



**Sandra Vega Villarreal
Gabriela Grajales García**

2024

Formar y formarse como
investigadores
educativos, experiencias
desde dos fronteras
geográficas

En L. Montaña Sánchez y S. Liddiard Cárdenas (coords.). *La investigación educativa, una tarea colectiva* (pp. 232-245). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



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

Formar y formarse como investigadores educativos, experiencias desde dos fronteras geográficas

SANDRA VEGA VILLARREAL
GABRIELA GRAJALES GARCÍA

Los procesos de formación en cualquier disciplina son complejos, determinados por condicionantes históricas, contextuales, culturales, pero también de índole institucional, y los implicados en la formación de investigadores comparten una relación pedagógica que marca su futuro como agentes de la investigación educativa.

Con el objetivo de reflexionar sobre las condiciones académicas de esta tarea, así como la formación que reciben los formadores de investigadores para llevarla a cabo, se realizó un estudio de caso que permitió rescatar las experiencias de formadores de investigadores de los estados de Chihuahua y Chiapas, que desempeñan esta función en posgrados en el campo educativo. Se develaron algunas limitantes que se establecen en el proceso de la formación de investigadores durante el desarrollo del posgrado y también algunas estrategias que se han ido construyendo en colectivo para sortear esta tarea.

El estudio de caso se realizó con siete formadores de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), cuatro del Instituto de Pedagogía Crítica (IPEC) en el estado de Chihuahua, cuatro docentes investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y tres investigadores del Instituto de Estudios de Posgrado por el estado de Chiapas, a través de entrevistas a profundidad y de un formulario

descriptivo con el cual se identificaron algunos rasgos del perfil y trayectoria académica de los investigadores. Estos informantes nos brindaron elementos para delinear un panorama general de lo que sucede con la formación de investigadores en sus instituciones. Entre los indicadores rescatados están las condiciones institucionales de tiempo, recursos y apoyos con que cuentan para la formación como investigadores y para formar investigadores noveles. Los análisis desprendidos tanto de los indicadores del instrumento como de los elementos vertidos en las entrevistas a profundidad se sometieron al diálogo interpretativo con un marco de referencia vertebrado por conceptos y nociones teóricas que dan luz sobre las categorías que se exponen en el presente documento.

DESARROLLO

Para analizar las experiencias de los formadores de investigadores se construyó un piso teórico que concibe a la formación de investigadores como un proceso vinculado a las prácticas pedagógicas donde se articulan los intereses y necesidades de aprendizaje que los investigadores noveles tienen sobre la investigación misma, así como las exigencias en cuanto a conocimientos, habilidades y valores que esta demanda (Moreno, 2005). Estas prácticas están atravesadas por condicionantes históricas y sociales del contexto y de los sujetos intervinientes. Con la intención de resignificar la formación de investigadores más allá de una visión positivista-cientificista, se asumió un posicionamiento teórico con elementos de la sociología crítica, la pedagogía constructivista y la perspectiva compleja de la investigación educativa. Se desarrollaron algunos preceptos que permiten analizar el proceso formativo a partir de elementos concretos de su realización, sin caer en la simplicidad dependiente de la manifestación empírica de este fenómeno.

El análisis de resultados se derivó del diálogo entre los datos y los referentes de interpretación, se desarrollan en dos apartados. El primero aborda un panorama de las limitaciones administrativas relacionadas con el apoyo interno, así como la insuficiencia de recursos humanos y materiales para desarrollar sus actividades para la formación en investigación. Se identifican también condiciones propias del proceso de

investigación que se tienen que sufragar por parte de los tutores para desempeñar su función como formadores; cabe mencionar que para ser un tutor es indispensable pertenecer a una institución de educación superior y, en casos específicos, ser docente-investigador de tiempo completo, o en caso de ser docente de asignatura se procura ser tutor para tener más credenciales que garanticen la vida laboral dentro de una institución al docente; por tal motivo, ser tutor se vuelve parte indispensable del quehacer del científico social en México, ya que las tutorías se encuentran dentro de los planes y programas de estudio de las universidades en el país, esto debido a que parte fundamental de la generación de conocimiento se relaciona con la formación de jóvenes investigadores.

En el segundo apartado se esboza una propuesta de formación a partir de las estrategias que los académicos implementan para resistir a las limitaciones y proseguir con su quehacer investigativo, así como de un marco de referencia para repensar la actividad de los formadores de investigadores educativos. Se demarcan estrategias desde la práctica misma de la investigación, que se plantean desde nuevos marcos de referencia que ponen en la mesa de los debates las relaciones pedagógicas que han sido poco cuestionadas por la academia.

Formarse como investigadores y formar a otros
en condiciones institucionales desfavorables

Las tendencias globales se hacen presentes en las universidades y no solo las rigen económica y políticamente, sino que impactan de forma contundente en los procesos académicos y sobre todo en el desarrollo de la investigación y, por supuesto, en la formación de investigadores; a esto Chomsky (2017) lo denomina el “asalto neoliberal de universidades”.

Desde la perspectiva de Chomsky (2017) y tomando en consideración a los entrevistados, la sobrecarga de docencia y la distribución de los tiempos en torno a esta función sustantiva ha limitado la producción individual y en grupos, puesto que se contraponen con los procesos propios que exige la investigación. La preparación de productos como artículos científicos, artículos de divulgación, participación en pon-

cias, simposios o conferencias, además de la preparación de clases y las tutorías, son tareas que demandan sus propios tiempos y espacios, las cuales pueden verse afectadas por otras tareas administrativas, de gestión o de vinculación institucionales.

Desde la perspectiva del participante 2 de Chihuahua, la razón de estas afectaciones se da porque al distribuir cargas horarias no se revisan las actividades académicas en su conjunto, sino que se otorgan de forma individual, bajo el lineamiento del número que cada profesor deberá cubrir, sin dimensionar los aspectos cualitativos.

E.— Yo digo que está relacionado desde todas las funciones sustantivas, no solo la investigación, está condicionado por este, por ser descentralizado, ¿sí?, o sea, esa condición no deja que se genere muchos recursos y entonces estamos sobrecargados; por ejemplo, nosotros, en lo personal yo y mis compañeras en el campus, teniendo formación como investigadoras, porque nuestro posgrado fue con especialización en... con énfasis en investigación, y yo considero que sí estamos bien formadas ahí, y amando la generación del conocimiento, no podíamos, porque como no había recursos de la descentralización mantuvimos todo el trabajo por veinte años de la docencia que nos absorbió [P2, 17/04/2022].

También se hizo evidente que los tiempos para el desarrollo de investigación son considerados en términos numéricos, sin diferenciar las diversas tareas que el proceso exige. Se le considera en forma lineal, como un programa que está planeado previamente y que solo se desarrolla a cabalidad, sin tener en cuenta la dialéctica de la realidad, ni la incertidumbre que está siempre presente. Se traza un camino lineal de contrastación teoría-realidad, sin reconocer que son una recreación, una concreción del entramado de ambas. Esta visión determinista es el principal obstáculo para que se dimensione el quehacer investigativo (Bachelard, 2002), incluso al no concebir que los investigadores tengan que disponer de sus tiempos libres para realizarlas o simplemente dejando de lado la tarea para poder cumplir con las exigencias administrativas. También se evidencia la falta de una mirada integral a las dinámicas institucionales, que considere el contexto en que trabajan los

profesores, las actividades pedagógicas que realizan y los recursos con que cuentan. A continuación se presenta un extracto de entrevista con el participante 5 de Chiapas, donde puede notarse dicha idea:

E.- Bueno, condiciones institucionales creo que no son suficientes o a lo mejor es un porcentaje muy bajo para investigación.

I.- ¿No las hay favorables?

E.- No, porque, por ejemplo, el tiempo que le tenemos que dedicar para estar conversando, los avances que estamos haciendo y todas las actividades que estamos desarrollando, a veces no coincidimos en los tiempos; eso lo hace muy complicado... y entiendo que hay exigencias institucionales, en cuanto a esos compromisos de atención a los alumnos en la tarea de la docencia, pero no se dimensiona lo que requiere la investigación.

I.- Entonces, ¿no se discriminan tiempos de docencia para quienes tienen interés en realizar IE?

E.- No, pero también es importante dedicarle un espacio... hay instituciones donde dentro de sus políticas sí está un espacio muy orientado hacia la investigación, aquí esas actividades están muy concretas para ese personal que quiere hacer investigación. Que no debiera de ser así, porque debería de ser de quien ingresa a una universidad [P5, 13/05/ 2022].

Derivado de lo anterior, se puede mencionar que para incentivar la producción investigativa en las instituciones hace falta una concepción de la investigación como un camino que al andar se dibuja, toma forma, se reviste de color y vida, y al final concentra el paisaje completo, inesperado, de un viaje que conoció el punto de partida pero que no previó las aventuras, obstáculos y experiencias que se obtendrían al caminarlo, que en ocasiones hacen que se frene la producción de la investigación educativa y la formación de investigadores (Morin et al., 2003).

Entre las condiciones institucionales que los académicos deben subsanar para su formación está la de pertenecer a colectivos en los cuales formarse, producir y difundir su producción. Denuncian que realizan un esfuerzo extraordinario para trabajar en equipo considerando la combinación de intereses y las líneas generales donde puedan coincidir los campos de conocimiento de cada uno de los integrantes,

y que además esto coadyuve a obtener las credenciales necesarias para consolidarse como investigador a nivel nacional, lo que Bourdieu (1987) denomina “los tres estados del capital cultural”: adquirido (aprehensión del conocimiento), objetivado (aplicación de un conocimiento específico) e institucionalizado (obtención de un documento que acredite tener cierto cúmulo de conocimientos): todo ello se logra a través del *habitus*, el cual se trata de las estrategias y los medios que se tienen para incrementar el capital cultural y así situarse de mejor manera en el campo social. Derivado de lo anterior, a continuación se presenta un extracto de entrevista con el participante 7 de Chihuahua, que nos muestra la conformación del capital cultural del investigador en el campo de investigación en México:

- I.— ¿Cuénteme sobre su participación en grupos de investigación educativa?
- H.— Me interesó la línea de formación de formadores que está en el área del COMIE, precisamente en formación, sin embargo ya para crear el cuerpo académico, como yo no tenía seguidores que ya hubieran formalizado en lo que venía siendo la formación, ahí me acoplé con el maestro R que trabaja la comunicación en la formación y con T que trabaja la identidad en la formación; digamos que esas fueron las circunstancias que hubo para poder crear el cuerpo académico que integra las tres categorías, que son la formación de profesionales, la identidad y la comunicación, así fue.
- I.— Entonces, usted trabaja en colectivo con este cuerpo académico, pero bueno, ¿cuáles son sus formas, si trabaja en colectivo con ellos, pero también producen de forma individual cada uno de ustedes?
- E.— Sí, hemos trabajado ambas formas, pero el esfuerzo mayor que hemos hecho es trabajar en colectivo, sin embargo, los compromisos que tenemos en individual cada uno son... son muy dispersos, o sea, no tenemos un núcleo que nos haya integrado, o no lo conformamos o no lo pudimos hacer porque cada uno tiene diferentes intereses.
- I.— Entonces tienen productos individuales y colectivos. ¿Como qué tipo de productos es lo que han generado? ¿Han integrado estudiantes?
- E.— Hasta ahorita artículos de... bueno, no artículos, hemos hecho las ponencias para participar en un congreso aquí, en un congreso allá, y ya cuando llegamos al artículo arbitrado es donde no hemos

podido, y menos agregar estudiantes, si nosotros no coincidimos, menos ellos que trabajan en básico o están fuera de aquí [P7, 27 /05/ 2022].

La desarticulación en los objetos de estudio es lo que genera dispersión de los miembros, no solo geográfica sino también académica, y con ello el gasto de energía y poca productividad se hacen presentes. Lo anterior provoca que no exista organización ni distribución equitativa del trabajo y con ello el esfuerzo invertido no se asume de manera colectiva, lo que desvanece las posibilidades de consolidar al equipo y generar productos extraídos de la reflexión grupal y de los esfuerzos compartidos, por lo que generalmente el trabajo recae en un solo miembro del grupo. El trabajo con los estudiantes también está desarticulado, lo que hace la tarea más difícil y poco asertiva para generar conocimiento profundo, informado, pertinente y contextualizado.

Otra de las limitaciones de orden institucional que enfrentan los académicos para formarse en la actividad investigativa es la falta de apoyo interno para interactuar con otros colectivos que fortalezcan su formación. Esto los lleva a una endogamia en su formación y a realizar investigación para autoconsumo, tal como lo expresa el participante 7 de Chihuahua en el siguiente comentario:

- I.– Maestra, ¿qué hacen ustedes tanto como cuerpo académico como en lo individual para superar limitaciones institucionales?
- H.– Nunca nos comprometemos con investigaciones en las cuales tengamos que salir de aquí, investigamos para el propio uso interno y creamos siempre proyectos de algo que queremos conocer, pero de los procesos que ocurren aquí; esa ha sido nuestra política para no desgastarnos [P7, 27 /05/ 2022].

A partir de lo anterior, se puede decir que restringir la formación de investigadores a espacios muy limitados, endogámicos, empobrece las aportaciones que se pudieran generar en espacios más amplios, con participación de otros actores, pero, sobre todo, desde miradas teóricas y metodológicas que no se encuentren circunscritas a la docencia, desde donde se cree –falsamente– que se deben derivar los objetos de

estudio. Por tanto, la limitación incide directamente en la calidad de los productos generados con respecto a la relevancia social que toda investigación educativa está obligada a tener; enfrentarán más obstáculos epistemológicos para romper con el sentido común (Bachelard, 2002). Al cuestionarles sobre los espacios de formación a los que han accedido, el más común es la asistencia a eventos académicos como congresos, foros y, en menor medida, cursos formales. El espacio menos significativo fue la experiencia como asesor de tesis de maestría y doctorado.

Desde la perspectiva del participante 1 de Chiapas, los académicos reconocen la desatención de las necesidades de formación para los investigadores noveles, a quienes se les circunscribe también a espacios endogámicos, donde a lo sumo pueden interactuar con colegas de más experiencia, sin embargo, la limitación de recursos genera condiciones poco propicias para crecer en el quehacer de la investigación.

- I.— Además de las limitaciones financieras y de tiempo que frenan la producción, ¿qué limitaciones podemos encontrar al interior de los investigadores que tampoco ayudan?
- R.— Yo creo que la poca experiencia y la falta de formación en la tarea investigativa, pues existe un miedo a escribir tus ideas, a generar proyectos de investigación y de innovación. Te pones de acuerdo con algunos compañeros para algún proyecto y cuando se llega la reunión acuden sin haber escrito una línea, claro que se justifican los tiempos, pero aún así, creo que hay una debilidad en este sentido [P1, 12 /04/ 2022].

Como se indica en esta experiencia, los investigadores principiantes requieren desarrollar ciertas habilidades para participar dentro de los grupos de investigación o colaborar con otros colegas. No obstante, requieren cierta formación, que no se ha detectado, se minimiza o no se considera importante de atender. Pudiera decirse que no es ninguna de estas circunstancias de forma directa, pero estas se desprenden de la visión bajo la cual se orientan esas funciones en la universidad y de los recursos que se destinan para su desarrollo.

Resignificar la formación de investigadores,
una tarea colectiva y dialógica

Después de tener un acercamiento a las condiciones en las cuales los investigadores educativos se desempeñan como formadores de investigadores noveles, desde dos fronteras geográficas ubicadas en los extremos de nuestro país, se conjugó una serie de preceptos teóricos, así como de estrategias prácticas que pueden dar pauta para resignificar la formación y consolidación de los agentes de la investigación educativa.

En primer término reconocemos que la formación de investigadores puede ocurrir mediante procesos formales y no-formales. Los procesos no-formales ocurren mediante la participación en experiencias de investigación de manera no-sistemática o mediada por una institución. En cambio, los procesos formales se inscriben en las instituciones educativas de manera explícita, especialmente en los niveles de posgrado, donde se encuentran estructurados académicamente mediante un currículo y con requerimientos específicos para la acreditación del grado, que usualmente consisten en el desarrollo de una tesis a partir de una investigación supervisada por un tutor (Moreno, 2005).

La relación pedagógica que se establece entre tutor y estudiante es muy compleja y se halla atravesada por las concepciones pedagógicas del actor más experimentado. Es una realidad que el dominio de una materia no implica contar con las cualidades y recursos pedagógicos necesarios para apoyar la construcción de ese conocimiento en otros. Este proceso implica lo que a continuación se menciona:

Prácticas y actores diversos en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada) el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación [Moreno, 2005, p. 51].

Cuando se percibe a la formación de investigadores como una relación pedagógica en la cual el mayor compromiso lo tiene el tutor o director de tesis, pues es quien dirige y decide el rumbo de cómo se

aprende el proceso de investigación, se establece lo que Freire (1990) refiere como una “pedagogía bancaria”, en la cual el investigador en formación es reducido a un recipiente, que recibe conocimientos técnicos específicos. Nuestra mirada concibe al proceso de investigación como lo sugiere Zapata (2005, p. 66): “un proceso de interrogación a los objetos de la realidad a partir de una teoría o una serie de consideraciones teóricas”, por tanto se trata de un quehacer científico en constante interrogación sobre la sociedad. De ahí que el investigador en formación no podrá recibir del exterior ni la mirada teórica desde la cual va a analizar la realidad ni tampoco la receta para aplicar técnicas y llegar a resultados, sino que tendrá que dialogar y reflexionar sobre estos elementos con el tutor y utilizarlos como andamiaje para caminar en la construcción de conocimiento y formarse como investigador. Según expresa el participante 17 de Chiapas:

- I.— ¿Cómo le haríamos para romper con esa visión lineal, que usted dice bancaria, donde el tutor enseña y el tutorado hace lo que se le indica?
- E.— Pues hay que trascender a la superespecialización de los campos de conocimiento, acotados por los posicionamientos teóricos, trayectos metodológicos y líneas de generación del conocimiento de los formadores de investigadores. Esto debe estar definido antes de iniciar el proceso de tutoría [P17, 17 /08/ 2022].

Romper con la disciplinarización, entendida esta como la delimitación del espacio desde donde se organiza el conocimiento, la cual establece barreras a las fronteras con respecto al lenguaje, las técnicas y métodos con que se acerca al objeto. Se abre las puertas a la interdisciplinariedad y a la transdisciplinariedad para resolver los problemas que desde la parcela de una disciplina no se puede. Morin (1994) establece que no es buscar tierras nuevas, sino tener nuevos ojos. Esto, definitivamente, nos emplaza a desarrollar nuevas estrategias pedagógicas para formar investigadores, tal como se presenta en el siguiente extracto de la entrevista al participante 13 de Chihuahua:

- I.— Si consideramos esa relación dialógica entre tutor e investigador novel ¿cómo podríamos pensar una tutoría de forma concreta?

E.— Primero habría que aclarar la ruta construida para el proceso de investigación, la cual es un trazo general, en ningún momento son fases prefijadas. En todo momento hay que ir revisando lo que hacemos en el trayecto de construcción de tesis, para ir detectando elementos faltantes, así como dónde se hace más difícil el avance de los estudiantes en la construcción de su tesis en general... se acompaña a los estudiantes en un proceso de cuestionamiento desde el tema elegido, el cual se enjuicia a través de preguntas ingenuas. De ahí procedemos a plantear las preguntas de investigación, buscando la congruencia interna del enfoque teórico desde el que se posiciona el investigador, el acercamiento metodológico que este demanda y el rumbo teórico que vertebra el problema de investigación; de una formación teórica exhaustiva en el conocimiento de las diversas propuestas metodológicas, acompañando la caracterización teórica con el contraste en el análisis de ejercicios prácticos de estas. Lo más importante fue que, conociendo los rasgos de su problema de investigación, se buscan las propuestas metodológicas más cercanas al objeto de estudio de los estudiantes. Finalmente se construye un trayecto relacionado con el proceso de sistematización de datos y discusión de resultado, que se hace dialogando la teoría con los datos que arrojó la realidad. De ahí los alumnos y tutor construyen un objeto de estudio [P13, 22/06/2022].

Como se puede observar, el centro de atención del proceso de formación que los investigadores esbozan pone como punto medular las necesidades del alumno, cuestionando la relación pedagógica imbricada en el proceso de investigación. Esta visión fortalece la formación teórica de los estudiantes en el campo específico de su objeto de estudio. Trazan una ruta compleja que permite pasar de un objeto pensado a un objeto de pensamiento. Se evidencia una clara vigilancia epistemológica desde el tema, las preguntas de investigación, la metodología y los referentes de investigación (Vega, 2011).

Los procesos vividos por estos formadores de investigadores a partir del desarrollo de una tesis de posgrado aportan elementos para replantear su tarea formativa, crear y recrear procedimientos metodológicos y construir imaginarios teóricos más amplios del proceso mismo

de formación, que puede ser recuperado y enriquecido por aquellos que desempeñamos esta compleja tarea.

CONCLUSIONES

La formación de investigadores es una preocupación que siempre está presente en el desarrollo de la investigación educativa en México, más aún cuando la lógica neoliberal que ha penetrado las universidades en los últimos tiempos ha puesto el énfasis en la producción más que en los procesos que hacen posible el desarrollo de estudios que incidan de forma asertiva sobre los problemas de la realidad educativa, tangibles, emergentes y con carácter de prioritarios. De ahí que en la última década se busque revisar no solo el producto sino el proceso de producción de conocimiento, y ahí la formación de investigadores ocupa un lugar central.

Las evidentes limitaciones institucionales que rodean los procesos de formación continua de los investigadores, así como la formación de investigadores noveles, hacen patentes los esfuerzos, apoyos y vetas de oportunidad que tiene la investigación educativa para producirse en ese contexto, donde destacan los esfuerzos de los académicos por agruparse, algunos con colegas que fortalecen su capital cultural en el campo académico (Bourdieu, 2007). También descubren elementos institucionales y estrategias para seguir produciendo y creciendo como investigadores, como el diálogo entre pares, la participación en redes y el fomento de producción colectiva a través de libros temáticos entre colegas.

Algunos investigadores entrevistados señalan que son pocas las herramientas que se les proporcionan en los espacios institucionales para realizar su tarea como formadores, generalmente acompañando a estudiantes de posgrado desde la función de dirección de tesis, por lo que generalmente recurren a su experiencia empírica para subsanar las exigencias de este proceso. Reconocen a las tutorías como factor que los problematiza a seguirse formando pero les da pocas herramientas para hacerlo, por lo que consideran a esta tarea poco significativa en este sentido.

Las experiencias recuperadas en este documento contienen una reflexión a partir de la acción colectiva de tutores de tesis que forman investigadores educativos. La visión a partir de la cual delinear trayectos formativos puede tomarse como referencia por otros formadores que decidan repensar la formación de investigadores desde otras aristas, miradas teóricas y metodológicas, tendrán elementos suficientes para el debate desde la práctica para contribuir a la resignificación de las relaciones pedagógicas, las formas de desarrollar la tutoría, pero sobre todo las nociones que prevalecen sobre el proceso de investigación y sus implicaciones epistemológicas y metodológicas.

Estas experiencias vistas desde la práctica de la investigación nos muestran que, a pesar de encontrarse en contextos distintos y en ubicaciones geográficas opuestas, los estados de Chihuahua y Chiapas tienen similares características respecto a la formación de formadores y a la urgente necesidad de realizar trabajo colegiado, esto no solamente para incluir a investigadores noveles a grupos de investigación consolidados, sino para asegurar que la formación de formadores e investigadores se encuentre garantizada por varias generaciones más, con el objetivo de fortalecer los proyectos de investigación enfocados en ciencias de frontera, ciencias sociales y humanidades, dando como resultado una estructura sólida de jóvenes investigadores e investigadores consolidados; no obstante, en ambos estados de la República mexicana los tutores mencionaron que el propio ingreso a los grupos de investigación es altamente restringido, debido a los pocos espacios generados para mejorar las condiciones de trabajo académico y de investigación.

Referencias

- Bachelard, G. (2002). *Formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lostrestadodelcc.pdf>
- Bourdieu, P. (2007). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Chomsky, N. (2017). El asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación. *Tareas*, (155), 35-48. <https://www.redalyc.org/pdf/5350/535056128004.pdf>
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación, un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660897>
- Morin, E. (1994). *Sobre la interdisciplinariedad*. <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/Sobre-la-interdisciplinaridad.-Morin..pdf>
- Morin, E., Ciurana, E. R., y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Vega, S. (2011). Hacia la construcción del objeto de estudio: una reflexión epistemológica desde la investigación educativa. En R. Martínez (coord.), *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa* (pp. 173-187). Doble Hélice.
- Zapata, O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Pax.