



**Laura Verónica Herrera Ramos**

2024

**Horizontes  
emancipatorios en la  
formación de  
investigadores**

En L. Montaño Sánchez y S. Liddiard Cárdenas (coords.). *La investigación educativa, una tarea colectiva* (pp. 42-55). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Esta obra está bajo licencia internacional  
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.  
CC BY-NC 4.0

## Horizontes emancipatorios en la formación de investigadores

LAURA VERÓNICA HERRERA RAMOS

**L**a crítica de Marx a la tesis 11 de Feuerbach, “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Marx, 1845), constituye una crítica a la filosofía que impulsó al sujeto a ver sus propias posibilidades de cambiar la historia y no solo ser su producto, y se ha convertido en una visión cada vez más necesaria de recuperar en el campo de la investigación educativa.

La tesis de Marx hace una ruptura con el idealismo hegeliano abstracto y empantanado, y con un giro radical abre un continente de conocimiento: las *ciencias sociales*; por otra parte, la tradición positivista en su intento permanente por separar la ciencia de los problemas de la humanidad, evita a toda costa la reflexión y acción crítica que pueda transformar al mundo.

La ciencia es la búsqueda de la verdad y el rechazo a las ideas establecidas, considera el conocimiento como algo no terminado y desafía abiertamente a los grupos dominantes que por siglos han impuesto sus saberes como únicos e irrefutables. La universidad, secuestrada cada vez más por los intereses económicos y políticos es alejada del compromiso social, pero, por otro lado, se resiste a perder su potencial para incidir en la sociedad.

## **INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y CONTEXTO CAPITALISTA**

La formación de los investigadores desde fines del siglo XX e inicios del nuevo milenio dejó de ser un proyecto y se convirtió en una realidad. Pablo González Casanova (2000) señalaba que los cambios de trascendencia histórica como la revolución tecnocientífica, la crisis de la socialdemocracia, del nacionalismo revolucionario, del comunismo, el auge del neoliberalismo y la expansión del capitalismo, trajeron tecnologías, ideologías y sistemas que transformaron a las universidades en empresas lucrativas y al conocimiento en mercancía, ignorando por completo los problemas sociales, culturales, políticos, económicos y ecológicos, para solamente pensar la realidad en función del mercado; un fenómeno que Sheila Slaughter y Larry Leslie (citados por González, 2000) llamaron “capitalismo académico”, el cual exigió una nueva universidad, nuevos métodos y medios de enseñanza, nuevos tipos de docencia, investigación y difusión del conocimiento, todos con el imperativo de ser funcionales al sistema de producción capitalista.

Huerta-Charles y McLaren (2012) indican que las universidades públicas, al mismo tiempo que buscan contribuir a la construcción de sociedades democráticas, son presionadas por los sistemas educativos a los que pertenecen, dado que estos sistemas no son neutrales sino articulados a los contextos políticos, económicos e históricos del régimen vigente.

Asimismo, Giroux (2018) señaló que la investigación educativa se halla sujeta al sistema de producción capitalista y es utilizada a favor de los intereses económicos de las clases dominantes; en esta lógica, la investigación es utilizada para producir sujetos neoliberales, y mientras que estos investigadores fortalecen el sistema capitalista y obtienen financiamiento de grandes firmas y empresas, los investigadores de las humanidades y de las ciencias sociales no reciben los recursos suficientes, haciendo que el conocimiento se configure desde la empleabilidad en el sistema de producción y no desde las necesidades sociales, y afirma que la investigación además se somete a auditoría.

## **POLÉMICA EN LA DEFINICIÓN DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

En la definición de la investigación educativa, los encuentros y desencuentros del debate académico enfatizan la ausencia de una postura política explícita, expone Martínez (2011) en su libro *Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica*. Para el autor, la ausencia de un posicionamiento en la definición de investigación educativa de los académicos indica la falta de autonomía del campo científico frente al Estado.

De las definiciones que el crítico extrae de una serie de simposios del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el año 2005 y de entrevistas a miembros del mismo organismo en el 2006, cuestiona como primer punto “¿quiénes son los actores legítimos para hacer investigación educativa?”. López y Mota, Buenfil y Angulo (citados en Glazman, 2006) afirman que la investigación es una tarea exclusiva de especialistas y científicos, incluso, para ser válida, se indica que estos actores y los enfoques que utilizan deben ser reconocidos por una comunidad científica.

En contraste, Bertely (citado en Rodríguez, 2005) afirma que existen muchos proyectos sostenidos en visiones críticas populares y comunitarias que no pasan por la discusión académica, sin embargo eso no les quita legitimidad, por lo que la presencia de nuevos actores educativos también “exige construir nuevos referentes que permitan su inclusión (...) a partir de un planteamiento democrático”.

El segundo punto que no llega a un acuerdo entre los académicos es el sentido teleológico de la investigación educativa, si esta se propone generar conocimientos o solo describir la realidad, o si también puede considerarse investigación a la intervención e innovación educativa.

Para Ducoing, González, Loredo y Orozco (en Glazman, 2006), la investigación educativa supone la generación de conocimiento y la comprensión de la realidad educativa; no así para Latapí (1994), que abre la posibilidad para la investigación y la define como la “formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los

procesos educativos” (pp. 14 y 15). Weiss (2003) sostiene que no solo la investigación es ciencia, también lo son las intervenciones educativas, las sistematizaciones de experiencias, los diagnósticos y las evaluaciones.

Siguiendo a Martínez (2011), se puede ver que en los productos de la investigación educativa tampoco existen acuerdos, los académicos marcan su línea con el ensayo, si este puede ser considerado o no una investigación.

Para Villa (en Rodríguez, 2005, p. 91), “no hay que confundir la manera de presentar resultados o escritos con lo que es la investigación”. Por el contrario, Díaz Barriga (en Rodríguez, 2005, p. 27) indica que la investigación es un trabajo “que reporta sólidos elementos conceptuales, una experiencia educativa”; asimismo Weiss (en Rodríguez, 2005) señala que el ensayo es la reflexión de un fenómeno educativo que formula problemas, temas o metodologías de debates actuales y bibliografía actualizada. Vera (en Rodríguez, 2005) refiere que el ensayo es una monografía teórica y lleva en sí una discusión importante; para Rodríguez (2005), “el ensayo es una forma de conocer, ciertamente podemos construir conocimiento sin controlar las operaciones que realizamos” (p. 217).

El ensayo, para un grupo de académicos es una forma de presentar los resultados de una investigación, otros no lo consideran una investigación educativa.

La discusión de los académicos, por un lado, reclama el abordaje teórico y metodológico riguroso para construir objetivamente la realidad, y por otro, argumenta que no hay teoría ni método que anule la valoración del investigador; por lo que no hay consenso. El carácter academicista ignora cualquier indicio que deje claro un posicionamiento político ante la investigación.

El punto de encuentro de algunos de estos académicos se halla en un simposio en el año 2004, con una delimitación conceptual que Remedi (en Rodríguez, 2005) señaló como investigación *de* la educación e investigación *sobre* la educación, e indica que su origen se halla en las distinciones que Émile Durkheim plasmaba hace cien años entre la pedagogía y las ciencias de la educación.

Para Ardoino, la investigación *sobre* la educación “se trata de un enfoque donde la idea de regularidad en la consecución de los hechos y su control viene desde afuera” (citado en Pacheco, 2000, p. 19), contrario a la investigación *de* la educación que “requiere una clara definición sobre la perspectiva histórica de los fenómenos de la educación, así como de una postura crítica y creativa frente al uso del capital teórico disponible” (Pacheco, 2000, p. 22).

Aunque esta teoría francesa es aceptada por los académicos mexicanos, Martínez (2011) señala que la reflexión metodológica de los académicos ignora la dimensión política y epistemológica de la investigación, cosa que el autor toma como el núcleo de su propio estudio, la propuesta epistemológica del psicoanálisis y la delimitación que este hace entre una realidad psíquica y una realidad material, para abordar la investigación *de* la educación y la investigación *sobre* la educación desde la discusión de los recuerdos *de* la infancia y los recuerdos *sobre* la infancia.

Los recuerdos *sobre* la infancia son imágenes desfiguradas que a manera de formación de compromisos representan los deseos reprimidos; se trata de recuerdos que encubren lo reprimido:

Freud descubre que el contenido de la conciencia no es más que una manifestación desfigurada de mociones pulsionales reprimidas en una instancia psíquica que denominó inconsciente. Los recuerdos infantiles, los sueños, los actos fallidos, los chistes, los olvidos, los síntomas neuróticos y psicóticos son otras tantas manifestaciones en donde se hacen presentes móviles del inconsciente [Martínez, 2011, pp. 22, 23].

Por otra parte, los recuerdos *de* la infancia se refieren a la realidad material, son los recuerdos de los acontecimientos que efectivamente sucedieron, son los recuerdos conscientes. En este sentido, la investigación *sobre* la educación se puede ver como un acercamiento tibio a los problemas educativos, una visión desfigurada de la educación que mantiene los temas sensibles bajo la superficie. La investigación *de* la educación en cambio es un enfrentamiento con el núcleo político de la educación, con lo real reprimido de la acción educativa; por lo que estas dos formas de ver la educación en la investigación implican aceptar que

el hecho educativo es un núcleo traumático-político que al investigador le es imposible eludir (Martínez, 2011).

Las teorías funcionalistas ven a la educación como una función adaptativa y políticamente neutral; las teorías críticas tienen una visión política de la educación como una relación de poder y conflicto entre la dominación y la contestación, donde “las ciencias sociales y de la educación tienen una función doble, por un lado, describen; por otro, orientan a los individuos a sus posibilidades de acción” (Popkewitz, 1988, p. 7).

La investigación *sobre* la educación se apoya en teorías funcionalistas, la investigación *de* la educación lo hace desde las teorías críticas. Las teorías funcionalistas encubren y desfiguran el núcleo real reprimido que el sentido común se niega a enfrentar; despolitizan el campo educativo, abordan el problema educativo como algo independiente de los posicionamientos políticos del investigador y convierte al investigador en cómplice del opresor.

La investigación *sobre* la educación es un discurso que legitima y da coherencia a las relaciones de poder, los investigadores se asumen como encargados de imponer criterios de legitimidad científica, pero terminan subordinando la investigación a la burocracia estatal y el Estado termina dictando la agenda de la investigación, que además se subordina a las demandas del sector empresarial, acusando a los más vulnerables del fracaso educativo y social del cual son víctimas; este tipo de investigación ignora las relaciones de poder y explotación capitalista (Popkewitz, 1988).

Martínez (2011) señala que, en cambio, las teorías críticas reconocen el núcleo político en todo el proceso educativo, la investigación puede servir para legitimar y conservar las relaciones de poder y subordinación, o bien puede ser una posibilidad emancipatoria en la que los sujetos llevan la realidad a la conciencia, la critican y transforman; la investigación y la educación son actividades políticas por antonomasia.

La investigación *de* la educación se centra en la denuncia de la educación como un dispositivo de control, normalización y discipli-

narización; la agenda de esta investigación es construida desde los grupos oprimidos que al denunciar sus condiciones de dominación y explotación establecen sus prioridades; no reconoce la exclusividad de criterios científicos que imponen los académicos, antes bien, incorpora las cosmogonías y el esfuerzo de liberación de los grupos oprimidos. La ciencia no solo genera conocimiento, también genera intervenciones pedagógicas comprometidas políticamente con los oprimidos, no se trata de una simple interpretación del mundo, sino de un compromiso político y social para cambiarlo (Martínez, 2011).

## FORMACIÓN DE INVESTIGADORES DE LA EDUCACIÓN

*Si digo manzana no es la maravilla innombrable que enamora el verano,  
si digo árbol apenas me acerco a lo que saben las aves,  
el caballo siempre fue y será lo que es sin saber que así lo nombro.*

Facundo Cabral

Varios críticos de la educación debaten el estado de la investigación, entre ellos se hallan González Casanova (citado en Rodero, 2017), que pone sobre la mesa la pregunta “¿cómo defender el compromiso social del científico y engarzarse vitalmente con el territorio y las demandas de las comunidades?”, y Walsh (2013), que, en el mismo sentido, señala: “¿cómo caminar del reconocimiento de los sujetos a la redistribución de justicia social?” (p. 156).

En la formación de los investigadores/as educativos, la reflexión de la investigación *sobre* la educación y la investigación *de* la educación es fundamental para preguntarse: ¿con qué postura política se sitúa el investigador ante el problema que estudia?, ¿qué concepción tiene de sujeto, de sociedad, de educación?, ¿se trata de una investigación superficial que va a contribuir a conservar el sistema de producción capitalista, o bien busca transformar la realidad social y educativa?

En ese sentido, el reclamo al extractivismo académico es una constante expresada en múltiples y plurales voces, como lo fueron el encuentro “Conciencias por la humanidad”, al cual acudieron científi-



cos y comunidades zapatistas, y los recuentos finales de la *Movilización estatal por la defensa de la madre tierra* en México, donde las comunidades indígenas denunciaron lo siguiente:

Se deben poner en duda las formas en que se realiza la investigación. No se puede seguir permitiendo el uso de metodologías que únicamente sirven para extraer información en las comunidades sin generar a cambio ningún beneficio.

Hay que generar conocimientos que sirvan para resolver problemas. Que la Academia trabaje con y en beneficio de las comunidades. Porque si no ¿cuál es su lógica y a quién están sirviendo?

Hay una perversión en la generación de conocimiento y de investigación. Los investigadores están en una lógica de acumulación de información. No están aportando investigación fresca ni nuevos conocimientos [recuento final de Oaxaca, en Rodero, 2017].

El rechazo a las prácticas extractivistas de la investigación es claro, debido a que los investigadores llegan a las comunidades, toman los saberes locales, los documentan y se van; se trata de una lógica de acumulación de conocimiento, donde permanecen pasivos y en la contemplación de los problemas con fines e intereses exclusivamente académicos y utilitaristas.

Por su parte, Walsh ha construido un pensamiento basado en la lucha por la justicia y la transformación social desde una perspectiva decolonial; en su conferencia “La formación de investigadores desde una mirada decolonial” (2023) se aleja de la mirada vigilante de la ciencia racional occidental al expresar su irreverencia a los procedimientos colonizadores de las disciplinas y metodologías que se señalan como saber universal.

Asimismo, Martínez (2011) señala:

La investigación *sobre* la educación impone y colonializa el campo de la educación con principios metodológicos de las otras disciplinas. Así, la sociología empírica impone el “método científico” para explicar los hechos educativos; la antropología impone la investigación etnográfica para comprender la cultura escolar; la filosofía impone la argumentación teórica para dilucidar lo educativo [p. 46].

Uno de estos aspectos es señalado por Olivier (2023): Durkheim, en su libro *Las reglas del método sociológico*, establece como premisa que para ser científico hay que distanciarse del objeto, nótese: “lo primero que se nos enseña es a distanciarnos del otro y tomar los hechos sociales y educativos como cosas” (Olivier, 2023), y esto se ha incorporado a todas las ciencias de la educación.<sup>1</sup>

Asimismo, Wallerstein (2006) señala que para los discursos no occidentales la legitimidad debe surgir del contenido sustantivo, no del procedimiento formal; de ahí que en las ciencias sociales la disputa entre los métodos cuantitativos y cualitativos es una falacia, pues estos enfoques de investigación no son opuestos ni antitéticos sino que cobran sentido cuando logran servir para transformar la realidad de los grupos oprimidos (Martínez, 2011).

Esto lo explica Walsh (2023) al indicar que en toda Latinoamérica la institución de la investigación ha sido anclada al sistema de poder colonial, occidental, imperial, capitalista, eurocéntrico, racista, patriarcal y antropocéntrico, etc., por lo tanto, ¿cómo hablar de formación en investigación cuando en realidad se trata de una deformación? Luego parafrasea a Linda Tuhiwai Smith:

La palabra misma, «investigación», es una de las palabras más sucias del vocabulario indígena. Así se entiende la investigación como un conjunto de ideas prácticas y privilegios que estaban encastrados en el expansionismo imperial, en la colonización; institucionalizadas en disciplinas académicas, escuelas, currículo y universidades, y poder; una práctica muchas veces inmoral e individualista de investigación que a menudo premia medias verdades o mentiras categóricas que malinterpretan nuestro mundo y que conceden autoridad sobre nuestros pueblos a los investigadores académicos [Smith, 1999, en Walsh, 2023].

---

<sup>1</sup> El método de la sociología tradicional de Durkheim, además de que se incorpora a todas las ciencias de la educación, ha figurado como un texto básico en los primeros semestres de metodología de los planes de estudio, “incluidas las Escuelas Normales y UPN” (Olivier, 2023).

Walsh enfatiza:

Y siempre me sorprende aquí en México, la investigación educativa se identifica más con América del Norte que con América Central y de Sur [...] que reproduce valores y prácticas del sistema occidental u occidentalizado del poder [Walsh, 2023].

En la investigación *sobre* la educación, los mismos investigadores coinciden en que los investigadores se benefician de los sujetos.

En la presentación de su libro *El irresistible objeto del poder*, Martínez (2023) abordó la violencia que se realiza en la investigación e indicó:

...los académicos vivimos de los otros, las tesis de maestría se hacen victimizando a los otros, se trata de un nivel de violencia mayor porque es público, usado para tener legitimidad académica. Académicos convertidos en mercenarios y el trabajo intelectual en una mercancía, es una violencia tan naturalizada que pasa desapercibida [Martínez, 2022].

Sostiene que la lógica de la investigación asimila a los sujetos, cuando debiera ser al contrario; el investigador se erige como el que puede interpretar y disfruta de este acto, al mismo tiempo que expresa la incapacidad del otro para identificar la violencia a la que es sometido, utiliza su conocimiento como una colonización epistemológica para reafirmar la condición de ignorante del otro.

Por su parte, Rivera (en Rodero, 2017) en “lo decolonial” denuncia el fetichismo académico y el abandono de los investigadores a las líneas de investigación que requieren constancia y permanencia. Para Walsh (2023), esta forma particular de ciencia y conocimiento inició más de 500 años atrás, con bases en el capitalismo, el cristianismo, el patriarcado y la civilización occidental, que viene a plasmar en la investigación un sentido neutral y universal, donde además el investigador o la investigadora para ser objetivo o neutral se mantiene al margen de su propia comunidad; con estos procesos de investigación lo que se hace es seguir reproduciendo el poder colonial de dominación y control, por lo que la autora sugiere a los investigadores/as reflexionen: ¿la investigación ha sido convertida en una forma de extractivismo?, ¿o se ha convertido a la investigación-extracción en una práctica? Se cita en extenso:

...mi función de formadora fue hace un montón de años, al sur de los Estados Unidos, abrí una escuela alternativa [...] multirracial, con un currículo antirracista y antisexista en la década de los setentas cuando esos temas recién estaban naciendo.

Fue un proceso que me hizo pensar en la formación de investigadores, porque las niñas y los niños de diez años y medio a siete años empezaban a identificarse como investigadores (la cuestión de la investigación no es solamente entre gente grande sino también de gente pequeñita) y ellos me enseñaron mucho de sus investigaciones propias de la vida sobre el racismo y sexismo que existía en esos tiempos. [...] en los ochenta y principios de los noventa fue con jóvenes, con artistas, que pertenecían a comunidades latinoamericanas, caribeñas, asiáticas, africanas, y ellos y ellas con investigaciones de opresiones, discriminaciones, injusticias sociales, lingüísticas, raciales y epistémicas sufridas en la sociedad estadounidense donde vivían, un lugar, poco más al norte de Chihuahua; pero también hicimos con jóvenes y comunidades investigaciones que terminaban haciendo juicios legales contra colegios y Estados, por lo que la investigación también tiene un punto, que puede empujar cambios y no solo publicar en revistas indexadas [...]

No me identifico como formadora, investigadora, ni como académica, sino como una intelectual militante y pedagoga, y más que todo como sembradora, una visión de la investigación como procesos de sembrar, no simplemente extraer, sino dejar algo plantado [Walsh, 2023].

En la investigación *de* la educación, la pretensión de verdad es el diálogo, las relaciones sociales en horizontalidad, una posición no solo de conocimiento y comprensión del otro, sino de insigne corresponsabilidad con el otro, una investigación que nos obligue a tomar en serio los derechos del otro (Dussel, 2007). “Nunca es suficiente con el objeto de una decisión y unas acciones, sin entrar en una relación comprometida (...) para completar el ciclo entre los sujetos que actúan” (Polidori y Mier, 2017, p. 25).

El criterio de verdad más apremiante es que como investigadores nos quitemos el traje del emperador y acudamos a los grupos sociales y culturales sin pretensiones de extraer información, sino como un ejercicio de investigación genuino para desterritorializarse, desmitificarse y humanizarse (Meza, 2023), cuestionar el propósito real de nuestro

acercamiento a esa realidad, preguntarnos a nosotros mismos “¿para qué?”, pero no nuestro *¿para qué?* sino el *¿para qué?* de los grupos sociales que estudiamos; hacernos la pregunta como si las personas que investigamos nos la preguntaran a nosotros: “¿Para qué quieren conocer nuestras sociedades?” (Rodero, 2017).

## CONCLUSIONES

Las definiciones de investigación educativa se clarifican al analizar el posicionamiento del investigador, no hay consenso entre académicos en la definición de investigación educativa ni en quiénes son sus actores legítimos, solo se puede decir que la academia se ha facultado para marcar líneas definitorias, una facultad no legítima.

Las corrientes críticas populares, los proyectos culturales y sociales, los movimientos sociales indígenas, campesinos, ecológicos, feministas, los movimientos por la diversidad sexual, por los derechos humanos, por la tierra, por la paz, por la infancia, por la educación, por la salud, por la seguridad laboral, social y civil, entre otros, son actos políticos donde los colectivos crean sus propias pedagogías para pensar el mundo y transformarlo, su visión es libre y autónoma, sus posicionamientos políticos están anclados a la praxis social construida desde el lugar que ocupan en su propio momento histórico y su territorio, con formas de autogestión que detonan en procesos de cambio social sin saber si la academia los considera dentro de sus categorías teóricas o metodológicas.

Una debilidad de los investigadores es que, al contrario de las corrientes críticas populares, se encuentran cautivos en los estrechos esquemas institucionales de investigación que les impiden conectarse con los grupos sociales más desfavorecidos y con ello a las posibilidades de incidencia social.

La mirada crítica también se encuentra en los investigadores/as, en la academia y en las universidades comprometidos con el mundo y que en su encuentro con los otros desafían las estructuras de poder; es claro que falta mucho por hacer. Por lo tanto, este texto hace dos llamados: primero, a que los investigadores reinventen la investigación, que esta vaya más allá de la comprensión de la realidad y la generación

del conocimiento, que camine en corresponsabilidad con los otros, y segundo, convoca a los investigadores de la educación a reconocer su papel en esta tarea, son estos mismos quienes pueden empujar los cambios en su propio oficio de investigadores, crear espacios autónomos, abiertos y flexibles para la investigación, trascender las formas, los espacios y tiempos institucionales-burocráticos; son los investigadores quienes, en sus propios espacios, con creatividad y compromiso pueden derrumbar los muros occidentalizados y occidentalizantes que los tienen cautivos; plantear una postura política ante el fenómeno del oficio de investigador en que ellos mismos se hallan inmersos, con la cual politicen y humanicen sus propias prácticas (Meza, 2023).

## Referencias

- Dussel, E. (2007). *Materiales para una ética de la liberación*. Plaza y Valdés.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar. Historia de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freud, S. (1986). “Esquema del psicoanálisis”. En *Obras completas*. Amorrortu.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Glazman, R. (2006). *Informe de la comisión de reestructuración de áreas del COMIE*. [www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx)
- González, P. (2000). *La nueva universidad. Proyectos y tendencias*. <https://www.youtube.com/watch?v=Vf3W5DbBtw>
- Huerta-Charles, L., y McLaren, P. (2012). *Educación pública, democracia y la pedagogía crítica revolucionaria* [colec. Cuadernillos de Pedagogía Crítica, n. 4]. Instituto de Pedagogía Crítica/Doble Hélice.
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. FCE.
- Martínez, R. (2011). *Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica* [colec. Cuadernillos de Pedagogía Crítica, n. 3]. Instituto de Pedagogía Crítica/Doble Hélice.
- Martínez, R. (2022). *El irresistible objeto del poder* [Presentación de libro]. UPNECH Parral.
- Martínez, R. (2023). *El irresistible objeto del poder* [colec. Pensamientos Críticos, n. 2]. CELAPEC/UAZ.
- Marx, K. (1845). *Tesis sobre Feuerbach. Tesis XI*. Alemania.
- Meza, L. (2023, abr. 21). *V Foro de Formación de Investigadores. Mesa de análisis: “La vigilancia epistemológica”*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua, Chihuahua.

- Olivier, G. (2023, abr. 21). *Investigación colaborativa en educación, posibilidades y retos* [Conferencia]. Red de Investigadores Educativos Chihuahua, Chihuahua.
- Pacheco, T. (2000). *La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación*. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación/UNAM.
- Polidori, A., y Mier, R. (2017). *Nicht für immer! ;no para siempre! Introducción al pensamiento crítico y la teoría crítica frankfurtiana. Tomo I*. Gedisa.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Pradigma e ideología en la investigación educativa*. Mondadori.
- Rodero, E. (2017, may. 13). *El extractivismo académico*. <https://estefaniarodero.es/el-extractivismo-academico/>
- Rodríguez, P. (2005). *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*. COMIE.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Otago University Press.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Siglo XXI*.
- Weiss, E. (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. COMIE.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2023, abr. 21). *La formación de investigadores desde una mirada decolonial* [Conferencia]. Red de Investigadores Educativos Chihuahua, Chihuahua.