas y discursivas en la producción de los saberes. Entonces sería un cambio analítico. También preguntabas por el método, y bueno ya no pienso en el método pienso en las estrategias y creencias, ¿por qué las creencias están actuando así? uno cree que no es problema de uno, pero eso no quita que no estén ahí jugando (...) y que uno por no conocer no lo puedes manejar (...). En todos estos registros el cambio más fuerte, en todos; es la pérdida de la inocencia y de la soberbia, de las

pretensiones universales absolutas e irrefutables, tanto del positivismo como de cierta fenomenología como también del saber popular, muchas veces se asume que porque es un saber popular entonces pues es irrefutable, pues yo no, yo no acepto eso, será muy popular será muy originario, será muy precolombino pero no por eso va a ser universal ni irrefutable.

ISNI-4: No, pues se nota muchísimo (...), simplemente **la práctica hace al maestro**, o sea te vas metiendo, haces la práctica, además (...) que estás estudiando al mismo tiempo, estás trabajando (...) y estás teniendo que explicar una y otra vez lo mismo, (...) porque por ejemplo; la teoría APOE mucha gente que ya no la conoce (...) me parece totalmente absurdo es como si no te enseñarán las leyes de Newton en física, no juega el papel de Newton pero sí es una teoría muy sólida muy coherente que es difícil y desgraciadamente como es difícil la gente le da la vuelta, pero ahí sigue y persiste (...) y yo creo que pues eso tendría que cambiar en el futuro, yo he hecho esfuerzo en el sentido de divulgar esta teoría para los demás pero pues sí, sí, sí, ha habido muchos cambios porque ya empiezas (...) a ver el problema a veces desde un ángulo o desde un punto de vista más complejo, (...) ya ves las cosas con más profundidad, y también la disciplina ha cambiado a veces no sé si para bien pero, sí (...). A mí me gustaría una educación matemática más sólida, (...) se ha perdido solidez, me toca revisar muchos artículos de todo el mundo y la verdad hay muchos que son sumamente superficiales, entonces, sí, yo quisiera como recalcar qué hay en el fondo de las teorías y las teorías que tienen fondo si esas son las que merecen la pena y hay que buscar más (...).

ISNI-5: (...) en cuanto a una capacidad de mirada crítica, (...) no sé si la palabra es crítico, me refiero **a tener más claridad** de los alcances de tu trabajo, de tu estudio, poder ver más a profundidad, **a entender límites alcances y restricciones** de lo que uno hace, tener un **panorama más amplio más crítico** tal vez. Es importante claro, el cambio **en manejar más metodologías, más experiencia**, también te diré más comprensión del papel del investigador y no te sé decir, no sé cuál es la palabra; sentirse un poco más ubicado, porque creo que uno está más joven y hace las primeras tesis pareciera que uno presupone, que uno está ahí y que la gente está obligada, está abierta para tus investigaciones, con que llegues y toques la puerta cualquiera te va a abrir y tú vas a investigar lo que quieras y donde quieras, las escuelas o los niños o los maestros están allí a tu disposición... Ya luego te das

cuenta que eso no puede ser, y que tienes que dejarles algo a cambio ¿verdad?, hoy siento que además es la tónica de la investigación, y yo hago mi estudio pero estas personas que me dan su tiempo, sus conocimientos, su estado de vida, su intimidad, se vuelve un reto muy importante (...). En mis años de formación agradezco mucho que pues mis maestros me enseñaron mucho estadística, aprendí (...) los diseños experimentales, pre-experimentales, cuasi-experimentales, toda la lógica de investigación bien complicada, y luego ya, me metí a los temas cualitativos, (...) un conocimiento que mira yo no lo descarto es valioso y bueno, pues finalmente todo esto en algún momento se puede articular y te sirve después con una mirada de lentes más críticos.

ISNI-6: Pues te digo que hay como **una ruptura**, toda mi primera etapa en investigación era cómo identificar o dar cuenta acerca de alternativas pedagógicas que surgen más allá de la escuela, entonces me dediqué mucho, después de mi paso por el DIE-CINVESTAV pues seguí con problematizar la educación más allá de la escuela, lo que implicaría yo diría que como dos o tres momentos de ruptura, de ruptura no quiere decir que de repente no regrese a los temas iniciales o mis primeras investigaciones. La verdad que cuando leo todo ese trabajo; y a veces uno no quiere leerse porque dices cómo pude escribir tal cuestión, pues me gustó mucho todo el trabajo inicial. Después ya el trabajo de reflexión teórica fuerte en el DIE porque es el objetivo como una formación en el ámbito filosófico, epistemológico, pedagógico, sociológico, eso me dio otro camino y después cuando ya me centro en derecho a la educación. De hecho las narrativas biográficas se articulan porque en el derecho a la educación al tratar de dar cuenta precisamente de las trayectorias de vida, de las trayectorias escolares de los estudiantes, noto que son momentos, ¿no?, o sea son momentos distintos tal vez la primera etapa teóricamente más fuerte porque yo vengo de una escuela teóricamente más fuerte (...) con todo el pensamiento post-estructuralista, pues sí era muy fuerte, y **ahora ya me volví como más empírica**, ¿no?, más empírica pero, siempre desde los ojos del análisis político del discurso, siempre de entender el asunto de la formación y construcción del sujeto, de ver a la educación tanto al interior de la escuela como fuera de la escuela.

La experiencia, el transitar temporal, el descubrimiento, la comprensión sobre los sentidos del ser, la formación constante, son aquí factores de desemejanza, de separación, de diferencia y por tanto, factores que forman parte del problema de la

mismidad, son elementos que representan un continuum replanteamiento, deconstrucción y reconstrucción de quién es el investigador (a) en su praxis, las identificaciones planteadas no son inamovibles o estáticas, estas cambian con la identidad misma, del mismo modo que los agentes cambian. Y el problema de la mismidad no se resuelve en reconocer a los agentes en un momento determinado, ni concebirllos como ya formados, más bien, la respuesta a este problema se haya en lo dinámico.

Lo que permanece aquí es la organización de un sistema combinatorio, la idea de estructura opuesta a la del acontecimiento, que responde a este criterio de identidad como el más fuerte que pueda darse y el que conforma el carácter relacional de la identidad en torno a esta búsqueda de un invariante dándole el significado fuerte de permanencia (y no inamovilidad) en el tiempo (Ricoeur, 1996).

El segundo problema, es a partir de un análisis conceptual de la identidad y la mismidad, donde la ipseidad del sí parece una forma de permanencia con el tiempo irreductible a la determinación de un sustrato. Por ende, la persona es el resultado de que la permanencia del carácter exprese la ocultación mutua de la problemática de la *ídem* y de la *ipse*.

La polaridad que sugiere la intervención de la identidad-ídem e identidad-ipse³⁰, permiten identificar de nuevo a un individuo, esto, por los rasgos descriptivos que acumulan la identidad numérica y cualitativa, la continuidad ininterrumpida y la permanencia en el tiempo, de aquí que se designe de forma emblemática la mismidad de la persona.

Es decir, que es necesario conocer las rupturas, los saltos, los cambios, y más importante aún, reconocer y mirar esos patrones sueltos en el espacio ideológico que otorgan de una identidad-ídem a los y las investigadoras, porque esa mismidad paralelamente a lo dinámico, los hace únicos, dando respuesta al problema de la identidad-ipse. El agente podrá pasar por un *n* de rupturas, sin embargo, la forma

³⁰ Identidad desde la ipseidad.

en cómo las enfrentan, las transforman y se reconstruyen o actúan en consecuencia es única, y allí es donde la mismidad e ipseidad surgen.

Gran parte de la identidad de un investigador y de cómo hacen investigación está sujeta a estas identificaciones con valores, normas, ideales, modelos y epistemologías en los que, la persona y la comunidad se reconocen. El hecho de reconocerse dentro “de”, contribuye al reconocerse en la identificación “con”. Lo que hace situar una causa por encima de la propia existencia, y un elemento de lealtad, que se incorpora al carácter, causando inclinarse hacia la fidelidad y, por tanto, a la conservación de sí.

Locke (1975) en las paradojas de la identidad, introduce este concepto como si pareciese escapar de la alternativa de la mismidad y de la ipseidad, encuadrando la idea de la identidad como un acto donde se compara una cosa o persona con ella misma, considerando la memoria como la expansión retrospectiva de esta reflexión, donde se busca llegar tan lejos como pueda extenderse en el pasado, gracias a esta mutación de la reflexión en la memoria, puede decirse que la identidad se extiende a través del tiempo, influyendo en el cómo nos comportamos, pensamos y hacemos en lo individual y en lo colectivo.

Los y las investigadoras ISNI, tiene una forma interiorizada de cómo tratar a la realidad educativa, de cómo abordarla, estudiarla, de con qué y/o bajo que teorías mirarla, y esto, deviene de esa serie de identificaciones que en algún momento afianzaron a su identidad, otorgándoles incluso, un sentido de para qué y por qué tratar a la realidad educativa de tal forma.

Lo anterior, remite una vez más a la distinción entre la identidad-ipse e identidad-ídem, lo que está en juego es la adscripción del pensamiento, pues la cuestión de la identidad ha suscitado siempre por el interés de casos paradójicos en la literatura, tales como: primero, no existe nadie que sea el mismo que yo, dos yo soy el mismo que uno de los individuos surgidos de la experimentación, y tres yo soy el mismo que los dos individuos, la paradoja es, sin duda, una respuesta a la mismidad, a la cual autores como Ricoeur (1996) nos hace cuestionarnos; ¿Quiénes somos en

verdad? -¿Quiénes son los investigadores en educación?- este es el punto donde la teoría narrativa esta exhortada a enfrentarse.

El problema de investigación mismo puede parecer vacío de sentido en la medida en que los casos paradójicos lleguen a distanciarse. El estatuto firme de las identificaciones definidas en términos de mismidad, podrían analizarse desde las creencias ordinarias y relativas a la identidad, donde se dé a entender por identidad la existencia separada de un núcleo de permanencia del agente y en la convicción de que la identidad-ipse es complementaria y no contraria (necesariamente) a la identidad-ídem.

En suma, tanto la idea de ser humano, las identificaciones epistemológicas, la mismidad e ipseidad, son componentes ontológicos de los investigadores en cuestión, que se encontraran implícitamente en su hacer investigación y en la construcción de conocimiento científico, tornándose sustanciales para analizarlo desde el yo, y desde la otredad, lo cual finalmente sirve en la tesitura del análisis que pueda emprenderse hacia este fenómeno de estudio³¹.

5.4. La praxis científica de la investigación educativa: procesos metodológicos

El presente apartado, posibilitará comprender el proceso que emplean las y los investigadores educativos en su praxis científica, es decir, a la investigación metódica aplicada a la realidad educativa, el abordaje de esta, así como de sus principios, funcionamientos, tipos y métodos, su alcance y/o limitaciones, permite reflexionar desde múltiples ángulos generando amplias posibilidades de lo que se asume como conocimiento científico.

El conocimiento científico deviene de un proceso metódico riguroso y mediante un doble movimiento de adecuación al objeto y descentración del agente que investiga,

³¹ Dicho apartado pretendió dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación previamente plateada: ¿Cuál es la (s) escuela (s) epistemológica (s) (que subyace a todo trabajo de corte metodológico) con la cual se identifica el investigador educativo?, la cual tiene su consecuente objetivo; Conocer la (s) escuela (s) epistemológica (s) (que subyace a todo trabajo de corte metodológico) con la cual se identifica el investigador educativo.

como consecuencia de lo anterior, la epistemología ha jugado un papel importante en el estudio de este proceso, y al mismo tiempo ha sido un instrumento para los investigadores-científicos, siendo parte primordial e integrante de las ciencias.

El agente que investiga tiene una estructura de conocimiento previa con la cual se aproxima a la realidad (fenómeno u objeto de estudio), desde una lógica objetiva con una metodología instrumentada bajo ciertos preceptos de alguna escuela (s) epistemológica (s) y aparatos teóricos conceptuales, que como resultado dan la generación de conocimiento en esa línea de estudio.

En este sentido, lo que el agente investiga es inteligible en función de la base epistémica que aborda, así como de sus acciones, operaciones metodológicas y pre-conocimiento. Es decir, que el proceso de investigación científica que emplea el agente investigador se relaciona bidireccionalmente con las acciones operatorias construidas y empleadas para tomar conciencia del objeto y llevarlo a la luz de la conciencia. El desarrollo de dicho proceso investigativo es variable y distinto para las y los investigadores educativos tal como se puede apreciar a continuación³²:

ISNI-1

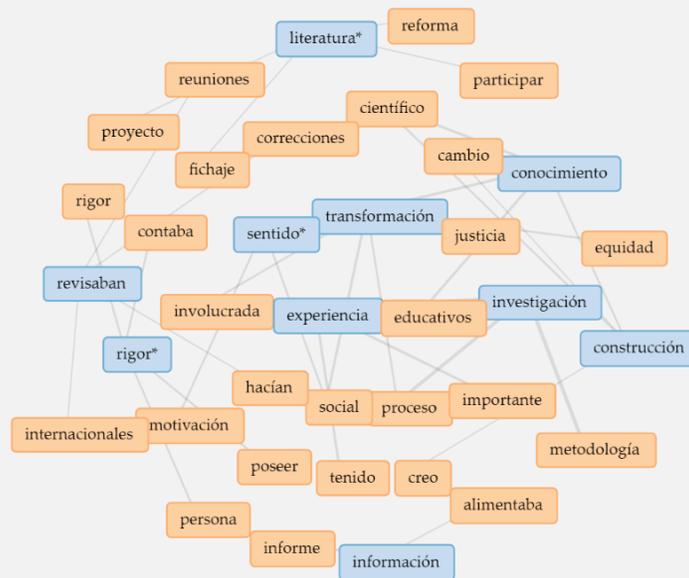
Proceso investigativo y sus implicaciones metodológicas	Finalidades en la investigación
<p>● En el proceso investigativo, bueno, en cuanto a lo educativo, yo no soy de Corrientes (...) lo mixto para mí pues ha resultado fundamentalmente bien. Yo he tenido la experiencia de valorar, de poder valorar, y o sea, evaluar y valorar cada una de estas corrientes epistemológicas. Y entonces a mí me parece que lo que marca tu corriente en un proceso de investigación es lo que vas a utilizar en un determinado proyecto, y es tu pregunta de investigación.</p>	<p>Bueno, yo creo que es (...) generar el conocimiento que ayude a hacer de la educación (...) un factor de transformación social para la equidad y para el sistema. (...) es unir la investigación y la educación, los dos son un instrumento para la consecución de</p>

³² Se han elaborado estructuras de análisis contenidas en tablas de doble entrada, las cuales dan cuenta de tres elementos de análisis sustanciales: 1. El proceso de investigación que las y los investigadores ejecutan; 2. La finalidad que ellos le atribuyen a la investigación científica en educación y; 3. Un esquema mental que refleja la respuesta de los dos elementos anteriores, donde los núcleos que inciden mayormente en sus respuestas están de color azul y los secundarios que se desprenden de los azules y se interrelacionan son de color naranja.

- Hay preguntas de investigación que se prestan a lo cuantitativo y preguntas que no, algunas de ellas se prestan a lo mixto. Y cuando tú crees como yo, que se puede generar conocimiento, es un proceso de transformación, y estás involucrada en un proceso de transformación, entonces la investigación, acción y la investigación participativa para mí como métodos son fundamentales. Pero depende de tu pregunta, es la pregunta la que es la que te va a decir. Y muchas veces esa pregunta conduce a responderla de manera compleja, pero no por una sola corriente, sino con varias.

un mayor bienestar para todos. (...) mi línea de investigación tiene mucho que ver con la justicia educativa y por lo mismo, con la equidad social.

Ilustración 21. Praxis científica del ISNI-1.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

En el proceso de investigación científica el ISNI-1 en su esquema, refleja la respuesta ilustrativamente de cómo investigan, donde los núcleos que inciden mayormente en sus respuestas están de color azul y los secundarios que se desprenden de los azules y se interrelacionan son de color naranja (así que sucesivamente en los otros esquemas de los ISNI los colores significaran lo mismo),

donde da cuenta que lo primordial es la cuestión planteada (ver ilustración 22), la pregunta es la que reta al investigador en el proceso. Depende de esta y del consecuente proceso para dar una respuesta, la cual se puede transpolar diferentes efectos, esto también dependerá de lo que se busque lograr con la investigación, sus alcances y limitaciones, es decir, que esta puede ser de tipo fundamental, aplicada o de intervención.

La Investigación Científica en el campo educativo y en la Educación Superior, tiene dos objetivos primordiales; 1. Aportar a la formación profesional y; 2. Ser un instrumento que posibilita atender las problemáticas de la realidad educativa. En los indicios en la investigación de los y las investigadoras, se pudo apreciar cómo es que ellos y ellas pasaron por el primer objetivo, donde la investigación y su proceso estuvo presente en su formación profesional, siendo un elemento clave en su aprendizaje sobre cómo hacer investigación. En estas narraciones, se puede apreciar a investigadores consolidados con una apreciación de la finalidad de la investigación propia. No aquella genérica, le atribuyen un sentido más allá de lo resolutivo.

Dicha finalidad para el ISNI-1, trasciende a un hecho formativo o de resolución de problemáticas, y lo traspola a la justicia social y la equidad, fines que en su significado y acción no solo son nobles, sino, altamente requeridos en el campo educativo. Sus diversas aportaciones y acciones respaldan dicha finalidad expresada.

En el caso del ISNI-2 el proceso investigativo lo detalla aún más, sin embargo igualmente hace referencia a la importancia de la cuestión o pregunta a trabajar en el proceso investigativo:

ISNI-2	
Proceso investigativo y sus implicaciones metodológicas	Finalidades en la investigación
<ul style="list-style-type: none"> ● Para mí empieza con la problematización, te lleva normalmente varias etapas y esto es lo que yo recomiendo a mis estudiantes, primero surge una pregunta, que a veces 	<p>Bueno, una cosa es hablar de finalidades más y otra de las finalidades de la investigación,</p>

puede ser muy ingenua, muy gruesa, muy poco clara, esa pregunta yo le llamo pregunta inicial y esa pregunta hay que someterla a crítica y al someter a crítica la pregunta inicial pues van surgiendo muchas otras preguntas y esas otras preguntas pues nos conducen a otros procesos.

- (...) fundamentalmente nos conducen al proceso de revisión de la literatura especializada de lo que han hecho, y dicho a otros investigadores o si se trata de una de una investigación aplicada por ejemplo, de lo que se ha hecho al respecto, ya no solamente de lo que se ha investigado sino también de lo que se ha hecho de las prácticas que se han realizado.
- Y después de hacer más o menos concienzudo el estado de la cuestión - que yo distingo el estado de la cuestión, del estado del arte y del estado del conocimiento y la verdad es que para mí son cosas muy diferentes y que deberíamos pues tratar de entender sus diferencias-. Bueno yo cuando hago una investigación, hago un estado de la cuestión y ese estado de la cuestión me conduce a revisar la literatura especializada para saber, ¿qué se sabe sobre el tema? o también que se ha hecho sobre ese problema, si es el caso de una investigación aplicada si es el caso de una investigación básica pues fundamentalmente me interesa; ¿qué se sabe?, ¿quién ha producido?, ¿desde dónde?, ¿con qué métodos? y sobre todo, ¿cuáles son los resultados de las investigaciones?, para mí el estado de la cuestión es una fase fundamental en una investigación.
- Después de hacer un buen estado en la cuestión yo tengo ya una pregunta, que yo llamo una pregunta eje, que ya no se parece nada a la pregunta inicial ya es una pregunta que tiene una base fuerte en las investigaciones, es una pregunta que ya me permite decir bueno, esto ayuda responder a preguntas que no se han hecho o ayudan a cubrir una insuficiencia, a una deficiencia en la investigación

pues yo creo que hay muchas finalidades, sí que son diferentes, como soy filósofa pienso que las finalidades son diversas y las finalidades dan sentido en la investigación, entonces para mí por ejemplo una finalidad fundamental es la crítica pero, yo te diría no se puede hacer crítica si tú no tienes buenas bases de datos. Entonces, cuando encuentro que colegas míos hacen un trabajo fenomenal de minería de textos por ejemplo, ¡qué bien!, ¡que útil!, ¡qué fantástico!, ¡qué bueno!, es decir ese trabajo de construcción de enormes bases de datos es también de enorme importancia el tratar de tener investigaciones que sean pertinentes socialmente que sirvan para algo, -aunque hay investigadores que dicen la investigación, no sirve para algo- (...) entonces si son diferentes realidades la mía es la crítica y la pertinencia social.

previa o ayuda a resolver un problema social determinado etcétera.

- Entonces ese problema ya tiene una intencionalidad y una originalidad porque ya –digamos- se monta en los hombros de otros que ya han trabajado sobre el tema, ya no es empezar de cero y después de esa pregunta eje la vuelvo a someter a crítica y busco ¿cuáles serían los referentes teóricos? o el referencial teórico, más que buscarlo lo construyo, el referencial teórico en el que puedo insertar mi pregunta eje y las preguntas derivadas de esa pregunta eje. Entonces cuando ya logré armar un conjunto de preguntas en el marco de un referencial teórico y formularlas teóricamente ya puedo decir: tengo preguntas de investigación. (...) para mí el proceso de problematización es largo, y lo disfruto mucho y pues creo que es la manera desde mi punto de vista de tener buenas preguntas de investigación.
- Bueno, pues justamente la que iba yo comentando a partir de una pregunta inicial hago la revisión de la literatura para tener problema eje pero no solamente hago la revisión de la literatura en la primera fase de la investigación, yo también aplico técnicas exploratorias que pueden ser por ejemplo entrevistas a expertos o vagabundeos, y es un trabajo que requiere trabajo en campo y entonces entrar al campo, conocer el campo y hacer esto que algunos llaman vagabundeo me parece que también es un proceso muy importante. Hacer entrevistas exploratorias que, pueden ser pues muy espontáneas, muy abiertas, sin un guion previo, son entrevistas utilísimas o una observación sin guion que es una observación exploratoria.
- Es decir es aplicar técnicas exploratorias también para tener un mejor conocimiento de lo que es el campo o el escenario donde yo voy a trabajar y después de esto ya trabajar con el referencial teórico.

- Entonces si ya me pregunto, ¿cuáles métodos?, ¿cuáles técnicas son los mejores para hacer el acopio de la información?, ¿cuáles son los métodos y técnicas para analizar los datos que yo tengo?
- Entonces, después del análisis normalmente busco hacer una síntesis, no como un resumen sino, como un proceso en el que tomo posición respecto de los hallazgos y trato de producir conocimientos que permita avanzar (...) eso es normalmente lo que yo hago cuando hago investigación.
- Depende del momento de la investigación la que por ejemplo, insisto mucho con mis alumnos, no tratar de imponer un método: -es que yo quiero la etnografía- primero trabaja el problema y trabaja lo que quieres investigar, antes de decidir ¿cómo lo vas a investigar?
- Hay un dicho que me sirve mucho: -Según el sapo es la pedrada-si este es un sapito chiquito para que quieres una roca grande, sí y es un sapito muy ágil pues no puedes pensar en una estrategia que lo asuste rápidamente, es decir, “depende del problema que tú estés trabajando y de tus intenciones también en relación con ¿cómo quieres hacer avanzar el conocimiento?, ¿cómo quieres que tu investigación sea pertinente socialmente?” depende mucho de todo eso. Entonces inicialmente yo trato de olvidarme del método y de las técnicas, más bien, trato de que el problema esté claro que el conjunto de preguntas que yo tengo que responder sea claro, entonces en ese momento no me interesa la metodología, aunque después, sí.
- (...) cuando tengo estas preguntas yo te he de decir que yo les digo a mis alumnos: -bueno independientemente de lo que tú quieres trabajar metodológicamente, yo te recomiendo que utilices tu experiencia previa que no la dejes de lado, si estudiaste psicología pues usa lo que puedas de tus saberes y de tus métodos, si estudiaste antropología usa tus saberes y tus métodos-.

conocimiento. Aunado a ello, de lo citado en sus respuestas, su praxis investigativa contiene al menos las siguientes etapas:

- a) Realizar una pregunta inicial que conlleve a la investigación.
- b) Realizar una revisión de la literatura especializada con respecto a lo que se pregunta e investiga.
- c) Realizar el estado de la cuestión.
- d) De la etapa anterior se modifica o afina la pregunta de investigación, obteniendo una “pregunta eje”.
- e) Derivado de la etapa C, se construye el problema ya con una intencionalidad.
- f) Se trabajan los referentes teóricos, encontrados en la etapa C y que posibilitan atender al problema, objeto de estudio y pregunta eje.
- g) Antes de elegir una metodología, es útil aplicar técnicas exploratorias, para recabar información sobre los sujetos de estudio y sobre qué metodología podría ocuparse.
- h) Paralela a la etapa G, se tendrá que pensar en; ¿cuáles métodos?, ¿cuáles técnicas de investigación ocupar? No se trata de imponer un método, sino de reflexionar: ¿qué metodología es pertinente? ¿cómo quieres hacer avanzar en el conocimiento?, ¿cómo quieres que tu investigación sea pertinente socialmente?
- i) Derivado de lo anterior, es necesario tener claridad, sobre los referentes teóricos y metodológicos que se están trabajando, para poder generar un “modo epistémico”, el cual, lleva a ubicarse propiamente en la construcción del conocimiento.
- j) Generar el análisis de la información con respecto a la etapa anterior, lo que permite posteriormente llegar a las conclusiones y aportes con relación a la pregunta eje propuesta.

Como se puede apreciar, las diez etapas anteriores de forma sintética dan cuenta del proceso de investigación que con el tiempo el ISNI-2 interiorizó y lo apropió, además, reconoce que pueden existir diferentes rupturas, las cuales es necesario hacer frente, o bien, existe la posibilidad de crear referentes teóricos y metodológicos propios. Por ejemplo, el que el ISNI-2 distinga entre estado del arte, estado del conocimiento y estado de la cuestión, hace notar que pertenece a aquellos investigadores que defienden esta postura, de quienes pueden manejarlo como homólogo, es una manera de apropiar y a la vez crear, dado que le brinda un significado singular, así como un respectivo fin.

Así, se concibe que el punto de partida de la construcción del conocimiento científico para el ISNI-2 no solo es la aplicación mecánica del proceso de investigación, sino, la apropiación de este, que con experiencia y práctica puede interiorizarse. Lo cual, refleja a la vez la finalidad que le brinda a la investigación, donde reconoce que existen diversas finalidades, sin embargo, hablando de las propias, esta versa en; hacer crítica y tratar de tener investigaciones que sean pertinentes socialmente, que sirvan para algo.

Como consecuencia de los dos modos de hacer investigación anteriormente citados, es decir, del ISNI-1 e ISNI-2, y desde la mirada del constructivismo sociopoiético se puede plantear una convergencia con Arnold (2004), Gallardo (2017) y Ortiz (2013), quienes reconocen que la investigación puede concebirse como un sistema, el cual tiene un movimiento procesual, sin embargo, no hay una definición absoluta sobre cuál es la etapa inicial, ni se da cuenta de un proceso lineal, más bien, se hace referencia a que la investigación desde esta perspectiva compleja desemboca en un sistema abierto, y quien ejecuta el proceso tiene la potestad de decidir la consecución del mismo.

De forma que lo anterior, se respalda con la perspectiva del ISNI-3, quien inicia el proceso de investigación de forma diferente a los dos anteriores:

ISNI-3

Proceso investigativo y sus implicaciones metodológicas

Finalidades en la investigación

- (...) la investigación es un proceso que también tiene sus criterios de calidad (...) ir al campo, ir al archivo, meterte a internet y buscar la información, convertirlo en datos, poner la intención con tus preguntas, tus inquietudes y tu elección teórica (...), después involucrar cómo vas a difundir a discutir.
- Después (...), yo les llamo procedimientos y no métodos (...) Entonces estos procedimientos varían en cada investigación porque para mí involucran ¿qué se pregunta el investigador?, ¿qué preferencias tiene? en términos teóricos y términos temáticos y ahí hago yo una especie de triángulo, entre los cuales uno va generando su objeto de estudio.
- Los métodos de investigación no son métodos sino procedimientos que involucran estrategias analíticas, o sea no es que tengan un nombre diferente lo que lo que es importante es que la crítica que yo hago, y no sólo yo, desde luego Ernesto Laclau y muchos de los que trabajábamos en ese grupo, no existe una forma única que se deba aplicar una forma o pasos o momentos que sean necesarios en todas las investigaciones (...) para cualquier pregunta, para cualquier objeto, para cualquier referente empírico, para cualquier momento de la historia, ¿no?, entonces por eso abrimos mucho más la idea en vez de método le dejamos procedimiento o analítica. Que involucra la recuperación de información (...) documental y de campo; entrevistas, videos, observaciones, la construcción del dato, ¡jojo con esto! No estoy identificando la información con el dato, ese ya es cómo tú vas amoldando cierta información y dejando

(...) yo puedo explicitar solamente lo que a mi juicio ha sido útil, conveniente y apropiado desde mi experiencia (...), y es que no pretendo aplicar ni que se aplique, ni que nadie lo aplique universalmente a otras instituciones, países, condiciones históricas y demás, yo todavía en la licenciatura y actualmente en pleno siglo 21 cuando te dan los criterios para la revisión de la tesis y te ponen; metodología, hipótesis, métodos, variables... en la facultad de Filosofía y Letras ¿cómo es posible? Bueno, sigo rápido, no sé si es una regla universalmente, yo no estoy de acuerdo con eso y para mí (...) la finalidad de la investigación es producir conocimiento, sostengo que este sucesos está basado en criterios académicos y teóricos, procedimentales, etcétera, entonces puede servir de apoyo para... pero yo no hago

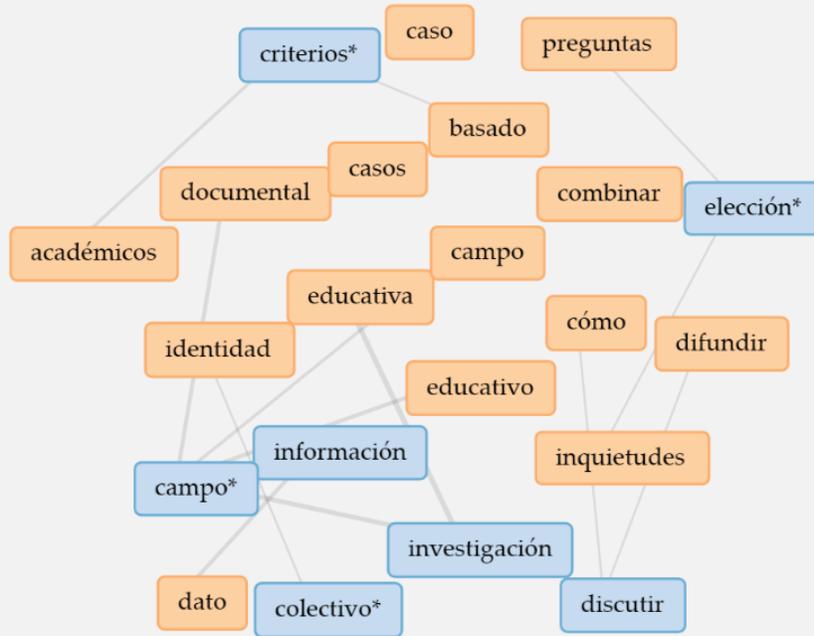
fuera otra, en información estadística tú dices bueno... -esta serie de estadística involucra desde los 80 hasta 2005, a mí me interesa desde 2004 hasta 2005 por decir una cosa, ¿no? Entonces tu recortas, a mí me interesa información de cinco archivos pues yo voy a trabajar nada más dos archivos si tienes que explicar ¿por qué? ¡Ah! pues porque mi pregunta de investigación involucra este período, ¿no?, no todos, en fin-. Por eso es que la información no es lo mismo que el dato, el dato tú ya lo vas a analizar desde una inquietud que tú tienes, desde un conocimiento de la literatura, del estado de conocimiento, desde tus preferencias teóricas y también desde algunas preferencias afectivas, que a veces ni sabes que las tienes pero que están allí: -porque yo tuve una experiencia muy linda con un profesor y entonces me gustó la matemática, ¿no? o cómo se enseña la matemática tú a lo mejor no lo sabes porque no lo tienes a nivel consciente pero está ahí jugándose y te está empujando, te está moviendo a que te preguntes ciertas cosas ¿sí?...

- Para hacer una información construcción del dato, mediante la relación de la información con las preguntas de investigación y el referente teórico, tú vas a usar bueno yo uso a APD (Análisis Político del Discurso), pero otras personas pueden usar etnografía o no sé, lo que cada quién y luego el abordaje, porque no es solamente recopilar información hay gente que cree que la metodología es recuperar información y las entrevistas, y siete personas... Pero no te dicen, ¿cómo la están tratando? y para mí es fundamental el abordaje, por eso si es cuantitativo o cualitativo, si es genealógico, si es interpretativo, o si es analítico, si es una combinación de todo eso porque también en el caso mío yo combino muchas cosas, combino semiología, retórica, psicoanálisis.

investigación para que hagan políticas, no hago investigación para que hagan docencia, pero si puede servir lo que yo hago, si lo hago bien hecho, bueno... desde mi punto de vista lo que es bien hecho, ¿verdad?... Claro, puede ser de apoyo para la formación, para el diseño de políticas públicas y el estímulo para la profundización y expansión en investigaciones entre otras cosas, pero no, a mí no me parece que la investigación se haga para pasar la maestría o el doctorado, para mí se hace para mí, es para producir conocimiento.

- (...) he desarrollado desde mi propia perspectiva el APD (...) en la articulación de aportes disciplinarios diversos; filosofía, política, semiología, psicoanálisis y algunas otras, dependiendo de la genealogía, dependiendo ya de las preguntas que yo me planteo y del referente empírico que yo tengo, entre los más fuertes son fundamentales al menos dos criterios, uno es que debido al carácter abierto del análisis político del discurso, siempre es posible incorporar analíticas de diversas procedencias de la etnografía, de la historiografía, de la sociología desde luego, del psicoanálisis, en fin, pero siempre que estas aportaciones sean a fines ontológica y epistemológicamente, es que ese es un criterio fundamental. El siguiente criterio que es la vigilancia ontológica y epistemológica como condiciones para el cuidado de la consistencia y la compatibilidad de los diversos aportes que incorporo y que articulo en mis investigaciones. Las primeras veces que yo era menos explícita en esto, me decían: -Es que haces una ensalada, es una ensalada teórica- Y yo les decía: -Pues las ensaladas si están bien hechas son muy ricas ¿no?-, no me vengan a decir que porque tienen muchos ingredientes ya está mal. Es cómo articulas, qué pones y qué no pones, qué sabores puedes combinar en tu ensalada teórica, entonces en este caso en la investigación si tienes que combinar tiene que ser compatible epistemológica y ontológicamente.

Ilustración 23. Praxis científica del ISNI-3.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

En el proceso de investigación, como se pueden observar en el esquema mental (ver ilustración 24): los núcleos narrativos concuerdan con un proceso de investigación en donde a diferencia de los otros dos, lo colectivo y el trabajo de campo tienen una alta representación, y se debe a cómo comprende dicho proceso, que en conjunto con su formación desde pregrado ha impregnado en su andar como investigador.

El ISNI-3, toma en cuenta que su hacer investigación regularmente tiene un principio divergente a los que hemos visto, este proceso lo ubica de la siguiente forma:

- a) Ir al campo,
- b) Acudir al archivo, e internet y buscar la información para la investigación necesaria y convertirla en datos.
- c) Esos datos, contrastarlos con las intenciones, con las preguntas y las inquietudes como investigador.
- d) Seleccionar de la etapa anterior los referentes teóricos.

- e) Plantearse ¿cómo vas a discutir los referentes teóricos y los resultados en la investigación?
- f) Seleccionar los procedimientos analíticos, que involucra la pregunta de investigación y las preferencias en términos teóricos y temáticos que plantea el investigador.
- g) Seleccionar las estrategias analíticas que involucran los procedimientos anteriores.
- h) Recuperar la información documental y de campo con las estrategias analíticas seleccionadas.
- i) Desde la literatura revisada y/o del estado de conocimiento, así como desde las preferencias teóricas y también desde algunas preferencias afectivas, mediante la relación de la información con las preguntas de investigación y el referente teórico, analizar la información, llegando a la construcción de consideraciones finales y aportaciones.

En este proceso de investigación se enfatiza, aquella contrastación necesaria de las intenciones e inquietudes del investigador con lo que se ha encontrado y con la pregunta de investigación. Si bien, es posible que en los procesos anteriores esta acción este implícita, el hecho de que el investigador la resalte como visible en su proceso de investigación, da cuenta de lo importante del papel del investigador y no solo del proceso.

Es el investigador quien tiene la potestad de no solo dirigir y realizar la investigación, sino de otorgar singularidad desde su propio mirar, desde su vigilancia ontológica y epistemológica como condiciones para el cuidado de la consistencia y la compatibilidad de los diversos aportes en las investigaciones.

La finalidad que le atribuye a la investigación, en este sentido, es convergente a su modo hacer investigación, y a la vez reconoce una finalidad que se relaciona ampliamente con la filosofía de la ciencia, lo cual es evidente por su formación de

pregrado. Esta finalidad, versa en “la construcción de conocimiento”, y la utilidad que este pueda tener es el agregado que puede influir en el campo de investigación.

De forma, que se corrobora que no existe una forma única de investigar, esta es relativa en función del investigador y de todo lo que lo compone; su formación, su visión, su personalidad, su campo disciplinario, entre otros.

En el caso del ISNI-4, el proceso de investigación también se ve altamente influenciado por su formación profesional y académica como se puede observar:

ISNI-4

Proceso investigativo y sus implicaciones metodológicas	Finalidades en la investigación
<ul style="list-style-type: none">● (...) para mí casi cualquier cosa se puede problematizar porque puedes profundizar en eso desde diferentes puntos de vista entonces, para mí bueno mis trabajos por ejemplo mis primeros trabajos fueron sobre cálculo, ¿no? (...) en ese momento había muchísima investigación sobre límites y bueno hasta el día de hoy sigue habiendo y no hay una respuesta como muy sólida de parte de la investigación, pero entonces yo me fui por el camino (...) del uso de la derivada, entonces eso fue digamos mi primer acercamiento más estructurado a la investigación; la educación matemática (...).	Este para mí es muy claro, (...) ¿para qué investigas en la educación matemática? para que mejore la enseñanza, entonces la relación con la enseñanza yo creo que lo más importante, (...) y la relación entre la epistemología, la investigación, la teoría de educación matemática y la enseñanza eso me parece que es fundamental.
<ul style="list-style-type: none">● Pero un poco depende de ¿qué es lo que vamos a hacer? pero en general lo primero (...) es elegir una teoría, porque en la problematización depende muchísimo de la teoría, (...) y eso te permite hacer la problematización correcta porque si estás usando la teoría de la antropológica de lo didáctico entonces tú tu problema es completamente otro, aunque te interesen las gráficas tu problema es determinar ¿cómo se enseña este? (...) hay una relación muy muy fuerte entre el tipo de problema que vamos a usar (...) con la teoría de este, no sé, gestual o de las millones que hay.	

interrelacionantes de la construcción de conocimiento, lo cual empata con el proceso que ejecuta:

- a) Elegir una teoría en la problematización para analizar bien el problema.
- b) Buscar un modelo epistemológico y posicionarse desde este en el proceso de investigación.
- c) Desde el modelo epistemológico abordar los supuestos teóricos.
- d) Derivado de la etapa anterior, también determinar los supuestos de análisis de la información.

El sentido enfático que le otorga a lo epistemológico en el proceso de investigación converge con la finalidad que también le da, la cual se resume en; “para que mejore la enseñanza”, y la relación entre la epistemología, la investigación, la teoría de educación matemática y la enseñanza lo resalta como fundamental, lo que es comprensible por la posición que tiene como investigador con la epistemología de Piaget que se pudo apreciar en el apartado anterior.

El ISNI-4 asume que en su hacer investigación el objeto de estudio se desarrolla sobre su propia naturaleza, asumiendo que el sujeto está constituido (desde la mirada de la psicología cognitiva) por una inteligencia, o bien le llamaría una habilidad reflexiva y del pensamiento, que justamente permite acercarse a conocer cómo funciona la enseñanza en el humano, pasando de estadios básicos a los más complejos, donde hay un interaccionismo entre el sujeto y el objeto a partir de la asimilación, acomodación y adaptación.

El proceso de investigación es complejo, y tal parece que como la identidad, y otros fenómenos, este, no está acabado, a lo largo de la vida profesional, se va aprendiendo a investigar e incorporando métodos, procedimientos, teorías, entre otros, tal como lo hace ver el ISNI-5:

ISNI-5

Proceso investigativo y sus implicaciones metodológicas	Finalidades en la investigación
<p>● Mira es que yo creo que ese es un proceso complejo y uno va aprendiendo a lo largo de los años si me preguntaras en estos primeros estudios pues uno lo hace a partir de lo muy evidente y siempre buscando una justificación en la teoría misma pero yo he visto con el paso del tiempo, claro tienes ya, toda una serie de conocimientos, pero la problematización, la justificación, te la dan más los actores del contexto, bueno, será porque ya el encuadre de investigación en el que yo me ubico actualmente, es el poder tratar de entender desde la persona su realidad su contexto, las situaciones que vive las que realmente representan una situación de problematización en sentido amplio, verdad, lo positivo, lo negativo, contextos de vida, y tratar de recuperar desde el discurso de ellos cuáles serían aquellos aspectos que merecen tanto una mayor comprensión o una transformación (...).</p> <p>● Mira, pues esto también varía mucho en la posición que tú ocupas como investigador, yo en mis primeros trabajos eran como investigadora apoyando a alguien, como ayudante de investigación después con investigadores muy interesantes de la facultad que me empezaron a invitar a participar en proyectos de investigación sobre desarrollo y cognición, procesos cognitivos, aprendizaje estratégico, etcétera, que es la línea con la que yo me fui iniciando en la investigación y creo que los procesos pues también están mucho en función del enfoque, paradigma, mirada que se construye del objeto de estudio.</p>	<p>Hay mira creo que son muchas si las resumimos en dos fue la comprensión entendimiento o dilucidación o cómo lo quieras llamar de procesos, fenómenos, agentes educativos, primero es entender ¿qué sucede? y lograr plantear pues explicaciones para dar cuenta de situaciones y fenómenos ¿no?, con la mayor facilidad posible pero sí, creo que el campo de la educación es un campo que por sí mismo es un campo de intervención y aplicación, siempre es un campo en el que se busca conocimiento ¿cómo lo llevó a transformar para bien de las personas o las instituciones o los agentes educativos? Es lo que ya he logrado comprender, entonces siento que son campos que siempre están oscilando entre lo teórico, lo explicativo y lo transformador (...) y yo pienso que hoy en día también tenemos muchos retos, mira no critico a la gente que se dedica sólo a la investigación puramente básica, o que te dice bueno pues voy a ir a</p>

- Si me preguntaras ahora, que me siento más cercana del campo de la educación, es a la investigación biográfico-narrativa y la investigación cualitativa, pues mira sería mucho en este primer momento, en el tratamiento para la constitución y la problematización pues con los propios participantes del grupo poder entender dónde está el núcleo de una manera más dialogante, es un gran reto.
- Fíjate que cuando era jovencita llegaba con la idea de que el investigador trae el saber y la verdad, y el investigador con sus lentes construye el objeto de estudio y va construyendo y pensando la ruta de la investigación, ahora lo veo diferente, también por el tipo de trabajos que hago, es el investigador en el diálogo lo más posible, porque cada quien tiene sus marcos de referencia en la comunidad, el escenario, vas construyendo el objeto de estudio y vas pensando ¿qué es lo más pertinente para conducir un proceso complejo que se llama investigación?
- Y pues ya en función de esto, es acercarte, pensar en instrumentos de trabajo, pensar en el trabajo de campo y recogiendo información, regresar ir y venir a estos escenarios, darte cuenta si se ha logrado más o menos agotar las preguntas, los cuestionamientos, que tenías, si han salido novedades que tienes que hacer como replanteamiento del curso de la investigación, hasta que probablemente sientas que ha llegado el momento donde, no es que se acabe el objeto de estudio, ni lo que alguien te pueda decir pero, te das cuenta que es el momento de hacer un corte, un corte y proceder a otra etapa más analítica, más de recopilación, más de recuento de lo que has encontrado, ¿verdad?

estudiar el siglo 15 ¿cuáles eran las cartillas de alfabetización?... se me hace que puede tener intereses claros pero, también me doy cuenta que los retos de nuestro país en materia de educación están fuertes e incluso graves, una educación muy desigual, de muy baja calidad, por lo que sabemos indicadores muy fuertes en nuestros niños de aprendizaje, violencia, el embarazo en adolescentes que cada vez crece más, y luego la pandemia... estas situaciones socioemocionales para nuestros niños, la educación para la salud, los niños más gordos, diabéticos e hipertensos del planeta los tenemos nosotros... sí creo que a final de cuentas hay un compromiso de responsabilidad social, por eso siento que con mi grupo nos hemos ido metiendo a esto que te digo de poblaciones en situación de vulnerabilidad (...) no cambias todo pero, pues contribuyes con algo y te acercas a buscar lo que yo llamo "contextos de posibilidad" y eso necesitamos construir.

A lo mejor no sé, la persona inmigrante y mi vida bien

● Pienso que son pues varias etapas, y yo antes las veía muy lineales, si me preguntas la formación que yo tuve, pues era de, voy hago mi objetivo, mi pregunta, luego ya pensé mi método, luego yo fui al escenario y me conseguí a mis sujetos, ya que me los conseguí, aplico el procedimiento y saco la información, luego ya voy a analizarla, voy a escribir mis datos... pues mira, con el tiempo esto es algo mucho más dinámico, complejo, es un ir y venir, y pues sobre todo, si piensas una investigación más participativa más como la conseguimos hoy en día, más de acercamiento a una realidad pues tal vez si están todas estas etapas. Pero no en una ruta crítica ni tan rígida, pero sí un gran compromiso, es cuidar ser, cuidadoso, riguroso, tampoco es que llegues y cualquier cosa es investigación, tienes que tener siempre, bueno, a mí me interesa pues cuidar el rigor, tener los ojos bien abiertos, los oídos, también bien, bien, enfocados en lo que estás encontrando y pues siempre planteándote que estás haciendo, cómo lo interpretas, es un ir y venir también en tus explicaciones.

● Pues mira esto es importante porque eso es lo que te permite definir, y tratar de ser congruente ya en la parte operativa de tu investigación, porque mira mi impresión es que a veces uno hace una pregunta de investigación supuestamente muy cualitativa muy de fondo muy fenomenológica, lo que tú quieras, ¿no?, pero cuando empiezas hacer el estudio cae en la entrevista o el cuestionario que es más examen que entrevista cae más en el juicio acerca del otro desde tus propios marcos de referencia (...) y no, no, va siendo congruente a veces con tu encuadre, eso es lo que es difícil.

complicada pero es también un ser humano, hay que contestar ¿dónde estoy?, ¿vamos para adelante? o con discapacidad intelectual no voy a terminar cursos universitarios pero, ¿dónde está mi potencial como ser humano?, así es, ¿verdad?

- Estas preguntas y supuestos clave son para como me posiciono o ¿cómo voy a entender la diversidad que representa alguien que no es, cómo soy yo? por decirte los últimos años mis trabajos han sido con grupos de personas que se podrían decir están en situación de vulnerabilidad; estudiantes de secundaria con una historia fuerte de fracasos escolares, y expulsados de la institución escolar, o jóvenes con discapacidad intelectual que tienen espectro autista, o de síndrome de Down, entonces son poblaciones que te retan mucho, y uno tiene que estar bastante atento de no empezar a operar todos esos preconceptos que trae desde tu cultura, de tu sociedad, no es nada fácil, porque tenemos claro a operar en función de nuestros valores y juicios.

Ilustración 25. Praxis científica del ISNI-5.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

Una investigación más dialogante; es lo primero que viene a la mente al ver el esquema mental (ver ilustración 26) después de las narraciones del ISNI-5, la investigación la sitúa en un contexto donde a quienes se investiga, les da una

importancia notoria. El campo disciplinar y la epistemología, son núcleos que se hacen visibles como sustanciales para conocer los escenarios de investigación, el tipo de conocimiento que se puede construir, y la manera de comprender los procesos educativos.

En el proceso de investigación, una premisa del ISNI-5 que corrobora el hecho de comprender a la investigación como dinámica es que; esta no es lineal, pese que incluso en un inicio se pueda realizar así.

Para el ISNI-5 el proceso discurre así:

- a) Construir el objeto de estudio, analizando lo que se ha escrito sobre este.
- b) Hacer un corte y proceder a otra etapa más analítica, de recopilación, de recuento de lo que se ha encontrado.
- c) Realizar el objetivo de investigación.
- d) Realizar la pregunta de investigación.
- e) Reflexionar sobre qué instrumentos de trabajo serán útiles para el trabajo de campo y la recolección de información.
- f) Regresar, ir, y venir a estos escenarios, darse cuenta si se ha logrado más o menos agotar las preguntas de investigación, los cuestionamientos, las novedades.
- g) Si fuese necesario derivado de la etapa anterior, realizar un replanteamiento o tomar otro curso en la investigación.
- h) Seleccionar un método, realizar trabajo de campo y operacionalizar los procedimientos metodológicos.
- i) Analizar la información obtenida, escribir los datos y operar los preconceptos.
- j) Cuidar en todo momento el rigor científico.

Se evidencia con lo anterior, justo la idea de lo dinámico; es un ir y venir, este proceso parece permeado por la hermenéutica comprensiva, donde se privilegia la comprensión de los objetos o fenómenos de investigación a partir de un proceso cíclico incluso en ocasiones, donde la postura del investigador interviene altamente y es el investigador en el diálogo quien va construyendo el objeto de estudio.

Aunado a lo anterior, la finalidad que le da a la investigación también abona a la idea de la perspectiva comprensiva, ya que resalta que la investigación es para comprender y entender los procesos, fenómenos, agentes educativos, dilucidando ¿qué sucede?

La investigación educativa, no es solitaria, siempre ir en compañía con los sujetos o la realidad educativa, no es solo el investigador el que posee el conocimiento como lo hace ver el ISNI-5, sino, la realidad misma y el diálogo con esta es lo que en conjunto construye el conocimiento educativo.

El ISNI-6 fluye en esta misma sintonía, donde la realidad educativa en diálogo y en el centro son aquellas que solamente pueden dar respuesta a preguntas como: ¿cuáles son los problemas socioeducativos?, ¿qué existe en los procesos de exclusión, discriminación, violación del derecho a la educación? pero también ¿cómo se va reconfigurando o construyendo la agencia en los sujetos para realizar cambios?, preguntas atinada y singulares que se pueden apreciar en el proceso de investigación del siguiente ISNI:

ISNI-6

Proceso investigativo y sus implicaciones metodológicas	Finalidades en la investigación
<ul style="list-style-type: none"> ● (...) hay como una forma de problematizar que tiene que ver con ¿cómo ubicar tu tema o problema de investigación desde una perspectiva contextual? por ejemplo ahora con los DACAS³³, ¿qué son los DACA? pues quizá nos dan de 	Digamos son diversas, ¿no?, una primera pues es construir conocimiento dar cuenta de algo, pero creo que no sólo es construir conocimiento y obviamente aportar al

³³ Programa de Acción diferida para los llegados en la infancia (DACA, por sus siglas en inglés) creado para proteger de la deportación a miles de jóvenes inmigrantes que llegaron o se quedaron en Estados Unidos.

¿dónde vienen?, entonces hay toda un entramado para entender el problema de los jóvenes que llegaron, entonces hay una cuestión de revisión de política migratoria desde los DACAS, ¿no?, hay también pues una referencia histórica, o sea que toda la situación cuando en Estados Unidos fue posible el acceso a la educación, hubo un caso que se llama: “El caso Texas en 1988”, un padre de familia levantó una queja y porque sus hijos no podían ir a la escuela y además eran discriminados por toda la cuestión de racismo en Texas, y ese caso digamos posibilitó que todos los hijos de los migrantes tuvieran acceso a la educación. Entonces yo voy problematizando, la parte contextual, la parte histórica, la parte política y desde ese lugar pues vas problematizando tu objeto de estudio.

- Bueno todo depende del objeto de conocimiento yo durante un tiempo trabajé, diríamos como solitaria o sea, obviamente siempre participando con estudiantes y demás pero no, con un equipo de trabajo. (...) yo hacia todo el trabajo de campo, y ahora digamos ya soy un poquito más abierta, que los colaboradores pueden hacer las entrevistas y demás (...) lo primero que realizo es siempre un acercamiento muy profundo acerca de lo que se conoce del tema o problema de investigación, o sea yo me meto de lleno en hacer estados del conocimiento.
- (...) en mis libros siempre lo primero que vas a encontrar es un estado de conocimiento, al menos de los últimos 10 años y si es necesario regresar

estado del conocimiento y demás, sino sobre todo pues incidir en política pública, o sea yo creo que es muy importante que lo que estamos investigando tenga sentido para otros, o sea no se vale como solo investigar.

De hecho yo en este último tiempo me volví más activista, por ejemplo, tengo: El laboratorio de periodismo y política educativa; tengo el observatorio del derecho a la educación; que son comunicados sobre problemas educativos, está, “la revista latinoamericana de estudios educativos” que recupera reportes de investigación, entonces diría me volví un poco práctica o no sé cómo decir, o más metida en cuestiones de incidencia social, incidencia política, que, por ejemplo hay un texto muy lindo que hicimos (...) un grupo focal, o sea, como que todo eso me apasiona. (...) entre las investigaciones primeras, las intermedias y las últimas son como de diferente índole, las primeras con una perspectiva epistemológica teórica muy fuerte con una fuerte carga, ya las últimas son como de incidir más en el mundo social.

al pasado (...) pues me voy más allá de los últimos 10 años, pero sí conozco, ¿qué se está haciendo?, ¿desde qué se está haciendo?, ¿por qué se está haciendo? y bueno (...) ¿cuál es la particularidad como yo me acerco al objeto al conocimiento? Pues solo reviso los últimos años.

- Pues estuve en Nueva York con un colega que trabaja con migrantes mexicanos pero que siempre discutíamos porque yo le decía: -es que yo no trabajo migración, trabajo de derecho a la educación en contextos migratorios- y él lo veía más desde la perspectiva del territorio y yo lo veía más desde la perspectiva del derecho a la educación, entonces con él me gustaba discutir y de hecho es un colega que trabaja en la Universidad de la Ciudad de Nueva York y pues aprendo un buen de él y él aprende un buen de mí porque mientras yo me pregunto por experiencias de exigibilidad de los DACA, él se pregunta el impacto del programa de los DACÁ, pero mi objeto de conocimiento como que es distinto.
- (...) entonces te digo, primero se hace un conocimiento sobre ¿qué se hace?, ¿dónde se hace? después, ir definiendo, ¿qué es lo que quiero investigar? ahora estoy con población migrante y bueno ahí hice una investigación a un luchador social y fue un trabajo de los tres meses (...) hice una entrevista larga.
- Ahora lo estoy haciendo sobre Dreamers y retornados, entonces hacemos entrevistas a profundidad y siempre hay como dos perspectivas,

una desde la Teoría Fundamentada o sea, que aparentemente tú no tienes un marco teórico construido para hacer investigación sino más bien vas construyendo categorías intermedias, vas construyendo tus propias categorías que a la larga pretenden convertirse en categorías teóricas, y que tú puedas aportar a la discusión. Y otra en la cual si hay una recuperación en particular, por ejemplo, ahora que trabajo con población migrante pues algo que me ha apoyado muchísimo, es “la teoría del reconocimiento de Honneth” y entonces el plantea tres esferas; una es la familia, otra se vincula con los derechos ciudadanos, y otra tiene que ver con organizaciones y grupos que apoyan, ¿no?, entonces pues a mí esa teoría ha sido como muy sugerente yo voy y me meto de lleno, ¿de dónde viene Honneth?, ¿cuál es su escuela?, ¿cuáles son los autores fundamentales que él maneja? y ¿desde qué lugar está pues planteando esta teoría del reconocimiento?

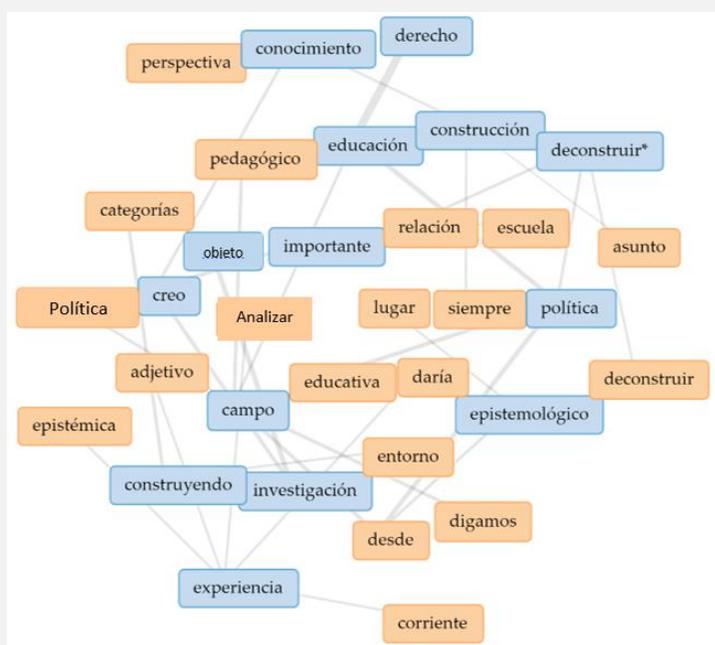
- Y bueno, te digo de repente me alejo, me acerco, al análisis político o a la perspectiva narrativa-biográfica en fin... o sea depende del objeto de estudio, pero en todas ahí está la revisión. Entonces hay un posicionamiento ético, político, y pedagógico de cómo construir teorías a partir de los datos empíricos, sobre qué aportamos, qué tipo de categorías intermedias se pueden construir (...). Ahora como me dio Covid entonces eso me obligó a darle toda la confianza a mi equipo de trabajo y por primera vez yo ya no realicé todas las entrevistas, participaré en algunas, pero no me voy a dar entrevista, no porque ahí sí creo que

primero la salud que la investigación. Entonces ahí me tuve que retirar un poquito pero aun así hice varias entrevistas online y fueron entrevistas muy, muy lindas a migrantes. (...) entonces yo ya me estoy apoyando por otras personas, y que antes no lo hubiera hecho, por una parte me da gusto o sea de que si estamos formando gente (...) porque yo vengo de una escuela donde uno realiza la investigación uno hace todo, ¿no?, pero te digo ha pasado también de una investigación más individual a una investigación más colectiva y colaborativa y creo que eso es muy importante.

- Yo creo que todo es importante (...) yo estoy formada en educación con especialidad en Sociología de la Educación, y entonces bueno siempre mi mirada, mi perspectiva es ¿cuáles son los problemas socioeducativos?, ¿qué existe en los procesos de exclusión, discriminación, violación del derecho a la educación? pero también ¿cómo se va reconfigurando o construyendo la agencia en los sujetos para realizar cambios?, entonces eso es muy, muy, importante pero todo eso significa que uno tiene una perspectiva epistemológica, o un posicionamiento epistemológico desde que el lugar construye conocimiento.
- Desde entonces pues yo digo que juega todo un papel importante (...) como qué métodos o estrategias voy a utilizar en la investigación (...). Y yo creo que algo que sí es muy importante es más bien el posicionamiento político, o sea que mi investigación tiene que servir, para toma de

decisiones, tiene que servir para impulsar políticas públicas, tiene que servir para que los sujetos que son entrevistados se empoderen, yo digo, que las entrevistas a profundidad, siempre cuando hacemos o cuando yo trabajo sobre todo con población vulnerable una entrevista, pues empodera a los sujetos, así es, se reconocen se reconstruye y entonces eso es como muy importante.

Ilustración 26. Praxis científica del ISNI-6.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

Un núcleo divergente y central en el proceso de investigación del ISNI-6 como se puede apreciar en el esquema mental (ver ilustración 27), es la deconstrucción, la cual, es reflejo de la perspectiva y formación académica del ISNI-6, ya que es un concepto sociológico que encierra en sí mismo un fenómeno complejo, el cual se trata de reorganizar el pensamiento occidental, ante la realidad desigual para fragmentar lo estipulado y poder trascender los marcos que en ocasiones no nos permiten ver o movernos en la comprensión de la realidad.

El hecho de que lo aplique el ISNI-6 en su praxis investigativa, se enlaza de igual forma con sus identificaciones epistemológicas abordadas en el apartado anterior, y que puede notarse en la concepción del proceso de investigación y construcción de conocimiento:

- a) Realizar un acercamiento profundo acerca de lo que se conoce del tema o problema de investigación. Hacer estados del conocimiento.
- b) Problematizar, ubicando el tema o problema de investigación desde una perspectiva contextual.
- c) Problematizar el objeto de estudio, dando a conocer la particularidad de cómo se acerca al objeto al conocimiento.
- d) Seleccionar la teoría, o bien construir el marco teórico de la investigación, con base a la construcción de categorías intermedias, que después se pretenden convertir en categorías teóricas, para aportar a la discusión.
- e) Conocer aspectos fundamentales de los autores y/o teorías como; ¿de dónde viene?, ¿cuál es su escuela?, ¿cuáles son los autores fundamentales que él maneja? y ¿desde qué lugar está planteando esta teoría? Toda la teoría dependerá del objeto de estudio.
- f) Tomar un posicionamiento ético, político y pedagógico de cómo construir teorías a partir de los datos empíricos y sobre las categorías intermedias que se construyeron.
- g) Seleccionar los métodos o estrategias a utilizar en la investigación, aplicarlas en el proceso y analizar la información.
- h) Tomar en cuenta un posicionamiento epistemológico desde que el lugar construye conocimiento.

La forma en que se cuestiona parte de las etapas del proceso de investigación tal parece que constituye arquetipo-síntesis, o infraestructura que es sustancial para enlazar este proceso con a la finalidad que le brinda a la investigación, la cual, es

de “servir”. Ya sea para que se impulsen políticas públicas, o bien para que los sujetos que forman parte de la investigación se empoderen.

La confrontación en el proceso de la investigación, sin duda los ISNI la han enfrentado en diferentes modalidades y roles, sus experiencias abonan a una apropiación del proceso donde incide en la consciencia de esta, permitiendo encontrar finalidades -que si bien son diversas- estas manifiestan su identidad, su mirada, su vida como investigadores.

La praxis de los ISNI en la investigación los provee de una serie de conceptos, principios y metodologías que le permiten encauzar una abstracción particular de la realidad estudiada aportando en la generación de conocimiento científico.

Cabe señalar que hay distintas escuelas epistemológicas con una manera particular de abordar el estudio de los fenómenos y generar conocimiento científico, creando corrientes que erigen identificaciones y posturas epistémicas en los agentes que se ven condicionadas por las formas en que cada escuela argumenta la naturaleza del conocimiento, así como los procedimientos teóricos, observacionales, falseables y rigurosos que lo legitiman.

De modo que el investigador en su carácter de agente epistémico genera afinidad o identificación por posturas epistemológicas, teóricas, metodológicas, procedimentales, entre otras, que ofrecen una manera particular de aproximarse a la realidad, o de hacer ciencia, así, emerge una identidad investigativa que al esclarecerla, también se asume la posibilidad de conocer –al menos exiguamente- los alcances y limitaciones de la ciencia educativa.

La forma en como investigan, la entrega a esto proceso y vocación que ha podido leerse en las narraciones de los ISNI, ha influido altamente en que ellos y ellas sean actualmente referentes nacionales e internacionales en las líneas de investigación que han construido a lo largo de su andar, aportando a la ciencia educativa. Desde sus voces reconocen que su intención no fue convertirse en referentes, sino, que a partir de su praxis investigativa, se fue otorgando este reconocimiento por la comunidad académica-científica, como se puede ver a continuación:

ISNI-1: Pues yo creo que no solo yo, yo creo que es una escuela. Como te decía, me parece que la escuela ha ido como dejando huella. O sea, primero esa es una escuela que nació en el Centro de Estudios Educativos y que de alguna manera todavía el Centro de Estudios Educativos existe. Está mucho más pequeño, pero mantiene esta línea, Pero después las personas que trabajamos allí hemos ido transitando a otras instituciones y por ejemplo, aquí (...) tiene un instituto de investigación (...) es muy de su escuela, o sea, de sus líneas de investigación tienen que ver con equidad, con transformación social, tiene que ver con justicia social, tiene que ver eso. (...) Después, cuando tuve la oportunidad de dirigir (...) pues sí puse digamos que todo lo que yo había aprendido al servicio de una mejor educación para la población indígena, que era la población menos beneficiada por la educación en el país. Entonces pues, yo creo, que ahí hubo un nicho para poner en práctica, muchas de las cosas que habíamos aprendido en otros proyectos de investigación y como investigadores. (...) Después, cuando estuve en el Instituto (...) pues ahí la idea era cómo utilizaban la investigación para influir en las decisiones, a todos los niveles, de las grandes decisiones de política educativa, pero también las decisiones cotidianas que toma el docente, no a partir de evidencias, a partir de información derivada de las evaluaciones. Entonces, como ir creando una cultura de evaluación (...) y un poco a tomar la evidencia como un elemento para mejorar y entonces la mejora como, indispensable para su construcción. Entonces, yo creo que sí he buscado esos nichos siempre.

ISNI-2: Bueno es medio complicado, yo diría (...) por una parte ocuparme justamente de políticas cuándo nadie se ocupaba de eso, hace muchos, muchos años y que pues lo que yo buscaba era; la filosofía de la educación y el estado que no es otra cosa que las finalidades del aparato administrativo con relación con la educación, y pues creo que eso ha contribuido a que el campo vaya creciendo, vaya conformándose pero, sobre todo el haber encontrado la relación entre eticidad y moralidad, me parece que ha sido también una cuestión que ha contribuido a que mis trabajos sean revisados. Aunque a mucha gente le parece muy compleja la diferencia o más que la diferencia, las múltiples relaciones entre estos dos aspectos, qué son fundamentales desde una perspectiva ético-política y bueno pues yo creo que es básicamente esto, mis trabajos sobre cuestiones de eticidad y mis trabajos sobre políticas educativas, pero, también trabajos que he hecho entorno a las

interacciones, más que interacciones las relaciones, las formas de relación entre los actores educativos que tienen que ver con el tema del reconocimiento que para mí también es el tema es fundamental, el reconocimiento del otro, es decir, el tema de la alteridad que es también con un tema fundamental en mis trabajos y que creo que algunos de esos trabajos han resultado útiles.

ISNI-3: Quizás la difusión en instituciones de educación superior (...) de investigación en Latinoamérica-México por ejemplo el COMIE y los grupos académicos que he coordinado (...) coordiné el seminario de profundización en análisis político de discurso con colegas como; Alicia de Alba, Marcela Gómez Sollano, colegas de filosofía y de sociología. Algunos eran mis estudiantes otros eran ya gente formada pero que no tenía el doctorado, ese fue un seminario. Luego también los encuentros (...) de tesis yo daba clases en la UNAM (...) y siempre yo tenía tesis (...), codirigí una con Adriana Puiggrós una tesis (...). El seminario de análisis de discurso educativo fue otro grupo de investigación y desde 2003 hasta la fecha el programa de análisis político del discurso e investigación, a la fecha tiene 13 publicaciones, 13 libros de una serie de un montón de tesis que se han titulado de ahí, bueno ha sido muy muy prolífico ese programa cada año hacemos un encuentro, este año se acaba de terminar el décimo sexto encuentro hacemos eventos, presentaciones de los libros que hacemos en Estados Unidos, ya que conocí desde 1997 investigadores que impulsaron mi trabajo y me invitaron a publicar... Ese también es otro nicho ¿no?, de difusión pero que tuvo que ver o sea el de México fue muy fuerte el de Argentina fue muy fuerte en Estados Unidos, y en Europa es menos fuerte pero también es muy importante porque en el COMIE conocí a Thom Popkewitz que, fue invitado conferencista magistral y Popkewitz me invitó a hacer otras cosas y en esas otras cosas conocí a gente de Bélgica, de Sudáfrica, de Brasil, entonces esa es la forma se hacen las redes académicas y fue por eso que resultó la difusión de un nicho.

ISNI-4: A mí me gusta trabajar mucho en matemáticas universitarias porque entre otras cosas a lo mejor no es tanto cuestión de grupos, sino, que la vida me llevó de ahí a una institución en donde yo podía hacer la investigación, o sea, podía cambiar cosas en las materias y en la forma de darlas y no pasaba nada, no había ese tipo de presión, pero también tuve la oportunidad de trabajar dos proyectos nacionales en mis manos, es decir, uno era yo nada más evaluadora, era la que sacaba los

datos, y el otro pues fui coordinadora de todo el proceso y fue una experiencia de las dos buena, las dos fueron muy ricas, una de enseñanza en la física, y otra en las matemáticas con tecnología en secundaria (...). Luego hubo uno (...) pero ese ya no estuve yo, y pues aprendí un montón por una parte del uso de la tecnología y APOE que se relaciona mucho con el uso de la tecnología... También ya no se ve tanto porque como no es tan fácil el acceso en la escuela y las escuelas a la tecnología y más en nuestros países, se ha perdido (...), entonces pues eso me gustó, me gustó mucho y cuando me invitaron a “Enciclomedia”, fue la verdad una maravilla (...) hicimos un trabajo en equipo la verdad excepcional, muy bonito equipo trabajábamos súper bien juntos (seguimos trabajando juntos de hecho) y el hecho de hacer, o sea generar la idea del programa (...) de hacer algo con la tecnología que ilustrara, que permitiera estudiar lo que se veía en ese entonces fue una maravilla, (...) entonces ese trabajo me encantó, desgraciadamente se acabó pero es increíble EFIT, los materiales y enciclomedia se siguen usando en todo el país por los maestros con unas computadoras del año de la canica (...) y los maestros en ocasiones hacen maravillas con esto.

ISNI-5: (...) el área del currículum que también es una constante en mi vida (...) lo he trabajado desde licenciatura y tal vez mis ‘pininos’ fueron tratando de buscar enfoques metodológicos para el diseño curricular que tuvieran un componente sí, sistémico pero también social, pero, también en el tema de currículum pues todo esto ha ido cambiando desde esa línea educativa y a lo que ahora me interesa mucho, que son los actores del currículum entonces si voy viendo distintos momentos del escrito del tema a lo mejor a veces está la epistemología más cerca de la cognición, (...) ahorita me interesa mucho todo lo que son los procesos de identidad y fenomenológicos de los actores del currículum.

ISNI-6: Pues yo creo que ha sido un proceso lento digamos, sí, pero que pues uno lo tiene que construir, por ejemplo el tema del derecho a la educación yo lo vengo trabajando desde el 2005 con una investigación muy linda que quedó sobre; La situación presente de la educación de adultos en América Latina y el Caribe, fue una investigación que se realizó en 21 países de América Latina entonces, viajamos, conocimos varios países de América Latina y teníamos reunión en varias sedes, y eso me permitió conocer como la realidad latinoamericana y eso es como muy, muy bueno, ¿no?, entonces ese libro yo creo que sí fue como un disparador para otro

tipo de investigación y tuvo un impacto muy fuerte, yo me acuerdo que llegue, porque además se presentaba a los tomadores de decisiones, íbamos directamente con Secretarios de Educación en América Latina, que tiene que ver pues con problemas de educación en adultos, rezago, entonces ese es el libro sí creo que fue un parteaguas en la forma que yo venía realizando investigación.

En el campo educativo se ciñen múltiples líneas de investigación, y sus representantes se hallan a lo largo y amplio del país en diferentes instituciones educativas, sin embargo, lo que ha caracterizado a los ISNI como referentes sustanciales en sus líneas de investigación: Equidad educativa, transformación y justicia social; filosofía de la educación, eticidad y políticas educativas; análisis político de discurso educativo; matemáticas educativas; procesos de identidad de los actores del currículum y currículum y; el derecho a la educación, tiene que ver al menos con lo siguiente:

- La escuela epistemológica y sus líneas de investigación.
- Ser pioneros en temas no abordados.
- La difusión del conocimiento por parte de las instituciones de educación superior y las redes académicas.
- El apoyo institucional a la investigación educativa.
- La innovación metodológica y teórica al abordar temas educativos.

Dichos puntos, precisan a los investigadores educativos en diferentes principios y rutas en la construcción del conocimiento, que tanto el trabajo individual, colectivo o institucional ha permitido dar a conocer los valiosos aportes derivados de sus investigaciones, posicionándolos como referentes.

De forma que su praxis investigativa ha trascendido a posteriori, dejando una huella no solo en lo teórico o metodológico, sino en el Sistema Educativo Mexicano y en la Ciencia educativa. Inclusive, las investigaciones en educación no dejan de generar aportes en otros campos de conocimiento, cuestionando el análisis de metodologías empleadas de la realidad social y educativa.

Donde se ha encontrado evidencia de que los investigadores en educación tienen una determinada posición epistemológica –algunos (as) más de una- o una visión

determinada para conocer la problemática de lo educativo y de lo humano. Por eso mismo es importante entender que la naturaleza es compleja, y que hay una necesidad de acercarse a lo educativo desde una perspectiva multirreferencial, ya que todo objeto educativo es social y humano, además, tiene un carácter dinámico³⁴.

5.5. La identidad de los investigadores educativos en la construcción de conocimiento científico.

Como ya se ha mencionado, en la educación superior pública y privada, se tejen infinidad de relaciones sociales que se producen tanto en el dominio subjetivo, relacional-intersubjetivo y objetivo, lo cual nos lleva a recordar a Berger y Luhmann (2003) quienes aludían al anagrama: *La sociedad es un producto humano. El hombre es un producto social* –cursivas del texto original- (p. 82), en este sentido, la educación se ve permeada en un continuum dialógico y dialéctico por estos dominios.

Es entonces, que las categorías de procesos y actores educativos se convierten en parte del anagrama aludido previamente, donde la generación y desarrollo científico-tecnológico se ha venido posicionando a lo largo de la historia del Sistema Educativo Nacional como uno de los principales ejes de planeación, hechura e implementación de políticas públicas en México, como respuesta ante el anhelado despliegue económico, social y educativo de esta propuesta se puso atención en la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel como los investigadores educativos (Acuña, 2018), quienes en estos procesos de formación y en la dinámica relacional en su andar, configuran una identidad que permite reconocerse como investigadores y dar reconocimiento gremial a la investigación en el campo educativo.

La identidad no es un constructo en solitario, sino que deviene de un aparato social cambiante a partir del encuentro entre la individualidad del sujeto, en un espacio

³⁴ Dicho apartado pretendió ahondar en la respuesta a la siguiente pregunta de investigación previamente planteada: ¿Cómo investigan en educación los investigadores educativos?, con su consecuente objetivo de investigación; Comprender como investigan en educación los investigadores educativos.

abstracto y subjetivo, y de la co-construcción social en la que el individuo se encuentra. Hablar de identidad implica pensarla como un objeto multifacético, por lo que alrededor de ésta, ocurre una disputa que abarca diferentes disciplinas, que dialogan entre sí, logrando establecer encuentros teóricos y empíricos que configuran una ruta de interpretación multidisciplinaria.

Esta existencia se da en relación directa con la certeza de que la identidad no es una inamovible esencia inmutable, pues se mantiene en constante construcción y puede cambiar para seguir siendo lo que es. La identidad se constituye en un proceso abierto y dinámico, de modo que es un ente inacabado en el cual, pueden manifestarse múltiples influencias que dotan de variación a su propia construcción. Lo crucial radica en comprender los factores que perfilan su idiosincrasia dentro de ésta y también los que permiten dotarla de cohesión.

Al respecto, Pensado, Ramírez y González (2017) define a la identidad como aquella construcción personal gracias al carácter social y cultural de individuo, derivado de las experiencias que devienen y causan cambios o adaptaciones en el sujeto. En este sentido, la identidad conforma una estructura interna y única que el individuo forja constantemente caracterizándolo de una manera singular.

En tanto a lo anterior, Cepeda (2017) hace referencia a la identidad como el conjunto de características más relevantes de una persona, que la hacen identificarse como única. Por lo tanto, esa identidad resulta de una construcción personal que se forjó en una comunidad (la cual puede ser académica-científica) que genera costumbres, tradiciones y creencias que hacen a una persona crecer y avanzar a lo largo del tiempo.

Estas concepciones y perspectivas de la identidad, permiten hacer notar que es un constructo tanto personal como social, que emerge de un proceso de individuación que no es estático, es decir, la identidad tiene un cierto relativismo, ya que no está dada en su totalidad, pues se construye a lo largo de la vida del individuo, no sin antes dotarlo de una identificación propia y única.

En este sentido, Moreno (2018) conceptualiza al investigador educativo como, aquel sujeto que investiga en educación generando conocimiento original, mediante bases teóricas con rigor metodológico y un enfoque científico humanístico, para contribuir a la comprensión, difusión y producción de conocimiento, aportando nuevas formas de solución interdisciplinaria a los problemas del campo de la educación.

Lo anterior, lleva a reflexionar que el investigador educativo es un agente que se construye, constantemente, siendo ese proceso parte primordial en la identidad del investigador educativo. La cual, puede concebirse como una construcción social imaginada, ya que los miembros que pertenecen al grupo o algún gremio, no se cuestionan sobre la raíz de su unión, más bien se identifican, creando patrones de una identidad artificial vínculos comunicativos y la construcción de repositorios de sentido compartido (Anderson, 1993). En el campo de la investigación educativa existen diversas comunidades creadas de manera artificial, que se integran por los miembros de un grupo o gremio académico, disciplinar o científico específico, donde los individuos son sociabilizados en un mundo simbólico común sobre la investigación.

En este sentido, los investigadores educativos ISNI han formado parte (y hasta la fecha aún son miembros) de comunidades artificiales académicas, donde en diferentes momentos de su vida profesional han generado identificaciones sobre cómo desarrollar el proceso científico en la generación de conocimiento. Aunado a esto, en las comunidades se ejercen procesos de socialización, que imprimen en los investigadores rasgos académicos que se convierten en piezas clave en la construcción de su identidad. Dicha identidad interviene en la concepción, validez y construcción del conocimiento educativo.

Así, la identidad se convierte en un aparato teórico-conceptual que es útil para comprender la relación de la identidad académica de los investigadores educativos con la construcción de conocimiento científico en educación. De este modo se

presentan las siguientes narraciones y elementos gráficos que pretenden mostrar los rasgos identitarios académicos de los ISNI y la modelación³⁵ de estos:

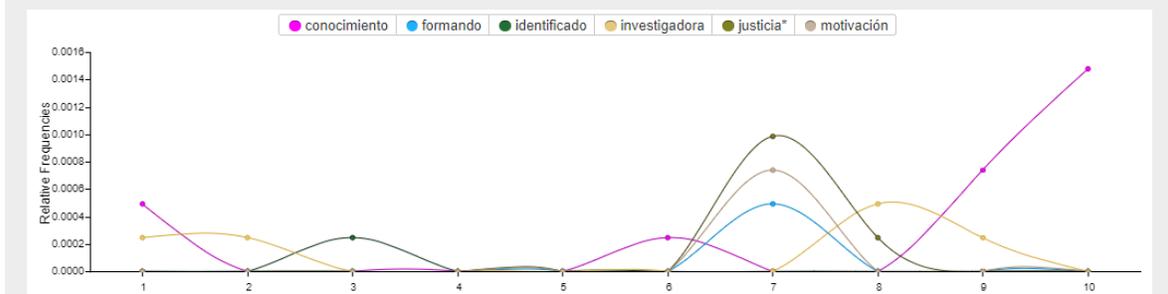
ISNI-1. Rasgos identitarios.

Atribución experiencial en la investigación educativa.	Motivaciones y horizonte en la investigación educativa.
<p>● (...) la complejización, se complejiza la realidad y se complejiza la manera de acceder y de abordar ese camino. Yo, por ejemplo, una de las cosas que creo que he sacado como de provecho de mi trayectoria es que reconozco la necesidad de la interdisciplina y de la transdisciplina, o sea, que yo sé que una sola disciplina no te puede ayudar a... no te permite comprender un fenómeno, inclusive un fenómeno educativo. Necesitas de la confluencia de muchas disciplinas y de la confluencia de los conocimientos de aquellos que están viviendo el fenómeno que estás estudiando. En la transdisciplina, es en donde no solamente es el conocimiento científico ni cómo se encuentra, sino, (...) el conocimiento de los factores, de las comunidades, etcétera. Entonces (...) te das cuenta de que la realidad es compleja y que para poder comprenderla necesitas una metodología compleja.</p>	<p>● (...) yo siempre he tenido una motivación que esto es una escuela, que es la escuela de Pablo Latapí y de Carlos Muñoz Izquierdo, a la derecha en cuestiones educativas con la que todos nos formamos, parte de esta escuela, de que lo que haces en materia de investigación tiene que tener un sentido para la justicia social. Esa es la motivación fundamental. Si no tiene sentido para la justicia social, para la transformación de la sociedad, si no va a aportar, aunque sea de manera indirecta, a construir una sociedad mejor. Eso no tiene sentido (...).</p> <p>En cuanto a su horizonte:</p> <p>● (...) cuando uno ha tenido una larga historia en la investigación, como es mi caso, llega un momento en donde descubres que tu función es más de formación de nuevas generaciones. (...) porque así como yo aprendí a investigar; investigando, yo, quisiera aportar a la</p>

³⁵ Con modelación, nos referimos a la reproducción de las propiedades y relaciones del objeto en cuestión. Cabe mencionar que el software que se ocupó en el análisis de la información, fue Voyant, el cual es aplicado en el método de análisis de contenido, el cual desprendió gráficas donde las entrevistas las dividió en 10 secciones y localizo los rasgos identitarios para conocer las incidencias y coincidencias que pudieran presentarse.

	<p>formación de nuevas generaciones con mi propia experiencia de investigación.</p>
<p>Intenciones en la generación de conocimiento educativo.</p>	<p>Características de unicidad como investigador en la producción de conocimiento educativo.</p>
<p>● Bueno, yo creo que es justo eso ¿verdad? O sea, (...) generar el conocimiento que ayude a hacer de la educación (...) un factor de transformación social para la equidad y para el sistema.</p>	<p>● (...) hacer investigación como un elemento para mejorar y entonces la mejora como indispensable (...).</p> <p>En cuanto a su producción:</p> <p>● (...) yo considero que la que más ha aportado, es el tema de la Calidad de las escuelas, (...) porque me parece que el resultado de esa investigación sí pudo aportar algo muy importante, que es este reconocimiento de que la educación sí sirve, digamos ¿no?... o sea claramente que la educación de que cada escuela si se lo propone, puede hacer una diferencia, puede lograr resultados extraordinarios. Y entonces el valor de la escuela, de la autonomía escolar, del desempeño profesional de directores y maestros, de la vinculación entre la escuela y la comunidad, salió como muy importante en este estudio, pues todos esos yo creo que son aportes que a mí me han ayudado a seguir, digamos como formando docentes y formando investigadores a lo largo de mi vida.</p>

Ilustración 27. Identidad del ISNI-1.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

Como se mencionó en el apartado de identificaciones epistemológicas, los componentes de la identidad son diversos, sin embargo, se dilucidó una trilogía que permite abstraer a la identidad. Así, los rasgos identitarios presentes; atribución experiencial, motivaciones y horizontes, intenciones, y características de unicidad, son aquellos que se pueden hallar en el tercer componente; la mismidad y la ipseidad discutida anteriormente desde Ricoeur (1996), quien expone la abstracción de identidad con un carácter de imputación a la persona.

Ilustrativamente al analizar los datos, al igual que en las ilustraciones de las identificaciones, el texto se dividió en las categorías planteadas en el esquema metodológico para conocer las incidencias y patrones en las narrativas que ilustraran, es este caso, nociones de la identidad. Los apartados de las entrevistas donde mayormente se podría visualizar esto, son de la parte sexta a la novena del texto.

En razón de lo anterior, con los datos del ISNI-1, dan cuenta en la representación visual (ver ilustración 28), que en la parte séptima y octava del texto, en dónde justamente se cuestiona sobre las motivaciones y características de unicidad, hay mayor número de incidencias, donde la investigación, formación, motivación, conocimiento y justicia se identifican como núcleos altamente representativos en sus narraciones, que a su vez se pueden confirmar en sus diálogos.

Estos rasgos identitarios como se ha expresado en la literatura, pueden confrontarse con la realidad, donde se legitima que las influencias gremiales impactan de tal forma en los agentes que ellos las integran a su identidad como

investigadores, entonces, la forma en cómo ellos investigan se ve altamente influenciada por su formación, por los grupos académicos a los pertenece, por los teóricos que sigue y las influencias epistemológicas con las que convergen.

Dichos rasgos identitarios incluso se perciben en sus obras, al leer sus argumentos, sus intenciones, la forma en qué ellos discuten la teoría y cómo construyen a la vez teoría. El ISNI-1, reconoce como característica de unicidad la complejización de la realidad y la imperante comprensión de la misma, la cual en sus intenciones se haya no solo las suyas, sino, las de un gremio o escuela, y es investigar para transformar, cuando se lee su producción más importante para el ISNI, se corrobora que ha interiorizado las motivaciones y horizonte como investigador, ya que la obra seleccionada es aquella que desde su perspectiva ha aportado más a la educación. En otras palabras, hay un hilo conductor entre sus motivaciones, intenciones, horizonte como investigador, y se perciben dichas características particulares, en la forma en qué construye conocimiento educativo.

Ahora bien, el ISNI-2 la forma en cómo ha vivido la investigación, sus experiencias, la atribución que le da cómo un proceso disciplinado, se puede corroborar con las características de unicidad, ya que, dichas experiencias le imprimieron en el ISNI una mirada específica de qué es investigar, para qué investigar, como se puede apreciar:

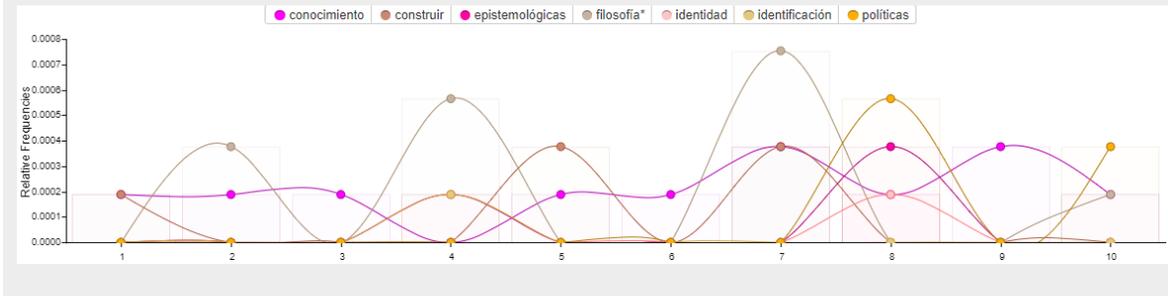
ISNI-2. Rasgos identitarios.

Características de unicidad como investigador en la producción de conocimiento educativo.	Motivaciones y horizonte en la investigación educativa.
<p>● Yo diría que pues como rasgo particular es la ‘crítica’, muchas veces en mis artículos (...) intento siempre arribar a la crítica y a veces eso dificulta mucho la dictaminación porque algunos dictaminadores pues, no les gusta ciertos posicionamientos críticos, entonces yo diría que si hubiera (...) que adjetivar mis investigaciones de los</p>	<p>● Bueno, en primer lugar es un interés personal, siempre me han interesado las cuestiones políticas pero, yo pienso que para trabajar la política hay que trabajar también la ética, digamos que la dimensión ético-política es la que me ha interesado muchísimo (...), lo que me apasiona es el tema de la libertad, es básicamente un tema ético-político y el</p>

<p>últimos años, es justamente el adjetivo de crítico, es una construcción del conocimiento desde una perspectiva crítica lo que he intentado hacer.</p> <p>En cuanto a su producción:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tengo una obra que fue mi tesis de maestría (...) que he estado actualizando a lo largo del tiempo, y yo diría que es importante porque parece ser que ha sido útil (...) ¡eso me gusta mucho! 	<p>tema de la justicia entonces pues con esos dos temas pues yo creo que por eso me he mantenido digamos en una misma línea a lo largo de mi historia (...).</p> <p>En cuanto a su horizonte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (...) yo lo único que espero es seguir con fuerza suficiente para seguir investigando, ya no tengo la fuerza que tenía, ni las posibilidades de hacer un trabajo de campo como el que yo hacía antes, ¿no? (...) entonces si tengo fuerza para trabajar, si tengo fuerza y sobre todo, si tengo las competencias, pues es seguir produciendo conocimiento, (...) y que pueda seguir formando estudiantes (...) aunque sea modestamente.
<p>Intenciones en la generación de conocimiento educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (...) es de enorme importancia el tratar de tener investigaciones que sean pertinentes socialmente qué sirvan para algo (...) las mías es la crítica y la pertinencia social. 	<p>Atribución experiencial en la investigación educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Es como un adjetivo, bueno yo diría más bien un sustantivo, para mí como una “aventura”, la investigación educativa (...) es un trabajo que requiere muchísima disciplina, paciencia, perseverancia, creatividad, pero pues te he de decir que cuando me llegan chicos muy jóvenes que quieren aprender a investigar siempre les pregunto si ¿están dispuestos a hacer un trabajo de talacha muy duro? porque todos piensan que uno se sienta en la computadora y le salen las ideas fácilmente, la investigación es talacha y muy disciplinada, muy rigurosa, muy

sistemática (...) si quieres ser un buen investigador tienes que ser un buen talachero y si no te gusta la talacha entonces ¡olvídate de la investigación!

Ilustración 28. Identidad del ISNI-2.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

Al igual que el ISNI-1, la confluencia de rasgos identitarios se presentan con mayor densidad en la parte séptima y octava del texto (ver ilustración 29), pese a ello, su identidad se percibe más móvil y dinámica y justo puede corresponder a los diferentes campos que han contribuido en su integración como agente. La epistemología y la política, son dos núcleos identitarios que junto con las identificaciones a estas se han impreso en su identidad.

La forma en cómo concibe su propia experiencia en la investigación; “una aventura”, también se refleja en el dinamismo que se puede apreciar en la ilustración anterior. La pertinencia social que se suma como una característica de unicidad, se corrobora en la obra seleccionada, la cual fue por su utilidad social.

La pasión que menciona el ISNI-2 a la investigación, a sus líneas de trabajo, en consonancia con su horizonte, dan cuenta de una identidad forme y dinámica a la vez, que se guía por principios de construcción personal con intenciones de retribución que no solo son loables, sino que, incitan a la confrontación honesta de la realidad educativa.

En el caso del ISNI-3 el conocimiento de nuevos horizontes, el reconocimiento y estímulo a su forma de investigar y construir conocimiento, ha sido motivaciones que le han permitido contribuir con sus obras al campo educativo, y son claro

ejemplo en donde, la identidad no solamente compete a una atribución personal, sino, que también es dada por los otros. La percepción que se refleja al mundo social sobre uno mismo, es a su vez, un elemento que constituye la identidad individual, y que con las experticias y motivaciones del ISNI-3 se puede apreciar:

ISNI-3. Rasgos identitarios.

Características de unicidad como investigador en la producción de conocimiento educativo.	Motivaciones y horizonte en la investigación educativa.
<p>● Entonces yo te digo bueno si hay muchas características, es bastante arrogante que yo empiece a decir cuáles son, entonces lo que hice es citar a dos colegas (...). Las responsabilidades éticas, políticas y epistemológicas que asume la línea de trabajo y el compromiso explícito de poner en evidencia y combinar y combatir desde el frente de la investigación educativa y otras formas de intervención en el campo las diversas formas de opresión que ante la incapacidad de los paradigmas imperantes y en decadencia seguimos padeciendo en México, América Latina y otras regiones al menos eso decía Teresa (...) la otra es Susana (...) ella lo metafórica mucho desde; Astucias milenarias (...) es decir, maniobras, toda esta maniobra de la compatibilización epistemológica, polimorfismos, o sea, cómo vas a ver... (...) calidoscopios, esa ha sido una metáfora (...) para caracterizar el trabajo (...) Susana apunta acierto y ausencias (...) entre los aciertos</p>	<p>● Pues hay muchas no, te voy a poner ordenadas en tres, en primer término; el conocimiento de nuevos horizontes teóricos que representaron un crecimiento intelectual cualitativo muy significativo para mí, aunado a una experiencia de aprendizaje con un grupo de 20 estudiantes que hicieron el doctorado (...) de disciplinas diversas como la filosofía política, la epistemología, la filosofía 'a secas', la literatura, la historia, siempre estamos en contacto interdisciplinario en las cuales mi formación fue exponencial. (...) otra motivación; es el reconocimiento de mis interlocutores, (...) fue una gran motivación para seguir profundizando y estar viendo mis líneas de investigación ¿por qué el reconocimiento es importante? No es solamente por el ego (...), que sí tiene un matiz de eso pero es también por la seguridad que te da, lo que tú haces otras personas (...) también reconocidas lo vean como algo valioso, o sea, siempre en la constitución del</p>

mencionan interrogando al campo de las tensiones que articulan unas cosas con otras es posible dislocar las falsas oposiciones, (...) y aquí es donde se propone la construcción teórica de los objetos empíricos con horizontes de intelección. Tiene otro acierto dice; .me parece buen emplazamiento para avanzar en la pelea cotidiana contra los marcos teóricos (...) preguntar (...) ¿cuáles son las variables establecidas? (...).

En cuanto a su producción:

● (...) mi tesis de doctorado, ¿por qué es la más importante? (...) porque despliego diversas facetas de esa investigación, profundiza, profundizó y enriquezco y expando mi perspectiva tanto en procedimientos analíticos como en temas y recursos teóricos por eso es que la considero la más importante, ¿no?, en realidad no es la más conocida pero es la más importante (...).

sujeto depende (...) el otro que te ve. (...) y la otra (...) que desde 1990 el estímulo con el que me retroalimenté a mis estudiantes de México (...) me invitaron de Argentina de norte a sur hasta la Patagonia literalmente, ¿no?, desde la sierra hasta la Patagonia literalmente, ¿no?, del 2000 en adelante también en Colombia en Uruguay y en Brasil, entonces como que ya (...) todo eso fue siendo un estímulo también muy importante que me motivó a consolidar estas líneas investigación.

En cuanto a su horizonte:

● (...) me veo haciendo cierto tipo de investigación documental fundamentalmente eventualmente algunas entrevistas pero ya para mi gusto, o para hacer o dar asesorías y consultorías, en investigación etcétera, ¿no?, y publicando cosas que desde hace tiempo están ahí que todavía no había tenido tiempo de publicar precisamente, porque no te he hablado de la parte que es muy desagradable, incómoda, (...) no si no es parte de lo que hace un investigador que es, evaluar pares, ver expedientes, aceptar alumnos, dar clases, o sea el investigador al menos en mi experiencia tiene que hacer muchas otras cosas además de la investigación, que es muy placentero generalmente, ¿no? (...)

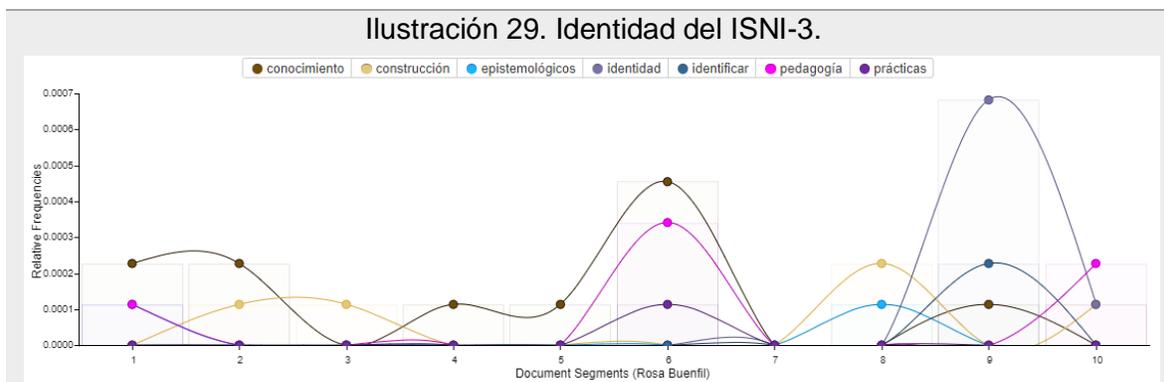
entonces pienso hacer lo que me gusta, ¿no?, seguir haciendo investigación más documental que de campo pero eventualmente de campo algunas cosas escribiendo tantas cosas y yo no sé, si tú pienses así pero mientras más aprendes te das cuenta de todo lo que ignoras entonces hay mucho que todavía podría seguir trabajando y aprendiendo.

Intenciones en la generación de conocimiento educativo.

● (...) tengo varias tesis sobre la expansión del propio concepto de lo pedagógico y las prácticas educativas situadas, intento enriquecer este campo con mis propias investigaciones y las de los 50 estudiantes cuyas tesis he dirigido (...) pero (...) siento ese es mi posición, y se puede formar en un movimiento social yo tengo varias tesis sobre zapatistas y sobre el movimiento del 68 con un enfoque feminista (...) yo adoro las tesis además tienen trabajo empírico trabajo documental de primera (...).

Atribución experiencial en la investigación educativa.

● (...) yo te diría, es formativo, aún en el caso que fue conflictivo, fue formativo porque aprendí lo que yo no quería ser cuando yo fuera investigadora, cuando yo dirigiera las investigaciones, ¿no?, cuando yo me fui al doctorado y regresé ya iba a dirigir investigaciones, cuando yo estaba terminando la maestría empecé pero me fui rápido y entonces, por eso digo formativa, tanto en lo que me parecía adecuado ser responsable, ser respetuosa, claro, (...) como lo que no me iba a gustar, ser autoritaria, ser impositiva, fíjate ahí se va conformando una idea de educación, educación no es sólo lo positivo o lo que alguien valora positivo, también es aquello que quieres no ser, (...) en todos los casos esta la formación epistemológica, teórica, ontológica, procedimental e incluso de comportamiento personal (...).



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

Como se puede observar, la representación visual anterior (ver ilustración 30) muestra importantes alzas en la parte sexta y novena del texto, donde se cuestiona sobre la praxis y las disonancias en la investigación. En el capítulo anterior, el ISNI-3 reconoce que la finalidad de la investigación es producir conocimiento, basado en criterios académicos, teóricos, y procedimentales, que en unión con las intenciones que plantea al generar dicho conocimiento, donde intenta enriquecer este campo con sus propias investigaciones, corrobora la interiorización de preceptos identitarios que son una especie de vehículo en el mundo académico científico.

La formación se presenta como un núcleo identitarios altamente representativo en el ISNI-3, tanto en su horizonte, características en su producción, atribución e intenciones en la generación de conocimiento, la formación, entonces es aquella que le ha otorgado sus rasgos identitarios y es comprensible dado que el proceso de formar, involucra un acto de reproducción político, cultural, social, económico, científico, tecnológico y educativo, todo ello no como parcialidad, sino como totalidad, en el que el investigador realiza su agencia, por lo que se reconoce en el contexto, en el mundo social y académico.

El carácter institucional que influye en la formación, también puede leerse como un rasgo identitario del ISNI-3, ya que refuerza, la importancia de la formación como una contribución e intención en la construcción del conocimiento educativo.

Del mismo modo, en el ISNI-4 se aprecia a la formación como una intención en la construcción del conocimiento educativo, solo que desde el proceso mismo, en

donde la intención de mejorar la enseñanza, no solo representa una finalidad, sino, una motivación en si misma que guía al ISNI en la generación de conocimiento matemático.

ISNI-4. Rasgos identitarios.

Características de unicidad como investigador en la producción de conocimiento educativo.

- (...) tuve como muy tempranamente la oportunidad de ser parte de este grupo que usaba la teoría APOE y con quien yo me identifique (...) ahí tuve oportunidad de poner en blanco y negro algunas de las cosas que había estado estudiando con interés y entonces yo creo que eso, eso fue una oportunidad muy muy valiosa (...) me gustan los retos entonces eso, eso me hizo estar en este grupo que era muy interesante, lo que influyo en cómo investigo.

En cuanto a su producción:

- (...) para mí esta investigación que te he venido diciendo de las gráficas en las funciones fue crucial (...) se hizo a raíz de este grupo que se formó sobre el papel del esquema en el aprendizaje de las matemáticas y en el análisis epistemológico mismo, ¿no?, (...) entonces no sólo digamos contribuimos a que la noción de esquema se desarrollará más, sino, que vimos en esta posibilidad un esquema de los números reales, un esquema de la derivada (...) fue un bonito trabajo (...).

Motivaciones y horizonte en la investigación educativa.

- A mí me gusta trabajar mucho en matemáticas universitarias (...) y mejorar la enseñanza de las mismas (...) me ha hecho falta hacer un poco más de labor (...).

En cuanto a su horizonte:

- Sigo trabajando porque me gusta (...) yo no lo pensé explícitamente pero fue un como un trabajo de consolidación de varias cosas que había hecho de álgebra lineal no lo pensé directamente así pero al verlo ya después fue como un poco ver todo eso hacia atrás, ¿no? Yo creo que consolidar algunas cuestiones (...) porque la teoría APOE es muy mal comprendida (...) entonces (...) creo que conviene escribir más como libros un poco de divulgación no sólo para investigadores en educación matemática, sino, para profesores yo creo que vale mucho la pena hacer y aquí hay poquísimo.

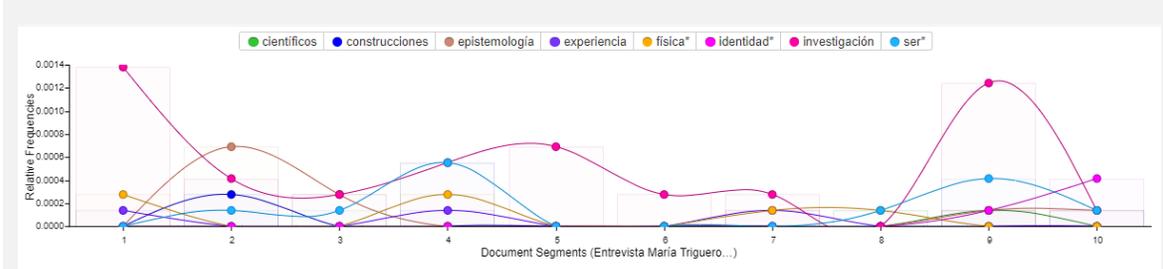
Intenciones en la generación de conocimiento educativo.

● Para mí es mejorar la enseñanza, prácticamente no hay otra intención y la teoría APOE (...) de ahí surgió el interés por mejorar la enseñanza.

Atribución experiencial en la investigación educativa.

● (...) sería interesante y fascinante. Pues porque me ha permitido como entrar (...) a la cabeza de la gente y de entender ¿por qué las matemáticas a todo el mundo chocan? ¿Por qué las matemáticas son difíciles de entender? y bueno (...) este tipo de cosas si te permite determinar cuestiones que son claramente didácticas y que entrarían como en el ámbito de la teoría Antropológica o de una de estas teorías que son importantes, a mí no es lo que me encanta pero sí son importantes (...) evidentemente como tú piensas influye en ¿cómo enseñas? entonces pues las clases que da un ingeniero van a ser muy diferentes que las que da un matemático (...) ¿no?, y que va más hacia el fondo de tratar de entender ¿cómo las aprendemos? entonces pues eso, creo que es lo más fascinante y lo más enriquecedor.

Ilustración 30. Identidad del ISNI-4.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

Los alcances de una epistemología y de una teoría, en la constitución de la identidad académica de los investigadores, son sustanciales, y que con el ISNI-4 se puede corroborar, como se observa (ver ilustración 31), las incidencias más

representativas se ubican en la segunda, tercera y cuarta parte del texto, las cuales, corresponden a las identificaciones epistemológicas que han generado.

En este caso, la epistemología de Piaget, la del enactivismo y la teoría APOE, son construcciones que han impregnado en el ISNI-4 no solo fundamentos desde las cuales sostiene sus argumentos y son parte de sus investigaciones, sino, que, se han convertido en un lente desde el cual analiza, piensa y aborda la realidad educativa, formando parte de su identidad académica.

El cómo desde el enactivismo se intenta abordar una realidad holística y no fragmentada entre la naturaleza y experiencia humana, ha pasado de ser un precepto teórico, a una forma de mostrarse en el mundo social y académico.

Desde otro ángulo, la atribución experiencial que le brinda a la investigación se refleja claramente en la producción de sus contribuciones, donde estas, afrontan el papel del esquema en el aprendizaje de las matemáticas y en el análisis epistemológico mismo, contribuyendo no solo a la comprensión de este objeto de estudio, sino que, cumple la intención que justamente busca el ISNI-4, que es incidir en la mejora de la enseñanza de la matemática.

En consonancia con el ISNI-4, entre las motivaciones y horizonte en la investigación educativa, el ISNI-5 también busca incidir en la mejora de la enseñanza a partir de la ruptura de escenarios convencionales, como puede apreciarse a continuación:

ISNI-5. Rasgos identitarios.

Características de unicidad como investigador en la producción de conocimiento educativo.

- Pues tal vez esto que te decía tratar de buscar, mira yo trabajo el área de currículum es mi área originaria y a lo mejor yo diría que es el área macro donde siempre me he movido pero junto a currículum todo lo que es el tema de estrategia del diseño educativo, pues

Motivaciones y horizonte en la investigación educativa.

- Pues, (...) son diferentes pero yo diría que confluentes, (...) con un mismo origen por un lado tratar de entender procesos y modelos educativos y tratar de buscar caminos distintos alternativos a la educación más convencional que conocemos (...), buscar enseñanza más

asociado al currículum y formación, formación de profesores ya junto con eso pues (...) los temas de tecnologías, me tocó toda la pandemia estar en muchos cursos y talleres con maestros apoyándolos para todo esto, (...) y pues estos entornos de aprendizaje y a buscarle por ahí un sentido al currículum, y (...) tratar de ver una, una posible mejora y una creación de ambientes educativos pues que sean más favorables para niños y para docentes, pensando que el currículum no siempre va a ser el ideal, siempre son proyectos abstractos que tienes que bajar y concretar y que yo creo que se pueden hacer muchísimas cosas si hay un grupo un acompañamiento (...).

En cuanto a su producción:

- (...) te voy a mencionar dos, son las que creo que son las más cercanas a quién soy yo ahorita en lo que hago, una (...) me acercó mucho a profundizar en lo que es precisamente la visión más sociocultural del conocimiento del aprendizaje y me permite también meterme mucho en la parte educativa de las metodologías experienciales y de indagación (...), me dedico mucho a ver pues qué es el método de caso, la solución de problemas del aprendizaje, la comunidad las evaluaciones auténticas, todos los enfoques

experiencial más de conocimiento en acción que rompa de los escenarios convencionales y sea pues una educación en escenarios de vida me parece eso es lo que a mí me gusta mucho trabajar (...) fijate que también asociado a esto fue que empecé a trabajar con grupos o poblaciones que se consideran en situación de vulnerabilidad y he encontrado que pues con las tecnologías trabajas muchísimo con los chicos con discapacidad con los chicos que han tenido historias de fracaso escolar, puedes vincular lo formal e informal con lo tecnológico y crear otro tipo de ambientes y experiencias educativas, (...) al final de cuentas mi reto, mi preocupación es darnos cuenta lo estereotipado y estandarizante que a veces vemos el hecho educativo (...) como si en la educación fuera el mismo contexto y todos derechitos delineaditos aprendiendo lo mismo y logrando lo mismo y pues ese es un reto bien grande de darte cuenta que absolutamente no, no, es así y que los contextos son muy diversos tal vez por eso me metí tanto a las visiones socioculturales contextuales.

En cuanto a su horizonte:

- (...) me ha hecho ser consciente que, uno a veces ve un futuro a largo plazo...

alternativos de la enseñanza experiencial en comunidad ese libro (...) es una obra en la que yo trato de contribuir pero la obra misma es mucho. (...) ya después otro libro es en el que (...) me fui metiendo mucho en el trabajo de Brunner lo que es el pensamiento narrativo y me di cuenta que sí, yo lo que quería era trabajar ahora desde esos enfoques más narrativos biográficos (...) pues ese es un libro que ahorita ha sido importante porque los últimos trabajos de investigación que he hecho te puedo decir que los he fundamentado mucho (...) es lo que yo te diría (...).

y quién sabe si este, pero si todo sigue más o menos y puedo, quisiera o espero que pueda por lo menos una década más estar trabajando en las cosas que a mí me gustan mira no te sabría decir exactamente qué, pero si me gustaría seguir trabajando en los núcleos de educación, de investigación, para plantear sobre todo porque veo un futuro de muchos cambios, de nuevas posibilidades y escenarios educativos que me permitan revertir esa tendencia de los extremos de desigualdad social, cultural, en nuestro país (...) cómo que muchos escenarios que no te alcanzo a decir ¿cómo están?, pero por lo menos quisiera que no fueran de tanta brecha y desigualdad...

Intenciones en la generación de conocimiento educativo.

● Pues mira (...) he tomado consciencia y pues formar personas para que sigan siendo parte de una comunidad, ahorita (...) si me preocupa ver que no hay una renovación generacional en la Universidad (...) siento que hay una paradoja que tenemos muchos jóvenes muy bien educados, muy formados para la investigación, mucho talento humano en los posgrados a los que doy clases pero me decepciona y sé que les decepciona a ellos lo difícil que es después insertarse en grupos de investigación y quedarse como

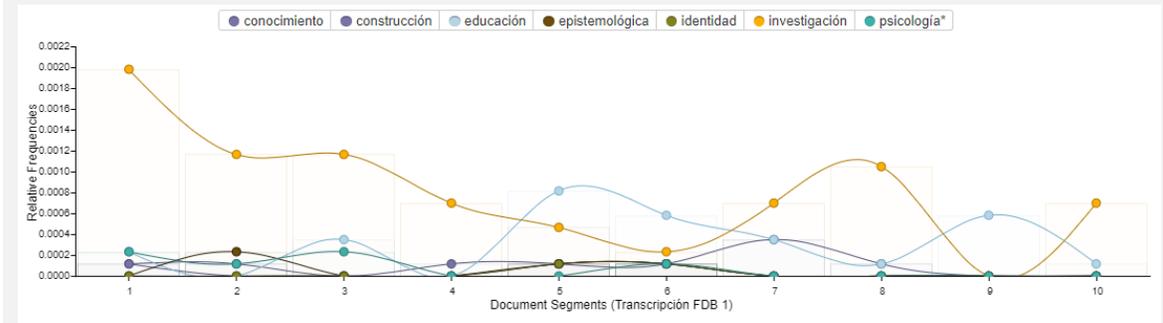
Atribución experiencial en la investigación educativa.

● (...) no sé, no, no, es pretencioso pero sí es de entender un poco más la condición humana, yo creo que lo que sí logré, es más que centrarme en el rigor de la ciencia de la investigación, es darme cuenta que lo más difícil en la investigación en áreas como la de nosotros que es las áreas de educación, es entender y darle sentido al derecho humano, ahí es donde te das cuenta en esa frase que (...) le atribuye a Einstein, dijo: que, lo más difícil o lo imposible de evaluar es lo más valioso, (...) y pues sí, el hecho humano y lo que la gente

académicos en las universidades, en las buenas universidades porque desafortunadamente mucho de este talento de los jóvenes pues si consiguen cosas pero más bien se van a ir a dar docencia en escuelas que no les van a dar condiciones para investigar o gente que hizo ya antes su maestría su doctorado pues después, ¿cómo se va a insertar para seguir siendo investigador?, eso me preocupa mucho y mira siento que por eso he tratado en los últimos dos años como meta es consolidar más mi equipo de investigación ver como pues ojalá yo pudiera tener varita mágica y darles chamba ¡es muy difícil!, si tú me preguntaras ojalá que, al jubilarme aunque sea en cachitos partiera de mi plaza eso lo veo muy cerrado me preocupa bastante y creo que se ha hecho una dinámica además muy centrada en la autoridad y en el poder (...). De lo que yo puedo trato de intensificar mucho esa formación y tratar de dar oportunidades y que estén conmigo en las investigaciones que estoy y en lo que se pueda ir viendo cómo la gente se va insertando en algunos otros espacios para, para que sigan con las tradiciones de investigación y la gente joven tenga un espacio (...).

experimenta es complejo, pero bueno son intentos para acercarte. Siento que (...) también lo central de un estudio es la voz del participante, porque yo mi primera formación fue la objetividad y el papel del investigador de los principios positivistas, e investigar lo que sabe, (...) la teoría, los métodos, los instrumentos y tienen que llegar con objetividad y distancia y neutralidad a buscar el hecho puro o la realidad, (...) eso fue de las cosas que a mí me fracturaron en el camino de la vida y entendí que lo más difícil es que; a lo mejor traes todo ese equipaje pero lo más importante es poder entender y generar esa empatía y comprensión hacia el otro, también no perderte en lo mismo es algo como muy dialéctico muy complejo, no sé, incluso cómo explicarte, guardar tal vez la distancia en la que puedas entender y procesar algo pero nunca perder el eje de que está cercano a personas que es desde su mirada, sus vivencias, sus culturas, sus sentidos, que tienes que tratar de entender lo que ahí está pasando, ¿verdad?.

Ilustración 31. Identidad del ISNI-5.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

Se puede apreciar una representación de su identidad proporcionada (ver ilustración 32), donde al igual que el ISNI-4, sus incidencias en las identificaciones epistemológicas, respaldan sus rasgos identitarios, los cuales en conjunto con su móvil experiencial, han logrado una atribución a la investigación educativa como el entendimiento de la condición humana.

Lo anterior se muestra claramente en las intenciones que plantea en la generación de conocimiento en conjunto con las motivaciones, ya que le ha impulsado a encontrar y caminar otras vías, diferentes a las del primigenio positivismo, que si bien, inició allí, la búsqueda a lo no convencional, ha lleva al ISNI-5, a convertirse en un importante referente en sus líneas de investigación.

Dichas vías, han influido robustamente en la identidad del ISNI-5, en esa búsqueda por la comprensión de lo humano, también se encontró como investigador, de forma tal que le llevo a entender lo importante que es generar esa empatía y comprensión hacia el otro, sin perder el rigor científico, lo cual sin duda, es complejo.

En el ISNI-6, se puede apreciar el poder de su agencia con mayor énfasis en sus rasgos identitarios:

ISNI-6. Rasgos identitarios.

Características de unicidad como investigador en la producción de conocimiento educativo.

● (...) en como lo realizo (...) que lo primero es siempre un acercamiento

Motivaciones y horizonte en la investigación educativa.

● Pues yo creo que ha sido un proceso lento digamos, sí, pero que pues uno lo

muy profundo acerca de lo que se conoce del tema o problema de investigación, (...) me meto de lleno para hacer estados del conocimiento, tú en cada uno de mis libros siempre vas a encontrar lo primero es un estado de conocimiento (...) en estos momentos de producción del conocimiento sobre mi temática pues me voy más allá de los últimos 10 años (...).

En cuanto a su producción:

- Bueno, (...) por ejemplo la entrevista de Ángelo (...), ¡me encantó! salió, se publicó un libro muy lindo (...) y entonces cuando uno lee la entrevista pues es que tiene un potencial impresionante, ¿no?, entonces me gusta mucho, (...) pero también (...) todo lo relacionado a la formación y constitución del sujeto en el derecho entonces esta cuestión es súper motivante, (...) también tengo otros dos libros que (...) tienen que ver con (...) ¿cómo se resignifica la política educativa en el espacio escolar?, o sea lo que yo vengo haciendo es que cada investigación que realizó se enlaza con la anterior, o sea hay temas de investigación que surgen y emergen y son cómo darle continuidad (...). Obedecen a diferentes momentos pero lo que yo sí te puedo decir es que una investigación me despierta interés para

tiene que construir por ejemplo el tema del derecho a la educación yo lo vengo trabajando desde el 2005 con una investigación muy linda que (...) me permitió conocer como la realidad latinoamericana y eso es como muy, muy bueno (...) como un disparador para otro tipo de investigación (...). Y bueno también la discusión con los colegas que ponen en tensión el propio trabajo de uno, (...) y bueno pues yo en este argumento se aprende más y mejor (...) ahora me centré sobre todo en algunas cuestiones más de exigibilidad, de derechos y lo he trabajado desde diferentes perspectivas, ¿no?, desde las políticas, desde los organismos internacionales porque, yo te digo, yo me voy a profundidad con cada uno de ellos ósea no, no me quedo con lo superficial yo creo que hay que tener como un conocimiento y un dominio como muy fuerte.

En cuanto a su horizonte:

- (...) formando a alumnos que puedan darle continuidad a la línea de investigación, o sea yo digamos no sólo por la edad sino por mi trayectoria profesional estoy en una etapa de mucha productividad, sí, pero ya es (...) ir formando nuevos cuadros, ¿no?, entonces (...) yo quiero formar una que ya la tengo en políticas educativas (...)

la siguiente o sea nunca vas a encontrar cosas totalmente distintas sino que voy profundizando sobre diversas aristas, ¿no?, entonces es lo que vengo haciendo.

es una excelente alumna de doctorado, que sé que va a dar continuidad (...). Y en este momento estoy como fortaleciendo para dar continuidad a mi trabajo, (...) entonces yo estoy fortaleciendo más la formación y estoy fortaleciendo también más como la incidencia en política pública, ¿no?, eso yo creo.

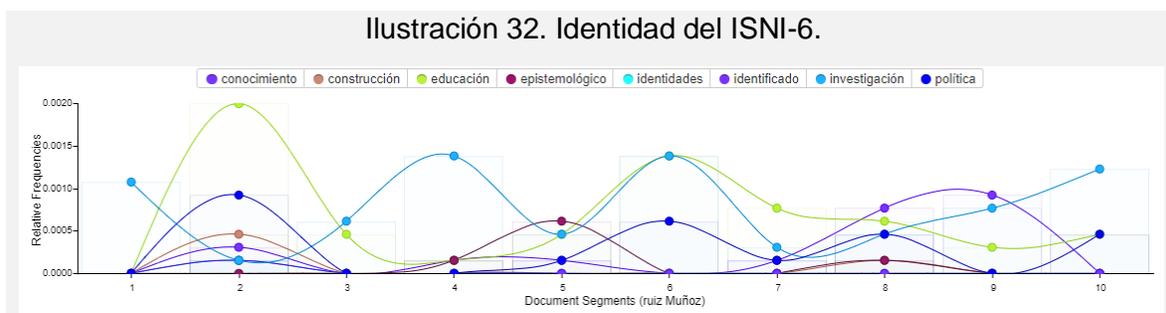
Intenciones en la generación de conocimiento educativo.

- (...) es construir conocimiento (...) pero creo que no sólo es construir conocimiento y obviamente aportar el estado del conocimiento, sino, sobre todo pues incidir en política pública, o sea yo creo que es muy importante que lo que estamos investigando tenga sentido para otros. (...) como de incidir en el mundo social.

Atribución experiencial en la investigación educativa.

- (...) se aprende a investigar investigando, así es, en una investigación (...) teníamos figuras como Sylvia Schmelkes, Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo y entonces uno preguntaba con miedo, ¿no?, digo ni siquiera podíamos decir, ¿cómo le hago? Bueno, le tenía que decir bueno, estoy trabajando de esta manera ¿qué le parece? entonces yo creo que eso fue muy importante, (...) tú aprendes a investigar con el acompañamiento de un tutor y ese tutor obviamente es un investigador del cual pues tú aprendes formas de trabajo y estilos, (...) también agradezco porque aprendí a ser súper sistemática, aprendí a siempre hablar con fundamento o sea, sí se vale unas opiniones personales desde luego uno tiene claro una visión de las cosas previamente pero ya en términos de producción de conocimiento pues uno tiene que fundamentar todo lo que dice,

no es yo creo, yo digo no, no, ¿no?, es el ¿qué dicen mis informantes?, ¿qué dice la literatura? en otras experiencias, otros investigadores y bueno de ahí yo puedo obviamente hacer cierto tipo de referencias, (...) y bueno así todas mis investigaciones como que tienen ese fundamento y entonces obviamente yo trato también de formar a mis alumnas desde ese lugar, entonces (...) uno va construyendo un camino un posicionamiento ético, epistemológico, político y desde ese lugar pues uno empieza a realizar investigación.



Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de investigación analizados.

Como se puede observar, las partes del texto con incidencias representativas son la segunda -con identificaciones epistemológicas-, la quinta -con las experiencias en su praxis investigativa- y la octava correspondiente a la identidad (ver ilustración 33). Lo que refleja que la integración de su identidad se halla por un lado de las influencias formativas y epistemológicas, y de las experiencias enriquecedoras de investigación que ha vivido. Donde ha experimentado procesos horizontales y verticales que han influido en la construcción de su andar y hacer en investigación.

El compromiso, la exigibilidad son características de unicidad que se pueden apreciar en el ISNI-5, la forma y pasión en cómo realiza la investigación se impregna en sus investigaciones, forman de tal manera una especie de sello identitario que al

leerlo, se halla con facilidad saber quién argumenta, quién está hablando. Finalmente, las intenciones que tiene en la generación de conocimiento, donde lo que busca es el sentido a la investigación e incidencia en el mundo social, corrobora sus motivaciones y características de unicidad.

Lo concerniente en este apartado, entonces da cuenta de cómo surge la identidad del sujeto, la cual parece provenir de un proceso gradual (esta inferencia dada de las conceptualizaciones previas), es decir, que deviene de un proceso individual y después de uno institucional y colectivo.

Las identidades sociales, se construyen instrumentalizando el recurso de la historia como base legitimadora, es decir, que se usa y se evoca al pasado para responder a criterios que tienen un sentido clave actual en un grupo previamente definido, de modo que la identidad sería un conjunto de pasados unidos por un fin en común, con recursos diferentes que se integran para adaptarse al presente y responder al futuro. Donde los grupos académicos se conforman por las experiencias y saberes de investigadores para accionar sobre su propio quehacer.

Así, la identidad no se construye en lo mimético (esto desde concepciones psicológicas) sino, sobre lo diferente, ya que no sólo se da sentido a uno mismo, también es hacia los demás. Por lo tanto, se establece un criterio o sistema de significación, siendo una estructura que da identidad y delimita a un grupo. En el caso de la identidad de los investigadores, podría decirse que existe por doble partida, por un lado, la del ser investigador en un grupo disciplinar específico, y por otro una identidad propia como investigador que le da individuación en su grupo identitario³⁶, en otras palabras, la identidad se da desde uno mismo y es dada por el grupo.

Cabe mencionar que, en el proceso de la praxis científica de la investigación y de la constitución de la identidad del investigador, también se impregna un sentido de status y de poder, donde sin la intención de desviarse del objetivo de la investigación, se llegó apreciar que las acciones que desarrollan si bien parecen

³⁶ Esta individuación, bien puede abordarse desde su identidad epistemológica.

encaminarse hacia los principios de la ciencia, no se descarta que las motivaciones e intenciones de los investigadores que constituyen su identidad los acerquen hacia posiciones particulares que garanticen el acceso a veces consciente y en otras inconsciente del reconocimiento social y en el campo académico. Dado que participan en el proceso evaluatorio para conseguir la permanencia en el SNI, y específicamente en el nivel III. Nivel que representa procesos estratificados, donde es evidente que las relaciones de poder salgan a flote, puesto que no es representativamente en el ideario académico tener el reconocimiento de candidato SNI, a SIN-III.

Esto en gran parte se debe a la institucionalización de procesos subjetivos como la evaluación del trabajo académico, así como, de las configuraciones de las sociedades contemporáneas que están permeadas por orientaciones hegemónicas que impulsan la construcción de identidades y por consiguiente de formas de actuar y relacionarse, las cuales sin duda se ven tensionados por regímenes de verdad, empero, es en los escenarios cotidianos, que estas expresiones se hacen evidentes a partir de la meritocracia y el auge del capitalismo académico que impulsa a los investigadores a adentrarse hacia la reproducción del poder bajo diferentes intenciones pero con una finalidad específica, la de permanecer en la dinámica cambiante del campo al que se pertenece. .

Por lo que se puede mirar las necesidades psíquicas del agente, que mediante procesos de modelamiento ideológico se reproducen a través del acceso a gremios o comunidades selectas. Esto, no busca afirmar que estas condiciones sean iguales para todos los miembros del gremio, empero, se hace extensiva la necesidad de valorar las formas en las que se reproduce el poder, como lo es la integración de los grupos o elites académicas, que como se discutió en el apartado teórico, los agentes pueden tomar notas de identidad del grupo o comunidades académicas a los que pertenezcan, a los cuales posteriormente podrían incluso obtener autoridad epistémica y/u ontológica en el campo, y por ende reconocimiento en la ciencia educativa.

En este sentido, lo que se encontró coincide con Rodrigo (1997), quien reconoce que hay mecanismos de inclusión y de exclusión en un grupo o comunidad, donde la identidad del investigador también es un intento de responder a, quién soy como investigador y quiénes somos como gremio o comunidad científica, es decir, por un lado, está la identidad individual del investigador y por otro la identidad grupal.

Siendo así, la identidad un proyecto o bien una mezcla de identidades individuales y colectivas que se reflejan mutuamente y se co-construyen (Castells, Fernández, Linchuan y Araba, 2007). De modo que la identidad de un investigador es mixta, sin admitir alguna distinción jerárquica en ello, en otras palabras, no hay una superioridad de identidades, más bien, estas son una característica de adaptación al contexto en el que se vive, si el contexto cambia la identidad cambia.

Ese motor de cambio, Castelló (2008) lo referencia a los medios de comunicación, quienes se convierten en “*creadores, deformadores, reforzadores y destructores de identidades*” (p. 54), en este sentido, los medios de comunicación tienen funcionalidades mediáticas potenciales, que pueden influir en que la identidad pueda ser volátil y cambiante, que en el terreno de la investigación con el impacto de la sociedad del conocimiento, esta aportación no cae lejos, ya que, se producen concepciones, perspectivas, metodologías e interpretaciones diferentes sobre los objetos de estudio a cada minuto. A las cuales los investigadores están en tarea de conocer los estados del conocimiento actuales sobre lo que se investigue.

Lo argumentado anteriormente, da una idea, del por qué justamente se inicia este apartado mencionando que la identidad se construye desde un procesos abierto y dinámico, ya que la identidad no es un concepto o incluso una propia abstracción y fenómeno quieto, está en constante cambio y tiene un camino inacabado.

Zubiri (2006), es un autor que ha desarrollado contenido teórico acerca de tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica, en línea de la postura teórica posestructuralista y sistémica (y dado que es la línea que pretende seguir esta investigación, sus planteamientos son sustanciales).

Para pensar en la identidad del sujeto, es importante primero situarse, en el contexto de su construcción, es decir, que parte de una determinada realidad construida socialmente por un sistema de notas respectivas. Es decir, una serie de datos e información que apuntan y prescriben la realidad, y que devienen de esta misma.

En este sentido, esas notas ocasionan que el sujeto pueda percibir su realidad respectivamente y afirmarse en ella. Actuando en consecuencia como lo que percibe, es decir, una persona, un individuo, un sujeto inserto en la sociedad. De modo que esta afirmación se puede interpretar como; ser, y dicho ser es la afirmación realizada, la cual, se fortalece al conocer las disonancias en el sujeto.

Las afirmaciones y las disonancias no son elementos contrapuestos, más bien, complementarios en la identidad de un sujeto, ya que este es capaz de observar y notar con qué concuerda, así, como con lo que no, y el que los investigadores –en este caso- conozcan sobre sus disonancias, son un elemento clave en la dilucidación de su identidad, por ello se desarrolló el siguiente sub-apartado³⁷.

5.5.1. Disonancias del investigador educativo en la construcción de conocimiento.

El humano, siendo un animal que posee una nota de inteligencia, tiene la capacidad (entre otras capacidades) de aprehender las diferentes notas de su realidad como si fueran suyas y las constituyen en la realidad de una manera particular, he aquí, donde se desprende la primera realidad; la personal.

Cabe mencionar, que las afirmaciones, las disonancias³⁸, como las notas, se derivan de la realidad, así que no se puede ser más allá de lo que ofrece la propia realidad. La cual, puede distinguirse en dos; la realidad personal y la social, por ello,

³⁷ Dicho apartado pretendió dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación previamente planteada: ¿Cómo se relaciona la identidad académica de los investigadores educativos con la construcción de conocimiento científico en educación?, la cual consecuentemente trato de lograr el siguiente objetivo específico de investigación; Comprender la relación de la identidad académica de los investigadores educativos con la construcción de conocimiento científico en educación.

³⁸ La disonancia se entenderá en esta investigación como tensiones inherentes que el investigador tiene en el proceso de investigación y generación de conocimiento educativo.

Zubiri (2006), menciona que el humano es un animal de realidades, lo que significa que tanto parte de ella, como la construye y/o constituye gracias a las notas respectivas del individuo.

Una vez que el individuo se notifica como una persona, empieza un proceso de afirmación y de disonancias en la realidad que le conduce a “ser”, es decir, al “yo” (siendo el yo, la afirmación y disonancia de la realidad personal), conformando así poco a poco su identidad como humano, como individuo (Zubiri, 2006).

Este proceso dinámico, se da a lo largo de la vida, pues los elementos que configuran a la identidad pueden ir modificándose, y puede parecer paradójico, que en la construcción de la identidad se de en un movimiento hacia la disonancia, y que al mismo tiempo se necesite de los otros para ello. Al respecto de las disonancias en el proceso de la investigación, los ISNI las identifican de la siguiente forma:

ISNI-1: Sin ningún problema. Yo no tengo metodologías o corrientes que rechazo o que me fascinen y me causen problema.

ISNI-2: He hecho investigaciones bajo otras corrientes epistémicas pues sobre todo tratando de respetar digamos las inclinaciones de mis estudiantes, algunos recuerdo una antropóloga que hizo un trabajo muy bonito conmigo pero evidentemente desde una perspectiva pues holística, cómo hace un buen antropólogo, una buena perspectiva holística comprensiva, lo hizo ella muy bien, entonces ¿cómo me sentí?, pues muy feliz de verla, hacerlo y de ayudarla digamos a la interpretación, me gustó mucho ese trabajo. También he hecho trabajo con teoría fundamentada que me parece muy interesante y que yo considero que es un trabajo más analítico que comprensivo, entonces me identifico con la teoría Fundamentada, qué otras corrientes, bueno he hecho trabajo digamos una perspectiva más cuantitativa pero eso cuando cuento con algún colega que es muy ducho en la estadística, porque yo francamente no, no puedo decir que no sé nada porque he intentado entender bien lo que es la estadística, pero no la manejo, entonces pues también disfruto mucho porque cuando trabajo con colegas que conocen muy bien los métodos cuantitativos pues es una delicia también entender ¿cómo van ellos armando y organizando los

resultados, los datos? Y, ¿qué fórmulas aplican?, y, ¿por qué?, eso siempre para mí es un misterio por qué aplicas esta fórmula en lugar de otra, porque claro eso lo puede decir alguien que de verdad sabe estadística, porque yo he visto a otros colegas que se saben el caminito y no utilizan más que a un determinado número de estadísticos, ¿cómo les llaman ellos? que son realmente fórmulas estadísticas, y bueno eso me da la pauta de que no tienen muy claro ¿para qué sirven unos y para qué sirven otros?, pero cuando son buenos estadísticos que me pueden explicar bien, ¿cómo hacerlo?, pues yo disfruto también muchísimo eso lo he podido hacer pues varias veces a lo largo de mi vida y creo que ha sido muy interesante, (...) me mantengo más en este en ese ámbito, pero no me disgusta, lejos de eso me gusta trabajar con otras perspectivas para tratar de entender mejor, ¿cómo se hace ese trabajo?

ISNI-3: Inicialmente entre el 77 y 80 (...) me inicié en la investigación (...) con una corriente Weberiana, ¿no?, porque estaba iniciándome y seguía lo indicado por la persona que dirigía la investigación (...), precisamente me sentí cómoda hablé con ella, ella es muy respetuosa e incluyó aspectos Marxistas en el enfoque, además de Weber que era lo de ella (...). En cambio la segunda investigación en la del 80 y 85, si fue peor porque ahí no solo me sentí incómoda sino, que ahí sí tuve como pleitecillo porque ahí eran dos líderes y el segundo líder era autoritario y yo respondí también... Y a mí me respetaba la primera investigadora y yo con ella podía hablar, y decirle mira por esto, por esto, pero, el otro que era mi colega, bueno, no era mi colega era mi superior, ¿no?, porque era autoritario entonces pues yo también respondí y era menos prudente, ese fue el primer enfrentamiento académico que tuve te estoy hablando de entre el 80 y el 85. (...) siempre he hecho lo que a mí me interesa después de esta afinación aun estando en el DIE pues yo busqué la manera de seguir haciendo lo que a mí me interesa.

ISNI-4: Bueno cuando no es de tu interés mira algunas no son de mi interés y no hago, por ejemplo (...) no soy muy fan de la teoría Antropológica de lo Didáctico y de hecho he tenido mucha oportunidad de hablar con ellos, he hecho algún estudio con gente de la teoría Antropológica, y (...) ellos decían que era epistemología, pero que yo no lo veía, pero porque ellos no ponían su modelo epistemológico al frente, y ellos decían; -claro que sí, tenemos el este, bueno su modelo epistemológico que es como una fuente de preguntas que yo siempre critiqué (...).

Pues, mira este, sí he hecho (investigaciones con otros enfoques) porque a veces hay alumnos que no quieren trabajar con APOE he hecho trabajos poquitos pero he hecho y de hecho ahorita estoy haciendo uno con alumnos que, que quieren trabajar con la teoría de representaciones por ejemplo, la teoría de representaciones de Duval entonces si lo he hecho pero procuro no tanto porque no es completamente mi fuerte, ¿no?

ISNI-5: Pues mira fijate que, no sé, si son de mi interés o mi preferencia siento que uno va evolucionando como te comento, yo los trabajos que hice, fijate que yo sí sentí que al menos en mi caso no sé si todos te digan lo mismo que pudieran entrar a grupos de investigación que me invitaban en la facultad y los tutores con los que estuve bueno, lo agradezco muchísimo, todos fueron aprendizajes y cosas a favor y tal vez mis primeros trabajos eran más cercanos a experimentar para la cognición experimental; yo estoy muy contenta porque mi tesis de licenciatura fue la primera tesis sobre el aprendizaje significativo (...) ahora veo muy sencilla pero me dio mucho gusto porque fue incursionar en la psicología cognitivista y en la línea de aprendizaje estratégico (...), entonces fue un trabajo que sacamos en esa línea de estudio cuasiexperimental y, yo estoy contenta porque aprendí mucha estadística, también fijate que mi instructor en esa época era un doctor que sabía mucha estadística y creo que para mí fue un aprendizaje muy enriquecedor, no lo descarto de ninguna manera ya después cuando entré a la maestría fue el mismo tutor pero el giro de él mismo fue otro y era un estudio más a fondo de procesos cognitivos pero con esas miradas más cualitativas y deliberativas, no estadístico, lo estadístico no era lo importante en este estudio sino la profundidad y los métodos clínico-crítico para explorar el pensamiento, y ya cuando me fui al doctorado fue un giro fuerte pues ya entre mucho más investigación con un carácter más cualitativo, estudios de caso, más cualitativos, entonces, te podría decir que fui transitando por experiencias de investigación, y cada una de ellas en su momento reflejo lo que pude aprender y sentí que te diré que aprendí mucho que me gustó mucho (...) uno va creciendo y levantando de poco en poco aprendizajes y saberes en la investigación.

(...) insisto no descarto (investigaciones con otros enfoques) porque he hecho estudios, de modelos mixtos pero a lo mejor lo cuantitativo subordinado siempre a un tema más de carácter cualitativo más que nada para ignorar con amplitud, alguna cuestión, pero sí, (...).

ISNI-6: No, fíjate que nunca ha hecho algo que no es desde la perspectiva que yo vengo trabajando, yo (...) siempre a mis alumnos les digo les tiene que apasionar la investigación y entonces pues uno cuando hace investigación lo hace desde ese lugar, ¿no?, yo soy más cualitativa pero también respecto mucho a los cuantitativos porque tiene sentido la parte cuantitativa, es muy importante y yo he tenido que hacer investigaciones mixtas que incorpore tanto datos empíricos con encuestas y demás y también he tenido que hacer como entrevista profundidad no con los sujetos, entonces yo creo que nunca he realizado algo que, que no vaya desde mi perspectiva y aquí en la universidad pues yo llegué y fue como un espacio pues muy abierto muy flexible y otra ventaja, pues es que siempre hay financiamiento (...). Bueno, en cuanto métodos yo fundamentalmente soy más (...) de corte antropológico, sociológico, de corte pues básicamente cualitativo, pero te digo, eso no significa que sea una determinada investigación, si requiere de una mirada más cuantitativa, lo sé hacer, ¿no?, entonces de que uno siempre tiene que estar como ya abierta, pero bueno fundamentalmente pues yo en los últimos años he estado trabajando mucho pues narrativa biográfica, por ejemplo, hago análisis político pero también hago mucho entrevista a profundidad, historias, narrativas de los sujetos pues, eso me lleva como a dos (...) rutas distintas el primero, es tratar de dar cuenta de los políticos de la política y de experiencias que surgen o emergen en nuestra sociedad o en la escuela o fuera de la escuela, y por otra parte, las narrativas biográficas me permiten pues conocer a profundidad los significados que van construyendo los sujetos entorno a sus derechos, entonces es por ahí, me he ido bastante a cuestiones narrativa biográfica (...).

Los ISNI tienen fuertes afirmaciones a sus identificaciones epistemológicas y procedimentales en la investigación, y estas no muestran disonancias significativas que intervengan en el desarrollo de su praxis científica de la investigación. Ellos y ellas, han realizado investigaciones desde ángulos que no son de su total preferencia, lo cual, si bien para el caso del ISNI-1, 2 y 5, no mostró incomodidad, y más bien dan evidencia de apertura, lo cierto es que para los ISNI-3, 4, y 6 sus disonancias son notorias, pero no limitantes en su quehacer, por el contrario, estas disonancias han enriquecido experiencialmente a las colectividades en las cuales se encontraban.

El que las y los investigadores reconozcan sus afirmaciones, y sus disonancias son reflejo de una identidad académica como investigadores asentada, que saben bien cuáles son sus horizontes y caminos recorridos y cuales no les interesa andar, sin embargo, que eso no significa que en algún momento lo hagan, y ese es el punto de la identidad que no es un todo acabado, está en constante construcción y dinamismo, tal como la existencia del mismo portador de la identidad, la cual es replicante, pluralizante y prospectiva³⁹ (Fúnez, 2007). Estas características determinan al investigador, influyendo en su ser, así como la co-determinación respecto a los otros investigadores confluyendo en una dimensión social.

De modo que el investigador construye una identidad que le distingue y que además agrega las instituciones, gremios académicos y realidad educativa-social, diversidad investigativa, como un elemento importante diferencial entre los académicos. La identidad parte entonces de ese proceso de individualización que deviene de lo que Kant entendía por el “yo”, lo cual incluso hace distinguir al investigador el “no yo”, o bien las disonancias (Zubiri, 2006). Ese yo se funda en la realidad creando una versión de un investigador educativo ante los demás, es decir, que los agentes están vertidos unos a los otros.

Y más aún en el terreno de la educación, donde la construcción de la identidad del investigador implica la construcción social de cada agente educativo que investiga de forma paulatina mediante múltiples interacciones con sus semejantes, en entornos complejos y plurales encontrando así, estas diferentes narrativas previamente abordadas.

La identidad del investigador educativo es un objeto de estudio multifacético, que, en su construcción personal y colectiva, orienta a precisar quién es el sujeto en sí y en su relación con los demás. Se trata del reconocimiento de sí mismo con relación

³⁹ Replicante por que convive con otros y puede imitar y aprender de esos otros aportando particularidad diferencial al sujeto. Esta imitación y aprendizaje se realiza mediante la observación. Este tipo de aprendizaje es llamado también, condicionamiento vicario o “modeling”, ya que quien aprende lo está haciendo a través de la experiencia de otros.

Pluralizante por que se afirma en lo social y, prospectivo por que se afirma como un individuo histórico.

a los otros; los grupos están ahí, compuestos por agentes que se reconocen como diferentes entre sí, pero que se asumen como parte de un todo que está cohesionado por estructuras de diferente naturaleza. Así, investigador y gremio académico, demandan distintas formas de comportamiento sostenidas por una base histórica que los ha dotado de herencias culturales, sociales, investigativas, críticas, argumentativas y de un campo disciplinar que les permite disputar su propia transformación⁴⁰.

5.5.2. Convergencias, divergencias e hitos en las trayectorias académicas

Después de haber realizado el recorrido en el análisis sobre los indicios de las y los investigadores en la construcción del conocimiento, sus identificaciones epistemológicas, su praxis científica, identidad y disonancias, se puntualiza en el este apartado, las convergencias y divergencias presentes en los ISNI, que pueden representar hitos importantes en sus trayectorias académicas.

El análisis sobre el papel del investigador, contribuye a repensar los escenarios que se dan en la cotidianidad como modelatorios, puesto que relacionan procesos subjetivos que promueven la reproducción ideológica de lo que significa ser investigador (a).

Las convergencias encontradas en las y los seis ISNI han sido las siguientes:

- Su incursión en la investigación se ha gestionado por un interés innato hacia esta praxis.
- Han participado en espacios académicos formativos formales que han contribuido en su formación como investigadores.
- La enseñanza y aprendizaje de la construcción de conocimiento científico deviene de investigadores consolidados que en su momento ellas y ellos como investigadores noveles les han motivado, formado, influenciado y

⁴⁰ Dicho apartado pretendió dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación previamente planteada: ¿El investigador educativo se ha enfrentado a disonancias cognitivas en relación con la construcción de conocimiento científico educativo?, en correspondencia, se pretendió lograr el siguiente objetivo de investigación; Indagar las disonancias que el investigador educativo ha enfrentado en relación con la construcción de conocimiento científico educativo.

modelado en el modo de cómo investigar, inclusive han heredado corrientes epistemológicas. En otras palabras, han contados con mentores y mentoras.

- Las y los ISNI incursionaron en la praxis científica bajo marcos impuestos a nivel institucional, por las hegemonías ideológicas que permitan la construcción de códigos y significados socialmente compartidos por el gremio de investigadores y por consiguiente lograron implantar los habitus de acuerdo a la posición que tenían en el campo de la investigación. En otras palabras, todos los ISNI se lograron identificar como investigadores noveles, y en contraste identificaron las diferencias en cómo investigaban en el inicio de sus trayectorias, y en cómo lo hacen actualmente.
- Han trascendido el fin mismo del proceso científico en la construcción del conocimiento, buscando aportes que puedan incidir en la contribución del bien político, educativo y social.
- Su quehacer cómo investigadores se haya en la educación superior, sin embargo, su campo de acción y contribución se ubica en los diferentes niveles educativos.
- La rigurosidad y compromiso empleado en la construcción del conocimiento.
- Su prospectiva a cinco años en su rol de investigador (a), ya que la totalidad de los ISNI prevén continuar ejecutando su praxis científica desde sus espacios académicos.
- Los investigadores al interactuar en sus diferentes espacios y momentos de trabajo académico narrados, produjeron lazos de colaboración que son tomados de soporte para el desarrollo de las investigaciones y de su proceso formativo procesional.

Estos puntos de encuentro, pese a la distinta caracterización formativa de los ISNI, de su mismidad e ipseidad, son puntos que se asocian de manera indisoluble con

las relaciones, prácticas y concepciones sobre el papel del investigador educativo en México.

En seguida, las divergencias encontradas (sin mencionar las obvias como su formación profesional e identificaciones generales⁴¹), se encontró que:

- Pese a su incursión en la praxis científica bajo marcos institucionales, el rol que asumieron en estas prácticas les dotaba un diferencial importante, si bien, los ISNI se caracterizaron en un inicio por ser investigadores noveles, se distinguió ampliamente por el rol que tenían asignado en las investigaciones. Es decir, hubo ISNI que en su inicio estuvieron como responsables de un equipo de investigación en trabajo de campo, mientras que otros, fueron apoyo secundario en este. Eso influyó, en que los capitales académicos que fueron acumulando se vieran diferenciados, además del establecimiento de posiciones de poder al interior del campo en el que enfrentaron pugnas constantes por dichos capitales.
- El tipo de investigaciones en las que incursionaron, mientras que algunos fue el proceso de tesis de pregrado su inicio en la investigación, otras y otros fue el proceso de proyectos financiados educativos los que les llevaron a la praxis científica.
- Los procesos científico-metodológicos empleados en la construcción del conocimiento educativo, aunado a las bases epistémicas que les orienten en el mismo.
- El sentido y significado atribuido a la praxis científica de la construcción del conocimiento educativo.
- Las diferentes identificaciones halladas, dado que aspectos de su identidad individual y social, los llevaron a integrar disímiles puntos a su aprendizaje en la construcción del conocimiento científico, tal como pudo apreciarse en el apartado de identificaciones epistemológicas anterior. De

⁴¹ Mismas que no me fueron concedidas revelarse abiertamente, por acuerdos de confidencialidad.

modo que, en cuatro de los ISNI se logró notar altas y claras identificaciones que influyen en su accionar como investigadores, mientras que en dos de ellos (as), la influencia de estas no es fuertemente marcada.

- Las disonancias del investigador educativo, ya que, en sus narraciones previas se puede apreciar que mientras para algunos ISNI no representa un inconveniente trabajar en y con otras corrientes epistémicas (donde incluso les causa sensaciones positivas), para otros si les causa eco, ya que no forman parte de su interés, causando sensaciones de incertidumbre al desconocer parcial o totalmente procesos, fundamentos, teóricos, entre otros que forman parte de investigaciones en las que participan.
- Los adjetivos atribuidos a su experiencia o transitar en la praxis de la investigación educativa. Encontrando que ha sido para ellos y ellas una experiencia interesante, fascinante, formativa, enriquecedora, de entendimiento de la condición humana, de complejización, una aventura que implica disciplina, paciencia, perseverancia y creatividad.

Ahora bien, dichas convergencias y divergencias abordadas, dan cuenta que se alude a un proceso de involucramiento objetivo y subjetivo dentro del campo educativo, y por tanto legitiman la idea de que la investigación es un proceso arduo, de larga construcción y formación, promoviendo su mistificación para pensar en esta como un quehacer muy particular para actores con características propias del pensamiento científico.

El oficio de ser investigador sin duda es arduo, representa para quienes viven el proceso y son representantes del mismo, un reto, un camino de incertidumbre, donde implica un alto compromiso, dedicación vocación y entrega, Las convergencias y divergencias, acentúan, la pluralidad de identidades individuales, pero a la vez marcan las características propias de qué significa ser un investigador educativo. Sin duda, las experiencias vertidas en esta investigación de los y las ISNI,

son vitales para dar una perspectiva general no solo del proceso de cómo se investiga, sino de quienes son los que investigan, aspectos que pueden ofrecer una mirada más insondable al quehacer del investigador educativo en México.

CONCLUSIONES

En un análisis retrospectivo sobre el ser humano y la construcción social, podemos identificar que los sistemas de pensamiento, han tenido la finalidad de promover en él la exaltación de su propio conocimiento, ello con la intención principal de prolongar su vida dentro de un contexto caótico y desordenado, buscando de manera implacable lograr certeza a su praxis.

En la historia, la generación de conocimiento científico tuvo lugar en las culturas griega y romana donde se centralizaba el poder de los imperios, con una ideología, cultura y religión que fomentaban la creación y desarrollo de instituciones productoras de conocimiento. Con un sistema social de pertenencia altamente normado, otorgando formas legítimas de conocer prefiguradas en las distinciones aristotélicas y platónicas. La paideía con Platón pretende alcanzar un estatus de ciencia en la medida que la capacidad cognitiva del individuo, puede derivarse en conocimientos especializados.

La razón de esta postura parte de comprender a la investigación social como una construcción en donde intervienen una serie de factores que son contemplados por los propios investigadores, especialmente por la influencia de la idea de neutralidad heredada del positivismo clásico, sin embargo, esto no quiere decir que se parta de la *doxa* del investigador, sino que se pugna por aceptar las influencias que un investigador tiene debido a su subjetividad, intersubjetividad y relacionalidad, sin dejar de lado un proceso sistemático que busque comunicar todo el quehacer investigativo que se llevó a cabo, para dar posibilidad a las réplicas, análisis y discusión sobre dicha praxis.

La investigación científica se ha construido bajo regímenes de verificabilidad, esto se ha realizado a partir de la dominación del discurso por un lado, de las prácticas y de las ideologías por el otro. Así, el estudio del agente social, ha representado siempre un quehacer importante para las ciencias sociales y humanidades, estas a su vez han generado varias abstracciones teóricas que intentan modelar de manera artificial las prácticas, tensiones, desafíos, retos, angustias, esperanzas, violencias

y demás fenómenos propios de los individuos. En el caso de los investigadores, también se tienen a varios autores que se han interesados por sus prácticas y su quehacer, como se pudo apreciar en los bordes teóricos, autores que permiten ver la importancia de los investigadores, ahora cabe agregar que debido a la polisemia para dirigirse y nombrar a este tipo de actores se hace complicado pensar en una teoría sobre los investigadores, por lo que en esta investigación de corte empírico se intenta esbozar evidencias empíricas a favor de la construcción teórica sobre su quehacer en la investigación –que es la construcción de conocimiento-.

De acuerdo a esto, se hace necesario reconocer estas influencias en el desarrollo de la praxis investigativa, de tal manera que la investigación sin caer en la personificación, comunique todo el proceso para abordar la realidad problematizada.

A lo largo del presente texto se ha abordado la construcción del conocimiento educativo, el cual se desarrolla desde diferentes modos de producción que se han constituido en la historia de la ciencia, específicamente desde las ciencias del espíritu, donde tienen génesis las ciencias educativas. Allí, los agentes cognoscentes y epistémicos tienen el rol de investigadores, a quienes se les ha atribuido la tarea de la generación de conocimiento educativo.

El rol que tiene este agente se legitima en sus producciones, su trayectoria y aportes a la ciencia, siendo referentes en el cambio educativo y como punto conexo de transformación social. Por lo tanto, entender cómo es que el investigador busca constituirse como tal, y a su vez cómo construye conocimiento, es un punto importante para reflexionar, ya que todo lo que involucra convertirse en un investigador implica una praxis sumamente dinámica, de compromiso, dedicación, vocación, e incluso de algunas privaciones.

Pese al trabajo extenuante del investigador, las acciones que desarrollan, si bien parecen encaminarse hacia los principios de la ciencia, no se descarta las motivaciones e intenciones que ellos les han atribuido, por lo que la materialización del deseo (principalmente de la retribución social como puede notarse en el análisis) se vuelve parte importante para la construcción de la investigación. Así la actividad

La confluencia de estas narraciones dan cuenta que la construcción del conocimiento educativo deviene del proceso de investigación científica, del campo disciplinar, de las experiencias que han formado a los y las investigadoras, de su genialidad, identidad, socialidad, y perspectiva (ver ilustración 34), lo cual, implica un importante movimiento cognitivo de aprendizaje, que en su apropiación se tejen sustanciales procedimientos de construcción individual, colectivos, institucionales, experienciales e identitarios. De forma que se desprenden tres reflexiones de esta investigación:

- Para los ISNI la construcción del conocimiento educativo es una finalidad, que si bien su aporte a la ciencia educativa es sustancial, lo verdaderamente enriquecedor está en el proceso de este y en las intenciones que le atribuyen a dicha construcción. Así como, en conocer cómo han vivido y cómo los ha vivido la investigación, hay un proceso incluso doctrinal -pondría decirse- en la investigación, empero la forma en cómo llega, lo apropia, y lo transforma el investigador es único. La totalidad de los investigadores que participaron en esta investigación han aprendido a investigar investigando, donde la apropiación de la investigación está en función de las experiencias que han vivido, y de los rasgos identitarios que les caracteriza, tanto individuales como en colectivo y de un gran sentido de vocación a la investigación, donde el rigor, el compromiso, el sentido de reciprocidad social los caracteriza.
- En la construcción del conocimiento educativo, está implicada la identidad del investigador, la cual, podría decirse que existe por doble partida, por un lado, la del “ser investigador” (en colectivo) en un grupo disciplinar específico, y por otro, una “identidad individual” como investigador que le da individuación en su grupo identitario, en otras palabras, la identidad se da desde uno mismo y es dada por el grupo. En general, constituye un proceso abierto y dinámico, se trata de un ente inacabado en el cual, pueden manifestarse múltiples influencias que dotan de variación a su propia construcción; no obstante, todas permiten asumirse como parte de un grupo. Lo crucial radica en saberse parte de ese grupo y en comprender los factores

que perfilan su idiosincrasia dentro de éste y también los que permiten dotarla de cohesión.

- Las afirmaciones y disonancias en la construcción del conocimiento se integran en el investigador, formando parte de sus producciones e integrándolas en su identidad, haciendo posible la articulación de un investigador con características particulares que forman parte en un segundo plano de una identidad epistemológica en el investigador. Lo anterior es posible identificarse a partir de la forma en que el investigador se aproxima a la realidad, o en la forma que el investigador hace ciencia en el campo educativo, donde la gran diferencia será una y otra vez, la base epistemológica que subyace a todo trabajo de corte metodológico que el investigador emplee.

Así, los investigadores en educación tienen una determinada posición epistemológica que apunta a una identidad como investigadores con una visión determinada para conocer la problemática de lo educativo, y que se refleja en sus producciones. Por eso mismo es importante entender que la naturaleza es compleja, y que hay una necesidad de acercarse a lo educativo desde una perspectiva multirreferencial, ya que todo objeto educativo es social y humano, además, tiene un carácter dinámico y a la vez una unilateral formación de investigadores, por lo que se apela a la paridad entre el mundo de la investigación y el de la práctica educativa.

La investigación científica como praxis del sistema de pensamiento científico, ha promovido una representación social relacionada a la construcción de saberes que tienen cierto nivel de veracidad, es así que se ha tenido de referencia con el sistema axiológico de “confianza”, empero, no se puede seguir pensando en la investigación científica desde la ilustración o desde el renacimiento, en suma, las ideas románticas sobre la investigación científica y las pretensiones de objetividad, o neutralidad e inclusive de veracidad, son argumentos en pro de la eliminación de la subjetividad humana. Es necesario pensar a la investigación científica como una praxis que es propia de determinados agentes, en ciertos contextos culturales y bajo

las dimensiones espacio-temporales que lo caracterizan, incluyendo la identidad de los mismos.

La investigación y especialmente sus actores, tienen que ponerse en la mesa del debate y la reflexión, comprendiendo sus relaciones, naturalizaciones y cosificaciones que -como sujetos que son- tienen y que impregnan en sus discursos y producciones científicas. Los ISNI en cuestión han trazado diferentes rutas epistemológicas en la construcción del conocimiento, empero, dichas rutas reflejan caminos que previamente ya tenían una vereda por otros académicos.

Estas rutas se derivan de la unión de perspectivas desde las cuales las y los ISNI han construido el conocimiento educativo, sus producciones tienen por objeto el mundo fenoménico. Donde lo que se conoce, es una intuición empírica y lo que no es susceptible de esta intuición es el noúmeno que es la esencia del mundo. Donde, tal como lo describe Kuhn (1993) cada paradigma define y delimita un campo de los problemas sobre objetos de conocimiento determinados. Desde este enfoque, los ISNI, han contribuido a develar gran parte de la realidad educativa a partir de sus investigaciones, dando a conocer los diversos límites, alcances y restricciones que se pueden lograr con el abordaje del campo educativo.

Siendo además, la materia socio-psíquica con la que se orientan los ISNI sustancial para comprender las realidades educativas, formando parte importante para el quehacer social, ya que es a través de este que se materializan las intenciones de los agentes para lograr hacer tangible sus finalidades en la construcción de conocimiento.

En este sentido, la construcción del conocimiento científico educativo se ha desarrollado en términos dialógicos y dialécticos, en espacios institucionalizados, donde los investigadores también han tenido múltiples formas de ser representados, sin embargo, debido al proceso de institucionalización que se ha desarrollado en todo el globo, la conformación de la identidad de los actores dedicados a la investigación fue categorizada, de manera que la palabra investigador denotaba a los actores que empleaban su esfuerzo intelectual y físico para la generación de

conocimiento de tipo científico y desarrollos tecnológicos en los distintos campos disciplinarios.

Ahora bien, el ideal del investigador y de su praxis científica puede mostrar cierta disociación cuando se conocen las circunstancias onto-epistemicas en las que se encuentra, así como su comunidad académica, ya que se ha mostrado en el análisis previo que son las relaciones de horizontalidad y verticalidad, aquellas que influyen altamente en la constitución de la investigación, al igual que las prácticas que permiten reconocer las circunstancias de la cotidianidad, y si esta ha sido permeada por las tendencias globales, como lo es el mercado neoliberal y su implantación en los escenarios de la ciencia que asalta a las universidades, que si bien no son escenarios constitutivos del quehacer investigativo, en ellas se concentra una gran mayoría de los agentes que pertenecen a la grey investigadora, promoviendo pensar que el discurso, el financiamiento y las relaciones se constituyen como insumo principal de su quehacer.

De modo que, las relaciones y prácticas de los investigadores forman parte de los procesos de recreación identitarios, en los que promueven las prácticas necesarias para garantizar que este fortalezca a los miembros del campo educativo y genere procesos de prevención formativa tanto formales como informales para poder acceder en algún momento a ciertas comunidades académicas.

Así, en la construcción del conocimiento científico educativo se ha notado una alta influencia de las subjetividades del ISNI, y del ideal que tienen sobre su rol, lo interesante es que dicho ideal se ha ido construyendo a partir de la sombra de la legitimidad de lo que es y no es ciencia e investigación, en donde el producto que obtiene el investigador es conocimiento científico.

Entender cómo es que el ISNI logró constituirse como investigador, ha sido un punto importante para reflexionar la construcción de sus productos finales, donde se ha logrado ver que todo lo que conlleva convertirse en un investigador, lo que implica un ejercicio en alto grado de soledad, y de algunas privaciones, empero el oficio de investigador es concebido desde múltiples dinámicas, como aquellas en las que el

investigador como agente individual se sumerge dentro de una lógica de superación continua que le ha ocasionado algunas complicaciones que llevan incluso a poner en riesgo su salud, ya que el grado de estrés que conlleva los procesos de investigación no son fáciles de sobrellevar.

En suma, la investigación es un proceso en el que si bien, sus finalidades pueden ser loables, este se convierte en uno de los elementos que le garantizan a un agente impulsarse en los placeres y desplaceres de su campo disciplinar. Siendo las motivaciones del agente las que le impulsaran incursionar en la dinámica de la aprehensión del entorno, comprensión del mismo y construcción de conocimiento científico, el cual, será eslabón en la edificación de la realidad social, política, formativa y educativa.

Cabe señalar que, es importante reflexionar acerca de la formación de investigadores en educación, la cual, durante en proceso de la presente investigación se logró mirar una decadencia importante en el pilar epistemológico, puesto que después de analizar las experiencias de los ISNI, este pilar lo abordan hasta después de sus procesos formativos, aprendiendo en el camino el cómo las bases de las teorías (corrientes y/o escuelas epistemológicas) son esenciales en la explicación, análisis, abordaje, y la posible resolución de problemáticas educativas. Por ello, la identificación clara de estas bases en pregrado y posgrado no solo representarían un parteaguas en la asimilación de la realidad educativa, sino, un accionar fundamentado y ágil al atender las problemáticas.

Políticamente, a la investigación se le ha atribuido un quehacer resolutivo a los problemas educativos, y que por ende, los y las investigadoras estarían desempeñando un rol de agentes en el auxilio de la educación, sin embargo, el apoyo a la investigación ha sido mediado drásticamente por el Estado, colocando a los investigadores en una competencia ardua por financiamiento y apoyo a sus investigaciones. Los y las ISNI, han pasado por procesos de disputa para obtener apoyo a sus investigaciones.

Por lo que, se reflexiona que lejos de usar a la investigación como resolutive, el Estado podría mirar a esta como una herramienta de prevención y de prospectiva, que no lo sea reaccionaria, abriendo la posibilidad de generar criterios diferenciados para los diversos campos científicos, puesto que la estandarización de los criterios, limita que disciplinas como educación obtengan importantes apoyos.

El quehacer del investigador, principalmente en ciencias sociales, está orientado a la construcción de discursos que son legitimados por una comunidad científica, en términos de Kuhn, estos actores comparten un paradigma, lo cual promueve orientaciones sobre los modelos de investigación que son aceptados y por tanto validados, en este sentido, los procesos institucionales como lo fue la construcción de un Sistema Nacional de Investigadores, ha promovido la estratificación de los mismos, a través de niveles, lo cual ha provocado una competencia marcada entre los investigadores educativos, orillándolos a caer en posibles manías, que lejos de contribuir al campo educativo, no aportan.

El ingreso, permanencia y promoción en este sistema se ha convertido en parte sustantiva de muchos investigadores, esto en razón a que ello otorga tanto reconocimiento al interior de la academia, como un estímulo económico a la labor investigativa. Se deja en futuras reflexiones el diseño de una política más integral menos jerárquica, que pudiera invalidar la competencia entre investigadores, y sí, apostar a cooperación, integración, corresponsabilidad y fortalecimiento de la educación per se.

Después de todo el proceso de investigación desarrollado, es así que surgieron estas reflexiones, que, sin menor a dudas serán resueltas desde la cotidianidad, pero también con el auxilio teórico de quienes se interesen por la comprensión de la investigación y la forma de trabajo de sus agentes.

REFERENCIAS

Acosta, D. A. (2016). Fundamentos de investigación. Unitec.

Acuña Gamboa, L. A. (2018). Formación de investigadores educativos en Latinoamérica. México: ReDIE.

Acuña Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (2019). Itinerarios de la Formación de Investigadores Educativos en México. (pp. 27-57) REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/reice2019.17.4.002/11368>

Adams, R. (2001). El octavo día. La evolución social como autoorganización de la energía. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Aguilar Nery, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. Perfiles Educativos, XXXVII, 89-107. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242744007>

Alarcón Silva, G., Pérez Santiago, F. y Villarruel Fuentes, M. (2015). Caracterización de la identidad docente a partir de la comunicación en foros virtuales de capacitación. Ciencia, Docencia y Tecnología, XXVI 89-119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14538571004>

Álvarez Mendiola, G. (2002). La calidad y la innovación en los posgrados. Revista de la Educación Superior. 31, (124), 31-38.

Alzate Ortiz, F. A. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". (15), 1-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44738605021>

Anderson, B. (1983). Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Fondo de Cultura Económica.

ANUIES. (2020). Sugerencias para mantener los servicios educativos curriculares durante la etapa de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19. México: ANUIES. Recuperado de: 200417111353Sugerencias+para+mantener+los+servicios+educativos.pdf.

Arnold Cathalifaud, M. (2004). La construcción del conocimiento fundamentos epistemológicos del constructivismo. *Investigaciones Sociales*, 8(12), 271–287. <https://doi.org/10.15381/is.v8i12.6897>

Arredondo, M. (1989). Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa, *Cuadernos del CESU*. 13, pp. 55-67.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2019). Anuario estadístico de Educación Superior-Posgrado. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Aznar, J. y T. Alarcón (2006). *Etimologías grecolatinas. Orígenes del español*. Pearson–Prentice Hall.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.

Bateson, G. (1993). *Una unidad Sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Gedisa.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2011). *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

Berger, L. P. y Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bermúdez García, J. A., Morales Hidalgo, P. A. y García Zacarías, J. C. (2018). Claves Epistemológicas para la Formación de Investigadores Educativos. *Innova Research Journal*. 3(2), 83-98.

Bertalanffy Von, L. (1976), Teoría general de los sistemas. Fundamentos, Desarrollo, Aplicaciones. Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria. Desarrollo personal y formación. https://www.researchgate.net/publication/293158331_CICLO_DE_VIDA_PROFESIONAL_DE_PROFESORES_Y_PROFESORAS_DE_SECUNDARIA_Desarrollo_personal_y_formacion

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación* (12), 13-30.

Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. Grijalbo-Conaculta.

Bourdieu, P. (2002). Alta costura y alta cultura. Grijalbo, Conaculta.

Bourdieu, P. (2008). Homo Academicus. Grijalbo, Conaculta.

Briones, G. (2002). Epistemología de las ciencias sociales. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Broche Pérez, Y., Fernández Castillo, E. y Reyes Luzardo, D. A. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Salud Pública*. 46, 1-14.

Buendía Espinosa, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*. (50), 28-34
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005005>

Burghi, E. A. y Sinyasaki, N. (2015). Política y nivel secundario. Significados en torno a la participación de estudiantes en las “tomas” de colegios públicos de la Ciudad

de Buenos Aires. Jornadas de sociología.
http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/1112_927.pdf

Campero, C. (2009). Reflexiones y aportaciones para la formación de las personas involucradas en procesos de alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 39(3-4), 151-184. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078007>

Campos-Winter, H. (2018). Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural. *Cinta Moebio*. 62, 199-212. Doi: 10.4067/S0717-554X2018000200199

Casañas Díaz, M. (2012). Bases epistémicas de la educación. *Integra Educativa*. 4(1), 219-249.

Castelló, E. (2008). *Identidades mediáticas. Introducción a las teorías, métodos y casos*. UOC-Press.

Castells, M. (2000). *La era de la información: La sociedad red*. Alianza.

Castells, M., Fernández Ardevol, M., Linchuan Qiu, J. y Araba, S. (2007). *Comunicación móvil y sociedad: una perspectiva global*. Ariel.

Castro López, G., Rubio Moreno, M. y Félix-Salazar, V. (2015). Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria. *Ra Ximhai*, 11, 381-402. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596028>

Castro Nogueira, L., Castro Nogueira, M. A., Morales Navarro J. y Lizcano, E. (2016). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Tercera Edición. Tecnos. Universitario.

Cepeda Ortega, J. (2017). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque*, 31. 244-262. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EzDy6TRnDS8J:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6448230.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>

Chalmers, A. F. (1990). ¿Qué es esa Cosa Llamada Ciencia? Siglo XXI.

Chávez Espinoza, J. A., Balderrama Trápaga, J. A., y Figueroa Rodríguez, S. (2015). Análisis de Necesidades de Formación Docente para la Inclusión Educativa en el Nivel Superior. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia (4).
<http://www.udgvirtual.udg.mx/remedied/index.php/memorias/article/view/204>

Cifuentes Garzón, J. E. (2016). Inclusión e identidad desde las prácticas discursivas de los estudiantes en la escuela. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 10 (9), 78-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1450>

Colina Escalante A. y Osorio Madrid R. (2004). Los agentes de la investigación educativa en México. *Capitales y habitus. Perfiles educativos*. 28(111), 128-130.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2020). El Conacyt. <http://conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt>

Corona Serrano, M. M. (2017). ¿Qué es la Sociedad en la Teoría social? *Revista Unversciencia*. 15(46), 15-22.

Corona Serrano, M. M. (2020). Formación docente en la educación superior privada. Reflexiones desde tres dimensiones de tensión: la social, una técnica y la formativa-mística. *Sinergias educativas*. 1(5).

Cortés Galera, Y., Montoro Medina, A. B., Jiménez Liso, M. R., y Gil Cuadra, F. (2016). Perfiles de profesores de secundaria en formación inicial con relación a la química cotidiana *Educación Química*. 27(2).143-153. http://ac.els-cdn.com/S0187893X15000944/1-s2.0-S0187893X15000944-main.pdf?_tid=f1979bd2-2032-11e6-af5e-00000aacb360&acdnat=1463931565_0c5e8bcf80a205264ce8789b27507272

Cotrina García, M. y García García, M. (2015). El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la

institucionalización curricular. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. (19), 8-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729002>

Crabtree, B. F. y Miller, W. L. (1992). *Haciendo investigación cualitativa*. Sage-Gedisa.

De Ibarrola, L. W. A. (Coord.). (2015) *La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates*. ANUIES.

De Vries, W. y Álvarez, G. (2014). El éxito y el fracaso de las políticas para la educación superior. En H. Muñoz, G. (coord.), *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*. Editorial UNAM.

Del Pino Calderón, J. L. (2015). La formación del maestro y la escuela del desarrollo. *Varona*. (60). 13-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360637746003>

Denzin K. y Lincoln S. Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa editorial.

Descartes, R. (1981). *Discurso del método*. Alfaguara.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

Diario oficial de la Federación (DOF). (2019). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Díaz Barriga, A., Luna Miranda, A. B. y Jiménez Vásquez, M. S. (2015). La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 45, 63-100. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27039624004>

Diez Martínez, E. (2015). Deshonestidad académica de alumnos y profesores: Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica*, (44), 1-17.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100014&lng=es&tlng=es.

Dilthey, W. (1949). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica.

Dobles Trejos, C., Flores Davis, L. y Sisfontes Guillarte, P. (2015). Diálogos y reconstrucción histórica de la División de Educación Básica. *Revista Electrónica Educare*. 19(1), 353-373 <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n1/a19v19n1.pdf>

Ducoing Watty, P. (Coord.) (2003) *Sujetos, Actos y Procesos de Formación*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Escorcia Caballero, R., Gutiérrez Moreno, A. V. y Henríquez Algarín, H. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Revista Educación y Educadores*, 10, 63-77.

Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37 (148), 156-171 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200010

Fernández Pérez, J. (2007). El cambio social en el trabajo de los profesores. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.

Flanagan Bórquez, A., Cerda González, G., Lagos González, D. y Riquelme Torrijos, S. (2010). Tensões e Distensões sobre Cidadania e Formação Cidadã: Comparação dos significados de professores e estudantes secundários na região de Valparaíso. *Última década*, 18(33), 115-137.

Fleites Cabrera, L., Valdés González, A. y Hernández Martín, E. (2015). Los entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial del profesional

de la educación. *Pedagogía y Sociedad*. 18 (43), 51-60.
<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/133/89>

Fonseca Morales, T. y Barrionuevo Balarezo, H. M. (2015). Estudio de las acciones de respeto y convivencia en las relaciones interpersonales de los actores educativos de quinto año de educación general básica paralelo "A", de la escuela fiscal mixta "García Moreno", de la parroquia Yaruquies cantón Riobamba provincia de Chimborazo período 2015-2016. Riobamba, UNACH 2016. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/1585>

Fontaines Ruiz, T., Carhuachín Marcelo, A. I., Zenteno Ruiz, F. A. y Tusa Jumbo, F. (2018). Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados. *Educación*, 27(53), 107-127.
<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.007>

Fúnez, R. (2007). La noción de historia en la filosofía de Zubiri. *Teoría y praxis* (10), 122-140.
http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/894/1/noci%C3%B3n_historia.pdf

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una filosofía hermenéutica*. Salamanca. Sígueme.

Gadamer, H. G. (2001). *Antología*. Sígueme.

Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método II*. Sígueme.

Galaz Ruiz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor ¿un juego de espejos rotos? *Revista de Investigación Social*, 12, 305-333.
<http://www2.redalyc.org/articulo.oa?id=62841659015>

Gallardo Echenique, E. E. (2017). *Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo*. Universidad Continental.

Gamboa Suárez, A. A., Gamboa, A. A. y Montes Miranda, A. J. (2015). Participación crítica y democrática: Comprensión de los discursos de actores educativos. *Zona*

Próxima. (22). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6737>

García López, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, 27(1), 143-151. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es.

García Perea, M. D. (2012). El investigador educativo: autoridad epistemológica y autoridad legal IE. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 3(4), 73-88.

García, J. (2009). Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008. *Sociológica*. 24 (70) 153-174. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n70/v24n70a6.pdf>

García, R. (2001). Fundamentación de una epistemología en las ciencias sociales. *Estudios sociológicos*. 19(57), 615-620.

García, R. (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. *Revista Salud Colectiva*. 2(2), 113-122.

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.

Gijón Puerta, J. (2012). Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 14(3), 5-16.

Gil Antón, M. y Contreras Gómez, L. (2018). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.004>,

Giménez, G. (2010). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Gobierno de México. (2020). Coronavirus COVID-19. <https://coronavirus.gob.mx/>

Gómez Caride, E. (2015). Un Profe paciente y buena onda: la voz de los estudiantes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. CONICET-Universidad de San Andrés. http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/83_296.pdf

Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. (2015). El Estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. 6(2), 423-442.

Grondin, J. (2008) ¿Qué es la hermenéutica? Herder.

Guevara, R. (2016). El estado del arte: ¿un análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*. (44), 165-179, www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011

Guzmán Acuña, J. (2008). Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. *Apertura*, 8(8), 21-33.

Hegel, J. (1985). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.

Heritage, J., (2001), *La etnometodología*. En Giddens, A. (2001). *La teoría social hoy*. Alianza.

Hernández de la Rosa, E. (2015). *Las representaciones sociales de los directivos*. Tesis para obtener el grado de Licenciado. Tlaxcala-México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Hernández de la Rosa, E. (2017). *Las formas de reproducción del poder en los investigadores de México*. Tesis para obtener el grado de Maestro. Tlaxcala-México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Hernández, A. (2019). La identidad epistemológica de los estudiantes de Doctorado en educación. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 11, 1-20.

Herrera Jiménez, A. M. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en Educación Superior. Revista electrónica de investigación educativa, 17(1), 1-4. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100011&lng=es&tlng=es.

Herrera Martínez, L. (2015). Estrategia de dirección para el perfeccionamiento de los procesos educativos en la escuela primaria actual. Pedagogía. http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/cal087-lazara_herrera_martinez.pdf

Hessen, J. (1982). Teoría del conocimiento (16 th. Ed). Austral.

Hobbes, T. (2006) Leviatan. INEP.AC. Biblioteca del Político

Hobsbawm, E. (1983). Naciones y nacionalismo desde 1780. Grijalbo.

Hume, D. (1984). Tratado de la naturaleza humana. Orbis.

Hurtado Espinoza, A. K., Serna Antelo, M. L. y Madueño Serrano, M. L. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. DIGIBUG 19 (2). 215-224. <http://hdl.handle.net/10481/37373>

Hurtado Gálvez, J. (2003). La identidad. Recuperado de: <http://aparterei.com>

IESLAC. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. UNESCO.

Jaramillo Castro, O., Estévez Martínez, M. y Castellón Aguayo, L. (2013). Nativos digitales en los entornos universitarios. Revista Textual & Visual Media, 6, 177-196.

Jiménez García, S. A. (2010). Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. México.

Jiménez Naranjo, Y. (2005). En tesis doctoral. El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. Departamento de Antropología Social. Universidad de Granada

Kant, I. (1973). Crítica de la razón pura. Editora Nacional (Traducción de Manuel García Morente).

Kent Serna, R. (2010). Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional. ANUIES.

Kuhn, T. S. (1959). Naturaleza y necesidad de las revoluciones científicas. En Chalmers, A. (1990). ¿Qué es esa Cosa Llamada Ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. Siglo XXI.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata.

Labra Manjarrez, A. (2011). Planeación y reformas de la educación superior en América Latina y México, una perspectiva desde la UNAM. En Escenarios de la universidad pública latinoamericana, coordinado por, Amador Bautista R. y Didriksson Takayanagui. 83-130. México: UNAM-IISUE.

Lacan, J. (1966). Escritos I. Siglo XXI.

Laval, C. y Dardot, P. (2013). La nueva razón del mundo. Gedisa

Leite Méndez, A. E., Cortes González, P. y Rivas Flores, J. I. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19, 228-242. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729010>

Llano, A. (1984). Gnoseología. Universidad de Navarra.

Locke, J., (1975). Art Essays concerning Human Understanding (1690). P.H.

Lora, J. y Sánchez, J. (2012). *Hacia una metodología de la praxis. La investigación social en gráficas*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vález Pliego, BUAP.

Lourau, R. (1970). *El análisis institucional* (N. Fiorito de Labrune, Trad.). Amorrortu editores.

Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, (2), 1-11. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>

Lugo Morin, D. R. (2010). La construcción del conocimiento: algunas reflexiones. *Límite*, 5(21), 59-75.

Luhmann, N. (1998). *Sociología del riesgo*. Universidad Iberoamericana-Triana Editores.

Luna, L. (2017). *La hermenéutica* (Tesis Doctoral). México: UNAM.

Malo Álvarez, S., Maldonado-Maldonado, A., Gacel Ávila, J. y Marmolejo, F. (2020). Impacto del covid-19 en la educación superior de México. *Revista de Educación Superior en América Latina*. México: ESAL.

Maneiro, Sara. (2020) ¿Cómo prepararse para la reapertura? Estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad. Consultado el 30 de junio de 2020, en <http://www.iesalc.unesco.org/2020/06/18/comoprepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-latransicion-hacia-la-nueva-normalidad>

Márquez Contreras, E., Salazar Ávila, L. F. (Coords.) (2015). *Los actores educativos. Una visión psicopedagógica*. México: Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de <http://upd.edu.mx/PDF/Libros/LosActoresEducativos.pdf>

Martínez Bautista, E. (2017). Epistemología de la clasificación científica. Las clases naturales como unidades epistémicas organizativas. [Tesis para obtener el grado de Doctora en Filosofía de la Ciencia]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez Camacho, M. (2015). Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa. *Iberoamericana de Educación Superior*. 6 (15). 129-144. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S200728721530007X>

Mateo, J. A. (2006). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Alfaomega.

Matías González, A. y Hernández Alegría, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-20.

Maturana, H. y Varela, F. (1973), *De máquinas y seres vivos. "Autopoiesis": la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.

Menze, C. (1980). Formación. En Speck, J. (2015) *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. 267-297. Barcelona: Herder.

Meyerson, E. (1929), *Identidad y realidad*. En Reus Möller, I, y Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad de la Educación*, 41, 17-49.

Mindlin, G., (2008). *Causas y azares. La historia del caos y de los sistemas complejos*. México: Siglo XXI.

Mitchell, M. (2009), *Complexity. A Guided Tour*. New York: Oxford University Press.

Montes De Oca, E. (2006). La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. <https://www.redalyc.org/pdf/344/34401609.pdf>

Montes de Oca, S. (2016). La cocina del investigador científico formador de formadores. *Diario Contexto*. <https://www.diariocontexto.com.ar/2016/10/03/la-cocina-del-investigador-cientifico-como-formador-de-formadores/>

Morales Ortiz, O. (2007). Propósitos educativos de la epistemología. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at08/PRE1178288807.pdf>

Morales Osorio, A. A. y Runge Peña, A. K. (2015). Perspectivas de estudios relacionados con la identidad del maestro. *Textos y sentidos*. (12). <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/textosysentidos/article/view/2624/2563>

Morales, B., Benavides, L., Reséndiz, M., Haro, K., Franco, L. y Dixon, E. (2012). La epistemología y la metodología. Un binomio fundamental para la construcción de la tesis. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, 40(158), 59-78.

Moreno Bayardo, M. G. (2016). La formación de nuevos investigadores educativo. María de Ibarrola, Lorin W. Anderson (Coord.) (2015). La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates. ANUIES.

Moreno, Y. (2018). Epistemología y Pedagogía... Consideraciones. Recuperado.: https://www.researchgate.net/publication/329020713_Epistemologia_y_Pedagogia_Consideraciones

Morin, E. (1986). *El método III*. ISBN: 1974-1975.

Munive Villanueva, M. (2007). La acreditación: ¿mejora de la educación superior o atractivo artilugio estético? *Enseñanza e investigación en Psicología*. 12(2), 397-408 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212213>.

Muñoz Izquierdo, C., Núñez, M. y Silva, M. (2004). Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares. Colección Biblioteca de la Educación Superior. México: ANUIES.

Navarrete Cázales, Z. (2017), Coordinadas epistémico espaciales de la obra: La investigación en educación: epistemologías y metodologías. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14048873011/html/index.html>

Navarro Chávez, J. (2011). Epistemología y metodología. Patria.

Neave, G. (2001) Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Gedisa.

Núñez Valdés, K. y González, J. (2019). Perfil de egreso doctoral: Una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorados. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH. 18, 161-175. Doi: <https://dx.doi.org/10.33010/ie-rie-rediech.v10i18.604>

OCDE (2020). El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020. Recuperado en: <file:///C:/Users/User/Downloads/Informaci%C3%B3n%20del%20panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>

OCDE. (2019). Educación superior en México: Resultados y relevancia para El mercado laboral. Resumen / evaluación y recomendaciones. Recuperado de: www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm.

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. Revista de la educación superior. 49, 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>

Organización Mundial de Salud (OMS). (2020). Pandemia COVID-19. OMS. <https://coronavirus.onu.org.mx/tag/oms>

Orozco Fuentes, B. (2012). Problematización en la Investigación Socioeducativa. Huellas Metodológicas. 95-119.

Ortiz Báez, P. A. (2013). Conocimientos campesinos y prácticas agrícolas en el centro de México: hacia una antropología plural del saber. Juan Pablo Editores.

Parfit, D. (1975). Personal Identity. 199-223. University de California.

Pedraza Longi, J. (2020). Notas sobre epistemología en el seminario de operacionalización de constructos. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Pedraza, J. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. Actualidades Investigativas en Educación. 18(2), 1-33. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n2/1409-4703-aie-18-02-136.pdf>

Pensado, M., Ramírez, Y., y González O. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. Recuperado: <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>

Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, 15(1), 15-29.

Pérez Gómez, R. A., Gamboa Suárez, A. A. y Hernández Suárez, C. A., (2015). La ética en la formación del ingeniero de minas: representaciones sociales de actores educativos. *Tecnura*. 19(44). 201-208. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/Tecnura/article/view/8369>

Pérez Reveles, M., Topete Barrera, C., y Rodríguez-Salazar, L. (2014). Modelo para la formación y el fortalecimiento de investigadores en las universidades. Revista Investigación Administrativa. 114, 82-94.

Piaget, J. (1986). Seis estudios de psicología. (2ª ed.). Barral.

Popper, K. (1957). La sociedad abierta y sus enemigos. Paidós.

Popper, K. (1989). La Lógica de la Investigación Científica. Tecnos.

Pulido Aranda, A. (2020). Mis vivencias con el coronavirus. Diario de pandemia. STUNAM.

Rábade Romeo, S. (1995). Teoría del conocimiento. Ediciones Akal.

Ramírez González, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. Revista Electrónica Educare, 19(3) 1-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994006>

Ramos Chavira, L. C., Gómez Zermeño, M. G. y García Vázquez N. J. (2015). Construcción de una plataforma tecnológica para mejorar la comunicación entre actores educativos. Revista Educación. 24 (47). <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/14244>

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. Revista Páginas de Educación. 9(2), pp. 1-26.

Reyes Ruíz, G. y Surinach, J. (2015). Análisis sobre la Evolución del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México. Investigación administrativa, 44(115) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782015000100004&lng=es&tlng=es.

Reynoso, C. (2006), Complejidad y el Caos: Una exploración antropológica. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Ricoeur, P. (2006), Sí Mismo Como Otro. Siglo XXI.

Ritzer, G. (1991). Teoría Sociológica Contemporánea. Mc Graw.

Rivas Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. Investigación Administrativa. (108) 34-54.

Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. Espacios de la interculturalidad. (36), 11-21.

- Rojas Soriano, R. (1998). Métodos para la Investigación Social. Plaza y Valdés.
- Rojas, O. (2013). La relación sujeto objeto en epistemología. Revista ceiba. 12(1), 54-63.
- Roman Sanchez, J. M., Martin Anton, L. J. y Carbonero Martin, M. A. (2009). Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 549-558.
- Russell, B. (1897). Un ensayo sobre los fundamentos de la geometría. England.
- Sáenz Gallegos, M. y Cira Huape, J. (2020). La Educación Superior en los tiempos del Covid-19; impactos inmediatos, acciones, experiencias y recomendaciones. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Salas Madriz, F. E. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. Educación. 27(1), 9-16.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44027102.pdf>
- Sánchez Puentes, R. (2001). Mesa: formación de investigadores educativos. En Memorias del Foro Asociado al VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Los horizontes posibles para la educación; Pachuca.
- Sánchez, A. (1993). La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales. Zona Abierta No. 7.
- Sharff, A. (1971). Historia y verdad. Grijalbo.
- Spencer, H. (1996). ¿Qué es una sociedad?
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1131147.pdf>
- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2014). La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe Una mirada multidimensional. CEPAL.

Szostak, R. (2003), Classifying Natural and Social Scientific Theories, *Current sociology*, 51, (27), 27-49.

Tedesco, J., (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265.

Tintaya Condón, P. (2012). Ciencia: Construcción de Saberes Válidos. *Revista de Investigación Psicológica*, (7), 11-29.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322012000100002&lng=es&tlng=es.

Torres, A. y Carrasco, J. (2008). *Al filo de la identidad. La migración indígena en América Latina*. Crearimagen.

Toscano Torres, D. (2015). Los imaginarios urbanos sobre la educación primaria desde los actores educativos al norte de Quito desde 2006.
<http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/10061>

Urrea Roa, P. N., Prado Sosa, O., Prada Rozo, M. J. y Bavativa Salamanca, H. A. (2015). La convivencia escolar y la actividad física desde la realidad de los actores educativos en las instituciones educativas. Congresoedufísica.
<http://congresoedufisica.unillanos.edu.co/ponencias/docencia/LA%20%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR%20Y%20LA%20ACTIVIDAD%20FISICA.pdf>

Valles Martínez, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis S. A.

Valles, S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociológica

Vega Almeida, R., Fernández Molina, J. C. y Linares, R. (2009). Coordinadas paradigmáticas, históricas y epistemológicas de la Ciencia de la Información: Una sistematización. *Information Research*. 14(2) 14.

Vergara del Solar, J., Vergara Estévez, J. y Gundermann, H. (2010). Elementos para una teoría crítica de las identidades culturales en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 15, (51) pp. 57-79.
<https://www.redalyc.org/pdf/279/27916299005.pdf>

Verneaux, R. (1997). *Epistemología general o crítica del conocimiento*. Curso de filosofía tomista. Herder.

Vesga Parra, L. S. y Hurtado Herrera, D. R. (2013). La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 11(1), 137-149.

Vicente, M. E. (2016). Ciencias de la Educación: nuevas definiciones profesionales desde la historia reciente. *Trabajo y Sociedad*, (27) 155-176.

Vidal Ledo, M., González Longoria, M. y Armenteros Vera, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior. *Revista Educación Médica Superior*. 35(1),
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES

Vidal, C. (2012). La construcción de la identidad personal.
<http://reflexionesdesdeanarres./2012/07/la-construccion-de-la-identidad.html>

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Villaseñor García, G. (2003) La evaluación de la educación superior: su función social. *Reencuentro*. (36), 20-29 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003603>

Villoro, L. (1986). *Creer, saber y conocer*. (3ª. Ed.). Siglo Veintiuno.

Wilber, K. (2011). *Sexo, ecología, espiritualidad. El alma de la evolución*. Gaia Ediciones.

Williamson, G., Espinoza, F. Ferreira y Solange et al. (2015) Aprendizaje con servicio voluntario en la formación inicial docente. Estudios Pedagógicos. 41, (2), 271-286. http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000200016&script=sci_abstract

Wright, M. (2010). La gran teoría, en la imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica.

Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación del docente. Ediciones Pomares.

Zamudio Gómez, J. G. (2012). Epistemología y educación. Red tercer milenio.

Zayas Pérez, F. Corral Gadea, F. I. Y Lugo Moreno, D. G. (2011). El involucramiento de padres y madres de familia en la educación superior. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora.

Zea, A. y González, S. J. (2015). Los procesos curriculares y la formación del profesorado universitario. http://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_IV/CDUIV_10.pdf

Zizek, S. (2003). El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI.

Zubiri, X. (2006). La dimensión histórica del ser humano. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/Zubiri/dimension.pdf>

NOMBRE DEL TRABAJO

TESIS-DOCTORADO-MMCS.docx

AUTOR

Mercedes Corona

RECUENTO DE PALABRAS

73643 Words

RECUENTO DE CARACTERES

407879 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

258 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

6.1MB

FECHA DE ENTREGA

Nov 9, 2022 12:17 PM CST

FECHA DEL INFORME

Nov 9, 2022 12:20 PM CST**● 11% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 8% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 6% Base de datos de trabajos entregados
- 0% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 15 palabras)