

**ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA**

LA INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA (2008-2018)

**Sandra Vega Villarreal
Alba Rosalía Núñez Soto**





Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.

Consejo Directivo 2023–2026

Presidenta

Romelia Hinojosa Luján

Secretaria

Stefany Liddiard Cárdenas

Vocal

Bertha Ivonne Sánchez Luján

Coordinación de Divulgación

Laura Irene Dino Morales

Coordinación de Vinculación

Marisa Concepción Carrillo Manríquez

Coordinación de Admisiones

Alberto Pérez Piñón

RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

Bertha Ivonne Sánchez Luján

Tesorera

Berna Karina Sáenz Sánchez

Coordinación de Formación

Celia Carrera Hernández

Estados de Conocimiento

Sandra Vega Villarreal

Coordinación de Evaluación y Seguimiento

Yolanda Lara

IE. Revista de Investigación Educativa

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Programa de radio

Rosa Isela Romero Gutiérrez

Página web

Renzo Eduardo Herrera Mendoza



**ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA**

LA INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA (2008-2018)

**Sandra Vega Villarreal
Alba Rosalía Núñez Soto**



Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.

Chihuahua, México, 2023



Estado de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua
La investigación de la investigación educativa en Chihuahua (2008-2018)

Primera edición, 2023

© Sandra Vega Villarreal, Alba Rosalía Núñez Soto

D.R. Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.
Calle Efrén Ornelas No. 1406, Col. Obrera, C.P. 31350
Chihuahua, Chih., México

Servicios editoriales: Jorge VILLALOBOS /  enVES

Portada: www.pexels.com

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua

ISBN obra completa: 978-607-99642-2-1

ISBN: 978-607-99642-3-8



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-NonComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
Se autoriza el uso del contenido de esta obra sin fines de lucro, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de las autoras y los autores, y las titulares de los derechos de autor de la misma, incluyendo la REDIECH.

Índice

Presentación	7	Procesos epistemológicos y prácticas pedagógicas en la construcción de conocimiento	55
Introducción	14	Balance general	60
Capítulo I.		Corpus consultado	62
La investigación de la investigación educativa en Chihuahua. Una cartografía desde la producción académica	8	Capítulo III.	
Acercamiento a la producción en los campos de conocimiento en la investigación de la investigación educativa	19	La producción de la investigación educativa en el ámbito metodológico.	
Los agentes de la investigación en el área de de Investigación de la Investigación Educativa	24	Un debate inacabado	64
Las instituciones y el desarrollo de la investigación de la investigación educativa en Chihuahua	31	La investigación educativa desde un posicionamiento metodológico complejo .	65
Balance general	33	La investigación-acción como método de investigación. Delimitaciones y usos para la generación de conocimiento y la transformación de realidades educativas	68
Capítulo II.		La investigación-acción como herramienta para analizar las prácticas educativas	69
La investigación educativa en el ámbito epistemológico		La investigación-acción participativa. Esfuerzos por transformar la realidad social	73
Introducción	36	Métodos interpretativos de investigación, una discusión vigente	77
Nociones fundamentales para una epistemología crítica	38	Balance general	81
La investigación educativa como proceso de producción, revisión y legitimación del conocimiento	41	Corpus consultado	84
La investigación educativa desde el ámbito político	46	Capítulo IV.	
La investigación educativa como objeto de estudio, acepciones y formas de aplicación	49	Estados de conocimiento como objeto de estudio	86
Elementos del conocimiento y la episteme del investigador	52	Producciones sobre estados de conocimiento	87
		Los estados de conocimiento en las reflexiones teóricas	104
		Balance general	108
		Corpus consultado	110

Capítulo V.**Formación de investigadores**

El campo formación de investigadores	112
Currículo y otras condiciones institucionales que inciden en la formación de investigadores	115
Conclusiones de esta categoría	
La formación de los formadores	124
El docente como investigador	132
Temas emergentes	134
Balance general	136
Corpus consultado	138

Capítulo VI.**Las condiciones institucionales en la producción del conocimiento, sus usos y su distribución**

Referentes de interpretación	140
Categorías de la producción	144

Diagnósticos: condiciones para la producción	144
Vinculación	147
Comunicación del conocimiento científico ..	151
Balance general	155
Corpus consultado	156

Capítulo VII.**La investigación educativa,**

sus agentes, comunidades y redes	158
Los agentes de la investigación educativa, su caracterización y su estudio	159
Comunidades y redes de investigación educativa	162
Balance general	165
Corpus analizado	166
Referencias	167
Las autoras	169

Presentación de la colección Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en Chihuahua 2008-2018

Dra. Sandra Vega Villarreal
Coordinadora General

La Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) tiene la satisfacción de presentar la segunda colección de estados de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua, la cual es producto de un arduo trabajo colectivo que realizaron de manera coordinada algunos miembros de nuestra red, todos ellos investigadores comprometidos y con vasta experiencia en la generación de conocimiento en el campo de la educación. La colección pone a disposición de los lectores un análisis hermenéutico profundo de la producción investigativa generada en Chihuahua durante la década 2008-2018, en diversas áreas temáticas, que los grupos de investigadores han ido desarrollando y consolidando en los últimos veinte años.

La elaboración de estados de conocimiento es, a nivel nacional, una tarea muy importante en el ámbito de la investigación educativa. Representa las posibilidades de conocer a profundidad cuáles son los problemas educativos que han sido atendidos por los investigadores en diversos campos temáticos, durante una cohorte de tiempo. Consiste en un proceso de meta-investigación que pone en la mesa del debate las tendencias teóricas y metodológicas que prevalecen en el campo educativo, mismas que pueden esgrimirse a partir de posicionamientos epistemológicos, modelos teóricos, innovaciones metodológicas y una infinidad de aspectos, para que aquellos interesados en este terreno puedan tener un panorama amplio de lo que sucede con la generación de conocimiento educativo. Esta revisión profunda marca pautas para la concreción de futuras agendas educativas, pues da cuenta no solo de los objetos de estudio presentes en la producción investigativa, sino que delinea temas, objetos o fenómenos emergentes de la realidad analizada y las condiciones históricas que le rodean.

Por la importancia que reviste la construcción de los estados de conocimiento, la REDIECH estipuló en sus estatutos fundacionales realizar esta tarea de forma permanente, como una de las estrategias para fortalecer el desarrollo de la investigación

en la entidad, así como brindar un soporte a la formación de investigadores y a la consolidación de comunidades y redes. Dar cuenta del estado que guarda la investigación en la entidad contribuye principalmente a brindar insumos a las instituciones y programas de posgrado centrados en la formación de investigadores, al visibilizar el espectro investigativo de las áreas de conocimiento que se están abordando en la entidad. Al dar cuenta de las presencias y ausencias de objetos de estudio en diversos campos temáticos, proporciona elementos sobre relevancia social de los problemas de investigación, abona además a la pertinencia de los abordajes teóricos y metodológicos (Weiss, 2003) que demanda la realidad estatal.

La elaboración de estados de conocimiento contribuye de forma directa a la conformación de grupos, comunidades y redes de investigadores. Al identificar las áreas de producción, los agentes y las instituciones de adscripción, permite el encuentro de intereses entre los investigadores que debaten en áreas comunes del campo académico. El juicio valorativo que se realiza de los productos les permite establecer diálogos o debates en torno a los posicionamientos que confluyen en campos temáticos. La contrastación de las perspectivas teóricas y metodológicas contenidas en los estados de conocimiento facilita que los investigadores puedan conformar colectivos en torno a objetos de estudio, temáticas o áreas de conocimiento determinadas. Esto enriquece sus herramientas para desempeñar su función como agentes de la investigación, pero también para consolidar una agenda educativa en la que confluyan grupos institucionales, redes y otras instancias interesadas en el desarrollo de la investigación educativa en el estado.

Con la intención de fortalecer los procesos anteriores y consolidarse como una comunidad educativa centrada en el desarrollo de la investigación educativa, la REDIECH construyó una estructura organizativa que permitiera elaborar estados de conocimiento sobre las áreas temáticas con mayor presencia en la entidad. Para ello se designó una coordinación general, apegada a las facultades y responsabilidades sustentadas en los estatutos de la red; dicha coordinación presentó ante la asamblea, para su aprobación, un proyecto amplio, cuyo objetivo era conocer el estado que guarda la producción investigativa en educación del estado de Chihuahua durante la década 2008-2018, haciendo visibles objetos de estudio, las áreas de conocimiento, las metodologías utilizadas, así como condiciones en que se produce la investigación en la entidad, buscando con ello su fortalecimiento y consolidación.

A partir de los ejes vertebradores contenidos en el proyecto se trazó una ruta explícita y con productos alcanzables en un mediano plazo. De este momento fundante se derivó la constitución de equipos de trabajo, y se irían consolidando durante el proceso de construcción colectiva de estados de conocimiento. Para facilitar la comunicación entre los equipos y la coordinación general, los participantes nombraron coordinadores de área cuya ratificación en el nombramiento se dio a partir de su desempeño en el trabajo concreto. Estos coordinadores de área ejercieron un liderazgo imprescindible para alcanzar los objetivos de esta tarea.

La ruta de trabajo consensada con los equipos se delineó en cinco grandes momentos. El primero de ellos se enfocó en construir una estructura de trabajo con una visión común de las implicaciones, necesidades y exigencias que están presentes en la elaboración de estados de conocimiento. De ahí que se diseñaron talleres con el objetivo de reflexionar y discutir, a partir de referentes teóricos concretos, lo que caracteriza a un estado de conocimiento, qué implica teórica y metodológicamente, qué insumos se necesitan y qué acciones se pueden realizar para conseguirlos. Como producto de esta fase se consensó que un estado de conocimiento requiere de un proceso de meta-investigación interpretativo, en el cual la hermenéutica es la estrategia más adecuada ya que implica un juicio valorativo de la producción investigativa generada en un campo y un periodo de tiempo determinados. Este juicio se realiza a partir de un piso teórico delimitado, por lo que se descartó hacer compendios de productos, antologías o análisis parcial de un tema y se acordó compartir de manera permanente los avances del proceso de investigación y someter el producto final a un arbitraje de pares, para garantizar un proceso de investigación validado y vigilado teórica y metodológicamente.

También, como parte de la fase inicial, se identificaron algunas áreas de investigación con mayor presencia en la entidad, a partir de los estados de conocimiento de la década anterior, así como de las ponencias presentadas en los Congresos Estatales de Investigación Educativa en Chihuahua, así como en los artículos de las revistas de la REDIECH. Se tomaron estos últimos como referentes, por considerarse espacios con mayor afluencia de investigadores educativos. De este análisis se derivaron diez líneas de investigación sobre las cuales se integraron los equipos, según el interés de los investigadores, las cuales fueron: Currículo; Educación superior, ciencia y tecnología; Educación y conocimientos disciplinares; Historia e historiografía de la educación; Desigualdades educativas; Investigación de la investigación educativa; Multiculturalismo y educación; Política y gestión de la educación; Prácticas educativas en espacios escolares y Procesos de formación.

Una vez delimitadas las áreas de investigación sobre las que se realizaría el estado de conocimiento, se trazó un cronograma de actividades considerando espacios de trabajo, recursos y los apoyos necesarios para alcanzar los objetivos planteados. Se iniciaron dos actividades fundamentales: la recopilación de la producción investigativa de todas las áreas y la delimitación de los campos temáticos que cada una de ellas abordaría, con la finalidad de no duplicar esfuerzos ni redundar el análisis. En primera instancia se trabajó un taller para visualizar la recuperación de la información, lo cual hizo necesario delimitar lo que se entiende por *producto de investigación*. Se consensó en considerar como productos de investigación a todos aquellos que contuvieran un problema de investigación explícito, un sustento teórico, la presencia de una metodología para analizar el fenómeno y el esbozo de resultados que evidenciaran un proceso sistemático. También se acordó recuperar las tesis de doctorado, ya que son los programas por excelencia dedicados a la formación en investigación.

Con estas definiciones se organizó la recuperación de la producción en el estado, distribuyendo las instituciones de educación superior, públicas y privadas entre los equipos de las áreas, para que se responsabilizaran de solicitar toda la producción existente al interior de estas y la pusieran a disposición de las demás áreas a través de un soporte informático de uso común. Esto se complementó a través de la gestión de la coordinación general con la solicitud directa a los académicos con más presencia en la producción del estado recuperada de los congresos, revistas y estado de conocimiento de la década anterior. Todo este proceso se facilitó y se vio enriquecido por el apoyo incondicional de la Secretaría de Educación y Deporte (SEyD), a cargo del doctor Carlos González Herrera, quien, convencido de la importancia de esta tarea, convocó de manera oficial a directores y académicos responsables de las áreas de investigación a una reunión informativa, donde les presentamos el proyecto y se les hizo la solicitud explícita de que facilitar la información requerida para esta tarea. Este suceso nos permitió el acceso a las instituciones y a los investigadores educativos para recopilar la producción existente. Cabe destacar que los productos valorados en este estado de conocimiento es lo aportado por estas instituciones y agentes, a sus voluntades, de tal manera que si algunos productos no aparecen es porque no se accedió a proporcionarnos la información, lo cual fue muy poco frecuente.

Otro momento importante en los inicios de construcción de los estados de conocimiento fue la fase de teorización, la cual tuvo como objetivo principal la delimitación de las áreas de estudio, los campos temáticos que las componen y un esbozo de los objetos de estudio que pudieran considerarse dentro de cada una de ellas. También se planteó como meta que, una vez delimitada el área de investigación, cada equipo definiera el piso teórico desde el que se juzgaría la producción existente. Esta fase se desarrolló con talleres propios del área, así como en espacios generales de socialización, para tomar acuerdos y demarcar las temáticas que cada una de ellas debería abordar.

Una fase exhaustiva para la concreción del proceso de investigación propiamente dicho la representó la fase metodológica. Fue una de las más extensas y coordinadas, para lograr un proceso sistemático al interior de los equipos. En primera instancia se trazó una ruta metodológica que permitiera delimitar la propuesta metodológica general, el diseño de instrumentos, el acceso a herramientas tecnológicas que facilitarían el trabajo y estrategias para organizar el trabajo final. En primera instancia se acordaron los elementos generales para construir las fichas analíticas que permitieran derivar un juicio teórico profundo de la producción investigativa.

Para gestionar un proceso de investigación que la naturaleza de un estado de conocimiento exige se desarrollaron diversos momentos de reflexión y análisis sobre propuestas metodológicas que coadyuvaran a realizar de manera más sistemática el trabajo de los equipos. Como espacio importante destaca el taller sobre enfoque y metodología cualitativa, impartido por socios de la REDIECH, en el cual se delimitaron los alcances de una metodología interpretativa, las características, fases y requisitos

de los estudios hermenéuticos, que es donde se enmarca un estado de conocimiento. Se socializaron también procedimientos para el análisis e interrogación de los datos cualitativos y redacción de resultados desde esta propuesta metodológica.

El análisis metodológico necesariamente se vincula con el ámbito epistemológico, por lo que, después de analizar la tendencia interpretativa, desde la postura hermenéutica cuyas raíces se fundan en el siglo XIX (Mardones, 1982), se establece como premisa recuperar los aportes del sujeto en la construcción de conocimiento y, por tanto, para evitar la relatividad o la vacuidad de este, se planteó la necesidad de delimitar la subjetividad y garantizar una vigilancia epistemológica del objeto construido (Bourdieu, 1996). De ahí la exigencia de que cada subárea hiciera explícito el posicionamiento teórico que está presente en el desarrollo de su investigación. Se establece como premisa evitar la mera descripción de los datos brutos, es necesario su juicio teórico desde un posicionamiento consciente que dialogue con estos.

Partiendo del principio que plantea la teoría crítica de que el conocimiento es objetivo y subjetivo, es un proceso que se concreta en tanto el objeto pensado, que proviene de la realidad empírica, se convierte en objeto de pensamiento, es decir, es construido en la actividad en la cual el sujeto puso en juego sus valoraciones subjetivas y determinaciones históricas, sociales y culturales (Horkheimer, 2000), se visualizó la necesidad de contextualizar la producción investigativa a través de un análisis descriptivo de la misma. Para facilitar esta tarea se acudió a las herramientas que brinda el enfoque estructural para el análisis de redes y grafos en los investigadores y la producción investigativa, además de otros métodos y estrategias diseñadas por cada equipo.

Las consideraciones epistemológicas descritas están presentes en el tratamiento de los datos y las reflexiones construidas en cada uno de los volúmenes que componen esta colección, encontramos que es notoria la presencia de elementos comunes que, si bien no aparecen en una estructura semejante, se hicieron patentes en el proceso de investigación. Entre ellos destaca la caracterización del área de conocimiento y la descripción de algunos campos temáticos, desarrollados con mayor profundidad en algunos volúmenes y con brevedad en otros, pero cada volumen pone en contexto al lector de los ámbitos que podrá encontrar en el libro. Se puede encontrar también un contexto descriptivo de los objetos que la producción analizada aborda, los métodos usados, las formas de difusión y divulgación a través de las cuales se comunican, y algunas áreas dan cuenta de los agentes, su producción y su pertenencia institucional. Esto con la finalidad de caracterizar el contexto, las condiciones y algunas determinaciones históricas, institucionales y académicas en que se generó el conocimiento.

Otro elemento importante es el posicionamiento teórico que asumieron los investigadores para realizar un análisis interpretativo de la producción, algunos con mayor profundidad que otros, pero hacen explícita la mirada con que se acercaron a los productos. Esto cobra sentido en la parte más amplia del estado de conocimiento, pues fue la base para derivar categorías teóricas que cada investigador o cada equipo

construyó para comunicar los resultados del estudio. Esto permitirá a los usuarios del estado de conocimiento comprender a profundidad la valoración que se muestra en los campos temáticos abordados en las diferentes áreas.

Los volúmenes que aquí se presentan también contienen como elemento imprescindible, aunque en ocasiones de forma más breve o diluida, la propuesta metodológica utilizada. Los investigadores dan cuenta del camino andado en la construcción de su investigación (Morin, 2003). El trayecto semeja a una espiral, ya que la revisión constante y la construcción de las categorías teóricas y las interpretaciones a partir de los datos empíricos fueron develando huecos teóricos y metodológicos que hubieron de subsanarse con el apoyo de investigadores de la propia REDIECH o con investigadores experimentados de la investigación educativa en el país.

Construir estados de conocimiento de manera colectiva, coordinada y en diálogo permanente derivó en un proceso formativo y creativo para los investigadores participantes. Durante el proceso, los capitales culturales, simbólicos y sociales (Bourdieu, 2007) de cada uno de los participantes se fundieron ante las exigencias del trabajo y se enriquecieron con la participación colectiva. De ahí que el producto que entregan para fortalecer la formación de investigadores noveles, el trabajo de agentes y comunidades de investigadores educativos, los enriqueció a ellos y seguirá nutriéndose con las construcciones que realicen los usuarios.

La producción de los estados de conocimiento fue un proceso dialógico, que se fue socializando, debatiendo y enriqueciendo en el caminar. Los equipos de investigadores fueron compartiendo sus avances no solo con los involucrados en esta tarea, sino que fueron poniendo a debate sus hallazgos parciales en diversos espacios académicos, tales como congresos nacionales a través de ponencias, en artículos de revistas de circulación estatal y nacional o como informes técnicos al interior de las instituciones de adscripción. Es este proceso el que hace este esfuerzo más valioso, pues rompe con el canon de la investigación aislada que se realiza en solitario por el investigador, para convertirse en un proceso enriquecido con participación de interesados y expertos en el campo de conocimiento, que aportan elementos para construir una mirada amplia, que se recupera en cada uno de estos volúmenes.

Para la colección de estados de conocimiento 2008-2018 se proyectó el abordaje de diez áreas de investigación delimitadas a partir de la concentración de la producción investigativa en el estado de Chihuahua. La idea central fue que cada área comunicara sus resultados en un volumen de esta colección, de tal manera que se expandieran las posibilidades de mostrar las reflexiones y hallazgos construidos en el proceso de la investigación y con ello mostrar un panorama delimitado y lo más completo posible a los usuarios interesados en sus campos temáticos. Para completar una detallada cartografía de la investigación educativa en la entidad, se planteó la construcción de un diagnóstico estatal de la investigación, derivado de la información general contenida en los estados de conocimiento de las áreas. Este da cuenta de las condiciones que están presentes en la generación del conocimiento educativo, entre las que destacan las

características de sus agentes, limitaciones, recursos, apoyos, espacios de formación, entre otros. También se visualizó la construcción de un catálogo de los investigadores educativos, con el fin de facilitar la ubicación, el encuentro y el diálogo entre investigadores de áreas de conocimiento comunes, así como con usuarios interesados en la temática. Todos estos volúmenes estarán a disposición pública de manera electrónica en la página web de la REDIECH.

El proyecto general de elaboración de estados de conocimiento planteó, además de la difusión de los productos de investigación en formato de libro, el diseño de estrategias para resignificar los usos y formas de distribución del conocimiento. Para ello se recuperaron las nociones de *divulgación y diseminación*, cuyo propósito es llegar a un número más amplio de usuarios y romper el cerco de producir conocimiento solo para agentes especializados en los campos temáticos, haciendo más comunicables, en formatos accesibles, los hallazgos de la investigación. Para ello la REDIECH comprometió con las instituciones que participaron en el proyecto brindando la información necesaria desarrollar talleres con académicos y estudiantes de posgrado a partir de estados de conocimiento, artículos de divulgación en algunas revistas institucionales, participación con ponencias y otras formas de diseminación que se irán trabajando en conjunto con los coordinadores área, responsables de la publicación.

En resumen, los estados de conocimiento contenidos en esta colección representan una totalidad concreta, producto de la gestión de tres comités directivos de la REDIECH Y del trabajo de tres años por los equipos de investigadores que con gran compromiso aportaron su conocimiento, su experiencia y sus recursos para concretar la tarea. Se enfrentaron y solventaron innumerables obstáculos y condiciones institucionales, personales, profesionales y de otra índole para dar vida a los libros que hoy se ponen a disposición de los lectores y que seguramente incentivarán y fortalecerán los procesos de investigación que cada uno desarrolla. En estos ejemplares, los interesados en la investigación podrán transitar una ruta compleja de objetos, metodologías, perspectivas teóricas y análisis profundos desde la mirada de educadores e investigadores del campo educativo. Cada lector podrá recorrer su propio sendero, según su campo de interés, pero seguramente será una travesía muy constructiva y marcará rumbo en las prospectivas para la investigación educativa en Chihuahua.

Referencias

- Bourdieu, P. (2007). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., y Passeron, J.-C. (1996). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós.
- Mardones, J. M. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara.
- Morin, E., Ciurana, E. R., y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Weiss, E. (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. COMIE.

Introducción

En la búsqueda de generación de conocimiento pertinente y novedoso, la elaboración de estados de conocimiento ha cobrado gran importancia en México, dados los insumos que brinda no solo para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa, sino como detonantes para la emergencia de nuevos campos de conocimientos a partir de los problemas y realidades estudiadas por los investigadores en diferentes contextos, bajo diversas perspectivas y con variedad de posibilidades metodológicas. Además de favorecer que los investigadores consolidados profundicen en sus campos de conocimiento, se fortalece la formación de nuevos investigadores en campos relevantes, de actualidad y asequibles a sus condiciones institucionales para producir conocimiento. Son múltiples las razones que nos invitan a los investigadores educativos a sumarnos a este esfuerzo colectivo nacional y presentar los estados de conocimiento en Chihuahua en el área de investigación de la investigación educativa para la década 2008-2018.

El área de Investigación de la Investigación Educativa (IIE) centra su atención en los procesos de producción del conocimiento, de las condiciones institucionales, las condicionantes políticas y económicas que inciden en el mismo. Está área de conocimiento también incursiona en los usos de la investigación, los medios a través de los que se comunica, así como en los agentes que la producen y la difunden de manera individual o en colectivos como redes o comunidades académicas. Está compuesta por siete campos de conocimiento, los cuales a su vez contienen en su interior una serie de posibles temáticas o fenómenos de estudio.

Los campos de conocimiento se vertebran en tres dimensiones. La primera tiene que ver directamente con características propias de la producción investigativa; otra segunda tiene que ver con las condiciones institucionales, locales y nacionales, que intervienen en la generación del conocimiento. Finalmente una tercera, que tiene que ver con posibles escenarios para fomentar la producción en IE, más allá del producto, pues se remite a procesos fundantes y aspectos prácticos para conseguir este objetivo.

En la dimensión centrada en las características que subyacen a los productos de IE se encuentra el campo de *Epistemología de la investigación educativa y métodos de la IE*. Este campo desentraña los elementos teóricos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos que subyacen en los productos generados en el terreno de la IE.

Una segunda dimensión hurga en las condiciones que rodean el proceso de producción investigativa, estas condiciones van desde las necesidades del investigador y grupos de investigación hasta las cuestiones institucionales y de política pública. El campo de *Políticas y financiamiento de la IE* se interesa por los estudios que ahondan en el

análisis de los programas y mecanismos de financiamiento a la IE. Entre ellos destaca lo relacionado con los programas de estímulos a los investigadores que fomenten la generación de conocimiento. Así mismo se analizan las políticas para la distribución de recursos económicos provenientes de fondos sociales.

Condiciones institucionales de la IE se concreta en los diagnósticos institucionales, estatales o nacionales de la IE. Entre sus rubros de análisis se encuentran: agentes de la IE, productos, áreas de conocimiento, instituciones, formas de difusión y disseminación de los productos de IE. Da cuenta del estado que guarda la IE en una institución, entidad o país. El tercer campo en esta dimensión es el de *Comunidades y redes de IE*, que centra su atención en la investigación realizada sobre redes epistémicas, sobre sus objetos de estudio, sus referentes teórico-metodológicos, los procesos de conformación de estos colectivos.

Finalmente tenemos la dimensión de perspectiva hacia futuras acciones que puedan enriquecer los procesos de investigación, incidiendo en fortalecer las decisiones políticas en materia educativa a través del conocimiento de lo que se produce, así como mejorando desde la raíz los procesos en los cuales se forma a quienes desarrollarán la tarea de investigador educativo. En esta dimensión se encuentra el campo de *Usos y distribución del conocimiento*, que incluye todos aquellos productos que tengan que ver con las vías y medios a través de los cuales se da la difusión de la IE, así como los espacios de disseminación de la producción. También se encuentra el campo sobre *Formación de investigadores*, que hace referencia al quehacer académico en el que se fomenta el desarrollo de saberes y habilidades necesarios para desarrollar la tarea específica de la investigación.

Como indica su caracterización, el área de IIE es muy amplia, ya que cada uno de sus campos de conocimiento agrupa a innumerables temáticas y objetos de estudio, que siendo estudiados desde diversos posicionamientos teóricos y bajo diferentes propuestas metodológicas amplían más el panorama. De ahí que el estado de conocimiento que presentamos sea muy amplio, pues aborda los siete campos de conocimiento y detalla el panorama de la producción generada en cada uno de ellos, a partir de categorías teóricas derivadas del contenido mismo de la producción.

Elaborar un estado de conocimiento implica realizar un “análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción” (Weiss, 2003, p. 4). Se trata de una investigación sobre la investigación educativa o meta-investigación. Da cuenta de las presencias y ausencias en torno a los problemas educativos. Proporciona pautas para construir una agenda de investigación estatal o nacional.

Para construir el estado de conocimiento en el área IIE nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el estado de investigación que guarda la produc-

ción investigativa en el área IIE?, ¿Cuáles son los objetos de estudio presentes en la producción investigativa?, ¿Cuáles son las tendencias teóricas y metodológicas que predominan en la producción del área IIE?, ¿Qué formas de producción están presentes en el área IIE a través de sus agentes y comunidades de investigadores?

Bajo el eje vertebrador de esas preguntas de investigación, se planteó como objetivo central del estudio contar con un amplio panorama de lo que sucede en Chihuahua con respecto a la producción investigativa y a las características de los productos generados; las condiciones en que se produce la investigación educativa y la proyección social del conocimiento generado. La delimitación de los productos que integrarían el corpus del estado de conocimiento se definió a partir de una discusión colectiva, en la que se estableció que serían considerados aquellos que tuvieran un objeto definido, un piso teórico y una metodología definida, así como que esbozaran resultados de un proceso sistemático de análisis del objeto en cuestión.

El posicionamiento teórico desde el cual juzgamos la producción investigativa tiene como referentes a la teoría crítica y el pensamiento complejo, pero también recupera algunas nociones y elementos de la sociología crítica y de las pedagogías críticas latinoamericanas. En cada campo de conocimiento se hizo explícita la mirada desde donde se haría el análisis y la valoración de los productos. Se vertebran elementos de diversas disciplinas, rescatando en cada campo aquellos que se consideraron más trascendentes para emitir un juicio valorativo de la producción. No obstante, el denominador común es un constructo teórico crítico, que se deslinda de la teoría tradicional, el positivismo lógico, el pensamiento de la simplicidad que visualiza a la investigación como programa en el que los sujetos son remitidos a técnicos aplicadores de instrumentos, sumidos en la falsa neutralidad, así como despolitización del discurso académico. En otros campos también nos deslindamos de la sociología funcionalista y de una pedagogía tradicional, en las que se desconoce la construcción colectiva y dialogada de conocimiento. A todo ese conjunto de referentes le denominamos *posicionamiento teórico crítico*.

Para construir este estado de conocimiento nos planteamos un abordaje metodológico mixto, por lo que se desarrolla en dos fases. La primera tiene un carácter descriptivo de la producción analizada y se agrupa a partir de las tres dimensiones generales. En la segunda fase se realiza un acercamiento interpretativo, hermenéutico, el cual permite hacer un juicio valorativo más profundo y complejo a la producción encontrada en cada campo de conocimiento. De ahí que el juicio valorativo se agrupe a partir de los siete campos de conocimiento.

El análisis descriptivo de la producción implicó un trabajo arduo de organización de los productos por campo de conocimiento, por temporalidad, tipo de producto, método, formas de producción, agentes que incursionen en ese campo, así como las instituciones desde las que se aborda. Aunque es un análisis inicial, muestra un panorama general de los objetos abordados, los ausentes, las metodologías prevaletentes y las condiciones en que se produce la investigación en Chihuahua. Fue una pauta para

adentrarnos en el análisis interpretativo de cada grupo de productos correspondientes a los campos de conocimiento del área IIE.

El análisis interpretativo de la producción generada en la década es la base de este estado de conocimiento. Se desarrolla en siete capítulos que agrupan los campos de conocimiento según la producción encontrada en cada uno de ellos. En primera instancia se decidió separar la producción de epistemología en un solo apartado, dada la amplia variedad de productos en dicho tópico. Se abordó como capítulo aparte a los métodos de la IE. Esto permitió construir una mirada teórica específica para juzgar los productos de uno y otro campo, que, si bien comparten una plataforma teórica, difieren en los elementos y nociones seleccionadas en cada campo para interpretar el contenido de los productos encontrados.

En el tercer capítulo se aborda la producción encontrada en una década sobre formación de investigadores. Se plantea una mirada crítica como piso teórico para la valoración de los productos. Aunque retoma elementos de la teoría crítica y el pensamiento complejo, incursiona en la sociología y la pedagogía crítica.

Por las particularidades en que se ha desarrollado la investigación en Chihuahua y el trabajo de los colectivos de investigadores y la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH), se tuvo necesidad de generar un cuarto capítulo sobre estados de conocimiento, ya que el trabajo realizado en la década anterior por un equipo de investigadores articulado por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua generó una producción abundante que se comunicó a través de diversos medios de difusión y divulgación. Nuevamente se recuperaron elementos de la teoría crítica para analizar los constructos presentes en esos productos.

El quinto capítulo, referente a las condiciones institucionales de la IE, aborda diversos productos sobre factores que inciden en la generación de conocimiento, también diagnósticos estatales e institucionales en los que se desglosan a detalle las condiciones que enfrentan los investigadores para producir. Aunque no es abundante la producción, se consideró pertinente mostrar sus rasgos específicos en un capítulo separado.

Finalmente, se construyó un capítulo sobre agentes, comunidades y redes de IE. Se agruparon estos rubros debido a que abordan a los sujetos y colectivos que realizan investigación. Los productos encontrados fueron muy escasos, no obstante, su análisis permitió delinear emergencias en objetos de estudio, así como campos nuevos que pueden desprenderse de ellos. Solamente quedó fuera el campo temático de *Políticas de financiamiento*, pues no se encontró ningún producto al respecto.

1

Capítulo I.

La investigación de la investigación educativa en Chihuahua. Una cartografía desde la producción académica

Elaborar un estado de conocimiento pone en el centro a la producción investigativa que se genera en un campo de conocimiento, durante un periodo de tiempo determinado. A partir de su análisis se deriva una serie de juicios interpretativos sobre los problemas educativos atendidos por los investigadores y comunidades académicas. Destacan los acercamientos metodológicos y las perspectivas teóricas utilizados en su abordaje, así como las formas en que el conocimiento fue generado, el contexto institucional y las características de los agentes que lo producen. Para realizar un juicio valorativo de la producción investigativa en el campo de la Investigación de la Investigación Educativa (IIE) en Chihuahua durante la última década se consideró pertinente elaborar una cartografía que dé cuenta del estado que guarda la producción en cada uno de los campos que componen esta área de conocimiento y algunas condiciones que vertebran el desarrollo de la investigación en la entidad.

El análisis cartográfico de la producción para el área IIE se articuló en las subáreas de *epistemología y métodos de la IE*, *Estados de conocimiento, condiciones institucionales de la IE* —que abarca diagnósticos estatales—, *Agentes de la investigación*, *Usos y distribución del conocimiento*, *Formación de investigadores y Comunidades y redes*. Aunque el campo de Políticas de financiamiento a la educación es un elemento constitutivo del área IIE a nivel nacional, aquí no es abordado, porque no se encontraron productos al respecto.

Aunque el eje central del análisis en esta cartografía se concentra en los campos de estudio del área IIE, se desglosan de forma integral tres grandes rubros, que contextualizan, además de las características de los productos estudiados, algunas condiciones que están presentes en su producción. Muestra de forma descriptiva un análisis minucioso de los productos encontrados, su naturaleza y los espacios de discusión donde se debatieron, por temporalidad en su producción, por tipo de producto generado, por la metodología utilizada y por el objeto central que vertebra cada estudio. También destaca las características de los agentes de la investigación, su nivel de consolidación y permanencia en el campo académico, así como las instituciones en que se genera y difunde producción.

Acercamiento a la producción en los campos de conocimiento en la investigación de la investigación educativa

Para mostrar un panorama general sobre el desarrollo de la investigación en esta área de conocimiento se desglosan algunas características de los productos analizados. En primera instancia se muestra el número de productos por subárea o campo de conocimiento, para luego dar cuenta de los espacios y formas en que se difunde, los objetos de estudio, las tendencias metodológicas que predominan y el desarrollo de la producción a lo largo de la década.

Con respecto de la producción generada en las subáreas de investigación de la investigación educativa, se puede apreciar un desarrollo heterogéneo en los diversos campos de conocimiento, no obstante, se evidencia la incursión de los investigadores en la mayor cantidad de ellos, solamente resalta la ausencia de producción en el campo de políticas y financiamiento, por lo que no se mencionará. La distribución de la producción puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de la producción en subáreas

Subárea	Espacios de discusión	Productos
Epistemología y métodos de la IE	15	30
Estados de conocimiento	11	30
Condiciones institucionales de la IE	6	7
Agentes de la investigación	4	5
Usos y distribución del conocimiento	4	8
Formación de investigadores	9	17
Comunidades y redes	3	3
Total	52	100

Las subáreas en que los productos de investigación son discutidos en espacios más variados son epistemología y métodos de la investigación educativa, así como el campo referente a estados de conocimiento, lo que nos permite inferir que son los ámbitos de la IIE más consolidados. Habrá que destacar como antecedente la elaboración de estados de conocimiento en Chihuahua del periodo 1997-2007, así como el surgimiento de la REDIECH y el impulso que ha dado a estas subáreas.

En un nivel intermedio de desarrollo se encuentra la formación de investigadores, cuyos productos y espacios de discusión son vastos. Entre las razones de este desarrollo está el impulso de los foros regionales para la formación de investigadores por el COMIE y la REDIECH. En Chihuahua se han establecido permanentemente. Esta subárea es un ejemplo de la concreción del campo académico (Bourdieu, 2007), en el cual los agentes de la investigación debaten, enfrentan sus intereses y capitales

sociales para construir conocimiento. De este territorio en disputa emerge el desarrollo de la investigación.

Es destacable la escasa producción sobre comunidades y redes. A pesar de contemplar dentro de estas a grupos, colectivos y comunidades de investigación que integran “espacios más amplios, sin fronteras, flexibles, dinámicos, en donde el diálogo, el intercambio de ideas, las experiencias de construcción, así como de negociación de significados generan un nuevo conocimiento acerca de la forma de abordar la investigación educativa y de transferir y usar tal conocimiento” (Hinojosa y Alfaro, 2013, p. 395), podría decirse que es una subárea que emerge como oportunidad de desarrollo para la investigación en la entidad.

Un elemento nodal para conocer el desarrollo de la investigación en el estado es la distribución y uso de la información, que se lleva a cabo a través de la difusión y divulgación de la producción generada. Mas allá de la emisión de comunicados científicos que se pudieran transmitir a través de los productos de investigación, se concibe a la difusión como una mediación entre el conocimiento generado y la aprehensión del conocimiento que construyen los usuarios que interactúan con los reportes de investigación que contienen conocimientos de frontera, avances teóricos y metodológicos contruidos desde diferentes campos de estudio. Se considera “un proceso de comunicación entre pares, cuyo fin es dar a conocer los resultados de una investigación determinada, preferentemente con propósitos científicos; sus fuentes y medios son, usualmente, reportes de la propia investigación y revistas indexadas [sic] o especializadas” (Vergara, 2013, p. 450).

Para organizar el análisis de la producción se tomaron en cuenta los productos considerados dentro de la difusión, así como una diversidad de los productos encontrados en los espacios de divulgación de la información, es decir, productos destinados a un público más diverso que la comunidad de especialistas en el área (Vergara y López, 2013), cuyo uso puede ser más amplio que solo comunicación de lo producido, como es el caso de tesis y cuadernos de trabajo, entre otros. Para mayor claridad en los medios de difusión y divulgación véanse en la Tabla 2 los productos encontrados.

Tabla 2
Tipos de productos generados

Subárea	Libro	Capítulo libro	Artículo	Cuaderno trabajo	Ponencia
Epistemología y métodos de la IE	4	3	10	2	11
Estados de conocimiento	11	2	5		12
Condiciones institucionales de la IE	1	1	2		4
Agentes de la investigación					4
Usos y distribución del conocimiento		7	6		2
Formación de investigadores	1	2	5		4
Comunidades y redes		15			1
Total	17		28	2	38

Entre las formas de difundir la producción existen grandes diferencias, algunos tipos de productos son más asequibles a los investigadores. Los datos señalan que la ponencia es el producto de difusión más utilizado por los investigadores. Esto puede deberse a que los espacios que se generan a través de los congresos para compartir la producción científica han sido considerados como los más abiertos, con mayores posibilidades de acceso. Las áreas de Epistemología y métodos de la IE y Estados de conocimiento son las que tienen mayor participación en ponencias, esto se impulsó con la creación de la REDIECH, que se planteó como tarea central la elaboración de estados de conocimiento.

Con presencia importante se encuentran los artículos de revistas. Aquí existe el antecedente de que la mayoría de las ponencias presentadas en el Congreso de Investigación Educativa del Estado de Chihuahua se transformaron en artículos para la revista electrónica de la REDIECH. De nueva cuenta es la subárea de epistemología y métodos de la IE en la que más se utiliza esta forma de difusión. Cabe destacar que es la única que presenta todos los tipos de productos localizados.

En comparación con la producción de ponencias y artículos, se percibe que existe en menor medida la producción de capítulos y de libros, no obstante, el hallazgo fue significativo porque se localizaron 16 libros, este repunte es una cantidad elevada, debido a que se consideraron como productos la colección de libros del estado de conocimiento anterior, los cuales cabe señalar que fueron publicados con financiamiento de CONACYT. La escasez de cuadernos de trabajo es notoria, solamente fueron halladas dos producciones, lo cual indica que existe una debilidad al respecto, esta situación señala que las posibilidades de los investigadores se ven acotadas, y el área que muy poco incursiona en la investigación es la de comunidades y redes.

Una de las grandes aportaciones de los estados de conocimiento es conocer las tendencias en los objetos de estudio que se abordan, ya que dan idea de los ámbitos desde los que se acerca el investigador a la problemática concreta del campo educativo. Los objetos de estudio se clasificaron en reflexiones, procesos, sujetos y experiencias. Se ubicaron como *reflexiones* aquellos que abordaron un problema de forma teórica, estructurada con base en argumentos de esta naturaleza. Se identificó como un objeto centrado en los *procesos* a aquellas investigaciones que dieron cuenta de algún proceso desarrollado en cualquier manifestación y espacio del acto educativo. Se identificó como objetos de estudios relacionado con *sujetos* a aquellos cuyo centro de atención fue algunos de los agentes educativos. La clasificación de *experiencias* hace alusión a estudios que recuperan vivencias de diversa índole en el tratamiento de algún problema educativo. La naturaleza de los productos analizados puede verse en la Tabla 3.

Tabla 3
Clasificación por objeto de estudio

Subárea	Reflexiones	Procesos	Sujetos	Experiencias
Epistemología y métodos de la IE	20	2	0	8
Estados de conocimiento	26	3	1	0
Condiciones institucionales de la IE	4	3	0	0
Agentes de la investigación	0	0	4	1
Usos y distribución del conocimiento	3	1	1	3
Formación de investigadores	4	5	4	4
Comunidades y redes	2	0	0	1
Total	59	14	10	17

De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 3, se puede apreciar que la mayor frecuencia corresponde a reflexiones, con 59 productos, en segundo lugar aparecen las experiencias, con 17 trabajos con este objeto de estudio, seguidas de las producciones que abordan los procesos, con 14 casos, para finalizar con los sujetos, con 10 casos.

Las reflexiones como objeto de estudio se destacan en el área temática de estados de conocimiento con 26 casos, seguidas de epistemología y métodos de la investigación educativa con 20 casos; si se considera que estas frecuencias representan la mayoría de los trabajos estudiados, se revela que existe interés entre las y los investigadores chihuahuenses por el desarrollo de reflexiones y discusiones teóricas.

El análisis y sistematización de experiencias se reveló como un objeto de interés en el área de epistemología y métodos de la investigación educativa, con 8 trabajos, destacando también formación de investigadores con 4 productos, las demás áreas no tuvieron frecuencias relevantes.

En relación con los procesos, se encontró que el área de formación de investigadores destaca con 5 trabajos, mientras que condiciones institucionales de la IE cuenta con 3 casos, estados de conocimiento 3, epistemología y métodos de la IE presenta dos casos, usos y distribución del conocimiento solamente un caso. Las producciones que abordaron sujetos como temática de estudio se centraron en las áreas temáticas de agentes de la investigación con 4 casos y formación de investigadores también con 4 casos, en relación con usos y distribución del conocimiento solo se presentó un caso, lo mismo para estados de conocimiento. Lo anterior revela que el estudio de los sujetos en el ámbito educativo no fue de mucho interés para las y los investigadores chihuahuenses durante la década en estudio.

Otro dato importante que arrojó el análisis de la producción investigativa fueron las tendencias metodológicas que utilizaron los investigadores al acercarse a los diversos objetos de estudio. Para hacer una clasificación se analizó detenidamente cada producto. Se rescató la metodología reconocida por el autor, o en su caso, para

quienes no la hicieron explícita, se analizó el tratamiento de datos, las técnicas e instrumentos utilizados, y de ahí se clasificaron en métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos, como lo muestra la Tabla 4.

Tabla 4
Producción por métodos empleados

Subárea	Cualitativos	Cuantitativos	Mixtos
Epistemología y métodos de la IE	30	0	0
Estados de conocimiento	15	1	14
Condiciones institucionales de la IE	2	2	3
Agentes de la investigación	1	4	0
Usos y distribución del conocimiento	1	7	0
Formación de investigadores	15	1	1
Comunidades y redes	3	0	0
Total	67	15	18

En la Tabla 4 es posible apreciar una prevalencia significativa de los métodos cualitativos sobre los cuantitativos y los mixtos, con un total de 67 productos, en contraste con 15 producciones de corte cuantitativo y 18 que combinan análisis cuantitativo descriptivo con interpretación cualitativa. Respecto a la producción con métodos cualitativos destaca el área temática de epistemología y métodos de la investigación educativa con 30 productos que representan la totalidad del corpus analizado, le siguen en orden de frecuencia las áreas de formación de investigadores y estados de conocimiento con 15 productos cada una.

Aunque las producciones con métodos cuantitativos representan la frecuencia más baja del total, es significativo que en las subáreas de usos y distribución del conocimiento y agentes de la investigación prevaleciera este enfoque con una frecuencia de 7 y 4 productos, respectivamente. Los productos con metodología mixta se concentraron en el área temática de estados de conocimiento, con una frecuencia de 14.

El corpus analizado en relación con el método utilizado confirma la tendencia observada en diagnósticos anteriores (Martínez, 2012) respecto al interés por plantear objetos de estudio desde una perspectiva interpretativa, por otra parte, se observa que la aplicación de métodos mixtos ha rebasado a los cuantitativos puros, lo cual parece indicar una superación de las tradicionales discusiones referentes a la incompatibilidad de estos enfoques a la vez que se convierten en una posibilidad de trascender dialécticamente dicha contradicción, para avanzar con más libertad en el camino de la construcción de conocimientos en torno a la educación en el estado de Chihuahua.

Para acercarnos de forma detallada al desarrollo de la investigación educativa en Chihuahua consideramos pertinente desplegar un análisis sobre la temporalidad en la que se generó la producción investigativa a lo largo de la década. Este panorama

permite acercarse también a inferir sobre sucesos que coadyuvaron a consolidar en determinados momentos el desarrollo de la investigación en la entidad. Esto se puede dilucidar a partir de los momentos y las áreas en que se ubican los productos analizados.

Tabla 5
Temporalidad de la producción

Subárea	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2019
Epistemología y métodos de la IE	2	1	7	3	4		3	10		
Estados de conocimiento	8	12	5	1	4					
Condiciones institucionales de la IE			3	1	1		1	1		
Agentes de la investigación				1	3		1			
Usos y distribución del conocimiento				1	1		4	1	1	
Formación de investigadores				2		3	2		2	8
Comunidades y redes				1	1					1
Total	10	13	15	0	14	3	11	12	3	9

Se puede apreciar una constante durante los primeros años de esta década en la producción en las áreas de epistemología y métodos, así como en estados de conocimiento, por lo menos hasta el año 2013. Esto puede derivarse de la fundación de la REDIECH y su interés específico en esas temáticas, así como la instauración del Congreso Estatal de Investigación Educativa de Chihuahua (CEIECH), pues su realización coincide con los años en que se presentó mayor producción.

Al inicio de la década se observa poco desarrollo en el resto de las subáreas, algunas no se hicieron presentes hasta la segunda mitad, tal es el caso de formación de investigadores. Una hipótesis que surge de esta distribución es que el desarrollo de esta subárea se impulsó con la realización de los foros regionales. La presentación de estos productos coincide con los años en que se realizaron los CNIE, por lo que se pudiera decir que es el espacio donde se presentan. También se aprecia una debacle en la producción de casi todas las subáreas durante los últimos tres años, a excepción de formación de investigadores.

Los agentes de la investigación en el área de Investigación de la Investigación Educativa

El análisis de los agentes de la investigación educativa permite que se trascienda la manifestación empírica de la generación de conocimiento que se puede identificar a través de los productos difundidos. Como actores centrales que para la construcción de conocimiento, enfrentan diversos factores de la realidad y dan forma al conocimiento de la realidad educativa, sus problemas, desafíos, aristas y posibilidades de transformación, son un elemento nodal para dar cuenta de las condiciones que rodean la producción investigativa.

Los agentes educativos cuya presencia se dibuja en el panorama de la investigación educativa cobran identidad a través de su producción y se manifiestan en la diversidad de sus publicaciones. Se denomina, entonces, *agente de la investigación* a aquel que “produce conocimiento educativo y es, al mismo tiempo, el que tiene la posibilidad de incidir en la mejora –en la concepción más amplia del término– de la educación” (Sañudo, 2013, p. 77). Este reconocimiento se realizó a partir de la presencia de los diversos actores en la producción estatal a través de una diversidad de medios.

La caracterización de los agentes de la investigación partió de identificar su nivel de consolidación como investigadores en un campo de conocimiento a partir de su producción. Difundir el conocimiento producido en diversos espacios y medios lleva implícito el despliegue de su capital cultural, social y económico (Bourdieu, 2007), para posicionar sus ideas en el campo académico. La producción es su soporte para posicionarse en un enfrentamiento que les dará la solvencia necesaria para establecer una autoridad en un campo de conocimiento específico.

La caracterización de los agentes se delimitó en cuatro categorías: potenciales, en desarrollo, en consolidación y consolidados. Se denominó agentes *potenciales* a aquellos que produjeron uno o dos productos durante la década; son investigadores, generalmente noveles, que participan de manera incipiente en la discusión de la realidad educativa que se realiza en un campo académico. En la demarcación de los agentes *en desarrollo* se contempló a aquellos que produjeron de tres a seis productos de investigación, es decir, presentaron más de un producto por espacio de discusión y, por tanto, ya se puede vislumbrar en su producción la presencia de algún campo de conocimiento.

Como agentes *en consolidación* se considera a aquellos que tienen gran actividad en el campo académico, pero si acaso generan algún producto al año, es decir, no están produciendo de manera constante, por lo que tienen entre 7 y 10 productos. Esto indica que no hay una constancia en su actividad como investigadores, o por lo menos no la realizan como una tarea permanente de su quehacer en el ámbito de la educación.

Finalmente, se definió como agentes *consolidados* a aquellos investigadores que generan más de un producto por año en una o diversas áreas de conocimiento, es decir la totalidad de sus aportaciones registradas supera 11 productos. Esto implica cierta regularidad y consistencia en su producción, la cual generalmente se ubica en áreas de conocimiento bien definidas.

Para ilustrar de manera amplia la caracterización de los agentes de la investigación en Chihuahua que participan en el área IIE se muestran sus niveles de consolidación y su distribución según el sexo. El nivel de consolidación se estimó analizando la participación global de los investigadores en los diversos campos de conocimiento del área, con el fin de evitar una clasificación errónea al dispersar su producción por campo de conocimiento.

Tabla 6
Los agentes por nivel de consolidación en el campo

Nivel de consolidación	Productos reportados	Agentes
Potenciales	1 a 2	44
En desarrollo	3 a 6	12
En consolidación	7 a 9	0
Consolidados	10 o más	3
Total		59

De manera natural se aprecia la predominancia de agentes potenciales, quienes solo son actores tangenciales en la producción investigativa. Son representados principalmente por investigadores noveles que incursionan de forma circunstancial en estos campos de conocimiento, ya sea por la temática que desarrollan en su programa de formación o, como se pudo constatar, en la mayoría de las ocasiones acompañan a investigadores más experimentados en la construcción de algún producto de investigación.

Otra población sobresaliente en esta área son los agentes en desarrollo, es decir, que tienen cierta permanencia en los campos de conocimiento de esta área y que tienen posibilidades de consolidar su experiencia en alguno de ellos. Estos investigadores representan aproximadamente una cuarta parte de los agentes que dialogan en este campo académico.

Como población minoritaria destacan los investigadores consolidados, quienes representan apenas el 5% del total de los agentes. Es muy marcada su presencia en las diversas áreas de conocimiento, por lo que son los mejor posicionados en el debate del campo de la IIE y, por tanto, con legitimidad y autoridad académica (Bourdieu, 2007). Nótese la ausencia de agentes en consolidación, esto quiere decir que, además de los agentes consolidados, los demás investigadores no han tenido una producción sostenida para debatir en este campo.

Un análisis integral de la incorporación de los agentes de la investigación al debate del área IIE permite apreciar un avance muy significativo con respecto a los resultados del diagnóstico de la investigación 2000-2011, sobre todo con respecto a los agentes en desarrollo, que crecieron en más de 50%, y los investigadores consolidados, que crecieron 300% con respecto a la década anterior (Vega, 2012).

Para analizar más a profundidad la caracterización de los agentes de la investigación educativa en Chihuahua se realizó una estratificación por sexo, obteniendo los resultados que se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7
Agentes de la IE por sexo

Nivel de consolidación	Mujeres	Hombres	Total
Potenciales	26	18	44
En desarrollo	6	6	12
En consolidación	0	0	0
Consolidados	2	1	3
Total	34	25	59

De acuerdo con la distribución de los agentes según su sexo, se puede apreciar que predomina la población femenina, la cual se distribuye de manera similar en los diversos niveles de consolidación, sobre todo en los niveles potencial y en desarrollo. En el primero se ubica la mayoría de la población en ambos sexos, mientras que en el segundo existe la misma cantidad en hombre y mujeres. Sin embargo, la diferencia se puede notar en los agentes consolidados, entre quienes las mujeres doblan la cantidad de hombres, pero por la cantidad global, esto no representa una diferencia significativa.

Para mostrar con mayor claridad el debate que los agentes establecen en el campo de la investigación educativa se exhiben algunos rubros que caracterizan su participación en la producción, los espacios donde socializan o difunden el conocimiento, así como las formas en que están produciendo.

Cabe destacar que el número de productos de investigación encontrados en el área IIE no es proporcional al número de agentes, puesto que un producto pudo ser generado por más de un investigador, lo que amplía el número de agentes en el debate del campo académico; por tal motivo se presenta el número de agentes y el número de productos en los que participaron, que, como se dijo, también puede incluir a otros investigadores de distinto nivel de consolidación.

Tabla 8
Agentes y su participación en la producción

Nivel de consolidación	Número de investigadores	Participaciones
Potenciales	44	52
En desarrollo	12	48
Consolidados	3	56
Total	59	156

Recuperar la producción que generaron los agentes de la investigación, o bien los espacios donde participaron, es un elemento empírico sustancial para identificar su nivel de consolidación como investigadores. La Tabla 8 muestra de forma contundente cómo los agentes potenciales participaron prácticamente en un solo espacio, fueron pocos los que aparecen en dos espacios, mientras que la media de los investigadores

en desarrollo equivale a cuatro productos por investigador, lo que implica un importante despegue en la permanencia y debate en el campo académico.

Es interesante cómo el nivel de los investigadores consolidados se evidencia en una participación permanente en la generación de conocimiento que, si bien su producción se dispersa en los diferentes campos de la IIE, analizada de forma integral da cuenta de una participación consistente, sólida y temporalmente estable durante la década. También es destacable cómo en el caso que se muestra en la Tabla 8 la media de participación de cada investigador es en 19 espacios o productos generados, lo que nos habla de una amplia experiencia en el conocimiento de este ámbito de la investigación educativa.

La consolidación de los agentes de la investigación no solo se puede identificar en el número de productos, sino que también es importante destacar las formas en que debaten en el campo académico. De ahí que el análisis del tipo de productos a través de los cuales difunden y divulgan el conocimiento producido nos brinda elementos para valorar el nivel de su producción y, por supuesto, de las condiciones que a esta le rodean, pues el tipo de producto indica los medios de difusión que tiene a su alcance el investigador.

Para clasificar los productos de investigación se consultaron medios de difusión y divulgación que tienen reconocimiento académico por los investigadores educativos. En el caso de las ponencias se retomaron aquellas producidas por investigadores educativos de Chihuahua en espacios nacionales y estatales donde se tuvo un sistema de arbitraje sistemático por pares del área de conocimiento, como fueron el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) y el Congreso de Investigación Educativa en Chihuahua (CIECH). Así mismo se recuperaron productos de revistas arbitradas e indizadas, entre las cuales las revistas de la REDIECH fueron un soporte importante, pues en ellas se concentra gran parte de la producción actual de los investigadores educativos de la entidad. También se rescataron revistas de divulgación, cuadernos de trabajo, tesis de doctorado y otros tipos de medios de difusión y divulgación de orden institucional. La distribución de los productos encontrados puede verse en la Tabla 9.

Tabla 9
Los agentes y su participación en medios de difusión y divulgación de la producción

Nivel de consolidación	Ponencias	Artículos	Capítulos de libros	Libros	Cuadernos de trabajo	Total
Potenciales	11	18	22	1		52
En desarrollo	20	13	13	2		48
Consolidados	21	14	13	6	2	56
Total	52	45	48	9	2	156

La caracterización de estos productos lleva implícitos los procesos de juicio de los pares a los que se somete el investigador, dependiendo del tipo de producto que

se generó. En el caso de las ponencias, que es el producto al que los agentes tienen mayor acceso, esto indica que los congresos de investigación son el espacio primordial donde los investigadores debaten sus ideas.

Otro hallazgo importante es que los capítulos de libros son el segundo espacio más importante a través del cual se divulga el conocimiento. De esto se puede inferir que, por el nivel de arbitraje académico, es más accesible producir libros colectivos que artículos de revista. Por otra parte, los libros publicados de forma individual no son productos de fácil elaboración, pues implican un esfuerzo intelectual más considerable al investigador, además de requerir del acceso a recursos económicos y a instancias académicas para su publicación. Aquí se puede ver que son pocos quienes tienen las condiciones para realizar este tipo de trabajos.

Los productos de divulgación emergieron como un elemento que en la década previa no se encontró, los cuadernos de trabajo, que se presentaron de forma aislada, pero representan una oportunidad para que los investigadores compartan ideas que pueden servir con fines didácticos al interior de las instituciones o como una forma concreta de compartir reflexiones con la comunidad académica.

Otro aspecto importante sobre las condiciones institucionales de la investigación educativa se relaciona con las formas en que se produce, es decir, las maneras en que sus agentes participan de esta tarea, la cual lleva implícita la experiencia del investigador, los recursos, los medios y el posicionamiento que ocupa en el campo de conocimiento para publicar, ya sea de forma individual o participando en una producción grupal, esto es, cuando un producto es presentado por dos o más investigadores. Lo anterior implica el acompañamiento de investigadores noveles, así como el fortalecimiento de grupos y comunidades de investigadores. Los resultados se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10
Los agentes y la forma de producción

Agentes	Producción individual	Producción grupal	Total
Potenciales	8	44	52
En desarrollo	6	42	48
Consolidados	36	20	56
Total	50	106	156

Los resultados hacen evidente que los investigadores potenciales están sufriendo un proceso de formación en el cual son acompañados por tutores o colegas, por lo que una gran mayoría de ellos publica solamente en grupo, son muy escasos aquellos que publican en solitario. Lo mismo sucede con los agentes en desarrollo, su producción es generalmente grupal, los productos individuales son mínimos, lo que nos puede llevar a suponer que están fortaleciendo su experiencia en el área de conocimiento a partir de la construcción social.

La experiencia, los recursos y los medios para consolidarse en el área de investigación se hacen evidentes a través de los agentes consolidados, quienes producen principalmente en forma individual, pero también equilibran el trabajo en colectivo. Esto nos habla de que los investigadores consolidados desarrollan una tarea consistente y permanente, que los posiciona en el campo de discusión, pero también se reúnen en grupos para sostener y fortalecer las posiciones adquiridas (Bourdieu, 2007). Este elemento es muy importante para consolidar el desarrollo de la investigación en la entidad, pues el trabajo en grupos, cuerpos académicos (CA) y comunidades académicas donde se produce el conocimiento son espacios excelsos para la formación de investigadores.

Con la intención de ilustrar el desarrollo de la investigación en Chihuahua se presenta en esta cartografía un análisis de la permanencia y la evolución de la producción de los agentes en el campo de la IIE. Para ello se tomaron como objeto solamente los agentes en desarrollo y consolidados, ya que son los que de manera directa están debatiendo en los diferentes ámbitos de este campo de conocimiento. Los agentes potenciales solamente tienen una participación incidental en este proceso y generalmente son acompañados por agentes consolidados o en desarrollo. Obsérvese la temporalidad de la producción en la Tabla 11.

Tabla 11
Los agentes y su permanencia en el campo

Agentes	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2019
En desarrollo	4	11	13	0	1	1	5	1	7	6
Consolidados	4	7	8	9	12	0	8	4	2	2
Total	8	18	21	9	13	1	13	5	9	8

Se observa con claridad que el 2011 fue el año en que el área IIE tuvo mayor producción. En el contexto de Chihuahua, coincide con las publicaciones generadas a partir de la fundación de la REDIECH y con ella el desarrollo de una serie de productos generados por los investigadores en torno a esta importante instancia que aglutina a los investigadores educativos en el estado. De ahí que el año 2010, fecha de su fundación, sea el segundo año en producción.

Otro factor importante que se puede observar en la producción de los agentes en la entidad es la difusión de sus productos durante los años 2013 y 2015, ambas fechas coinciden con el CNIE. Este último se llevó a cabo en Chihuahua, por lo que podemos decir que este tipo de eventos impulsa la tarea de los investigadores, ya sea de forma individual o grupal. Aunque pudiera haber muchas condiciones que aquí no enumeramos, resaltan estos eventos como incidentes en el desarrollo de la investigación educativa.

Las instituciones y el desarrollo de la investigación de la investigación educativa en Chihuahua

Con la finalidad de detectar el impulso de la IIE en las diversas instituciones del estado, se realizó un análisis de la participación de estas en los diversos campos de conocimiento del área, a través de los productos registrados y de la procedencia de los investigadores que debaten en este campo académico. Para ello se tomó como eje central a las instituciones que fueron registradas en primera instancia por los investigadores en el producto analizado, por tanto, aunque algunos investigadores registran más de una institución, se les ubicó en la primera, según su registro.

En la tabla 12 se muestran las instituciones por subárea en la que desarrollan investigación. Se abordaron todas las registradas, entre ellas están: Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (IByCENECH), Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), Centro de Investigación y Docencia (CID), Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECyD), Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Instituto de Pedagogía Crítica (IPEC), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua (ENSECH) José E. Medrano, Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo (ENEMH), Centro de Actualización del Magisterio (CAM) e investigadores independientes.

Tabla 12
Las instituciones y su producción en la IIE

Institución	Área	Epistemología y métodos de la IE	Estados de conocimiento	Condiciones institucionales de IE	Agentes IE	Usos y distribución del conocimiento	Formación de investigadores	Comunidades y redes	Total
IByCENECH		1					1		2
CCHEP		1	2						3
CID		1	12	3			2		18
SECyD		5	1	1	3	3	2	2	17
UPNECH		12	8	1	2		5		28
ITESM		1							1
IPEC		8	3	1		1			13
UACJ		1	2				5		8
UACH			1	1		3	1		6
ENSECH						1			1
ENEMH								1	1
CAM			1						1
Independientes							1		1
Total		30	30	7	5	8	17	3	100

Como se puede observar, destaca la presencia de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) con una gran mayoría de productos registrados; también con amplia presencia, el Centro de Investigación y Docencia (CID) demuestra una gran consolidación en esta área, pues su presencia se extiende por la mayoría de las subáreas. Entre las instituciones en la que se evidencia una producción sólida se encuentra la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECyD), lo que indica que en su estructura cuenta con investigadores y equipos que están produciendo activamente, pues tiene productos de todas las subáreas. Así mismo, con una producción consolidada se encuentra el Instituto de Pedagogía Crítica (IPEC), que destaca principalmente en las áreas de epistemología y estados de conocimiento, lo que da cuenta de dónde están incursionando sus investigadores. Una inferencia que se puede desprender de la tendencia anterior es que los investigadores más consolidados son los que se encuentran en estas instituciones o transitaron por ellas durante la década.

Con un desarrollo medio se encuentran las universidades del estado, UACH y UACJ, focalizadas en pocas áreas, pero con grupos de investigadores consistentes. También es evidente un escaso desarrollo investigativo en el área de investigación de la investigación educativa en las escuelas Normales y el CAM, que aparecen de forma incidental. Aquí emerge un pendiente para la agenda de investigación en estas instituciones, cuya ausencia es evidente en la IIE.

Para tener un panorama más amplio de la producción investigativa en las instituciones del estado se consideró importante abordar el análisis de los agentes y su adscripción, según el registro de los productos encontrados, esto permitirá delinear con mayor claridad los espacios en donde se fomenta el desarrollo de la investigación de la investigación educativa en sus diferentes campos de conocimiento. Para ubicar a los agentes en desarrollo y consolidados en las instituciones se tomó como referencia la institución registrada en el mayor número de productos, dado que la mayoría de ellos no son exclusivos de una institución o han transitado por varios espacios durante la década.

Tabla 13

Las instituciones y los agentes en la IIE

Instituciones	Agentes		Instituciones	Agentes	
	En desarrollo	Consolidados		En desarrollo	Consolidados
UPNECH	3	2	UACH	1	
CID	2		CCHEP	1	
SECyD	1	1	Independiente	1	
UACJ	3		Total	12	3

Como se hace evidente en la Tabla 13, dos de los investigadores consolidados en la investigación de la investigación educativa se encuentran en la UPNECH y el otro en la SECyD. No es de extrañar que la UPNECH aparezca como una de las instituciones impulsoras de la IIE, dada su naturaleza de institución con tradición y experiencia en la investigación educativa, por lo que también ahí se encuentra un mayor número de agentes en desarrollo.

De este análisis emerge como una grata sorpresa que desde un espacio gubernamental como el Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, donde generalmente priva la tarea burocrática, se impulse con gran fuerza el desarrollo investigativo. Al respecto podemos afirmar que el hecho de que un académico con experiencia en las tareas de investigación ocupe cargos de esta naturaleza puede hacer la diferencia en la atención de los problemas educativos, así como al fomento de la investigación en diferentes grupos y espacios.

También se hace evidente el desarrollo de la IIE en instituciones como la UACH y el CID, donde se pueden encontrar investigadores en desarrollo, que mantienen cierta constancia en el debate de este campo académico y que pueden ser pivotes para generar conocimiento en los diversos campos que componen esta área.

Balance general

El panorama de la investigación de la investigación educativa en Chihuahua durante la década 2008-2018 muestra la presencia de producción en las diversas subáreas que componen este campo de conocimiento, a excepción de políticas y financiamiento. El desarrollo de algunos campos es muy incipiente, tal es el caso de agentes y comunidades y redes. El área de políticas y financiamiento se muestra como una ausencia que deberá tomarse en cuenta en la agenda de los investigadores de la IE en Chihuahua.

Dentro de las subáreas con desarrollo sostenido se encuentra la de formación de investigadores, la cual se ha delineado en los últimos cuatro años, quizá como producto de los esfuerzos nacionales y estatales a través de eventos como el foro regional para la formación de investigadores que impulsan de manera conjunta el COMIE y la REDIECH. Actualmente se muestra en la cartografía como un campo con gran impulso en la incursión de los investigadores.

Los campos de conocimiento más consolidados son epistemología y métodos de la IE, así como la subárea de estados de conocimiento, mismas que iniciaron la década con gran auge con la generación de diversos productos y se presentaron en diversos espacios de difusión a principios de la década, pero al final de esta la producción descendió. Existen como posibles factores detonantes del desarrollo de las áreas la organización de los investigadores en entidades de investigación, tales como redes, así como su participación en espacios de discusión académica como foros, congresos locales y nacionales. De ahí que, a partir del análisis cronológico, emerja como hallazgo la trascendencia de la realización de este tipo de eventos para impulsar el desarrollo de la investigación en las entidades del país.

La naturaleza de la producción sobre IIE en esta década indica que el debate en el campo académico que sostuvieron los investigadores se dio principalmente a través de ponencias en congresos de investigación y revistas indizadas y arbitradas; son los medios a los cuales los investigadores tuvieron mayor acceso. Predominan también los libros colectivos sostenidos por alguna institución o entidad de investigación; esto contrasta con los libros individuales, que son escasos y que requieren mayor inversión económica e intelectual por parte de los agentes; de ahí que la mayor parte de la producción generada en el estado sea colectiva.

Otra característica importante de la producción analizada es que aborda objetos de estudio en los que prevalecen las reflexiones teóricas. Esto puede deberse a la predominancia de productos sobre el ámbito epistemológico y en estados de conocimiento, que es en forma concreta un análisis del discurso. También destacan los objetos de estudio relacionados con las experiencias de algunos procesos relacionados con la IE, mismos que van desde la elaboración de tesis hasta la implementación de alguna metodología en los problemas de la realidad educativa. De las ausencias detectadas en la producción surge la necesidad de estudiar a los actores y los procesos que viven en el desarrollo de la IE. Las presencias y ausencias en los objetos de estudio permiten explicar que exista un predominio de metodologías cualitativas, que son las más adecuadas a los problemas abordados, seguidas por las mixtas, y con menor presencia se encuentran los estudios que utilizan acercamientos cuantitativos.

Otro acercamiento a la producción de la década en el área IIE se dio a través de sus agentes, quienes son una pieza clave para dar cuenta del contexto y las condiciones en que se genera ese conocimiento. Esta caracterización permite también identificar los campos de conocimiento en que los investigadores y grupos de académicos están debatiendo, así como dar cuenta de las subáreas poco desarrolladas y observarlas como espacios potenciales para fortalecer y desarrollar la investigación.

De los agentes que participan en esta área de conocimiento se puede observar que la mayor parte son investigadores potenciales, que producen generalmente en compañía de otros actores y lo hacen de forma tangencial, es decir, tienen a lo sumo dos productos en la década, por lo que no necesariamente están debatiendo en el campo académico. En cambio, se ve más solvencia en los investigadores en desarrollo, que son la parte media en los niveles de consolidación de los agentes en la tarea de investigación, pero su producción aún es incipiente.

Solamente se encontraron tres agentes consolidados, dos mujeres y un hombre. A ellos pertenece la mayor parte de los productos analizados. Su incursión es amplia en los diversos campos de estudio de la IIE y muy consistente su permanencia en el debate académico a lo largo de la década. Sus participaciones son mayormente de forma individual, pero también equilibran su producción en conjunto con otros investigadores.

Otro factor importante que da cuenta de las condiciones en que se produce la investigación educativa son las instituciones que fomentan e impulsan esta tarea, de ahí que se identifiquen como espacios donde los agentes debaten, producen y se

consolidan en el desarrollo de la investigación. Entre las instituciones cuyos investigadores están produciendo activamente y son consistentes en esta área de conocimiento destaca la UPNECH, pues la mayoría de los productos registrados se enmarcan en dicha institución, así como el mayor número de agentes en desarrollo y consolidados; por tanto, se puede decir que es puntera en el desarrollo de la IIE en Chihuahua. Lo anterior contrasta con el desarrollo que las escuelas Normales tienen en esta área de IIE, que sigue siendo un asunto pendiente en la tarea de sus agentes.

Como instituciones importantes por su producción y niveles de consolidación de sus agentes se encuentran el CID, la SECyD y el IPEC, pues son las instituciones presentes activamente en los medios y productos de difusión de esta área de investigación. Representan un soporte para el desarrollo presente de la IIE en la actualidad y se visualizan como potenciales líderes en el desarrollo de los campos de conocimiento de esta. En este panorama de la IE emerge la SECyD como instancia con mucha fortaleza y solidez en los diversos campos de conocimiento del área objeto de estudio; es la segunda institución con mayor producción y donde se ubica a investigadores con más aportaciones al debate del campo académico. Este hecho merece la atención para los responsables de desarrollar agendas políticas en la entidad, pues muestra de forma contundente la importancia de que las entidades que vigilan, fomentan e incentivan la investigación sean investigadores con experiencia en esta tarea y conocedores de las estrategias teóricas y metodológicas para abordar los problemas del campo educativo.

2

Capítulo II. La investigación educativa en el ámbito epistemológico

Introducción

En la evolución histórica de la ciencia, la producción del conocimiento ha sido motivo de discusión en los grupos de científicos, a quienes, desde la perspectiva de Kuhn, se les agrupa en paradigmas. El debate ha girado en torno a los procesos que originan y dan forma a la producción del conocimiento, a las relaciones cognoscitivas en que se enmarca dicho proceso, así como las disputas por la veracidad del conocimiento producido. En determinados momentos históricos esta disputa paradigmática se ha concretado a posicionamientos epistemológicos muy bien delimitados que enfrentan posturas, premisas, así como nociones sobre la realidad y sobre los sujetos que interactúan en ella.

Elaborar un estado de conocimiento sobre la investigación educativa en el ámbito de la epistemología nos obliga a plantear una serie de nociones y elementos inherentes a la generación y producción del conocimiento que permitan articular el aparato crítico desde el cual pueda realizarse un juicio valorativo, de carácter interpretativo sobre la producción investigativa de esta área de conocimiento. Con este fin se desarrollan en primera instancia algunas nociones fundamentales que caracterizan el posicionamiento teórico desde el cual se valorará la producción investigativa en el ámbito epistemológico, y en segundo término se desglosan algunos elementos para la interpretación de los productos de forma concreta para cada uno de estos ámbitos.

Para articular el aparato crítico que da sustento al presente estudio se analizan diversas nociones, conceptos y elementos sobre la producción de conocimiento, tomando como referencia algunas aportaciones de la Escuela de Frankfurt con respecto a la teoría de la ciencia (Horkheimer, 2000), así como del pensamiento complejo (Morin et al., 2003). A partir del posicionamiento epistemológico crítico se pueden esbozar algunos elementos de análisis de la producción investigativa generada por los investigadores educativos de Chihuahua durante la década 2008-2018. Estos elementos posibilitan tener un panorama general de la producción, sus características, sus alcances y su impacto en los problemas educativos de la entidad.

En primera instancia se puede desprender un análisis hermenéutico que permita identificar el papel del objeto de estudio y la perspectiva teórica desde la que se

aborda. El análisis integral del proceso de investigación, desde el planteamiento de las preguntas, su profundidad y su coherencia con la teoría y la metodología, son indicios de cómo se está conceptualizando al objeto que se estudió, si es un objeto pensado, que no trasciende el sentido común, o si es un objeto de pensamiento (Vega, 2011) en el cual se evidencia un esfuerzo del investigador por alcanzar construcciones más allá de la apariencia, desdoblando la manifestación empírica a partir de un piso teórico definido, que se tome como pivote para construir conocimiento no previsto, novedoso, cuyo objeto de estudio se construye de forma compleja.

Otro eje importante para el juicio de la producción es el papel que asume el investigador durante el proceso de acercamiento al objeto de estudio. A través del tratamiento de la información, los hallazgos y las conclusiones alcanzadas se podrá hacer visible si el peso del conocimiento se encuentra en la organización de los datos, apelando a la objetividad y a la falsa neutralidad ideológica. Se puede identificar, de manera extrema, si prevalece la subjetividad del investigador a la hora de expresar sus resultados, parcializando la realidad a algo previsto de antemano en su juicio. O bien, se puede detectar un esfuerzo por acercarse de forma dialógica al objeto de estudio, en el cual estén presentes su visión de investigador, los datos arrojados por la realidad pero delimitados por la perspectiva teórica que se planteó, sin sofocar las posibilidades de dar forma a un conocimiento nuevo del objeto en cuestión.

Con respecto a las características de la producción juzgada se puede resaltar la vigilancia epistemológica de su objeto de estudio, es decir, si sus planteamientos son ingenuos o contienen en sí mismos un rumbo teórico y una posibilidad metodológica. Con esto se demarcan los alcances del objeto y la profundidad de su estudio. También de las preguntas de investigación se puede detectar la función social del conocimiento producido; se puede identificar si legitima saberes establecidos o proporciona elementos de crítica racional con sentido de justicia social.

Para presentar el análisis de la producción relacionada con la epistemología de la investigación educativa se consideraron 16 productos, los cuales fueron analizados a partir de las nociones e ideas desarrolladas en su interior, y su análisis se mostró en tres grandes categorías. En la primera se abordan algunas nociones que se identificaron como ejes vertebradores de gran parte de los productos analizados; son elementos constitutivos de la investigación educativa como actividad en la cual se produce y se legitima el conocimiento científico. En una segunda categoría se analizan productos cuyo centro de atención es el proceso mismo de la investigación; se abordan tanto procesos que siguen los investigadores para construir conocimiento sobre un objeto de la realidad, así como el acompañamiento en este proceso a investigadores noveles.

Finalmente, se recupera una serie de reflexiones sobre las nociones epistemológicas que vertebran la producción del conocimiento; se remite a una vigilancia epistemológica de una serie de obstáculos y procesos del pensamiento que están presentes en el investigador como sujeto social, a la hora de interactuar con el objeto de estudio y lograr un acercamiento al mismo desde posicionamientos teóricos determinados.

Nociones fundamentales para una epistemología crítica

Para contextualizar el posicionamiento epistemológico crítico que sustenta nuestro juicio valorativo hacia la producción investigativa en el campo de epistemología y métodos de la investigación educativa es pertinente analizar algunos supuestos de la teoría tradicional, de cuyo deslinde emergen algunas de las nociones centrales de nuestra mirada, y la construcción de indicadores concretos a identificar en la producción analizada.

La teoría tradicional es abordada por Horkheimer (2000) como un complejo entramado de concepciones y posicionamientos en torno a la ciencia, su delimitación y su función social. No hace referencia a una corriente de pensamiento en particular, sino que en ella se agrupan diversas teorías de la ciencia que comparten las mismas raíces epistemológicas y políticas a través de los siglos. Una de las posturas sobresalientes de la teoría tradicional es el positivismo y neopositivismo encarnados en el positivismo decimonónico, el neopositivismo y el racionalismo crítico.

La teoría tradicional sienta sus bases en la filosofía analítica, para la cual los conocimientos producidos, para que adquieran un carácter de científicos, deberán ser sometidos a la lógica y a la verificación empírica. El investigador debe sustentar su conocimiento de la realidad en una visión lógico-matemática y sus hallazgos tendrán necesariamente que ser verificables en la realidad concreta.

La noción de verificación empírica ha trascendido los debates en la historia de las ciencias y se ha modificado por nociones menos absolutistas como el *criterio de falsación*, que permitió al positivismo avanzar de una comprobación absoluta de sus enunciados científicos a establecer enunciados con un valor conjetural, hipotético, que habrá de probarse posteriormente y quedará como verdad hasta que la hipótesis se contradiga y quede falsada. Esto tiene relación con lo que Popper (1980) enuncia como *criterio de demarcación*, el cual implica que las teorías científicas tengan apertura a la comprobación empírica, como forma de explicar el mundo de una manera más satisfactoria o cercana a la realidad.

Otros rasgos destacables de la teoría tradicional son la predominancia metodológica para conocer la realidad y el interés que guía los procesos científicos. Esta postura considera que el método científico es el mismo para las ciencias naturales y sociales, le concibe como un programa que debe desarrollarse de manera sistemática, ordenada y vigilando la incidencia de factores que alteren la producción del conocimiento, el cual es generado para un fin específico, generalmente vinculado al control y dominio de la naturaleza. De ahí la insistencia del positivismo de que la investigación científica, aún en las ciencias sociales, desarrolle conocimientos causalistas de la realidad, que permitan predecir el comportamiento de los fenómenos sociales y controlar sus manifestaciones. Esto es lo que Habermas (1989) denomina *razón instrumental*, en la cual la ciencia es usada con fines pragmáticos, que generalmente lleva a mantener estatutos políticos hegemónicos, disfrazados de cientificismo.

La producción de conocimiento no se restringe a una serie de proposiciones de un campo u objetos que se vinculan entre sí, validadas por la lógica y verificadas por su concreción y utilidad en la explicación de hechos empíricos. La teoría crítica también cuestiona posicionamientos como los hermeneutas del siglo XIX, que critican esta lógica racionalista pero que se escudan en la complejidad e inconmensurabilidad de la realidad para justificar un sistema subjetivo de símbolos, sin profundizar en el análisis de las contradicciones en la manifestación de los fenómenos, y, de manera frecuente, prefieren suscribir teorías elaboradas por otros que tener un contacto directo y asertivo con los problemas de las diversas disciplinas. Por *asertivo* nos referimos a que se observen estos problemas en la contradicción entre los intereses históricos de la división social del trabajo y las demandas de la realidad social en que se generan las problemáticas.

La noción de *teoría*, vista desde una perspectiva crítica, no descarta la existencia de conceptos articulados lógicamente y que sirven como elemento para entender la realidad material, en la cual necesariamente se hacen presentes las subjetividades de quienes interpretan el mundo, pero no de forma aislada entre el pensamiento y los hechos, sino a través de una correspondencia biunívoca, en la que están presentes las contradicciones inherentes a los fenómenos de estudio, las determinaciones sociales, los intereses políticos de los investigadores, así como las determinaciones económicas y de clase social propias de la realidad investigada (Horkheimer, 2000). En otras palabras, la teoría no solo sirve para articular hipótesis que ayuden a explicar e interpretar el mundo visible bajo un orden establecido, además se convierte en una reflexión profunda que penetra la realidad evidente, desentraña sus contradicciones y devela las posibilidades y pautas para incidir en su transformación teniendo como principio la justicia social.

Entre los preceptos epistemológicos fundantes de la teoría crítica destaca la percepción de la realidad como una totalidad social compleja, la cual debe ser reconocida por su carácter dinámico, es un proceso cargado de contradicciones, potencialidades y mediaciones histórico-sociales (Mardones, 1982). De ahí que se deslinde de la visión positivista que posiciona a los hechos empíricos como fuente primaria del conocimiento. Considera que los hechos no se conocen por su apariencia empírica, ni evidencian en sí mismos un verdadero conocimiento, sino que “representan una versión desfigurada del objeto. El objeto científico como objeto de pensamiento, como realidad, como mediación, solo se puede construir a partir de una ruptura epistemológica con la manifestación empírica del objeto pensado” (Martínez, 2011, p. 43).

Desde esta perspectiva de realidad se puede dimensionar una relación cognoscitiva dialéctica y transformadora entre sujeto y objeto. Ambos ejercen una acción sobre la realidad que les media. Esto permite que el sujeto transforme sus estructuras y produzca conocimiento sobre el objeto con que interactúa. Así mismo el objeto, al interactuar con el sujeto, se ve modificado y transformado. Por tanto, es impensable la idea de que el conocimiento es un reflejo de la realidad, que se logra a través de un

acto mecánico de transmisión del objeto sobre el sujeto (Shaff, 1974), tanto como la asunción de que el conocimiento dependa de las nociones valorativas del sujeto, sin actividad del objeto. La teoría crítica considera que el objeto pensado, es decir, la realidad en su manifestación empírica, habrá de convertirse en objeto de pensamiento a través de la acción del sujeto que le aporta su subjetividad y las mediaciones sociales e históricas que le constituyen.

En este proceso, el sujeto es un ser social históricamente determinado. Es producto y productor de la historia, por lo que en él se representa una serie de condicionantes que van a mediar su actividad con el objeto de conocimiento (Horkheimer, 2000). Sin embargo, será hasta que el sujeto cobre conciencia de estas condicionantes cuando logre transformarse en productor de la historia. La teoría crítica plantea que en la conciencia de su sujeción se negará como individuo libre y con autonomía para reconocerse como ser colectivo que podrá construir conocimiento crítico. Cuando

...el sujeto se niega como un individuo con autonomía de pensamiento y acción frente al mundo social que lo constituye, y al negarse dialécticamente, al reconocerse como sujetado a determinadas circunstancias históricas, renace como un actor social, como miembro de un grupo con intereses particulares capaz de emprender una acción emancipatoria [Martínez, 2011, p. 45].

Bajo las premisas anteriores se enmarca el debate en torno a la objetividad y subjetividad del conocimiento, así como los criterios de verdad. Mientras los positivistas sobreponen las características del objeto empírico sobre las nociones del sujeto y los hermeneutas resaltan las aportaciones del sujeto al conocimiento del objeto (Mardones, 1982), la teoría crítica devela que el conocimiento es objetivo y subjetivo, proceso que se concreta en tanto el objeto pensado, que proviene de la realidad empírica, se convierte en objeto de pensamiento, es decir, es construido en la actividad en que el sujeto puso en juego sus valoraciones subjetivas y determinaciones histórico-sociales (Sánchez-Vázquez, 1970). Por tanto, existen conocimientos verdaderos, productos de la acción entre sujeto y objeto, que contienen elementos de la realidad empírica, pero que le trascienden, de acuerdo con las nociones del sujeto, y se enmarcan en las determinaciones históricas en que se produce y de quienes lo producen.

Las mediaciones del sujeto, presentes en la construcción de conocimiento, dan cuenta de la existencia de este como un actor político, por tanto, fundamenta la imposibilidad de una neutralidad ideológica, de una despolitización del proceso de investigación. La teoría crítica cuestiona abiertamente a las condiciones históricas, sociales y económicas que determinan la generación de conocimiento, pero destaca como elemento central los intereses políticos que se benefician con el conocimiento generado.

La despolitización del discurso científico, encumbrado en la falsa neutralidad o el academicismo exacerbado, no hace sino encubrir la legitimación de un orden establecido, pues “con la reducción del conocimiento a un estilo de discurso específico,

el científico hace de este último una ideología. Además, legitima a un grupo social concreto, otorgándole el papel de árbitro del conocimiento, de la responsabilidad y de las posibilidades del hombre” (Popkewitz, 1988, p. 12). En este sentido, la práctica investigativa, más allá de su abordaje metodológico, debe reconocerse como una práctica política que puede servir para legitimar el orden establecido o para generar una praxis liberadora (Freire, 1990), en tanto que devela las contradicciones de la realidad, da elementos para profundizar injusticias sociales que enmarcan el conocimiento científico y proporciona elementos para ponerlo al servicio de la transformación de la realidad con fines emancipatorios.

La teoría crítica supera dialécticamente las disputas metodológicas que por siglos permearon la investigación científica y pone énfasis en el compromiso social presente en el conocimiento generado. En primera instancia reconoce que la agenda de investigación surge de las necesidades materiales y subjetivas de los grupos sociales, directamente afectados por los problemas de la realidad, más allá de los intereses de los grupos o tribus considerados legítimos en el campo académico (Bourdieu, 2007), que desde la perspectiva conservadora se rigen por sus intereses particulares, así como de las agencias que les reconocen como autoridad en un campo de conocimiento, lo cual les permite defender e imponer sus visiones a otros grupos académicos. Por tanto, la teoría crítica considera importante recuperar las visiones, aportes, estrategias metodológicas de grupos y actores sociales, que trascienden la academia, pero que permiten interpretar la realidad de forma heurística y transformarla.

La investigación educativa como proceso de producción, revisión y legitimación del conocimiento

Una parte importante de la producción relacionada con la epistemología de la investigación educativa centra su atención en el desarrollo de nociones relacionadas con diversos procesos vinculados a la producción de conocimiento. Para este fin se analizó un total de nueve productos, entre los que destacan tres ponencias, dos cuadernos de trabajo, un libro, dos artículos y un capítulo de libro. Cabe destacar que ocho de los productos encontrados contienen el mismo desarrollo de ideas. Podría decirse que en realidad son tres producciones que se presentaron en distintas formas de difusión, de ahí que se consideró pertinente abordar su contenido por las nociones que devela, más que por producto específico, pues el contenido es el mismo.

Una noción importante que se pudo identificar fue la de investigación educativa. Martínez (2011) presenta una serie de rasgos definitorios de la investigación educativa, según el autor, intenta construir una conceptualización amplia compleja, vista desde diferentes ángulos teóricos. En primera instancia recupera el debate nacional en torno al quehacer de investigación educativa confrontando posiciones de grupos de investigadores en torno a quién o quiénes son los actores legítimos de la investigación educativa. También recupera el debate sobre el carácter teleológico de la investigación, sus rasgos característicos y sus criterios de validez.

Con respecto a quienes se consideran los actores legítimos para realizar investigación educativa el autor evidencia a un fuerte grupo de investigadores que considera que esta es una tarea exclusiva para especialistas y científicos, por lo tanto se le considera una actividad especializada no accesible a cualquier agente educativo, pues se requiere una experiencia de un saber disciplinar con alto grado de especialización que los investigadores atribuyen de manera concreta a académicos de las universidades. En contraparte señala que existe un grupo que considera que la investigación educativa debe abrirse a nuevos agentes sociales, dado que la investigación debe responder a las necesidades y problemas de una comunidad y solo la participación de sus miembros brindará la posibilidad de un planteamiento democrático en términos de la investigación.

Con base en lo anterior rescata también el debate sobre el sentido teleológico de la investigación. Encuentra dos grupos confrontados, el primero de ellos considera que la generación de conocimiento tiene fines descriptivos, por lo que involucra también a la intervención educativa y a la innovación. En contraparte describe a otro grupo que señala que la investigación educativa solo sirve para comprender y dar cuenta de la realidad, pues solo después de comprender los problemas educativos podrán ser atendidos.

En este sentido también hay discrepancia entre lo que debe ser un producto de investigación, como ejemplo de ello se da la discusión sobre el ensayo. Hay quienes señalan que el ensayo es un producto de investigación, mientras que otros aclaran que solamente es la forma en que se presentan los resultados. Entre los argumentos que esgrimen los diferentes investigadores están la sistematicidad que contiene un ensayo, los criterios de validez y la perspectiva desde la que se está viendo la investigación educativa. Quienes están a favor señalan que es una mirada abierta, amplia, compleja, puede considerarse un producto de investigación, sin embargo, quienes están en contra consideran que ver el ensayo como producto de investigación reduciría la complejidad de lo que significa la actividad investigativa.

Entre los elementos que el autor rescata en el debate en torno a caracterizar la investigación educativa se encuentra el papel del investigador,

...se presentan posturas enfrentadas: por un lado, quien sostiene que un abordaje teórico y metodológico riguroso permite construir una visión objetiva de la realidad investigada; por otro lado, quien argumenta que ninguna teoría o método riguroso puede eliminar las implicaciones valorativas del sujeto investigador [Martínez, 2011, p. 18].

El autor propone explicar estos desacuerdos de orden epistemológico desde un ámbito político, analiza los criterios de validez de la investigación educativa, para ello retoma la discusión de Eduardo Remedi (2004) en la que confronta las nociones de investigación sobre la educación y la investigación en la educación. En primera instancia destaca que la investigación sobre la educación es posible cuando se investiga un hecho educativo con herramientas metodológicas que provienen de otras disciplinas, mientras que la investigación en educación desarrolla esta tarea bajo las

propias lógicas del campo educativo retomando las herramientas que puede construir el investigador desde su ámbito sin descartar las migraciones disciplinarias. No obstante, el autor señala que esta discusión no penetra del todo el ámbito político pues no cuestiona las relaciones de poder que están presentes en el campo académico. Bajo esta premisa prepara su propuesta de la delimitación epistemológica de la investigación educativa desde una perspectiva rupturista, que según él desprende de la teoría crítica y el psicoanálisis.

Para hacer explícita la mirada teórica desde donde hará su propuesta inicia describiendo algunos elementos de corte psicoanalítico, relacionados con las instancias psíquicas inconscientes que censuran la realidad evidente y generan desplazamientos epistemológicos, por lo que esta es tergiversada. De ahí que plantee que la educación tiene un núcleo traumático, que necesariamente está relacionada con el poder que las teorías funcionalistas encubren para mantener el *statu quo*. “En cambio, las teorías críticas reconocen un núcleo político en todo hecho educativo sobre el que es necesario ejercer todo un esfuerzo de inteligibilidad para llevarlo al plano de la conciencia y convertirlo en una posibilidad emancipadora” (Martínez, 2011, p. 51). El autor señala que la investigación sobre la educación corresponde a las teorías funcionalistas, mientras que la investigación de la educación se fundamenta en las teorías críticas.

A partir de estas críticas el autor construye una propuesta en la que indica que la investigación educativa tiene una doble función, por un lado, él considera que se puede usar para legitimar simbólicamente relaciones sociales que se establecen a través de la producción del conocimiento científico, o bien puede utilizarse para la producción de conocimiento científico que ayude a la transformación social, es decir, que esté al servicio del bienestar y de la erradicación de la injusticia y la opresión. En este sentido, delinea dos nociones de investigación educativa: a la primera la denomina investigación *sobre* la educación y a la segunda investigación *de* la educación.

Caracteriza a la investigación *sobre* la educación como parte de un posicionamiento epistemológico positivista, que vincula directamente a la teoría tradicional cuya base es la lógica, la verificación empírica y el interés no auténtico deductivo. Sociológicamente lo refiere a la corriente funcionalista, de la cual destaca como elemento central la neutralidad ideológica del investigador, es decir, coloca las características del objeto por encima de los preceptos del investigador. Señala que esto define el posicionamiento político del investigador y anota que “el silencio político del investigador en medio de una sociedad injusta lo convierte en cómplice simbólico del opresor, la supuesta neutralidad política de este tipo de investigación es una posición política ante el fenómeno político investigado” (Martínez, 2011, p. 56). Es decir, la falta de compromiso crítico del investigador con la sociedad lo convierte en cómplice de la opresión. Finalmente realiza una delimitación metodológica en que ubica a la investigación sobre la educación asociada a una racionalidad instrumental cuya aspiración máxima es conocer de manera objetiva la realidad, es decir, apegada a su manifestación empírica. Generalmente esta visión está asociada a la especialización y disciplinarización de la ciencia, que sirve de investidura para disfrazar la racionalidad

dad instrumental que reproduce el grupo de académicos hegemónico, que lucha por preservar sus privilegios (Martínez, 2011).

En contraparte, el autor delinea la propuesta de la investigación *de* la educación. Epistemológicamente ubica esta propuesta desde la perspectiva de la teoría crítica, es decir, en la que tanto objeto como sujeto tienen una importancia activa en la construcción de conocimiento, por lo tanto la subjetividad del investigador no desaparece sino que se delimita a partir de un posicionamiento teórico definido y está determinada por las condiciones sociohistóricas en que se enmarca la producción de conocimiento. Esta postura trasciende el debate entre los empiristas y los hermenéuticos que generalmente están asociados a intereses pragmáticos y desde la teoría crítica lo que se plantea es que se produzca un conocimiento para la transformación de la realidad social en busca de la justicia y la equidad. Sociológicamente ubica esta postura dentro de la perspectiva crítica, en la que la investigación educativa es una herramienta para la transformación social.

Finalmente, en su delimitación metodológica considera que la investigación *de* la educación no centra su interés en un método, sino que reconoce una multiplicidad de métodos que se construyen de acuerdo con las necesidades del objeto de estudio. En este sentido, concibe al método como una serie de estrategias que permiten enfrentar la incertidumbre que implica la construcción de un objeto de estudio; esto involucra una vigilancia epistemológica que va más allá de pasos a seguir, es una actividad que permite inventar, crear y recrear el proceso investigativo a medida que se va realizando.

El autor concluye que la manera en que se aborde el proceso de investigación educativa, el lugar que se le dé al investigador en él, la visión que se tenga del objeto de estudio y la manera de implementar las propuestas metodológicas darán cuenta del sustento epistemológico, sociológico, subyacente a esta tarea.

En un intento por definir la investigación educativa, Cervantes (2011) analiza los procesos de formación en investigación educativa que se vivieron en el estado de Chihuahua en espacios oficialmente instituidos. Presenta una descripción histórica de cómo los profesores y la formación de profesores fue asumiendo la tarea de investigación educativa. En esta reflexión caracteriza la investigación como un proceso ligado a la producción de conocimiento científico, pero también le da un carácter de actitud ante la producción de conocimiento, considera que “investigar significa una actitud interrogadora, problematizadora, crítica y abierta ante el mundo” (p. 25).

La autora considera que la investigación educativa se delinea en torno a cuestiones de orden epistemológico, teleológico y metodológico, pero para profundizar en la noción de investigación educativa recupera una serie de visiones de los académicos del campo educativo que la llevan a identificar a la investigación educativa como procesos para explicar, interpretar y transformar la realidad. Para sostener este debate recupera como idea central que la investigación tiene alcances muy importantes y se manifiesta en las propuestas metodológicas que permiten generar teorías que expliquen la realidad educativa, otras posibilitan la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos, o bien, propone que la investigación educativa no es

solamente una investigación sobre educación, sino que recupera los procesos que ayudan a transformar la práctica educativa.

La autora se inclina a defender procesos que ayuden a identificar los problemas educativos y a innovar soluciones para estos. Considera que “investigar sobre la educación se delinea como una acción previa en el diseño de estrategias tendientes a la mejora de los servicios educativos en cualquier región” (Cervantes, 2011, p. 26). De esta forma, la autora se inclina por la postura de Weiss (2003), en la cual considera que la investigación educativa contiene intervenciones educativas, diagnósticos, así como sistematización de experiencias que ayuden a mejorar la práctica educativa.

De manera explícita considera a la investigación educativa como una serie de actividades con diversos alcances, orientadas a la explicación, comprensión y transformación de una realidad compleja que requiere lecturas individuales y colectivas multidisciplinarias, interparadigmáticas, multirreferenciales, tendientes a la producción de conocimientos científicos sobre la educación (Cervantes, 2011, p. 27). De ahí que contemple que la investigación educativa promueve momentos para la intervención, transformación y mejora de la realidad educativa.

Sin embargo, cuando la autora trata de realizar un análisis sobre los procesos vividos en la investigación educativa en Chihuahua los equipara al desarrollo de proyectos educativos y de investigación impulsados de manera oficial por las diferentes instancias educativas. Inicia haciendo un recuento histórico de la profesionalización en las escuelas Normales, el surgimiento de programas de posgrado, así como el desarrollo de proyectos de evaluación y apoyo a la práctica docente generados en instancias que forman parte de la estructura educativa oficial. Asimismo menciona eventos, encuentros académicos en los que se presume de socializar un proyecto de investigación, no obstante, deja de lado los procesos formativos en los posgrados, comunidades académicas e investigadores que en este tiempo ya desarrollaban investigación educativa. Por tanto, existe una contradicción entre la definición teórica a la que la autora se apega con el ejercicio de análisis empírico al que equipara el desarrollo de la investigación educativa. En este sentido, se puede inferir también que para la autora la investigación educativa que puede generar transformaciones es aquella que es reconocida por los tomadores de decisiones. Esto necesariamente choca con la visión a la que se adhiere abiertamente, la cual plantea que la transformación de los problemas educativos se realiza con la participación de los involucrados directamente en ellos, sin esperar la intervención de agentes externos.

Los autores analizados evidencian una confrontación de posicionamientos en torno a la investigación educativa. Encontramos un posicionamiento que se desarrolla de forma explícita a partir de los supuestos de la teoría crítica, contempla que la investigación educativa trascienda el acto mismo de producción de conocimiento científico y penetre al ámbito político, de forma que se cuestione no solo cómo se genera el conocimiento sino el uso social de este. Este posicionamiento se confronta con el segundo, mismo que, aunque dice coincidir teóricamente con la teoría crítica, finalmente se queda en el intento de definir la investigación educativa a partir de ac-

ciones realizadas sobre instancias oficiales relacionadas con la investigación y pone el gran peso de la investigación en los tomadores de decisiones, lo cual reduce la investigación educativa a un programa (Morin et al., 2003) que se constituye de una serie de acciones a seguir de forma escalonada para conseguir un fin ya predeterminado con antelación, del cual se tiene la certeza del conocimiento que se alcanzará con acciones preestablecidas para tener el mayor control y dejar la mínima posibilidad a la incertidumbre. Este posicionamiento se disfraza de cientificismo académico y generalmente es aceptado por las instancias oficiales que legitiman la investigación educativa en ciertos ámbitos de la sociedad.

La investigación educativa desde el ámbito político

El debate en torno a la definición de investigación educativa trasciende el proceso mismo de producción de conocimiento y traspasa las fronteras del ámbito político, que se ve cristalizado en la caracterización del campo académico. Esta discusión se recupera en cuatro productos de investigación, todos de un mismo autor. Los productos en que se presenta esta definición política de investigación educativa son un artículo, un cuaderno de trabajo y dos libros.

Para posicionar a la investigación educativa en el ámbito político, el autor se posiciona en la sociología crítica y utiliza como plataforma de análisis las posturas de investigadores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, confrontados en torno a la delimitación de la investigación educativa. En esta reflexión, el autor desarrolla la noción de campo científico como acto político, es decir, como una relación de poder, vertebrada por acciones encaminadas a la imposición de posicionamientos epistemológicos que devienen en opresión, así como en relaciones de contestación y resistencia en términos epistemológicos.

El autor define al campo científico como “un espacio específico donde cobra forma una lucha entre los agentes que ocupan diferentes terrenos epistemológicos en torno a la imposición y/u oposición a los criterios de legitimidad científica” (Martínez, 2013, p. 55). En este sentido el autor va a desdoblarse la noción de campo a partir de las relaciones que establecen los agentes de la investigación educativa desde sus posicionamientos epistemológicos. Está dando por hecho que es el posicionamiento epistemológico el que guía las acciones del investigador educativo para acercarse a la realidad, así como para defender el conocimiento producido.

Para fijar su posicionamiento el autor inicia criticando algunos agentes importantes de investigación educativa en México por considerar al campo académico en términos laxos, según su perspectiva. Les cuestiona que generalmente se quedan en el ámbito cultural, desconociendo

...las relaciones de poder que articulan el campo de la investigación educativa en México en donde los grupos de académicos luchan por la conquista de posiciones de poder y de prestigio, manifestado de forma patente la construcción de los estados de conocimiento en donde los autores se disputan la construcción de los campos [Martínez, 2010, p. 37];

es decir, sin trascender a los asuntos de subordinación, dominación, opresión, así como de contestación, oposición y resistencia que están presentes a la hora de imponer un posicionamiento epistemológico.

Para delinear con claridad cómo se establecen las relaciones políticas en el campo académico, desdobra las nociones de opresión y resistencia. Señala que las relaciones entre los académicos contienen una relación de subordinación cuando se asume de manera natural la superioridad intelectual de un pequeño grupo,

... como dada por capacidades intelectuales distintas en función de las cuales se establece la división social del trabajo científico. Por un lado, están los agentes que imponen los principios epistemológicos a partir de los cuales se legitiman conocimiento científico, los teóricos, la ciencia básica; y por otro lado están los agentes que desarrollan dichos principios epistemológicos aplicándolos a nuevos ámbitos de la tecnología y la innovación, los prácticos, y la ciencia aplicada [Martínez, 2013, p. 55].

Esta subordinación es acrítica, pues se asume sin conflictos la legitimidad de los agentes o grupos que dominan el campo académico.

El autor desarrolla cómo una relación de subordinación se convierte en opresión. Esto se da cuando se desnaturaliza la imposición de los principios epistemológicos hegemónicos y se les cuestiona, se les confronta y se les rechaza como un supuesto intelectual superior. De esta manera, considera que “la relación de opresión es conflictiva, contestataria, ya que se ha puesto en tela de juicio la legitimidad del ejercicio institucionalizado del poder” (Martínez, 2011, p. 147). En otras palabras, el autor considera que la subordinación que existe entre los agentes de la investigación educativa a posicionamientos epistemológicos con validez y legitimidad en un momento determinado, pueden perder su estatus privilegiado cuando se dejan de asumir de manera natural y acrítica y se visualizan como una imposición.

Las relaciones que se visualizan como opresión pueden derivar en actos de resistencia, la cual es explicada desde la pedagogía crítica como un acto contestatario al poder establecido, como un acto de confrontación, con el cual se busca que la correlación de fuerzas se encamine a erradicar los actos opresivos. En este sentido, el autor señala que al interior del campo científico

... las luchas de resistencia cobran forma cuando un nuevo posicionamiento epistemológico cuestiona los principios de legitimidad científica dominantes. La lucha de resistencia quiere revolucionar el campo del saber, los principios lógicos en los que se basa la ciencia oficial [...] Las luchas de resistencia en el campo científico están inspiradas en un afán imperioso por dar forma a nuevos regímenes de verdad [Martínez, 2011, p. 152].

Desde esta perspectiva el autor visualiza a la resistencia contra la imposición epistemológica como una posibilidad de romper con los obstáculos epistemológicos que vertebran la producción de conocimiento científico. Esto se podrá ver en la construcción de nuevos paradigmas epistemológicos, así como caminos para conocer y transformar la realidad educativa.

Para ampliar su propuesta sobre la noción de campo desde una posición que él denomina “rupturista”, señala la noción de *capital cultural* y *capital económico*. Considera que las posiciones de los agentes o de las instituciones en un campo académico están definidas por estos tipos de capital. Reconoce que el capital económico son los recursos que permiten el desarrollo de la investigación y por lo tanto tener acceso a reproducir y acumular conocimiento en un campo determinado. Para esto desarrolla de manera detallada la teoría del capital cultural en sus tres estados. Hace referencia al *capital cultural incorporado* como “las disposiciones al trabajo intelectual duraderas del organismo, así como el tiempo que se dedica al estudio, los gustos y el desarrollo de habilidades artísticas”. Del *capital objetivado* el autor considera que son los bienes culturales que se poseen en formas de objetos, como libros, computadoras, aparatos electrónicos, acceso a las redes de información y la comunicación, etc. (Martínez, 2011, p. 22), los cuales adquieren significado y utilidad en función del capital incorporado que se acumula. El tercer estado, denominado *capital institucionalizado*, son los títulos que se logra obtener, los cuales representan el reconocimiento formal del capital cultural. En su conjunto este tipo de capital cultural, desde la perspectiva del autor, establece el valor del dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado del trabajo.

También desarrolla la noción de *capital social* y *capital científico*. Al primero lo define como la suma de los recursos a los que se hace acreedor un agente en virtud de poseer una red perdurable de relaciones que le permitan mantener el reconocimiento, el capital simbólico en la forma en que las especies de capital ordenan la lógica del funcionamiento de la posesión y la acumulación del reconocimiento social que tiene, que a su vez tiene que ver con el capital científico, que es el que da la autoridad en el campo, en el campo, siempre en el campo, en un campo determinado.

Con estos tipos de capitales el autor hace una reflexión sobre su incidencia en el monopolio de la autoridad científica que, reitera, se encuentra inmerso en una lucha entre distintas comunidades científicas por la legitimidad de los conocimientos que ellos construyen. Retomando la noción de paradigmas, el autor sostiene que estas luchas en el campo científico por posiciones de poder ponen en peligro el surgimiento de anomalías científicas y por lo tanto de crisis paradigmáticas, lo que evita que haya rupturas epistemológicas.

Otra solución importante dentro de la teoría de campo de la autoridad científica que el autor define en torno a la capacidad técnica y al poder social que puede ejercer un investigador de hablar y ser escuchado por sus colegas de manera legítima, pero también de la capacidad de hacer alianzas y negociaciones que fortalezcan su posición dentro del campo, que es temporal y está en constante disputa.

Como puede observarse, el autor realiza un esfuerzo intelectual importante para caracterizar el campo académico desde una sociología crítica, lo cual tiene congruencia con el posicionamiento epistemológico crítico que planteó en cada uno de sus trabajos. Esta propuesta puede resultar interesante para hacer un análisis más profundo de las condiciones económicas, políticas y culturales que vertebran la producción de la investigación educativa en México.

La investigación educativa como objeto de estudio, acepciones y formas de aplicación

Una forma de acercarse a la investigación educativa es conocerla a partir de su producción. Con este fin se desarrolla una serie de estudios enfocados a caracterizarla, a dar cuenta del estado que guarda en un contexto histórico y social determinado. Esta tarea se ha desarrollado en México a partir de los '90s, con la finalidad de potenciar el desarrollo de la investigación con mayor pertinencia y viabilidad en la atención de los problemas educativos.

En torno a esta temática se encuentra un debate nacional que ha impactado de manera significativa a los investigadores educativos, instituciones y entidades dedicadas a esta tarea en el estado de Chihuahua. De ahí que los productos tomen relevancia en este contexto, pues han fungido como indicadores para el análisis de la producción investigativa en la entidad. Entre las nociones utilizadas para el análisis de los productos de investigación generados en Chihuahua se encuentran las definiciones de investigación educativa, estados de conocimiento, estado del arte y estado de la investigación. Se localizaron cinco productos de investigación entre los que se encuentran un libro –que es el producto más amplio–, un cuaderno de trabajo y tres ponencias en congresos nacionales. Todos ellos pertenecen a un mismo autor.

Aunque ponen el centro de interés en diferentes objetos de estudio, todos estos productos desarrollan en su interior lo que se concibe como *estado de conocimiento*, su delimitación, sus referentes teóricos y metodológicos, pero sobre todo diferencian entre el *estado de conocimiento*, el *estado del arte* y el *estado de la investigación*. Para sostener su argumentación, Martínez (2011) recupera una serie de discusiones en diferentes espacios académicos para caracterizar lo que es un estado de conocimiento. En primera instancia recupera de Eduardo Weiss (2003) la conceptualización de estado de conocimiento como un análisis sistemático que deriva en un juicio valorativo de la producción investigativa en un periodo de tiempo determinado. Desde esta perspectiva, el estado de conocimiento ofrece una visión completa de las tendencias teóricas y metodológicas que predominan en la investigación educativa, los objetos de estudio más abordados, así como las ausencias. También da cuenta del impacto en la realidad de la investigación generada, así como de sus condiciones de producción.

Para enriquecer esta noción el autor retoma las aportaciones de otros investigadores que consideran que un estado de conocimiento va a permitir visibilizar diversos segmentos de la realidad a partir de un análisis de la investigación producida en un campo determinado. Martínez (2010) recupera la pluralidad y la diversidad del conocimiento producido a nivel local, nacional e internacional; destaca la mirada crítica que debe prevalecer en la investigación educativa para juzgar la producción académica y desentrañar las implicaciones epistemológicas y metodológicas que le subyacen.

Retoma también la idea de que elaborar un estado de conocimiento trasciende los límites individuales, necesariamente se requiere de un esfuerzo colectivo en el que

los diversos investigadores y equipos de investigación aporten sus experiencias, su conocimiento, para poder sistematizar y valorar el conocimiento producido.

Rescata también la discusión sobre si el estado de conocimiento debería ser prescriptible. Algunos autores señalan que, si bien no se puede convertir el estado de conocimiento en un instructivo, en una agenda educativa predeterminada, de él se pueden derivar acciones para mejorar el estado que guarda la investigación educativa de los diferentes campos académicos. Por tanto, considera que los usuarios de un estado de conocimiento son un público amplio que va desde los investigadores en formación, instituciones y todos aquellos interesados en el desarrollo de la investigación educativa (Martínez, 2011).

El autor hace hincapié en que en la elaboración del estado de conocimiento va más allá de una compilación de una antología o de la elaboración de catálogos de investigación, pues es necesario un juicio valorativo desde una perspectiva teórica definida de manera consciente. Por tanto, analiza el debate que recupera Rodríguez (2005), en el cual se destaca la postura de algunas investigadoras cuyos planteamientos consideran que los estados de conocimiento tienen un carácter descriptivo que solamente define las características de los objetos de estudio y las formas en que se organizan los datos cualitativos y cuantitativos. EL autor debate este argumento a partir del posicionamiento epistemológico de Gastón Bachelard (2002), quien sostiene que el espíritu científico se puede movilizar si se está demasiado centrado en la descripción, pues se dejan de lado todas las nociones inconscientes que rodean a la realidad que se estudia. Por lo tanto, el autor insiste en que debe haber una ruptura del sentido común de la cual se trascienda simplemente de la descripción y se penetre al ámbito de la interpretación desde un posicionamiento teórico consciente.

Hace una diferenciación clara entre lo que es un estado de conocimiento con un estado del arte y un estado de la investigación. Entre las características de los estados del arte destaca que estos se circunscriben el campo de la investigación, a los trabajos publicados y difundidos a nivel nacional e internacional. Además tienen un fuerte carácter limitativo y crítico, a partir de un acercamiento problemático a un determinado objeto de estudio. Es decir, constituyen el antecedente teórico indispensable para justificar la pertinencia y relevancia de un problema de investigación (Martínez, 2011, p. 40). En otras palabras, el autor sostiene que el estado del arte es aquel que permite justificar la relevancia del objeto de estudio, ubicarlo en el contexto de la investigación educativa para ver su pertinencia y su relevancia social. Como usuarios del estado del arte el investigador considera a un público restringido que gira en torno a un tema de investigación específico.

De manera breve esboza lo que para él es un estado de la investigación: lo considera un estudio sistemático valorativo, en un tiempo y espacio determinado, sobre las condiciones en las que se produce la investigación. En esta noción señala que no se deben dejar de lado el capital cultural social simbólico y económico de los investigadores, que son, desde su perspectiva, pilares en las condiciones para realizar

investigación. Como usuarios del estado de la investigación el autor ubica a los investigadores como gremio y a los tomadores de decisiones en torno a la producción científica del país.

En algunos de sus productos, sobre todo lo que tiene que ver con el libro de estado de conocimiento y las ponencias presentadas en congresos nacionales, el autor realiza una valoración de productos relacionados con elaboración de estado de conocimiento en diversas áreas temáticas, todos ellos en el estado de Chihuahua. Inicia desarrollando una descripción de los productos que está valorando, sus agentes y las instituciones desde las cuales se desarrollan. Posteriormente realiza una descripción general de lo que cada estado de conocimiento muestra, relacionada con objetos de estudio, perspectivas teóricas y abordajes metodológicos.

El autor analiza productos de investigación relacionados con reflexiones axiológicas y teleológicas en torno a la investigación educativa, para lo cual hace explícita la mirada epistemológica desde la cual los busca, misma que él denomina “crítica y rupturista” (Martínez, 2015). Señala que desde esta posición ve que la ciencia tiene un carácter develador, es decir, que muestra lo que está oculto en la construcción de un objeto de estudio. Para hacer más esquemático su posicionamiento epistemológico el autor desarrolla cuatro modelos del conocimiento: *materialismo continuista*, *idealismo continuista*, *idealismo discontinuista* y *materialismo discontinuista*. Se adhiere a la visión de Bourdieu et al. (1996) de que un modelo de conocimiento es cualquier sistema de relaciones entre propiedades seleccionadas, abstractas y simplificadas, construido conscientemente con fines de descripción, explicación o previsión (p. 76). De ello destaca como elementos fundamentales de un modelo al *objeto de investigación*, al *sujeto cognoscente* y al *conocimiento*. De ahí que ubica al materialismo continuista como un modelo de conocimiento fundamentalmente empírico basado en la sistematización y experimentación. El objeto de conocimiento es una copia de la realidad. Al materialismo continuista lo considera como un proceso de ruptura epistemológica con la realidad empírica, misma que es interrogada por el sujeto a partir de una serie de sistemas abstractos de interpretación, es decir, de un referente teórico desde donde está viendo la realidad. El autor decide posicionarse en este modelo para analizar la producción investigativa.

Delimita su posicionamiento epistemológico con respecto a lo que sucede en la construcción de estados de conocimiento y estado del arte. Identifica una interacción dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, descarta que exista la neutralidad ideológica del investigador al juzgar la producción; así mismo descarta que estos hablen por sí solos. De ahí que identifique al investigador como un sujeto activo, pero históricamente determinado, pues considera que este

...ve al escenario y al objeto de estudio en una perspectiva holística, como una totalidad ecológica, compleja y contradictoria; el investigador es sensible a los efectos que él mismo provoca en la interpretación del objeto de estudio; todas las perspectivas son valiosas; se afirma el carácter humanista de la investigación, y se pondera la visión intersubjetiva en el quehacer científico [Martínez, 2009, p. 3].

Como se puede apreciar, cuando se realiza un estado de conocimiento, estado del arte o de la investigación, el investigador establece un diálogo entre el entramado teórico que él expresa como su mirada explícita desde la que va juzgar la investigación y el contenido de cada uno de los productos que está juzgando. El juicio que realiza es congruente con los límites epistemológicos que él mismo se plantea.

Un aporte importante del autor en estos productos se encuentra en los elementos que desglosa para caracterizar el estado del arte, sus propiedades, sus aplicaciones y sus aportaciones para potenciar el desarrollo de la investigación con apego a las necesidades de la realidad actual, así como a la formación de investigadores noveles, que son quienes principalmente necesitan una guía en su definición y herramientas para su construcción; así como la clarificación de lo que es un estado de conocimiento, pautas para su construcción y el beneficio que traerá a todos aquellos interesados en la investigación educativa.

Elementos del conocimiento y la episteme del investigador

Reflexionar la investigación educativa como un proceso de construcción de conocimiento implica develar una serie de elementos que vertebran esta actividad. Bajo esta premisa retomamos cinco productos de dos autores diferentes que desarrollan de manera detallada algunos de ellos, a los cuales denominan “obstáculos epistemológicos”, entre los que destacan la lógica, la exactitud, así como el terreno epistemológico desde donde se juzgan los datos.

Con respecto a la exactitud, Martínez (2011) la enmarca como un obstáculo epistemológico por considerar que reduce el proceso de investigación educativa a la ejecución de una serie de pasos que no trascienden la organización del sentido común. La argumentación central defiende la tesis de que un conocimiento verdadero no necesariamente es exacto y un conocimiento empíricamente exacto puede estar fincado en suposiciones falsas. Para ilustrar lo anterior recurre a algunos ejemplos de la historia del conocimiento científico.

El autor sostiene que “un conocimiento científico no se construye al realizar mediciones empíricas exactas por recolectar de forma meticulosa información empírica, sino mediante un esfuerzo teórico, de un cambio de terreno, de un desplazamiento epistemológico capaz de generar una ruptura con el conocimiento del sentido común” (Martínez, 2011, p. 68).

Este planteamiento vertebra su propuesta para delinear algunos elementos que ayuden a construir una vigilancia epistemológica para la investigación educativa, desde una propuesta que el autor denomina “rupturista”, pues supone un rompimiento con el sentido común, representado, desde la lógica racionalista, en la medición y verificación del dato empírico. El autor considera que “la medición rigurosa del dato empírico no es un criterio de científicidad; el dato debe ser interrogado y cuestionado por una teoría para acotar las prenociones inconscientes del sentido común” (Martínez, 2010, p. 73). Al desarrollar este argumento el autor realiza una demarcación

entre lo que es un instrumento y una herramienta de investigación, en los cuales se deposita el peso de la exactitud de un conocimiento científico.

Desde una perspectiva epistemológica, el autor considera que “las herramientas son la extensión de los sentidos, datos empíricos acumulados de forma artesanal de generación en generación. En cambio, un instrumento de investigación es la encarnación de una teoría, permite ver los objetos invisibles para el sentido común” (Martínez, 2010, p. 72). De esta manera, el autor llama la atención hacia cómo en los procesos de investigación educativa debe haber vigilancia epistemológica sobre la construcción de instrumentos de investigación avalados por un posicionamiento teórico claro. Con esto busca destacar la importancia de trascender la falsa disputa entre lo cuantitativo y lo cualitativo y penetrar al posicionamiento pedagógico que impera en la producción de conocimiento.

Desde su posicionamiento empirista, Martínez (2013) aborda la lógica como obstáculo epistemológico, dado que está supeditada a la comprobación del dato empírico, a un análisis racional que intenta despojar al conocimiento de la subjetividad de los posicionamientos epistemológicos del investigador. Crítica a la lógica formal, racionalista, por su estructura encaminada con certeza a comprobar conocimientos establecidos *a priori*, generalmente vinculados al dato empírico. La concibe como “la estructura intelectual a partir de la cual se constituye el sujeto como síntesis y concreción de lo social, como ideología, es decir, como una representación imaginaria de la relación que establece con el mundo” (Martínez, 2012, p. 7). De esta forma se restringe la emergencia de cualquier conocimiento como diálogo entre la mediación ideológica del sujeto y el objeto de la realidad.

Desde un posicionamiento epistemológico rupturista, el autor plantea que un investigador debe trascender el dato empírico, cuestionarlo y construir un objeto de pensamiento, el cual se construye dando forma a un desplazamiento epistemológico que le “permite interactuar de forma empírica con dimensiones insospechadas del objeto de estudio” (Martínez 2012, p. 8). Esta perspectiva propone construir un objeto de pensamiento no desechando la lógica formal, sino utilizándola como punto de partida para incursionar en lo contingente, lo emergente en la construcción de un objeto de estudio.

Una noción importante con que el autor maneja su posicionamiento epistemológico rupturista es el desplazamiento epistemológico, que concibe como las posibilidades múltiples de abordar un objeto de estudio, es decir, los posicionamientos teóricos divergentes desde los cuales se puede confrontar la realidad. En ello interviene también lo que el autor denomina “sobredeterminación”, la cual hace referencia a las condiciones, circunstancias que constituyen la realidad misma y que deberán ser confrontadas por el investigador al momento de interactuar con el objeto de conocimiento.

Otros elementos sustanciales presentes en el proceso de producción de conocimiento son *lo invisible* y *lo oculto*, para lo cual el investigador realiza una confrontación atribuyendo lo “oculto” a una perspectiva epistemológica simplista, relacionada con el

empirismo, que le da todo el peso a las características del dato obtenido directamente de la realidad, mientras que para definir lo que considera “invisible” toma en cuenta los supuestos epistemológicos desde donde se posiciona el investigador para juzgar el objeto. En palabras del autor, “lo oculto hace referencia a un procedimiento empírico de búsqueda, en cambio, lo invisible hace imprescindible un cambio de terreno, un desplazamiento epistemológico” (Martínez, 2011, p. 35). Se asume un esfuerzo intelectual por ocultar lo que de manera distorsionada muestran los datos empíricos. Para ello se hace necesario que el investigador se haga consciente de la problemática teórica desde donde juzga la realidad.

Relacionado con los preceptos de oculto e invisible, el autor desarrolla lo que significan la *observación* y la *visión*. La primera la vincula al sentido común, al dato sensorial, mientras que considera que “la visión pertenece al terreno de la ciencia, entraña de forma consustancial la oportunidad de ver al mundo en su verdadera materialidad” (Martínez, 2011, p. 43). De esta forma se muestra con claridad el esfuerzo intelectual del autor por construir una mirada epistemológica divergente con la lógica racionalista, empirista.

Para explicar de manera más tangible cómo se da esta demarcación empirista en el terreno de la investigación educativa el autor desarrolla la noción de *terreno epistemológico*, el cual define como el posicionamiento epistemológico que puede representar un obstáculo o potenciar la construcción de un objeto de conocimiento, pues determinados objetos se presentan a la vista del investigador, mientras que otros le resultan invisibles. Un cambio de terreno hace posible que esos mismos objetos adquieran visibilidad. Señala que el territorio está compuesto por los supuestos teóricos que el investigador ha construido y se manifiestan como premisas a la hora de valorar los fenómenos. Resalta la presencia de la *implicación*, que es vista como “la carga valorativa inconsciente que constituye al sujeto como sujeto sujetado a condicionamientos históricos. La territorialización está sobredeterminada tanto por los supuestos valorativos que implican al sujeto de forma inconsciente, como por el posicionamiento teórico con el cual se compromete de forma consciente” (Martínez, 2011, p. 53).

El autor plantea el cambio de terreno epistemológico como una posibilidad de trascender el sentido común y el referente empírico, pues argumenta que ese cambio de territorio implica una confrontación con el posicionamiento que de forma consciente aborda el investigador, así como una problematización. Entre sus argumentos destacan aquellos de orden psicoanalítico, que le ayudan a sustentar cómo el dato empírico es engañoso, está tergiversado y, por tanto, para generar una ruptura epistemológica hay que sortear este obstáculo epistemológico y considerar las nociones inconscientes del sujeto que entran en juego a la hora de producir el conocimiento. Retoma también la noción de campo, que desde la sociología crítica se observa como un territorio en disputa por grupos de poder, que se enfrentan para imponer sus criterios de legitimidad científica. Esta noción le sirve al autor para develar cómo estos factores simbólicos también inciden en la construcción de un conocimiento reconocido y legítimo, mismos que pueden ser un obstáculo para una ruptura epistemológica.

Otro producto encontrado en torno a estos elementos constitutivos del proceso de producción de conocimiento es un análisis reflexivo sobre el autor analizado previamente y los planteamientos de su epistemología rupturista (Meza, 2015). Enfatiza su análisis, sobre todo las posturas teóricas y formas de pensamiento que subyacen a esta propuesta teórica. Se cuestiona en primera instancia si el autor hace una aportación teórica relevante y si supera la disputa entre los polos epistemológicos del positivismo y de la teoría crítica marxista. Después de realizar un recorrido por la trama argumentativa, enjuicia el posicionamiento teórico como historicista, señala: “este aparato crítico que opera postulando una epistemología marxista y psicoanalítica para la investigación en ciencias que las luchas sociales (la lucha de clases, las luchas étnicas, las luchas culturales, las luchas de género, etc.) se incrustan en la investigación científica” (Meza, 2015, p. 69).

La crítica más relevante hacia el texto que analiza es que el autor no articula su aparato crítico con las luchas sociales. También señala múltiples revisiones críticas que pudieran hacerse de este libro, sobre todo aquellas que tienen que ver con la literatura y la filosofía, así como menciona una serie de conceptos que el autor maneja a lo largo de su texto. Pero destaca la noción de sobredeterminación, la cual adjetiva como un equívoco:

El mayor desacierto de Martínez Escárcega reside en el intento fallido por erigir una epistemología marxista y althusseriana, que posibilite desarrollar la actividad de la investigación científica en las ciencias sociales, y específicamente en el campo educativo [...] La pregunta sobre si es posible conjugar de manera determinante la labor del investigador educativo con las luchas sociales [...] no queda respondida con suficiencia en el texto de Martínez Escárcega [Meza, 2015, p. 70].

Concluye que el objeto de construir una epistemología rupturista termina asfixiándose teóricamente en los terrenos del marxismo, que desde la perspectiva de quien analiza el texto ha tenido una presencia marginal en la ciencia. Estructura este argumento recuperando las diferentes nociones epistemológicas que el autor analizado maneja, así como revisando los referentes teóricos en la obra objeto de análisis. En conclusión, el análisis presentado juzga un posicionamiento epistemológico por los referentes teóricos que le subyacen, que en este caso son el marxismo y el psicoanálisis. No se encuentra en este juicio una aportación relevante del autor que lo emite.

Procesos epistemológicos y prácticas pedagógicas en la construcción de conocimiento

En la producción investigativa relacionada con los procesos epistemológicos de la investigación educativa se encontraron algunos productos que, además de abordar elementos epistemológicos para la construcción del conocimiento, abordan también procesos pedagógicos que se viven al desarrollar la tarea investigativa. Entre los productos encontrados destacan tres capítulos de libros; también se encontró una

ponencia, que intenta aplicar principios epistemológicos a procesos prácticos que en realidad se configuran como una experiencia del trabajo académico.

Sobre los elementos epistemológicos que están presentes en el quehacer de la investigación educativa destaca el intento que Vega (2011) realiza por lo que ella denomina “establecer una vigilancia epistemológica durante la práctica concreta de la investigación educativa”. La autora desarrolla su trama argumentativa a partir del análisis del proceso que implica construir un objeto de estudio desde el quehacer investigativo. Para delimitar dicha trama argumentativa se deslinda de las concepciones pragmáticas de la investigación educativa, mismas que concibe como una aplicación programada de métodos y técnicas.

Entre los elementos epistemológicos con los que dialoga se encuentran el uso de la teoría, la concepción de un objeto de estudio, la delimitación de la problemática teórica del investigador y la presencia subjetiva de este en la interrogación de los datos empíricos. Con respecto al objeto de estudio, se deslinda de la visión simplista que reduce el objeto de estudio a un problema ingenuo, basado en el dato empírico. Se le considera ingenuo por no vigilar la congruencia del fenómeno estudiado y por cosificar la construcción del objeto estudiado. Señala que

...equiparar el objeto de estudio con un problema de investigación conduce a una cosificación de la actividad investigativa, puesto que la tarea consiste en identificar un fenómeno de estudio representado en determinados datos de la realidad empírica, a partir de cuya sistematización se va a generar la teoría. La cosificación se da porque se parcializa la actividad científica, porque una actividad creadora, innovadora, con capacidad para trasgredir las apariencias, es reducida a un conjunto de procedimientos artesanales, críticos, que se desarrollan de forma lineal, sin cuestionamiento [Vega, 2011, p. 177].

Desde esta perspectiva, la construcción del objeto de estudio implica estar consciente de la problemática teórica desde donde se interroga la realidad, misma que debe vigilarse epistemológicamente evitando el disfraz de la neutralidad ideológica en el discurso académico.

...no existe neutralidad en los posicionamientos de los investigadores. Sea consciente o no, el investigador tiene una postura teórica que le define y se hace patente desde el momento mismo de elegir un problema de investigación. Las interrogantes que se plantean no son neutrales, conllevan en sí mismas grandes constructos y nociones teóricas que las delimitan [Vega, 2011, p. 179].

En un intento por estudiar de forma concreta cómo se da la vigilancia epistemológica en la interrogación de las manifestaciones empíricas de un objeto de estudio y cómo en ello interviene la problemática teórica desde donde se posiciona el investigador, la autora esboza tres niveles que se pueden vivir en este proceso, al cual visualiza como complejo y recursivo. Señala que

Para lograr una interrogación del dato que vaya más allá del sentido común debe haber una imbricación compleja de los tres niveles que se entretienen a partir del posiciona-

miento teórico del investigador. Es en esta actividad teórica consciente desde donde se construye un objeto de estudio o se abona a un objeto que ha sido fundado, pero que sigue generando conocimiento [Vega, 2011, p. 186].

El primer nivel para la interrogación de los datos tiene relación con la manifestación empírica de la realidad, producto de la pesquisa del investigador, mediada por su mirada teórica. El segundo nivel de interrogación tiene que ver con cuestionar la apariencia, analizando las implicaciones de lo manifiesto e interpretándolo. El tercer nivel busca develar lo oculto, lo que se puede interpretar de lo que no se manifiesta empíricamente, pero que la problemática teórica del investigador puede hacer presente. En estos tres niveles se puede encontrar una propuesta metodológica para realizar un proceso de investigación educativa desde un posicionamiento epistemológico antiempirista.

Con respecto a la definición de lo que significa un objeto de estudio, Larios (2012) desarrolla una noción desde la investigación histórica. La autora hace un recorrido por las diferentes escuelas desde las cuales se han analizado los hechos históricos y específicamente en la historia de la educación. Propone tres fases para acercarse al objeto de estudio de la historia. La primera fase se refiere a la recopilación documental de archivos, la segunda describe la elaboración de fichas documentales, finalmente, la tercera fase indica cómo se puede hacer un análisis del objeto de estudio a partir de categorías analíticas de las cuales se desprendan juicios de valor. La autora considera que en esta última fase se posibilita la construcción de un objeto de estudio, considera que “el análisis de la historia revela su naturaleza esencial, al poner al descubierto sus condiciones y características, fuerzas, impulsos que interactúan de manera constante para perfilar su trayectoria” (Larios, 2012, p. 51).

La autora puntualiza que para poner en práctica el análisis de los objetos de estudio de la historia se hace necesario dar a conocer los sustentos epistemológicos de donde se parte para aproximarse a este, lo cual permite transitar de lo concreto a lo abstracto y de ahí a lo concreto pensado.

El proceso de conocimiento parte de lo concreto de la realidad que aportan las primeras sensaciones y percepciones. A ello se le asigna un valor descriptivo, en este caso se parte de lo concreto expresado en las fuentes primarias [...] Posteriormente se transita de lo concreto de la realidad a lo abstracto, lo que deriva en una construcción de conceptos y categorías [...] En relación con el proceso de lo abstracto a lo concreto pensado, se accede a tener un reflejo de la realidad, contrarrestándolo con las diversas fuentes y la teoría. En este camino ascendente permitirá llegar a la interpretación [Larios, 2012, pp. 52-53].

Como se puede observar, la autora plantea trascender un posicionamiento empirista a través del cuestionamiento del objeto extraído directamente en la realidad. Esto implica que reconozca el posicionamiento teórico del investigador, los conceptos y categorías que utiliza para interrogar el hecho histórico, y de esta manera construir un objeto de pensamiento, en el cual dialoguen la realidad y la teoría.

En otra variante en la producción investigativa que integra este estado de conocimiento se encontró una reflexión sobre los procesos pedagógicos en torno a las cuales los nuevos investigadores construyen un objeto de conocimiento. Hinojosa (2012) reconoce que existen pocos textos académicos que pudieran orientar la asesoría de un proceso de investigación; señala que son aún más escasas aquellas aportaciones pedagógicas que coadyuven a la construcción de conocimiento científico a través de la investigación educativa, por eso la autora comparte, desde su experiencia como profesora de posgrado, el proceso que se sigue para que un estudiante construya un objeto de conocimiento.

En primer término, Hinojosa (2012) reconoce que, si bien se investiga investigando, el estudiante que incursiona en la investigación necesita “portar ciertos flotadores que permitan que la inversión en investigación, supere la crisis del hundimiento. Estas tablas son salvavidas a los que hago referencia, son los elementos teórico-metodológicos y la presencia y soporte que debe brindar el asesor de tesis” (p. 19).

La autora se pregunta en qué medida la tutoría de tesis puede generar la temática y el procedimiento metodológico de la investigación, la perspectiva teórica e incluso los instrumentos concretos con que se debe trabajar. Se cuestiona en qué medida estos soportes pueden asfixiar al estudiante, limitarlo a las barreras impuestas por el asesor. Por esto,

La construcción del objeto de conocimiento es una gran decisión que tomar y es muy difícil hacerlo de manera aislada o individual. Es una decisión que atañe al futuro de la vida profesional. Por ello es tan importante la figura del tutor o del maestro o maestra de metodología de la investigación científica; pero también depende de la manera en que estén planteados curricularmente los estudios de posgrado [Hinojosa, 2012, p. 20].

La precisión anterior indica que deben establecerse relaciones pedagógicas contextualizadas en las condiciones institucionales que vertebran la construcción de los objetos de conocimiento. Entre las condiciones más comunes se encuentra el tipo de posgrado que cursan los estudiantes, pues de ello dependen el ejercicio investigativo y la difusión de la producción. La autora distingue tres tipos de posgrados en el estado de Chihuahua. Los primeros son

...posgrados institucionales tienen bastante demanda entre el magisterio de educación básica y media superior. Sus recursos y oferta son limitadas. Existe una cultura de la endogamia, originada por mecanismos de otorgamiento de claves y plazas [...] En los segundos, los ofertados en las universidades públicas, se vive una demanda originada principalmente en docentes de educación superior. Sus recursos son mucho más abundantes [...] Por último, entre las instituciones privadas prevalecen aquellas con vocación crediticia en las que impera la cuestión monetaria, antes que el prestigio académico [Hinojosa, 2012, pp. 22-24].

Después de esta discusión la autora reconoce que el asesor de tesis no es un todo, sino que es productor de conocimiento en un campo específico, por lo que de ninguna manera recomienda que se asesore en temáticas que no se dominan, pues

La calidad de la asesoría deja mucho qué desear y el trabajo de quien quiere hacerlo con calidad, se vuelve extenuante [...] Al final se es un investigador que cava “hoyitos” en muchos terrenos y profundiza poco en el campo que es de uno [Hinojosa, 2012, p. 29].

Como puede verse, la autora hace señalamientos importantes en torno a la construcción de un objeto de conocimiento por los investigadores noveles. En primera instancia destaca el compromiso del posgrado que se cursa con el desarrollo de la investigación educativa. Por otro lado, destaca el campo de conocimiento del tutor de tesis. Sin embargo, en ningún momento cuestiona los intereses y necesidades de los estudiantes, por lo que podemos decir que la visión pedagógica que subyace a la propuesta que hace esta autora da primacía al papel del tutor sobre el estudiante y sobre la realidad que se está estudiando. Al considerar que un tutor de tesis solamente debe involucrar a estudiantes en el campo que él domina, está limitando el proceso de aprendizaje tanto del tutor como del tutorado. Esto pudiera limitar la emergencia de nuevos campos de conocimiento que surgen de una relación pedagógica dialógica en que ambos son sujetos de aprendizaje y las líneas de investigación son un pretexto para profundizar en el conocimiento de la realidad, más que una camisa de fuerza.

También con el objeto de estudiar una relación pedagógica en el ámbito de la epistemología, Herrera y Roacho (2016) plantean una reflexión sobre lo que ellos denominan “cuestiones epistemológicas imbricadas en el proyecto de intervención de los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa (LIE)”. El análisis lo realizan acerca de cómo se construye el problema detectado en la fase de diagnóstico, así como en los referentes teóricos que sustentan el proceso de intervención.

Expresan que los resultados que presentan se derivan del análisis de documentos de tesis, materiales oficiales y charlas informales, lo cual, metodológicamente, resulta extraño, pues la hermenéutica, que ellos definen como interpretación de textos, difícilmente se desprende de charlas informales, así como también resulta extraño para el objeto de estudio, que es inferir los posicionamientos epistemológicos en dos fases del proceso de intervención. Esto se puede apreciar en expresiones como:

Los procesos flexibles de la investigación cualitativa en las prácticas profesionales de la LIE son estructurados de modo rígido por el colectivo docente [...] estudiantes y asesores reproducen ante la entidad receptora del practicante, dogmatizando las actividades de cada semestre, obstruyendo la construcción del objeto, evitando en los estudiantes una visión amplia y sistémica de intervención, provocando un obstáculo epistemológico [Herrera y Roacho, 2016, p. 482].

Por el sentido del discurso, se evidencia que equiparan las características de la investigación cualitativa a la intervención, no las diferencian. En este sentido también enuncian un juicio valorativo de que se impide la construcción de un problema en la intervención por las actitudes de los profesores, pero no evidencian de dónde construyen tal valoración, por lo que no es un argumento sustentado, mismo que, además de estar lejos del ámbito epistemológico, evidencia un desfase metodológico, dado que el análisis hermenéutico no se hace presente, solo comentan la opinión de

algunos profesores sobre asuntos cotidianos como la titulación, no documentados, que no develan procesos de construcción del conocimiento.

Como se pudo observar, en este apartado se despliegan algunos análisis sobre los procesos de construcción de conocimiento, sobre todo aquellos relacionados con el rompimiento del sentido común. Se esbozan algunos aspectos a vigilar durante la construcción de conocimiento. Se destacan también algunas recomendaciones para construir conocimiento en áreas específicas, se recomiendan percepciones específicas de realidad. En otro orden de ideas, se analizan elementos de orden pedagógico, contextual e institucional que impactan en el desarrollo del conocimiento educativo. Algunos productos malinterpretan las posturas epistemológicas y las reducen a prácticas pedagógicas. No obstante, se encuentran muchos ámbitos de estudio que pudieran derivar de estos análisis.

Balance general

Al juzgar la investigación educativa generada en el ámbito de la epistemología, se encontraron muy demarcados los objetos de estudio con mayor interés para los investigadores de Chihuahua durante la década 2008-2018. El análisis detallado de estos productos nos permitió identificar las ausencias de campos de estudio relevantes que no fueron abordados durante estos diez años, así como las emergencias que pudieron dibujarse a partir de los campos temáticos estudiados y de las tendencias teóricas y metodológicas presentes en esta área de conocimiento. De ahí que consideramos pertinente abordar estos rubros de forma directa en este balance general.

En la producción se encontraron esfuerzos por delimitar a la investigación educativa desde perspectivas epistemológicas críticas, así como desde posicionamientos cercanos a los hermeneutas del siglo XIX (Mardones, 1982), que se vinculan a procesos institucionales. Son muy pocos los productos sobre este asunto, pero contienen reflexiones teóricas, con acercamientos cualitativos hermenéuticos, en las que se despliegan los postulados de corrientes epistemológicas para argumentar cómo ve cada uno de ellos a la producción de conocimiento educativo, la actividad de los investigadores, los fines de la investigación, y algunas instancias consideradas legítimas para producir conocimiento. Esto se vinculó principalmente con la estructura del campo académico desde la sociología crítica (Bourdieu, 2007), donde solamente un autor incursionó y se concentra en destacar los argumentos para analizar a la investigación educativa más allá del ámbito científico y contextualizar las relaciones de poder que las vertebran y que cobran forma a través de los capitales culturales, económicos, simbólicos y sociales que los investigadores despliegan al desarrollar su actividad.

Se identificó también el esfuerzo de un autor por delimitar teóricamente, utilizando los preceptos de la epistemología crítica, las nociones de estado de conocimiento, estado del arte y estado de la investigación. Cabe destacar que se presentó en múltiples medios de difusión y divulgación, pero son un mismo producto, el cual en Chihuahua es el único que existe y solo tiene paralelismos con un grupo de foros nacionales sobre investigación educativa.

Como ejes del análisis de la producción en el ámbito epistemológico se destacaron algunos elementos vinculados a la episteme del investigador, relacionados principalmente a la subjetividad y la necesidad de que el investigador la delimite a partir de una mirada teórica explícita. Se mostraron análisis de algunos obstáculos epistemológicos que coadyuven a romper con el sentido común. Se trata de un solo autor quien plantea estos elementos a considerar en el ejercicio de la investigación. Entre estos se identifica a la lógica, de la cual se deslinda por asociarla al positivismo; la exactitud, relacionada con los instrumentos para acercarse a la realidad, para medir con exactitud los fenómenos; también rasgos de la teoría tradicional, de la cual se deslinda.

Finalmente, se identificaron algunos esfuerzos por realizar análisis cualitativos, hermenéuticos y algunos con carácter empírico, de los posicionamientos epistemológicos en las prácticas de la investigación educativa. Uno de ellos intenta develar cómo los posicionamientos epistemológicos del investigador están presentes en cada una de las fases de la investigación. Otros hacen el esfuerzo por caracterizar epistemológicamente la práctica de la investigación, principalmente a través de la tutoría de tesis.

Enunciar los objetos de estudio encontrados nos permite develar las ausencias más notables en la producción sobre epistemología. En primera instancia se muestra la inexistencia de estudios que analicen o interpreten de forma intencional los postulados de las corrientes epistemológicas que están presentes en algún campo de conocimiento; los autores las abordan, pero como marcos de referencia para exponer su visión sobre algún asunto relacionado con la investigación educativa.

No se encontraron estudios que analicen posicionamientos epistemológicos desde el ámbito político más allá del campo académico, lo cual dibuja una veta importante para los investigadores interesados en el ámbito epistemológico de la investigación educativa. Tampoco se visualizaron esfuerzos teóricos por recuperar debates epistemológicos locales, ya sea en textos escritos o en foros. Esto solo se realizó en el ámbito de la formación de investigadores, en la cual una autora devela las posturas epistemológicas que se enfrentaron en un foro, recuperando las confrontaciones verbales de los asistentes en torno a cómo se debería acompañar a los investigadores noveles (Vega, 2019). Este pudiera ser un hilo conductor en otros ámbitos relacionados con la formación, producción y difusión de la investigación educativa.

Los elementos constitutivos del proceso de producción de conocimiento fueron también grandes ausentes en la década. La subjetividad, la objetividad, la relación cognoscitiva entre el sujeto y el objeto, los criterios de verdad, entre otros, solo fueron tocados circunstancialmente, pero no se desarrollaron estudios en que fueran de manera intencional el centro de atención.

Con los escasos esfuerzos por interpretar la práctica de la investigación en el proceso y las prácticas concretas de la investigación educativa, se devela una veta importante para la agenda de los investigadores en Chihuahua. Los elementos que se desarrollan en la producción de la década pueden dar la pauta para profundizar en elementos tan discutidos pero tan poco sistematizados como la subjetividad, la

relación cognoscitiva entre objeto y sujeto, el papel de la teoría, la construcción de un objeto de estudio, las rupturas epistemológicas presentes en la investigación, los juicios y el papel de la verdad desde el ejercicio de la investigación, entre otros muchos elementos que se pudieran desprender de este juicio valorativo que aquí presentamos.

Sobre las tendencias teóricas y metodológicas de la producción juzgada, encontramos una predominancia de postulados epistemológicos vinculados a la teoría crítica, la sociología crítica y el psicoanálisis. No se encontró algún producto que asumiera explícitamente una postura positivista, aunque en sus argumentos y formas de analizar la realidad se asumiera, contradiciendo la postura crítica que decía asumir. Metodológicamente se visualizan solamente acercamientos interpretativos, de carácter hermenéutico, en los que se analizan textos escritos y se complementan con análisis propios. Esto también representa una posibilidad para los investigadores que deseen acercarse a estudios en el campo epistemológico con una diversidad metodológica que innove el campo.

Corpus consultado

- Aguirre, M. (coord.) (2012). *La investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio*. Doble Hélice.
- Cervantes, E. (2011). Investigación educativa: la experiencia en el estado de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), 25-32. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i2.534
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Herrera, L., y Roacho, G. (2016). Epistemología de la intervención educativa. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 481-487. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/242>
- Hinojosa, R. (2012). La construcción del problema de investigación de un tesista: ¿tarea del asesor? En M. S. Aguirre Lares (coord.), *La investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio* (pp. 17-37). Doble Hélice.
- Larios, M. (2012). Acerca del objeto de estudio desde la historia social: una nueva mirada. En M. S. Aguirre Lares (coord.). *La investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio* (pp. 39-54). Doble Hélice.
- Martínez, R. (2009). *Reflexiones sobre la investigación educativa, su epistemología y sus métodos en el estado de Chihuahua*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Veracruz, Ver.
- Martínez, R. (2010). La exactitud como obstáculo epistemológico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), 67-74. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v1i1.528
- Martínez, R. (coord.) (2010). *La investigación educativa, su epistemología y sus métodos* [colec. Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua]. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua.
- Martínez, R. (2011). *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. Plaza y Valdés.
- Martínez, R. (2011). *Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica*. Instituto de Pedagogía Crítica.
- Martínez, R. (2011). Campo científico y terreno epistemológico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), 51-59. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i2.537

- Martínez, R. (2011). *Mínimos teóricos en la construcción de estados de conocimiento*. Instituto de Pedagogía Crítica.
- Martínez, R. (2011). Teoría crítica e investigación educativa imaginarios políticos de una definición polémica. En *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa* (pp. 29-74). Doble Hélice.
- Martínez, R. (2013). *La lógica como obstáculo epistemológico*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto.
- Martínez, R. (2013). *Reflexiones sobre el concepto de estado de conocimiento*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto.
- Martínez, R. (2015). *Estado del conocimiento, del arte y de la investigación: una mirada rupturista a su objeto de estudio*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chih.
- Meza, L. (2015). Los vaivenes del rupturismo en la epistemología de Martínez Escárcega. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 59-71. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v6i10.171
- Vega, S. (2011). Hacia la construcción del objeto de estudio: reflexión epistemológica desde la investigación educativa. En R. Martínez (coord.), *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa* (pp. 173-187). Doble Hélice.

3

Capítulo III. La producción de la investigación educativa en el ámbito metodológico. Un debate inacabado

La metodología representa un eje central en el debate de la investigación educativa, por lo que es común encontrar en la producción investigativa múltiples referencias a los métodos, enfoques o acercamientos metodológicos, ya sea para abordar un objeto de estudio en específico o como reflexión teórica sobre estos. En la producción generada en el estado de Chihuahua durante el periodo 2008-2018 se identificaron 15 productos entre los que destacan ponencias, artículos, capítulos de libros y libros.

Para realizar un análisis interpretativo de la producción encontrada y generar un juicio valorativo se estableció como punto de partida un piso teórico que vincula a la teoría crítica y a una mirada metodológica basada en elementos del pensamiento complejo. Para ello se delimita una perspectiva sobre el método, sobre el proceso mismo de investigación educativa, el cual se contrasta desde una concepción tradicional apegada a un programa y desde una postura crítica, compleja, en la cual el método es visto como una estrategia. Al analizar el desarrollo del proceso de producción de conocimiento implícito en la investigación educativa se abordan algunos elementos constitutivos del mismo, tales como el papel del sujeto, los procesos de ruptura con los obstáculos epistemológicos para construir el conocimiento y los elementos presentes en la construcción de un objeto de estudio.

Para organizar el estado de conocimiento sobre métodos de la investigación educativa se construyeron dos grandes categorías, la primera y más amplia de ellas se relaciona con la investigación-acción, que es uno de los métodos más abordados en los productos de investigación encontrados. En segundo término se analizan algunas reflexiones que hacen referencia a métodos interpretativos tales como la historia oral, la hermenéutica y la etnografía. Este panorama nos permitió realizar un balance global de las tendencias teóricas y metodológicas presentes en la investigación educativa de Chihuahua. También develó las ausencias y pendientes en la agenda de investigación en la entidad.

La investigación educativa desde un posicionamiento metodológico complejo

La delimitación epistemológica de la investigación educativa desde una perspectiva crítica permite trasladar el debate en torno a la producción de conocimiento al ámbito metodológico, profundizando en el proceso a través del cual se genera. Para este efecto se tomaron como referencia algunas nociones del pensamiento complejo (Morin et al., 2003). Es esta perspectiva la que sustenta el juicio valorativo de la producción investigativa generada en Chihuahua en la década 2008-2018, en el ámbito metodológico.

En primera instancia se abordan los elementos integradores de la concepción del método, así como las herramientas y procesos asociados a la metodología. En segundo término se vinculan estas nociones al proceso concreto de investigación, se destaca la participación del investigador, la perspectiva sobre el proceso de investigación que asume y el estatus del conocimiento generado, mismos que servirán de elementos específicos para juzgar el contenido de los productos a valorar en el estado de conocimiento.

La perspectiva teórica con respecto al método suscribe los presupuestos del pensamiento complejo, que le define como

...un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente [Morin et al., 2003, p. 17].

No obstante, para profundizar en esta concepción, es pertinente contrastar elementos fundamentales de la visión tradicional que ubica al método como programa, más ligado a la teoría positivista, y de la perspectiva del método como estrategia, acuñado desde una visión compleja.

Cuando el método de investigación se concibe como programa, da la idea de una serie de pasos mecánicos que pueden seguirse para obtener un conocimiento definido *a priori*. Esta postura da por hecho que con la consecución de esa serie de acciones se puede llegar a un resultado previsto de antemano por el investigador, descartando con ello cualquier incidencia del contexto y cualquier necesidad de reorientación de alguna acción o proceso durante la tarea de producir conocimiento. Esta visión determinista, asociada a la simplicidad, reduce al proceso de investigación a una acción mecánica de ordenar certezas encubiertas en el manto de las técnicas e instrumentos de investigación, así como en los procedimientos de análisis de datos.

La investigación reducida a un programa lineal, terso, certero en la persecución de resultados prefigurados cosifica la realidad, la aborda como algo inmutable, no contempla la incidencia del contexto ni la multiplicidad de factores que le condicionan. Por tanto, resulta insuficiente para tener un acercamiento amplio y profundo a los problemas de la realidad, a su conocimiento y, por supuesto, a su transformación. En

cambio, desde la complejidad, la realidad es “allí donde en un mismo espacio y tiempo no solo hay orden, sino también desorden; allí donde no solo hay determinismos sino también azares; allí donde emerge la incertidumbre” (Morin et al., 2003, p. 18).

El sujeto como elemento central en el proceso de investigación, desde un paradigma de la simplicidad es reducido a un ejecutor de acciones programadas, las cuales obtiene generalmente de una organización de la realidad empírica, tratando de alejar su propia percepción del mundo, por lo que en el proceso de investigación tiene más poder un dato o el resultado de una prueba estadística que el conocimiento que el sujeto pueda crear, aprender o reinventar. Desde el programa que sigue la investigación se espera que el sujeto obtenga un resultado previsto, no que enfrente, transforme y reconozca lo incierto, lo emergente, que es lo más valorado en la función del investigador, desde un posicionamiento complejo.

La definición del método como programa considera que este precede a la experiencia del investigador, es ese programa definido con antelación, es el camino seguro, único, repetible, el que dicta el rumbo que deberá seguirse en el proceso de investigación. Mientras que la visión que nosotros asumimos considera que el método, si bien concentra cierta experiencia del sujeto, también integra una serie de factores impredecibles de la realidad, del contexto histórico que son producto de la alea. Por tanto, es una construcción que se realiza en el proceso mismo de la producción de conocimientos y será al final de este cuando podamos dar cuenta de lo vivido. Esta construcción no es individual, ni referida a la vida concreta del investigador, sino que es una creación compleja, indeterminada, en la que coexiste la interacción de múltiples factores y conocimientos colectivos con los que el investigador interactuó y otros que incidieron en la generación de ese conocimiento.

La simplificación del proceso de investigación, equiparando al método como programa, exige un control férreo del comportamiento y manejo del fenómeno que se está estudiando. No se permite errar en lo planeado minuciosamente para llegar al conocimiento proyectado, lo cual frena cualquier posibilidad de transitar en conocimiento de frontera, imposibilita las migraciones disciplinarias y con ello la exploración de nuevos paradigmas en el conocimiento científico. Por ello nos deslindamos de esta postura simplista y apostamos a que el proceso de conocimiento que se da a través de la investigación represente la posibilidad de acercarnos a un objeto de conocimiento que tendrá más preguntas que respuestas.

Planteamos que la acción investigativa puede equipararse a un viaje que se traza, pero está lleno de incertidumbre. Es un camino que se construye al caminar, por lo que el investigador tiene claro el puerto de partida y alguna idea de hacia dónde se dirige, pero deberá tener la capacidad de incorporar su experiencia a las aventuras que la incertidumbre le presente, los desafíos que emerjan en y de ese viaje. Estamos hablando del investigador como un sujeto pensante capaz de aprender, inventar y crear en y durante el camino (Morin et al., 2003). Esto implica una actitud dispuesta a ver más allá de las apariencias y de los saberes prefijados con antelación. Requiere

una ruptura con el sentido común y con los obstáculos epistemológicos (Bachelard, 2002) inherentes a su actividad, que, siguiendo la metáfora del viaje, le permitirán observar y disfrutar de nuevos paisajes.

Otro elemento importante en la actividad investigativa es la trascendencia de los saberes producidos y la capacidad de comunicarlos. Desde un posicionamiento simplista, se evidencia un saber técnico, instrumental, que garantiza la generación de conocimiento útil, en tanto que se aplica pragmáticamente para controlar y manipular fenómenos de la realidad, que favorecen al grupo que los auspicia (Habermas, 1989). Este tipo de conocimiento se traduce en un discurso académico trivial, cubierto de tecnicismos con una acción comunicativa selectiva y elitista, por lo que no existen posibilidades para la reflexión, de creación de conocimiento que rompa con los estereotipos y cánones academicistas, pero que permiten a los investigadores tener un acercamiento más profundo con los problemas de la realidad en la que son partícipes y artífices al mismo tiempo. Reconocen los obstáculos que limitan la generación de conocimiento y la delimitan a partir de las problemáticas teóricas desde las cuales las abordan.

Un factor importante que determina el proceso de investigación es el uso de la teoría. Desde un paradigma simplista esta es utilizada como un conjunto de nociones que encasillan el conocimiento a producir. Prefija las nociones o conocimientos que se pueden construir, es muy reducido el margen de debate y divergencia entre lo planteado y lo que se genera al final del proceso de investigación. En cambio, la perspectiva compleja visualiza a la teoría como una posibilidad de dialogar con el objeto de estudio, de reinventarlo y reinventarse. Es solo un punto de partida, que se va a recrear en el camino hacia el conocimiento de la realidad, considerando que esta es una red compleja, interconectada de factores subjetivos y objetivos. Por tanto “la investigación es un proceso de interrogación a los objetos de la realidad a partir de una teoría o una serie de consideraciones teóricas” (Zapata, 2005, p. 66). Entonces, el objeto construido no surge de las manifestaciones empíricas, sino que pasa por el tamiz de la problemática teórica en la cual se posiciona el investigador.

Nuestro posicionamiento teórico permite hacer explícitos algunos elementos de análisis para juzgar la producción que aborda la metodología de la investigación educativa. Entre los factores de análisis destaca la concepción de método que subyace a la tarea del investigador. Esto se puede evidenciar en el uso de las herramientas teóricas y metodológicas que utiliza para acercarse al objeto de estudio. En primera instancia se puede juzgar el enfoque de la investigación, su carácter, su naturaleza y la forma en que lo aborda; si es visto como un programa, que parte de supuestos apriorísticos al proceso de cuestionamiento de la realidad estudiada, o bien se asume como una estrategia, en la que el proceso investigativo parte de preguntas vertebradoras y los resultados de la investigación dan cuenta de una construcción progresiva en el diálogo entre la teoría y el objeto de estudio. Estos elementos de discusión se pueden derivar del planteamiento del problema, del método, las técnicas y los instrumentos aplicados, así como de la organización de los resultados.

Otro elemento de juicio tiene que ver con la organización, el análisis y tratamiento de los datos. En este proceso se puede valorar en qué medida la realidad estudiada es vista como objeto, del cual se puede predecir el resultado esperado, que se plantea la cosificación del fenómeno de estudio, busca la predicción y el control de la incertidumbre, o bien se podría identificar si el investigador va construyendo el objeto a partir de acercamientos sucesivos que le permitan profundizarlo, develarlo, es decir, conocerlo en el proceso mismo de la investigación. Esto exige una revisión integral de la metodología utilizada y la forma de aplicarla a la generación de resultados.

Para realizar un balance general de la producción investigativa en la plataforma metodológica abordada se analizan los acercamientos al objeto, definiendo si son desde el campo educativo o con miradas ajenas a este. Se define si es un acercamiento interdisciplinario, transdisciplinario o multidisciplinario. Este análisis puede proyectar si son estudios sobre la educación o desde la educación (Rodríguez, 2005), si existe la presencia de migraciones teóricas y metodológicas y desde qué campos de conocimiento.

La investigación-acción como método de investigación. Delimitaciones y usos para la generación de conocimiento y la transformación de realidades educativas

Para establecer un diálogo-teoría entre los preceptos encontrados en la producción investigativa que se analiza, retomaremos la caracterización que realizan Kemmis y Mc-Taggart (2013) con el objetivo de mostrar la génesis y el desarrollo de la investigación-acción participativa. Para tal efecto recurren a los elementos centrales de los diferentes enfoques teóricos y prácticos desarrollados en la historia de la investigación social.

La investigación-acción (IA) se expone históricamente a partir de las aportaciones de Kurt Lewin por su influencia en el trabajo con comunidades en Estados Unidos. Kemmis, en su afán de caracterizar la investigación participativa, da seguimiento a cuatro generaciones, cuyos enfoques sobresalieron en el trabajo social. No obstante, para recuperar de forma concreta las perspectivas sobre investigación-acción describiremos tres grandes paradigmas: la IA *técnica* o *positivista*, la IA *práctica* o *en el aula* y la IA *crítica* o *emancipatoria*.

La investigación-acción técnica se remonta a la pedagogía de John Dewey, basada en la resolución de problemas, pues retoma como principio la construcción del conocimiento a partir de los intereses de los investigadores e investigados; establece un compromiso colaborativo para mejorar la calidad de vida de una comunidad. Este paradigma plantea un plan de acción para resolver un problema concreto de la comunidad o del grupo escolar o social con el que se esté trabajando, por lo tanto, inicia con un diagnóstico del cual se deriva el plan, su ejecución y su evaluación; los resultados de esta última permiten decidir si se regresa nuevamente a la planificación. Esta forma de ver a la investigación-acción se relaciona con la intervención educativa. Desde una visión epistemológica reduce a la metodología a un programa, lo cual

responde a una visión simplista de lo que es la investigación educativa y se asocia directamente con el racionalismo clásico o positivismo.

La investigación-acción asociada a la práctica reflexiva y deliberativa (Cacho, 2012) se relaciona a las ideas de Stenhouse (1991), que esboza a través de la reconfiguración del currículo, ubicando al profesor como un investigador, como un actor situado en el contexto y en los problemas mismos, que reflexiona sobre su práctica para transformarla (Elliott, 2000). En la investigación de acción del profesor, los docentes son quienes pueden generar el conocimiento válido en el ámbito de la pedagogía y la educación.

El paradigma que define a la investigación-acción como un proceso crítico y emancipatorio se posiciona en el terreno de la teoría y la pedagogía crítica. Contiene tres elementos constitutivos que le definen:

....propiedad compartida de los proyectos de investigación, análisis de los problemas sociales, basado en la comunidad, y una orientación hacia la acción en la comunidad. Dado su compromiso con el desarrollo social como económico y político que responde a las necesidades y las opiniones de las personas comunes [Kemmis y McTaggart, 2013, p. 363].

El compromiso político a favor de la justicia social.- Recupera los aportes de pedagogos y sociólogos latinoamericanos quienes plantearon un proceso educativo liberador, en el cual los oprimidos desarrollan la capacidad de denunciar su situación de opresión para encontrarse con otros que están en su misma situación y de manera colectiva pueden anunciar o vislumbrar una realidad más justa, que los ayuda a caminar a su concreción (Vega, 2018). En este contexto, el profesor juega un rol de problematizador, que, sin invadir culturalmente, promueve un proceso educativo en el cual, a través del diálogo, los sujetos plantean su ser y estar en el mundo (Freire, 1990).

Es a partir de estas miradas que realizamos un juicio valorativo sobre la producción relacionada con la investigación-acción como método. Iniciamos dialogando con los diferentes productos sobre el paradigma en el que se posicionan, luego desglosamos algunos elementos teóricos de juicio que subyacen a cada posicionamiento, tales como el papel del sujeto, la visión que tienen del método y las estrategias metodológicas para acercarse al objeto de estudio.

La investigación-acción como herramienta para analizar las prácticas educativas

En este apartado se analizan las tendencias teóricas y metodológicas que ubican a la investigación-acción como una herramienta para analizar prácticas y procesos educativos propios o de agentes cercanos a los investigadores. En su mayoría son reflexiones sobre el quehacer docente, por lo que se delimitan a espacios de aula y se ubican en el nivel educativo de preescolar y formación docente de dicho nivel, pero en el ámbito de la escuela Normal.

La mayoría de los productos analizados se derivaron de un trabajo coordinado por el Departamento de Investigación del Gobierno del Estado de Chihuahua con profesoras de preescolar que laboraban como formadoras de docentes, así como maestras frente a grupo en jardines de niños. En torno a esta investigación se desarrollaron cuatro productos, los cuales están contenidos en un solo libro. Como estrategia de difusión se publicaron ponencias y artículos cuyo contenido es idéntico a las partes del libro, así que, para cuestiones de análisis, nos remitimos a la fuente primaria.

La coordinadora del equipo de trabajo señala que el objetivo que se trazaron fue “sistematizar las acciones realizadas por un equipo de educación preescolar que se conformó como comunidad de reflexión de la práctica y que planteó la posibilidad de implementar la investigación-acción como herramienta para mejorar sus prácticas docentes” (Hinojosa, 2017, p. 8). También se plantearon generar textos con sus experiencias y aportaciones a la transformación de la realidad educativa. Entre las estrategias señaladas destaca el uso del diario de campo.

La descripción del acercamiento metodológico que realizaron muestra indicios de una metodología propia de la investigación-acción práctica, pues sus propósitos giran en torno a que las maestras de preescolar involucradas reflexionen sobre su práctica, socialicen la experiencia y generen textos al respecto. Esto se evidencia en que gran parte del libro está dedicada a dar cuenta de los espacios de capacitación a los que tuvieron acceso para fomentar el desarrollo de la investigación-acción, entre los que destacan talleres, reuniones virtuales, análisis de documentos oficiales, sobre todo de los centros de maestros y visitas a espacios donde están insertas las maestras de grupo.

Con respecto a su posicionamiento teórico señalan que

...el fundamento epistemológico que tuvo el proyecto fue el paradigma crítico, puesto que la idea era movilizar conocimientos, prácticas y actitudes. Se utilizó como metodología la investigación-acción, la cual: somete a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje [Hinojosa, 2017, p. 17].

Según se expresa en el documento, las educadoras utilizaron como su herramienta principal el diario de campo, donde registraban las actividades desarrolladas en los grupos tanto de niños de preescolar como con estudiantes normalistas. Las autoras señalan que esta fue una gran transformación de la investigación, pues el diario de campo siempre fue utilizado como herramienta de verificación y ellas cambiaron su uso, asumiéndolo como estrategia para analizar la práctica educativa. No obstante, en el transcurso del libro no se da cuenta de las actividades ni las reflexiones que se generaron a partir del diario de campo, solo se comenta que las supervisoras y las asesoras técnico-pedagógicas fueron las que dieron mayor seguimiento a las observaciones de las educadoras, tal como lo marca su función administrativa.

La definición teórica que asumen las investigadoras definitivamente no corresponde con un posicionamiento crítico emancipador, sino que se ubica en un paradigma de IA práctica o en el aula, dado que incorporan “modos de investigación interpretativos

cualitativos y la recolección de datos por parte de los docentes (muchas veces con la ayuda de académicos) con una visión de los docentes emitiendo juicios acerca de cómo mejorar sus propias prácticas” (Kemmis y McTaggart, 2013, p. 364).

El señalamiento anterior se comprueba cuando las investigadoras hacen explícito que uno de los principales aprendizajes de la investigación-acción construidos fue que

...los colectivos docentes realizan investigación-acción de manera permanente y se ve como un aprendizaje colaborativo, en conjunto, organizado en equipos y con trabajo continuo. Durante las reuniones analizan sus registros y comparan la teoría con la práctica para decidir ajustes y adecuaciones. Con la finalidad de recuperar la experiencia docente, los maestros cuentan con un libro en el cual registran todo lo que pasa, utilizan la observación, el análisis de fotografías, audios, cuaderno de notas, los diálogos (entre niños, maestros, padres de familia), videos, trabajos del alumnado, expedientes, lista de cotejo, portafolio del niño y por supuesto el diario de trabajo [Hinojosa, 2017, p. 45].

Bajo la perspectiva teórica basada en la IA práctica, habría que esperar que el estudio mostrara un recuento de cómo se reflexionó sobre las prácticas pedagógicas y cómo se fueron transformando de acuerdo al entorno y las circunstancias históricas que las rodeaban. No obstante, gran parte del informe describe la socialización que desarrollaron con maestras e investigadoras extranjeras, sobre todo de Estados Unidos y Canadá; rescatan las experiencias que vivieron, las emociones que construyeron y algunos aprendizajes que rescatan de sus visitas.

Los textos desarrollados por los participantes son generados principalmente por profesores dedicados a la formación docente en preescolar en escuelas Normales. Uno de ellos presenta una descripción de las herramientas que ellos utilizaron para conocer su realidad, entre las que destaca la técnica FODA, muy propia de la planeación estratégica. Solamente esboza algunos elementos que ellos consideran dignos de transformación, pero no da cuenta del proceso abordado para solucionar esas problemáticas que identificaron. Un segundo texto presenta un análisis del currículo referido a la práctica profesional de los estudiantes normalistas de educación preescolar durante su tránsito por su formación inicial; indica que con los diarios de campo podían contrastar ese trayecto, pero no muestra análisis al respecto.

Entre los análisis vertidos sobre el trabajo de las maestras de preescolar se presenta un texto que profundiza en el potencial que tiene el diario de campo para generar reflexión sobre la función y los procesos de formación docente. Este análisis es teórico y argumenta principalmente cómo los problemas de la práctica docente deben resolverse desde la reflexión de la práctica y no solamente desde la formación teórica. Sustenta su propuesta en los perfiles, parámetros e indicadores que dicta el programa oficial (SEP, 2015). Finalmente muestra un acercamiento descriptivo al uso que tiene el diario de campo en la vida cotidiana de las educadoras.

Cabe destacar que la IA práctica o del aula permite de manera flexible utilizar herramientas teóricas y metodológicas de la investigación cualitativa, con el fin de comprender e interpretar mejor la realidad estudiada para transformarla, sin embargo,

no se limita a una técnica de corte eficientista, limitada en análisis y discusión de los problemas que una comunidad escolar debe identificar de forma consensuada. Reducir el análisis a una técnica de este tipo o a una revisión curricular establecida de manera oficial discrepa completamente con el desarrollo de una investigación-acción práctica o de cualquier otro corte. Esto nos permite concluir que existe una divergencia, un paralelismo entre el proyecto gestado desde el Departamento de Investigación de Gobierno del Estado de Chihuahua y el proceso vivido por las educadoras, las supervisoras y las formadoras de docentes.

Dentro del paradigma práctico de la investigación-acción se encontró también una ponencia que reflexiona sobre cómo sería su aplicación en la formación docente. La autora intenta justificar que la formación inicial contiene en sí misma un proceso de investigación-acción, sobre todo cuando se desarrollan las prácticas profesionales con fines de titulación, dadas las exigencias de la construcción de saberes en esta tarea pedagógica, como favorecer

...el desarrollo de su pensamiento complejo, interdisciplinario y metacognitivo, al propiciar que se centre en problemas reales, contextualizados y complejos, que demandan para su solución integración de diversos saberes, análisis de posibilidades, diseño de estrategias fundamentadas, reflexión, aprendizaje continuo y autonomía [Gómez, 2016, p. 3].

Como herramientas para conocer lo que sucede en las prácticas pedagógicas la autora recupera las percepciones que tienen los estudiantes sobre el proceso vivido, a través de entrevistas y foros. Analiza las dificultades y problemas que enfrentan y las formas en que los resuelven. Es la autora quien sistematiza los elementos que considera necesarios para explicar la situación práctica, los futuros maestros solo participan como informantes. Como se puede apreciar, es a partir de ciertas capacidades que se atribuyen a la formación de futuros docentes que la autora intenta caracterizar a la investigación-acción. Sin embargo, su estudio representa un acercamiento descriptivo de una realidad concreta; utiliza la investigación-acción y sus definiciones como una justificación de lo que debería hacer el proceso de formación docente, pero en ningún momento en el desarrollo de la investigación está presente una metodología transformadora.

Esta visión de la autora se relaciona con el aprendizaje-acción, el cual reconoce la importancia de

...reunir a las personas para aprender de las distintas experiencias. Se enfatiza el estudio de la situación de uno mismo, se aclara lo que la organización trata de lograr y trabaja para despejar los obstáculos. Las aspiraciones clave son la eficacia y la eficiencia organizacionales [Kemmis y McTaggart, 2013, p. 365].

Por tanto, está muy lejos de una investigación-acción práctica, y aún más, participativa, crítica y emancipatoria; asimismo se aleja de las nociones de un pensamiento complejo, el cual no es un instrumento, como plantea la autora, ni un discurso que se aplica de manera simplista a un trabajo en el aula.

Los planteamientos anteriores se relacionan con lo que Kemmis y McTaggart (2013) identifican como mitos, malas interpretaciones y errores relacionados con la investigación-acción, tales como la exageración respecto a su poder para resolver y transformar todas las prácticas sociales; las confusiones sobre el rol de los investigadores y la subestimación del colectivo y las formas en que debe participar en este proceso. En este sentido, se encontró un artículo que intenta visualizar a la investigación-acción como un instrumento de evaluación de la práctica educativa. La autora señala que se trata de

...una indagación didáctica realizada con el método de la investigación-acción (IA). El objetivo es evaluar la propia práctica docente a través del rescate de percepciones y creencias de los estudiantes. La autora se suma a este grupo de docentes universitarios que ven en la indagación la herramienta para mejorar la práctica docente. Asimismo, reconoce que la IA es un instrumento valioso para descubrir situaciones áulicas [sic] que lleven a realizar autodiagnósticos [Rodríguez, 2016, p. 52].

En este caso, la autora percibe a la investigación-acción como una herramienta, como un instrumento para realizar evaluaciones de una práctica docente. Esta confusión teórica desvirtúa el ejercicio de la investigación-acción como un proceso colectivo de reflexión sobre las prácticas con intenciones transformativas, tal como lo plantea el modelo práctico de la investigación-acción. Denota una sobreestimación de las narraciones autobiográficas, que no son necesariamente prácticas sociales.

Una perspectiva confusa que reduce a la investigación-acción a actividades concretas dentro del aula desvirtúa también al proceso de investigación, ya que tiende a descuidar el análisis de un proceso sistemático, que reúne información a través de diversas técnicas, actores y metodologías para conocer la realidad y actuar en ella para transformarla. Pudiera decirse, en términos de Morin et al. (2003), que se envuelve en una perspectiva simplista, en la cual la investigación no es considerada ni siquiera un programa ordenado a seguir, mucho menos pudiera decirse que se considera una estrategia.

La investigación-acción participativa. Esfuerzos por transformar la realidad social

Como contraparte a las perspectivas técnicas y prácticas desarrolladas anteriormente encontramos algunos productos que rescatan el posicionamiento epistemológico, metodológico, ético y político de la investigación-acción desde una perspectiva emancipatoria. Estos productos definen de manera clara su perspectiva, retoman como referentes a la teoría crítica (Horkheimer, 2000) así como a las aportaciones de la pedagogía y sociología crítica latinoamericana.

En primera instancia se encontró un artículo que aporta a la discusión sobre el desarrollo y las vicisitudes que ha tenido la conceptualización de la investigación-acción participativa en educación (IAPE) en América Latina. Presenta un estudio hermenéutico, interpretativo, a partir de la producción sobre esta temática publicada

en revistas especializadas de los años 2002 al 2006. Los autores tejen un análisis teórico sobre los posicionamientos con respecto a la IAPE y el lugar que esta ocupa en los textos académicos, y plantean una topografía inicial en la que analizan la situación política de Argentina, Colombia y México (Flores et al., 2009).

Además de enmarcar la evolución de la IAPE en el contexto de los enfrentamientos políticos y las represiones generadas por el Estado a las diferentes corrientes de pensamiento crítico, los autores explicitan que su mirada teórica se basa principalmente en la pedagogía de Paulo Freire y en la sociología de Orlando Fals Borda. Como manifestaciones recurrentes de lo que sucede en los tres países analizados encuentran que, para que la voz de un grupo oprimido con las medidas del poder sea escuchado, deberá ser fuerte, acrecentar su número y prevalecer en la lucha por sus derechos durante un tiempo prolongado. Deberá resistir la cooptación del poder de Estado y estar preparado para cualquier golpe o represión brutal. Entonces, un factor importante para que la IAPE haya tenido un desarrollo tan lento en estos países se debe al programa de represión sistemático y recurrente para silenciar las voces que piden, demandan y promueven el cambio social.

Uno de los puntos importantes que destaca en el análisis de la IAPE en América Latina es la participación de sectores y personas comunes y corrientes en procesos educativos críticos, tendientes a la transformación radical de la sociedad. De ahí que se piense como una metodología que favorece el diálogo de todos los participantes en la investigación de forma igualitaria, respetando la horizontalidad en las dimensiones éticas, políticas y pedagógicas, tal como sucedió en la educación popular, en la que los académicos tuvieron que desarrollar un lenguaje accesible y delegaron a los grupos de base el control de la investigación y la divulgación de los resultados. En otras palabras, se puso a las técnicas científicas al servicio de las personas.

Los autores concluyen que la tendencia de asociarla con el activismo y las intervenciones políticas radicales

...ha causado que innumerables proyectos de IAPE desdeñen el potencial crítico del conocimiento que generan o que acepten trabajos no muy rigurosos. Como la IAP prefiere prácticas políticas de resistencia, gran parte del conocimiento obtenido en el campo carece de una reflexión sistemática sobre las condiciones y criterios utilizados para generar este conocimiento, y de las estrategias epistemológicas que garantizan su valor impacto como conocimiento social. Esta falta de interés en reflexionar y publicar lo que se ha hecho, o en tratar de llegar a acuerdos sobre métodos comunes, elimina efectivamente oportunidades para compartir prácticas políticas y culturales que han logrado el cambio social [Flores et al., 2009, p. 304].

Además de reconocer la viabilidad de las aportaciones de los pedagogos críticos latinoamericanos y asumir sus presupuestos, los autores concluyen que es necesaria una metodología de la IAPE que incluya la participación de los académicos en los proyectos de vida de la gente, apelan a una participación incluyente horizontal y democrática, que tenga como perspectiva el desarrollo de procesos educativos críticos, liberadores y emancipatorios. Es decir,

...que las personas puedan llegar a comprender qué y cómo sus prácticas sociales educativas están localizadas en circunstancias particulares materiales, sociales e históricas que las produjeron y por las cuales son reproducidas en la interacción social cotidiana en un escenario particular [Kemmis y McTaggart, 2013, p. 371].

La reflexión que presentan los investigadores recupera la visión de la investigación-acción participativa como una praxis en la que los involucrados en una práctica social reflexionan sobre la misma, analizando su papel y las condiciones históricas, sociales y políticas que están presentes en ella, para de manera colaborativa perfilar una transformación real (Freire, 1990). De esta manera, es un proceso educativo en el cual se transforma tanto la teoría como la práctica, pues al analizar la práctica desde la teoría se ve modificada y la teoría se transforma en la medida en que se agregan elementos construidos a partir de la práctica. En otras palabras, se vive un proceso recursivo (Morin et al., 2003).

Bajo esta percepción de la investigación-acción se encontraron un artículo y una ponencia, derivados de un mismo estudio. El primero aborda el proceso vivido con estudiantes de educación media superior y el segundo da cuenta de la investigación-acción realizada con mujeres víctimas de violencia y con adultos mayores en situación de abandono social.

El estudio realizado con estudiantes de educación media superior (EMS) expone los procesos que se vivieron durante el periodo en que se desarrolló la investigación. La autora destaca que se trata de “un proceso educativo donde los involucrados pudieron identificar su condición de vulnerabilidad social específica del contexto local, económica y cultural” (Vega, 2016, p. 1). Por tanto, señala que el trabajo de investigación tuvo como eje central el mejoramiento de las condiciones de vida de estos estudiantes, para lo cual plantea algunas premisas metodológicas y políticas que Kemmis y McTaggart (2013) identifican con la IAP.

En primera instancia se aborda la premisa relacionada con los alcances y las formas de participación de los sujetos involucrados. Esto se hizo presente desde el planteamiento del problema de investigación, mismo que busca conocer, en conjunto con la comunidad, las problemáticas concretas que enfrentan los grupos vulnerables, cómo las visibilizan y qué pueden hacer para transformarlas. Este planteamiento parte de concebir

...a los grupos vulnerables como seres activos, capaces de identificar problemas, hacerse de las herramientas suficientes para enfrentarlos y resolverlos [...] La investigación-acción provoca que los involucrados tomen el rumbo de su destino, asumiendo las decisiones que consideren pertinentes, así como las consecuencias de sus actos, lo cual conlleva a un fuerte compromiso social de todos los implicados [Vega, 2016, p. 3].

Esta perspectiva concibe a la investigación-acción como una estrategia que plantea grandes trazos, pero que se va construyendo en el camino (Morin et al., 2003). Es un ensayo en el que los involucrados ponen en juego sus habilidades, conocimientos, todos los recursos de los que disponen para hacer un análisis crítico de su realidad y

actuar sobre ella. En esta metodología se identifican dos grandes fases. En la primera de ellas, la denominada “etapa previa”, la cual abarca desde la formación teórica y metodológica del equipo de investigación, se construyó el marco de referencia sobre vulnerabilidad social, así como el manejo de enfoques, métodos y técnicas de investigación que permitieran un acercamiento transformativo a la realidad. En el segundo momento, o de “investigación”, se narran las estrategias seguidas para identificar y enfrentar los problemas de la realidad, entre ellos destacan los talleres comunitarios, donde se expresan y reflexionan los principales problemas de la realidad que enfrenta la población. Esto se complementó con información recuperada a través de técnicas de investigación cualitativa como la entrevista, la observación y cuestionarios.

En el transcurso de la investigación, los jóvenes develaron situaciones que les hacen vulnerables, tales como el consumo de estupefacientes; las falsas expectativas de vida y que se generan con estereotipos de género ligadas al narcotráfico; la prevalencia de embarazo adolescente entre las jóvenes, y las pocas posibilidades de acceso a estudios superiores. Ante este panorama plantearon diversas estrategias de prevención hacia estos fenómenos, involucrando a familias y escuela.

En los círculos de cultura y talleres la comunidad de adultos mayores consensó que su problemática central estaba relacionada con los ámbitos económico y social, por tanto, desarrollaron estrategias para construir una organización colectiva encargada del manejo administrativo y operativo de un centro recreativo. Aprendieron los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar funciones y roles que permitieran hacerlo funcionar y generar recursos económicos.

Las mujeres víctimas de violencia física reflexionaron sobre las limitaciones culturales que su comunidad les impone al asignarles el rol de cuidadoras de tiempo completo y de subordinadas a los intereses masculinos, que ellas vinculan a la crianza cuando reconocen que no se les permite intervenir de manera abierta en la educación de los hijos, lo cual las hace sentir anuladas como sujetos para reflexionar, opinar y guiar las acciones cotidianas. En este ejercicio de investigación las mujeres hacen visibles los cautiverios que les son impuestos (Lagarde, 2005). Para enfrentar esta problemática las mujeres establecieron una serie de pautas colectivas para evitar el matrimonio prematuro, atendiendo esos aspectos desde la infancia temprana y en la convivencia familiar.

A partir de esta experiencia, la autora concluye que el proceso de investigación-acción

...trasciende las fronteras del ámbito académico y penetra el ámbito cultural, político y social. De ahí que se convierta en una herramienta clave para el trabajo con grupos vulnerables, pues propicia que investigadores, educadores y grupos vulnerables se reconozcan como seres capaces de entender y transformar su mundo, juntos conozcan la realidad, la interpelen y se emancipan de ella [Vega, 2016, p. 10].

Como se puede observar, los productos de investigación analizados en este apartado rescatan los presupuestos señalados por Kemmis y McTaggart (2013) como

ejes centrales de la IAP. En primera instancia reconocen la necesidad de que los involucrados en la problemática sean los sujetos de la investigación; también señalan la importancia de que este tipo de estudios traspasen las fronteras de lo académico para impactar en la transformación de las prácticas sociales. Finalmente se destaca a la investigación-acción como un conjunto de estrategias, herramientas teóricas y metodológicas que son utilizadas para cuestionar críticamente la realidad y actuar deliberadamente en su transformación.

Esta perspectiva visualiza a la IAP como un diálogo en que el investigador y el grupo social involucrado construyen de manera horizontal y democrática las herramientas que la reflexión les va exigiendo para la acción. Será este proceso el que permita que las personas puedan

...comprender que y como sus prácticas sociales y educativas están localizadas en las circunstancias particulares materiales, sociales e históricas que las produjeron y por las cuales son reproducidas en la interacción social cotidiana en un escenario particular [...] Entonces a través de sus investigaciones, estos investigadores pueden volverse especialmente sensibles a las formas en que sus prácticas particulares son prácticas sociales de comunicación, producción, y organización social [Kemmis y McTaggart, 2013, p. 371].

Ante las características y preceptos que se desarrollan a través de la IAP, queda claro que es muy poco común que se encuentren producciones académicas basadas en este enfoque. Como señalan Flores et al. (2009), existe al interior de las instituciones educativas una serie de factores que limitan el desarrollo de esta modalidad de investigación, entre los que destacan el reconocimiento en las evaluaciones a los investigadores, la disposición de recursos financieros para aplicarse en esta área, o bien la poca sistematización de las personas que realizan trabajo comunitario en el proceso investigativo, por lo que es muy poca la conexión que existe entre el desarrollo académico de la IAP y el impacto social que se vive en el trabajo con grupos vulnerables.

Métodos interpretativos de investigación, una discusión vigente

La discusión metodológica en las ciencias sociales ha sido una constante durante siglos en sus diversos campos de conocimiento. En la investigación educativa este debate se puede identificar a partir de la percepción del método presente en el proceso de producción del conocimiento. De manera concreta se puede develar la concepción de método que subyace al estudio y que está presente desde la manera en que se describe, en la forma en que se utiliza para acercarse a la realidad estudiada, así como en la discusión con el objeto y la construcción teórica generada con su interacción. Esto implica también que se realice una vigilancia epistemológica, es decir, que haya corresponsabilidad con la naturaleza del estudio, los alcances y el posicionamiento teórico desde el que se realiza (Vega, 2011).

Para organizar el juicio valorativo de los productos de investigación relacionados con la investigación cualitativa, de corte interpretativo, se analizó el contenido de cuatro productos que hacen alusión a algún método de esta naturaleza. Se destacan sus planteamientos, sus discusiones y las aportaciones que realizan con respecto a la metodología planteada. Esto permitió develar las nociones sobre método que subyacen, retomando las aportaciones de Morin et al. (2003) con respecto al método como programa y el método como estrategia, ya delimitados previamente. Con ello se caracterizó el proceso de investigación seguido, así como la vigilancia de la coherencia interna con el objeto estudiado.

Entre los productos identificados se encontraron dos reflexiones sobre el método histórico y su uso en la investigación educativa. Ambas analizan el origen y algunos enfoques de los estudios históricos e historiográficos. Destacan algunos conceptos centrales de cómo conciben al método. Contrastan diversos enfoques para argumentar su propuesta, destacando elementos que ubican a sus aportaciones como novedosas y les distancian de teorías tradicionales.

En un ensayo sobre las aportaciones de la historia oral a la investigación educativa, la autora expone una serie de argumentos que la presentan como una metodología cuyo rasgo distintivo es la interdisciplinariedad y que su particularidad radica en recuperar elementos que no están presentes en los documentos escritos ya que busca

...recopilar recuerdos, ideas y memorias de los informantes vivos, a través de la grabación, para que sean usados por quienes se dedican a historizar en el futuro; el segundo se refiere al uso inmediato del material recabado a través de las entrevistas a profundidad que lleven a producir historiografía [Hinojosa, 2012, p. 58].

De ahí que se recupere el papel trascendental del sujeto y sus interiorizaciones de la realidad.

Sobre los beneficios de la historia oral, destaca que se puede considerar un instrumento político para dar voz a los sin voz, esto lo atribuye al desarrollo de entrevistas a profundidad. Sin embargo, pedir a un informante que comparta sus experiencias sobre un tema específico no puede equipararse a tener voz en el ámbito político. Además, su narración es sobre hechos pasados que no se pueden cambiar; aunque se pudiera argumentar que lo que diga puede ser usado en un futuro, pero serían los usuarios de esa información los responsables de hacerlo, así que de ninguna manera el informante tiene participación política. Sigue siendo un participante, sí, de la investigación, cuya función es compartir su experiencia pasada.

La autora intenta asumir un posicionamiento epistemológico antiempírico al manifestar que la historia oral cuestiona la objetividad y niega el papel explicativo de la realidad. En este sentido podríamos decir que, efectivamente, la historia oral trabaja fundamentalmente con la subjetividad de los entrevistados, pues recupera lo que ellos han construido desde su individualidad y da por hecho que de esa manera sucedieron los eventos. Esta postura se enmarca en la contestación al positivismo decimonónico por parte de los hermeneutas que defendían la especificidad de los métodos interpre-

tativos y las aportaciones del sujeto en la construcción del conocimiento (Mardones, 1982). Aunque en el aspecto metodológico este aporte es importante, se queda corto en el ámbito político y social de la ciencia, pues no contempla las condiciones de esta índole que permean todo hecho histórico, tal como lo plantea la teoría crítica.

Un elemento para develar la concepción del proceso de investigación es la propuesta metodológica que la autora describe como ideal para el desarrollo de estudios de este tipo. Señala que

...la historia oral utiliza como métodos, técnicas e instrumentos: la historia de vida, la biografía narrativa, el relato de vida, la entrevista, etc. [...] abarca las siguientes fases: selección y determinación del tema y problema de investigación; conceptualización y construcción del entramado teórico; determinación de los objetivos y propósitos; revisión de la frontera del conocimiento en que se inscribe el trabajo; precisión de los pasos metodológicos; diseño y elaboración de los instrumentos de investigación; trabajo de campo mediante las entrevistas; sistematización y organización de las fuentes orales producidas; análisis del contenido; formulación de resultados y difusión de los hallazgos [Hinojosa, 2012, p. 60].

Si juzgamos esta propuesta desde las perspectivas de la simplicidad y la complejidad, pudiéramos cuestionar la manera en que la autora concibe las fases enunciadas. Si las concibe como una serie de fases prefijadas, su metodología colocaría al proceso de investigación como un programa (Morin et al., 2003), que se limita a dar respuesta a las preguntas que guían la exploración de un hecho histórico. El proceso lineal, de fases, genera certidumbre a quien investiga, pues le da control sobre los datos que busca. Ello limita la producción de conocimiento nuevo, elimina las posibilidades de que se realice un acercamiento inter, multi y transdisciplinar al fenómeno estudiado y con ello, las migraciones teóricas y metodológicas, lo cual es contradictorio con los postulados sobre el acercamiento interdisciplinario y antipositivista que expone la autora sobre la historia oral. No obstante, si estas fases fueran trazos generales y flexibles, como proceso que se construye al caminar, se adoptaría un posicionamiento complejo. Esto no lo expresa la autora de forma explícita.

Con respecto a las reflexiones sobre la metodología pertinente para los estudios de corte histórico, también se encontró un capítulo de libro que desarrolla una serie de argumentos teóricos y metodológicos sobre cómo se construye un objeto de estudio desde la historia social (Larios y Hernández, 2012). El planteamiento central de los autores es que los estudios históricos son complejos, rodeados de condicionantes que intervienen en la interpretación de los hechos. Destacan el papel central que juega la subjetividad del investigador, quien debe “pensar el tema, las fuentes y los métodos; las preguntas y las respuestas; el interés social y las implicaciones teóricas; las conclusiones y las consecuencias de una investigación” (p. 40). Para lograr la comprensión del pasado a partir de una interpretación de la actualidad, proponen que el investigador debe tener claro el marco interpretativo desde el cual analizará los documentos históricos que le proporcionan la información de su estudio.

En su propuesta metodológica para construir objetos de estudio en la historia social, los autores dan un repaso a los enfoques y posturas que se han vivido en esta disciplina. Critican faltantes y resaltan algunos aportes que consideran importantes para marcar la evolución que han seguido los estudios históricos. Después de ese recorrido, sugieren que la investigación histórica en la educación siga tres grandes fases.

Fase 1. Recopilación documental en archivos. El punto de partida será conocer la realidad concreta de los hechos históricos, y esto solo será posible cuando se parta de los referentes o materia prima tales como las fuentes escritas e iconográficas. En este sentido, las fuentes primarias se localizan en los diferentes Archivos Históricos de la región [...]

Fase 2. Elaboración de fichas documentales y redacción del texto en términos descriptivos [...]

Fase 3. Análisis a partir de la utilización de categorías, considerando que lo que se puede incluir son los juicios de valor; la comprensión e interpretación serán elementos fundamentales en la investigación ya que permitirá la valoración del objeto de estudio [Larios y Hernández, 2012, pp. 50-51].

Como se puede apreciar, los autores generan una metodología de investigación interpretativa para estudios de historia social, que se limita a una serie de pasos articulados lógicamente, sin dar pauta a la emergencia de otros procesos no previstos ni definidos de forma apriorística. Aunque los autores reflexionan sobre la necesidad de que el objeto empírico pase de ser un objeto pensado a un objeto de pensamiento, esquematizan el proceso a partir de las fases descritas anteriormente. Esta linealidad que dibujan no percibe la recursividad del proceso de construcción de conocimiento, que desde una perspectiva constructivista es representada por una espiral, que surge de grandes trazos, pero que cobra forma a medida que se desarrolla. En este sentido, si se asumiera una visión compleja, la investigación sería una estrategia, un viaje (Morin et al., 2003), que traza rutas generales, pero que cada investigador construye al interactuar con la realidad.

En la producción investigativa de Chihuahua que hace referencia a métodos interpretativos se encontraron también otros cinco productos, cuatro artículos y un libro colectivo. Tres de los ensayos hacen referencia al método de la hermenéutica y uno de ellos a la etnografía. En todos los casos se busca la aplicación del método a procesos educativos, tanto prácticos como discursivos. Por otro lado, el libro contiene una compilación de artículos derivados de investigaciones de diversa índole. Aunque se plantea rescatar las opciones metodológicas cualitativas, pertinentes para dialogar con la realidad educativa (Vega, 2016), carece de un eje que articule las reflexiones vertidas, por lo cual no precisamos desarrollar su contenido, ya que permanece ajeno al objeto que nos ocupa en este apartado.

Con respecto a la hermenéutica se identificaron dos productos de un mismo autor y ambos son esbozos de un ensayo teórico sobre cómo debería usarse la hermenéutica para analizar procesos educativos. Al analizar el contenido de la reflexión ambos textos se descartan como productos de investigación, ya que solo desarrolla ideas a partir de presupuestos teóricos, para sostener una visión sobre la hermenéutica, más filosófica que metodológica, por lo que la define como un

...análisis encaminado a comprender e interpretar acciones para llegar a soluciones, a un modelo cultural más humanista [...] de una acción, se hace interpretación con el propósito de llegar a la verdad. Se hace descripción de la acción y posteriormente se llega al proceso de interpretación. Un factor importante es: pensar en el otro, interpretación con capacidad de incluir. No se puede pensar en una interpretación completa, sin tomar en cuenta lo que el autor escribió, discursó, o lo llevó a determinadas acciones [Rodríguez, 2012, p. 1].

Como se puede observar, el argumento lleva implícita una propuesta de analizar las acciones educativas, examinarlas y hacerlas conscientes para mejorar las prácticas educativas, por lo que no es un producto de investigación necesariamente y, aunque alude a un método interpretativo, no lo desarrolla como objeto de estudio. Esto se confirma en otro texto de la misma autora, donde hace un intento de describir cómo se da la formación de un ciudadano a partir de lo que no se dice en los discursos, lo que ella llama “la hermenéutica de lo ausente” (Rodríguez, 2016). El objetivo que la autora se plantea en este texto es evidenciar que se invisibilizan las condiciones sociales de desigualdad que permean los procesos formativos en las escuelas, y señala las posibilidades de analizar los discursos y las prácticas para tener una postura crítica al respecto. Por tanto, la lógica en que ubica a la hermenéutica es en el sentido discursivo para el pensamiento, no aborda sus posibilidades metodológicas para la generación de conocimiento en el ámbito educativo.

Finalmente, entre los productos analizados en el rubro metodológico se encontraron dos artículos presentados como innovaciones que se desarrollan a partir de la utilización de un método en específico. El primero de ellos aborda la hermenéutica, entendida como análisis discursivo, para develar cómo se ha visto al maestro mexicano en textos literarios y películas (Meza y Ávila, 2016). Contiene el proyecto y algunas definiciones teóricas, pero no aborda específicamente el método. Lo mismo sucede con el segundo artículo, que se enfoca en esbozar metodologías para estudiar la vulnerabilidad social (Hernández et al., 2016). Abordan las posibilidades de lo que denominan la “etnografía visual”, que es el análisis de videos, registros, etc., que mezclan con definiciones de otros métodos, por lo que hacen una propuesta de abordaje metodológico para la vulnerabilidad, de la cual esbozan algunas características y pasos a seguir, pero no queda claro cómo construyen esta metodología, pues solo utilizan algunos conceptos y rasgos de la misma y de cómo aplicarse. El método no es el centro de atención.

Balance general

La producción investigativa generada en Chihuahua durante el periodo 2008-2018 cuyo objeto de estudio está vinculado a alguna metodología de investigación es escasa y muy concentrada en aproximaciones de naturaleza cualitativa. El análisis detallado muestra la predominancia de métodos considerados específicos para conocer y actuar en la realidad educativa. Tal es el caso de la investigación-acción (IA), en diferentes acepciones. De acuerdo con las concepciones metodológicas de la IA, se detectaron

estudios que se enmarcan en una perspectiva práctica y otros en que se aborda desde el enfoque de investigación-acción participativa (IAP).

Gran parte de la producción analizada responde a un enfoque práctico de la IA, ya que la definen como una herramienta para mejorar las prácticas educativas. Esta postura asume la realización de proyectos colectivos, los cuales analizan situaciones pedagógicas dentro de las aulas, se identifican los problemas y necesidades susceptibles de ser atendidos. La generación de productos en equipo permitió visualizar la desvinculación entre las perspectivas teóricas asumidas por coordinadores de proyecto y los actores participantes. Esto indica que no se vivió un proceso formativo previo en los preceptos de la IA, ni se trazó la ruta metodológica de forma colectiva. De ahí que se compruebe el argumento teórico de Kemmis y McTaggart (2013) de que este tipo de investigación exige la reflexión crítica de todos los autores sobre su realidad y el establecimiento de acuerdos para incidir en ella. Ello exige la delimitación colectiva de la problemática, el establecimiento de estrategias, medios, recursos, tiempos y mecanismos para actuar en su transformación. Este aspecto fue el gran ausente en los productos con enfoque práctico.

El análisis de la producción develó la existencia de algunos productos correspondientes al enfoque técnico de la IA, los cuales ponen énfasis en el rescate de herramientas para obtener información de la realidad. La mayoría de estos estudios reducen el proceso de investigación a la aplicación de técnicas e instrumentos, descartando *de facto* las posibilidades de que los actores involucrados reflexionen sobre los problemas de la realidad y actúen sobre ella. Se reduce a los actores sociales a informantes de temáticas de interés ajeno a ellos. Esta percepción de la IA mostró los mitos y errores que se han dado durante la historia, como es el determinismo metodológico reducido a un instrumento, que a su vez cobra sentido como un super poder que con solo recuperar información va a transformar la realidad. Así mismo se reduce a los agentes sociales a fuentes para extracción de información, suponiendo que por hablar cuando se les solicite o narrar lo que se les pide, les hace partícipes del proceso. Esto evidencia una visión tergiversada de la IA.

De forma muy escasa, se recuperaron productos en los que se hace presente el enfoque de la investigación-acción participativa en educación (IAPE), los cuales rescatan un posicionamiento epistemológico, metodológico y político cercano a la sociología y la pedagogía crítica latinoamericana. Entre los preceptos que rescatan destaca el carácter emancipatorio de la IAPE. Señalan la importancia de establecer una relación dialógica entre los investigadores y los grupos sociales en que se desarrolla este proceso liberador (Freire, 1990), es decir, la búsqueda constante de horizontalidad en la toma de decisiones y en la participación consensuada. Se destaca también la necesidad de establecer códigos comunes de comunicación, con lenguaje accesible, vinculado a su problemática, su contexto y su cultura, por lo que las lógicas que guían el proceso investigativo se demarcan participativamente en la reflexión de la realidad y de la acción que van realizando para transformarla. En ambos productos

se reconoce la necesidad de trascender las lógicas institucionales que generalmente atan a los investigadores. Recuperan experiencias desde la teoría y desde la práctica para fundamentar sus propuestas para vivir procesos de esta índole.

Otra perspectiva metodológica que se encontró en la producción investigativa estudiada fueron los acercamientos cualitativos, de naturaleza interpretativa. El análisis develó la presencia de métodos como la historia oral, la etnografía y la hermenéutica, como posibilidades para estudiar fenómenos educativos. Se encontró una tendencia generalizada a explicar las fases a seguir para aplicar el método a un objeto de estudio. Se evidencia un esfuerzo por destacar los atributos del método y ubicar su posicionamiento teórico en una perspectiva antiempirista, deslindándose del positivismo decimonónico (Mardones, 1982) a partir de resaltar la presencia del sujeto investigador y sus aportaciones a la construcción de conocimientos. En algunos casos se encontró una visión tergiversada de los métodos que intentan abordar, pues les reducen a simples actividades o acciones aisladas del objeto de estudio, de las estrategias para la recopilación y análisis de la información, así como de las reflexiones y conjeturas esbozadas. Tal es el caso de la hermenéutica y la etnografía.

Un análisis global de la producción relacionada con la metodología de la investigación devela un predominio de la noción de método como programa (Morin et al., 2003). La mayoría de los investigadores realiza un esfuerzo por justificar los pasos a seguir para aplicar un método, incluso en contra de los presupuestos epistemológicos que explicita. Por ejemplo, algunos de ellos se deslindan de la visión positivista con respecto a la concepción del sujeto, pero cuando conciben al método como una serie de pasos establecidos con antelación al objeto, cuando plantean acciones que les dan certidumbre para alcanzar un resultado prefijado, le quitan las posibilidades de penetrar en la realidad estudiada y la emergencia de conocimientos nuevos, que escapen a la vista del investigador, que trasciendan el sentido común y el referente empírico.

La contradicción entre los posicionamientos epistemológicos y los metodológicos necesariamente impacta en una visión reducida de la investigación educativa al plano técnico, que coloca en el centro el procedimiento a seguir y pocas veces reconoce la necesidad de una vigilancia epistemológica (Bourdieu et al., 1996) de que el objeto de estudio y el posicionamiento teórico del investigador encuentren congruencia con las estrategias metodológicas que se utilicen para acercarse al conocimiento y/o transformación de la realidad. Son pocos los intentos por alcanzar esta congruencia, por lo que sigue siendo un asunto pendiente para los investigadores chihuahuenses, que, según muestran sus estudios, siguen anclados en la especialización del saber, apegados a la disciplinarización del conocimiento y, por tanto, alejados de acercamientos multi y transdisciplinarios que permitan las migraciones teóricas y metodológicas.

Ante el panorama desarrollado en este estudio también podemos concluir que una gran ausencia en la producción en el ámbito de la metodología de la investigación educativa en Chihuahua durante el periodo 2008-2018 es la discusión sobre cómo concebir al método en sus dimensiones epistemológicas, metodológicas y políticas,

pues como indica la teoría crítica (Horkheimer, 2000), es necesario cuestionar el uso social de la ciencia para que se generen espacios donde el conocimiento producido sirva de pivote para erradicar la opresión y la injusticia social.

Corpus consultado

- Cervantes, E. (2011). Investigación educativa: la experiencia en el estado de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), 25-32. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i2.534
- Flores, E., Montoya, J., y Suárez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 289-308.
- Gómez, M. (2016). *La investigación-acción en el desarrollo del pensamiento complejo e interdisciplinar del futuro docente*. Ponencia presentada en el III Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.
- Hernández, R., y Torres, S. (2016). *Un acercamiento metodológico para abordar la vulnerabilidad social en las escuelas*. Ponencia presentada en el III Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.
- Hernández, R. L., Torres, S., y Guardado, L. A. (2016). *Un acercamiento metodológico para abordar la vulnerabilidad social en las escuelas*. Ponencia presentada en el III Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.
- Hinojosa, R. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 57-65. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v3i5.562
- Hinojosa, R. (2016). *La investigación-acción, una estrategia innovadora para la formación continua de las docentes de preescolar*. Ponencia presentada en el III Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.
- Hinojosa, R. (2017). *La educación preescolar en Chihuahua: experiencias en la práctica y en la formación de sus educadoras*. ENSEECH.
- Hinojosa, R., y García, E. (2015). *Núcleos temáticos: una estrategia para la vinculación educativa*. Ponencia presentada en el III Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.
- Larios, M., y Hernández, G. (2012). Acerca del objeto de estudio desde la historia social: una nueva mirada. En M. Aguirre (coord.), *La investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio* (pp. 39-54). REDIECH.
- Mancera-Valencia, F. (2012). Educación en el desarrollo comunitario: experiencia, teoría y metodología. En M. Aguirre (coord.), *La investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio* (pp. 75-95). REDIECH.
- Meza, L., y Ávila, T. (2016). Lo imaginario y lo concreto en las formaciones discursivas sobre la figura del maestro mexicano. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 39-46. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/183>
- Rodríguez, L. (2016). La investigación-acción como instrumento de evaluación de la propia práctica docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 52-59. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i12.84
- Rodríguez, N. (2012). *Hacia una hermenéutica de las acciones en la educación*. Ponencia presentada en el I Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.
- Rodríguez, N. (2016). La formación del ciudadano desde la hermenéutica de lo ausente. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 59-64. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/185>

- Rodríguez, R., e Hinojosa, R. (2015). *Investigadoras suigéneris: las educadoras en la educación preescolar*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chih.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2015). *Programa de educación preescolar*. Secretaría de Educación Pública.
- Vega, S. (2016). Estudiantes de educación media superior y vulnerabilidad social, una experiencia de investigación-acción. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(13), 94-106. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i13.14
- Vega, S. (2016). *Investigación-acción en grupos vulnerables*. Ponencia presentada en el III Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.
- Vega, S., y De León, H. (coords.) (2015). *Senderos de la investigación. Diálogo con la realidad educativa*. UPNECH.

4

Capítulo IV. Estados de conocimiento como objeto de estudio

Se reconoce como el primer esfuerzo por realizar estados de conocimiento en México al publicado por el COMIE en 1994, tarea que ha continuado cada década desde entonces. En el año 2006, investigadores chihuahuenses impulsaron la elaboración de los primeros estados de conocimiento a nivel estatal, apoyados por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua, a través de su Departamento de Investigación, y CONACYT; se emitió una convocatoria que concitó la participación de un importante número de investigadores, el esfuerzo realizado se concretó en la publicación de diez volúmenes que dan cuenta de la situación de la investigación educativa por primera vez en nuestra entidad.

La investigación para la subárea Estados de conocimiento se delimitó a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las producciones relacionadas con los estados de conocimiento realizadas en el periodo 2008-2018 por investigadores del estado de Chihuahua?
- ¿Qué objetos de estudio están presentes en las producciones relacionadas con los estados de conocimiento?
- ¿Cuál es la mirada teórica, epistemológica y metodológica con la que abordan sus objetos de estudio?
- ¿Cuáles son las presencias y ausencias más notorias en las producciones relacionadas con los estados de conocimiento?

A partir de estos cuestionamientos y con la mirada teórica y epistemológica definida en el primer capítulo, se procedió a realizar una pesquisa a partir de la cual se localizaron en total 30 productos: 11 libros, dos capítulos de libro, cinco artículos y 12 ponencias cuyo objeto de estudio son los estados de conocimiento. En esta subárea no se encontró ninguna tesis de grado publicada en el periodo de estudio.

A partir de su lectura, se elaboraron fichas analíticas que posteriormente se clasificaron en dos categorías, en la primera se ubicaron los estados de conocimiento *per se* y artículos derivados que en general los sintetizan en su totalidad o bien abordan a profundidad alguna de las categorías construidas, con un total de 24 publicaciones; en la segunda se ubicaron seis trabajos que son producciones realizadas sobre los estados de conocimiento, esto incluye análisis, reflexiones, diagnósticos y estados de conocimiento sobre estados de conocimiento.

Producciones sobre estados de conocimiento

Los estados de conocimiento publicados en el año 2010 fueron objeto de reflexión y mucha producción tanto en los años previos a su publicación como en su posterior diseminación en espacios como revistas y congresos, lo cual permitió que un público muy amplio tuviera contacto con el conocimiento construido a partir de estas investigaciones.

En esta categoría se organizó el material a modo de presentar primero el estado de conocimiento publicado como tal, seguido de los artículos o ponencias derivados y que fueron construidos a manera de resumen general o que abordan algún capítulo o categoría construida a partir del corpus analizado.

En el estado de conocimiento elaborado por García et al. (2010) sobre prácticas educativas en espacios escolares, los autores elaboran una noción de práctica educativa a partir de las aportaciones de la pedagogía crítica considerándola como

...una compleja red de relaciones de poder, una arena política donde se concretan las condiciones económicas políticas e ideológicas de una determinada formación social al interior de los espacios escolares, una configuración de fuerzas encontradas en lucha enfrentadas en torno a la generación de consensos hegemónicos de dominación y prácticas contra hegemónicas de resistencia [p. 37].

Esta perspectiva teórica dio lugar a la interpretación de los materiales objeto de estudio.

En relación a la mirada epistemológica y metodológica se consideró una perspectiva interpretativa a partir de la hermenéutica crítica, considerando esta última como un recurso que permite establecer una relación dialéctica entre el objeto y el sujeto que lo estudia, en la que tanto el objeto como el sujeto se ven transformados por la acción cognoscente implícita y que está condicionada por la historicidad del investigador.

Recabaron un total de 16 tesis de posgrado, una de licenciatura y un libro. El procedimiento para el análisis consistió en la elaboración de fichas descriptivas con base en la propuesta del COMIE, lo cual permitió integrar tres grandes categorías: *práctica educativa y relaciones de poder*, *percepción y caracterización de la práctica educativa*, y *las interacciones en el ámbito escolar*.

Se tomaron en cuenta las producciones realizadas entre el año 2000 y el 2008. Se incluyó un análisis descriptivo con la temporalidad de las investigaciones producidas por las instituciones, los enfoques, las perspectivas teóricas y el nivel educativo en que se centraron las investigaciones.

Los autores concluyen que el campo *Prácticas educativas en espacios escolares* no existe como tal desde la perspectiva de campo de Bourdieu, pues no se identifican relaciones de reconocimiento e interacción entre los investigadores, ya que los trabajos identificados tienen principalmente la función de titularse en un posgrado.

Predominan los enfoques cualitativos sobre los cuantitativos. Respecto al enfoque cualitativo se destacan los métodos etnográficos utilizando las técnicas de observa-

ción y entrevista. En relación al enfoque cuantitativo, son investigaciones de carácter descriptivo con la encuesta como técnica principal. Se encontraron escasos trabajos con la metodología de la investigación-acción.

Las tendencias teóricas predominantes fueron la teoría constructivista y en menor medida la teoría crítica, sin embargo, el apartado teórico aparece más bien como un agregado al que luego no se recurre para la interpretación de los datos.

Concluyen que prevalece la interpretación de la práctica educativa como un proceso despolitizado y sin contradicciones, soslayando los aspectos ocultos de las prácticas educativas vinculadas a los ejercicios de poder y resistencia entre los actores educativos. Identifican también como ausencia la falta de investigaciones en los niveles de preescolar y medio superior. Hay escasa discusión epistemológica y se aprecia una centralidad geográfica en el desarrollo de los trabajos.

Aunque los autores se esmeran en el desarrollo teórico, el libro en general aparece como un poco desarticulado debido a que se presenta en forma de capítulos independientes realizados por diferentes autores. Aunque se deducen, no se plantean preguntas de investigación ni objetivos.

En el análisis descriptivo se afirma que en 11 de los trabajos predomina una perspectiva teórica funcionalista y siete trabajos se basan en una mirada teórica crítica. No obstante, en las conclusiones generales se describe como perspectiva teórica dominante el constructivismo, lo cual revela escaso encuentro y discusión de resultados entre los autores.

Aunada a la publicación anterior se encontró la ponencia titulada “El estado de conocimiento del campo de prácticas educativas en espacios escolares en Chihuahua”, presentada en el X Congreso del COMIE por García et al. (2009); en esta publicación sí se plantearon preguntas de investigación: ¿Cuál es el estado que guarda la investigación dentro del campo de prácticas educativas en espacios escolares en el estado de Chihuahua? ¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos que se emplean? ¿Cuáles son las presencias y ausencias en el campo investigado?

Aquí se consideraron 18 trabajos, mientras que en la publicación original se analizaron solo 16 productos.

Los autores concluyen que existe poca producción que aborde las relaciones de poder y los procesos de violencia en espacios escolares. Los marcos referenciales transitan entre las corrientes psicopedagógicas basadas en el conductismo y el constructivismo, algunas no tienen marco referencial definido, los estudios con base teórica crítica aparecen de modo aislado y prevalecen los enfoques cualitativos. Son mínimos los trabajos que exploran las interacciones en la práctica educativa y la mayoría de las investigaciones se ubican en los ámbitos de primaria y secundaria, preescolar permanece ausente y también hay muy escasa presencia de los niveles superior y medio superior.

Por su parte, Vega (2010) elaboró el estado de conocimiento del campo de lenguas en la investigación educativa. Desde una perspectiva teórica comunicativa que concibe a la lengua como producto de una construcción cognitiva y social del individuo, la

autora juzga la producción investigativa publicada en el estado de Chihuahua en el periodo comprendido entre los años 1995-2007. Su objetivo es identificar tendencias, presencias y ausencias en los objetos de estudio de las diferentes investigaciones, así como los referentes teóricos y los abordajes metodológicos.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque inductivo y la hermenéutica como recurso metodológico, se reconoce la subjetividad del investigador, holístico inductivo contextualizado y humanista, se realiza una tarea interpretativa de los textos.

Los referentes teóricos para juzgar los productos de investigación fueron, por un lado, la perspectiva gramatical de la lengua, que se centra en los aspectos formales de la manera en que esta se estructura. En contraste, se desarrolla la perspectiva comunicativa que “concibe la lengua como producto de una construcción cognitiva y social del individuo” (p. 3).

La autora da cuenta de dos grandes categorías de análisis en las que se ubicaron los trabajos encontrados: procesos de enseñanza y aprendizaje del español y lenguas extranjeras.

De la primera categoría se valoraron 22 tesis de maestría, dos artículos, un capítulo de investigación y una investigación institucional. Encuentra que las tendencias teóricas respecto a la lectura y la escritura tienen una perspectiva gramatical de la lengua, en la que la lectura se reduce a un acto mecánico de descifrar y extraer ideas preestablecidas. La mayoría son estudios cuantitativos de carácter descriptivo.

Existe muy escasa producción relacionada con las lenguas extranjeras, estas se circunscriben al estudio del idioma inglés y son mayormente tesis de posgrado y artículos de revistas que centran su atención en los aspectos didácticos para la enseñanza de este idioma. Predominan los enfoques cuantitativos y los enfoques didácticos; se percibe separación entre los referentes teóricos que manejan y el tratamiento que le dan a la información.

La mayoría de los productos son elaborados por profesores de educación básica y de manera individual. No se encontraron investigadores o grupos consolidados que estén realizando investigación en este campo. Los acercamientos teóricos se limitan al ámbito psicopedagógico y se apoyan en la psicología genética y el conductismo.

La autora afirma que las condiciones para la producción de investigación son muy precarias, por lo que debe trabajarse para mejorar esta situación. No encuentra grupos consolidados de investigadores que se reconozcan y debatan entre ellos, por lo que concluye que no existe un campo temático propiamente dicho.

La autora también concluye que hay muy escasa difusión de los productos, ya que la mayoría fueron elaborados por profesores de educación básica o profesores bilingües, la teoría básicamente se circunscribe al ámbito psicopedagógico apoyándose en la psicología genética y el conductismo; en cuanto a lo lingüístico, advierte una predominancia de la perspectiva gramatical de la lengua, así como la falta de construcciones teóricas originales y la inexistencia de un campo constituido como tal, dado que no se encontraron grupos de investigación consolidados en el campo de lenguas.

Derivados del estado del conocimiento del campo de lenguas, Vega (2009, 2010) desarrolló dos productos que básicamente resumen los hallazgos de la publicación original: una ponencia titulada “Estado de conocimiento de la investigación educativa en el campo lenguas en Chihuahua” (Vega, 2009), presentada en el X Congreso del COMIE, y el artículo “La investigación educativa en el campo de las lenguas: un estado de conocimiento” (Vega, 2010), publicado en la *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*.

Martínez (2010) desarrolla el estado de conocimiento sobre la investigación educativa, su epistemología y sus métodos. Construye su objeto de estudio mediante la exploración de los puntos de coincidencia y divergencia en torno a las conceptualizaciones de estado del arte, estado de la investigación y estado de conocimiento; la cobertura y el sentido teórico y metodológico en los trabajos sobre estados de conocimiento realizados en el Estado, así como el respaldo teórico de las reflexiones en torno a la investigación educativa, su epistemología y sus métodos.

La investigación tiene un enfoque interpretativo y hermenéutico. Se analizó, clasificó e interpretó un total de 30 productos, entre tesis de maestría, artículos, ponencias, capítulos de libros y cuadernos de trabajo.

El autor define su posicionamiento epistemológico como un esfuerzo intelectual por romper con el sentido común, por lo que se ubica en el modelo de conocimiento materialista discontinuista. Fundamentándose en Bourdieu et al. (1996), desarrolla el debate en torno a las nociones de campo y terreno, así como la disputa entre los enfoques cuantitativo y cualitativo, aclarando que “desde una posición materialista y discontinuista de la ciencia, esta disputa se antoja profundamente vacua” (p. 146).

Entre sus principales conclusiones destaca la falta de consenso entre investigadores acerca de la definición de investigación educativa y sus criterios de validez, son pocos los esfuerzos por delimitar desde lo teórico los estados de conocimiento, estado del arte y estado de la investigación. En los trabajos que se ostentaron como estados de conocimiento, pocos realizaron un ejercicio interpretativo, la mayoría se limitó a describir lo encontrado. La filosofía de la investigación educativa es un campo prácticamente inexistente en la entidad, en la discusión epistemológica predomina una visión positivista de la ciencia, que gira en torno a sistematizar datos de la experiencia. Se percibe una valoración exagerada del método sobre la construcción científica del objeto de estudio.

En el texto de Martínez no se abordó el subcampo de la formación de investigadores ni las condiciones institucionales para la producción y estímulo a la investigación educativa. Se aprecia un intenso diálogo y debate con las posturas teóricas y epistemológicas de los autores revisados.

Con respecto a la producción sobre género y educación, Hinojosa et al. (2010) construyen un estado de conocimiento donde analizan un corpus compuesto por 56 trabajos, entre los que se encuentran tesis de licenciatura, maestría y doctorado, tesinas, artículos de revistas y periódicos, ponencias, libros y capítulos de libros producidos durante el periodo 1994-2008.

Con esta investigación las autoras se proponen abonar al debate sobre el campo educación y género, difundir los trabajos de investigación y divulgación realizados, a la vez que ofrecer un corpus teórico, metodológico y epistemológico para el desarrollo de nuevas incursiones investigativas.

Acuden a un análisis crítico para localizar logros, limitaciones, omisiones, tendencias y ausencias sobre el campo de la investigación educativa realizada con perspectiva de género.

La mirada teórica se sustenta en una perspectiva feminista desde la cual se define al género como una construcción social, lo que “permite fundamentar el cuestionamiento de la transmisión, reproducción y reforzamiento de roles y estereotipos que se originan a partir de procesos de socialización sexistas” (p. 41). De ahí que se considere a la escuela como una institución que tiende a reproducir el sistema social vigente con sus posiciones de poder y jerarquías.

La mirada epistemológica se centra en los cuestionamientos que algunos feminismos hacen a la ciencia y que los posiciona como opuestos al positivismo y sus pretensiones de neutralidad y universalidad. En contraste, la perspectiva de género admite un “amplio abanico de posibilidades de investigación e intervención educativa” (p. 46). No se explicita la metodología seleccionada por las autoras para el análisis e interpretación, aunque se infiere que fue la hermenéutica.

Clasificaron los productos seleccionados en tres categorías: *de corte histórico, estudios sobre identidades y género y prácticas educativas*.

Entre los principales hallazgos se menciona la predominancia de metodologías y técnicas cualitativas, se encontraron inconsistencias en el diseño de investigaciones que no fueron congruentes con la metodología anunciada. Son pocos los esfuerzos para la divulgación de resultados. Persisten las ideas de que roles y estereotipos de género son inalterables. Predomina el ideal de igualdad, pero existe poco reconocimiento hacia las teorías feministas.

Las autoras develan la ausencia de estudios de género desde los ámbitos político, social y cultural; otra ausencia notoria son los estudios sobre masculinidad e investigaciones realizadas en el nivel medio superior.

Finalmente, realizan recomendaciones en torno a la necesidad de que la investigación con perspectiva de género vaya más allá de lo descriptivo o contemplativo, abriendo el abanico metodológico hacia estudios que abarquen grandes grupos de población, así como a investigaciones con un enfoque transformador, además de procurar la mayor difusión posible de las investigaciones realizadas.

Relacionados con el anterior estado de conocimiento se encontraron tres trabajos: dos ponencias, una presentada en el X Congreso del COMIE por Hinojosa y Aguirre (2010), titulada “Miradas a la educación desde el género: un estado de conocimiento”; otra presentada solo por Aguirre (2009) en el mismo congreso, titulada “Género y sujetos de la educación, un estado de conocimiento”, y un artículo en la *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (2010).

La primera ponencia mencionada básicamente resume el contenido del estado del arte. La ponencia de Aguirre (2009) expone el capítulo correspondiente a los sujetos de la educación y sus interacciones (estudiantes, docentes, directivos y responsables de familia), donde analiza producciones como investigaciones, artículos de revistas y ponencias con temas educativos bajo la perspectiva de género.

El corpus se integró con 23 textos, los resultados se organizaron en cuatro categorías, la primera se refiere a la condición de las mujeres, su desempeño y sus proyecciones, donde destaca como categoría central la feminización de la docencia. La segunda analiza las mujeres y su relación con el poder, la categoría teórica destacable es techo de cristal. Un tercer apartado tiene que ver con la masculinidad y sus dilemas; se incluyeron solo tres productos que cuestionan la modernidad, el cultivo de la razón y la masculinidad hegemónica, reflexionando sobre nuevos modelos posibles. La cuarta categoría se enfoca en la madre y su papel en la educación; los textos indagan sobre el dilema entre el espacio doméstico y el espacio laboral.

La autora concluye que en general la descripción es el nivel interpretativo más logrado, pocos trabajos llegan a la interpretación profunda, es muy diversa la perspectiva teórica y conceptual de los textos analizados, sin embargo, advierte una tendencia homogeneizadora que normaliza a hombres y mujeres.

Las manifestaciones de resistencia de los sujetos están casi ausentes, el concepto de igualdad se plantea como ideal, pero existe confusión entre igualdad-desigualdad, diferencia e identidad. No se resuelve el debate político y ontológico, no se aportan categorías de conocimiento nuevas, aunque se advierte un interés paulatinamente creciente en la comunidad investigadora chihuahuense sobre el tema.

En el artículo presentado en el 2010 por Hinojosa y Aguirre en la revista de la REDIECH se encuentran elementos teóricos, metodológicos y reflexiones que no se desarrollaron en el estado del arte original. Aquí se plantean preguntas de investigación, en el primer texto se anotan objetivos; en el primer texto solo se habla de “una actitud comprensiva” (Hinojosa et al., 2010, p. 3), mientras que en el segundo se especifica con detalle el método:

Optamos entre las diversas hermenéuticas por la analógica porque: La hermenéutica analógica intenta sortear las extrapolaciones tan generalizadas en las temáticas sobre género, y nos proporciona una visión más integradora de la realidad de este tema ya que, tal constructo, que funge como modelo teórico de interpretación, muestra su preocupación y su central intención que es la comprensión de las realidades. No se busca “la verdadera interpretación”, pero tampoco negar todo tipo de referencia, la hermenéutica analógica es un piso conceptual que proporcionó criterios de inclusión y de exclusión en el campo [Hinojosa y Aguirre, 2010, p. 32].

Se advierte también un enriquecimiento en los referentes teóricos, ya que en el artículo incluyen autoras no citadas en el estado del arte, como Marcela Lagarde.

Se reitera la sugerencia de ampliar el abanico metodológico y realizar más estudios cuantitativos, asumir metodologías que impliquen la transformación del hecho que se estudia y no solo su interpretación y denuncia; promover la difusión y el contacto

con instancias gubernamentales tomadores de decisiones; superar la falta de comunicación, e impulsar el trabajo interinstitucional.

Las autoras apuntan con claridad a las condiciones de la época que impidieron la realización de un trabajo más completo: el acopio de documentos en físico y el tiempo como “el principal enemigo, algunas instituciones no pudieron compartir sus producciones a tiempo, por lo que comenzaron a compartirse o localizarse cuando nosotras habíamos ya cerrado el momento de fichado” (Hinojosa et al., 2010, p. 55).

El estado de conocimiento del campo aprendizajes y procesos psicológicos asociados, de Madrigal, Araiza y Rodríguez (2010), se trata de un estudio con investigaciones a nivel nacional y otras realizadas en el estado de Chihuahua.

Se consideró la producción generada en el periodo de 1988 al 2007, debido a los escasos aportes investigativos identificados sobre el campo.

En su primer capítulo realizan un recorrido histórico con la evolución de los diferentes conceptos de aprendizaje, desde la antigua Grecia, pasando por los teóricos de la Ilustración, hasta enfoques psicológicos como el conductismo, el aprendizaje significativo y la posición constructivista de Piaget, Ausubel, Vygotsky y Bruner. Las autoras señalan que todas estas posturas han sido valiosas en su momento para entender y potenciar el desarrollo del ser humano, sin embargo aprecian una limitante, que es la ausencia de una dimensión crítica social, aunque se reconoce el acercamiento que Vigotsky hace en este sentido, “todas ellas pasan por alto las potencialidades del aprendizaje como elemento de cuestionamiento y crítica social y herramienta de cambio y transición social” (p. 39).

Afirman que una dimensión crítica del aprendizaje implica la construcción de una relación dialéctica que se establece entre los individuos y su entorno, donde quien aprende es un sujeto activo, que al asumir una visión crítica del mundo tiene la posibilidad de transformarlo, así se posicionan claramente en una mirada teórica crítica para la valoración de la producción investigativa en el campo del aprendizaje.

Respecto a la mirada epistemológica se advierte que las posiciones diversas en este ámbito no son neutrales ya que están impregnadas de relaciones políticas y ejercicio de poder.

Así las autoras desarrollan los debates entre posturas positivistas interpretativas o dialéctico-críticas en que pueden ubicarse diferentes teorías del aprendizaje, y revisan los fundamentos epistemológicos de las diferentes posturas en torno al aprendizaje, desarrollándose especialmente la postura crítica.

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo y se destaca una mirada hermenéutica.

El criterio para la recolección de los trabajos se centra exclusivamente en el acopio de tesis de maestría, no se incluyeron artículos ya que se consideró que carecían de rigor teórico o metodológico. Se elaboraron fichas bibliográficas y de resumen de los trabajos seleccionados y se clasificaron por semejanza. A partir de esta clasificación se realizó un análisis descriptivo de los productos por institución, fecha de elaboración,

niveles en que se centran las investigaciones y sujetos estudiados. También se analizaron los enfoques teóricos y metodológicos de los productos.

El corpus analizado se organizó en cinco categorías: *el aprendizaje en diversos contextos, la identidad y los procesos de aprendizaje, estilos de aprendizaje, la creatividad y el aprendizaje y procesos de construcción del aprendizaje.*

Entre los principales hallazgos se encuentra que los niveles en que se realizaron los trabajos se enfocan en el nivel básico y se centran principalmente en los alumnos, no se encontraron trabajos que busquen entender el papel que los docentes desempeñan en los procesos de aprendizaje, por lo que se interpreta que la responsabilidad de aprender se le sigue adjudicando al alumno; aunque haría falta explorar esta visión.

Se observan dificultades para establecer una coherencia interna entre los elementos de las tesis revisadas para la clarificación del objeto de investigación, dado que en ocasiones lo planteado por el autor es ajeno a lo que desarrolla a lo largo del trabajo; se encontró poca solidez interna, consistencia y claridad, así como un sustento epistemológico poco profundo. La fundamentación teórica en ocasiones se encuentra desconectada del análisis y aparece como un listado exhaustivo de conceptos o recopilación de citas textuales, predomina el interés por validar o dimensionar los aspectos técnicos de la investigación por sobre el interés de conocer la mirada de los diversos actores sobre el objeto de estudio.

Los aportes sobre aprendizaje varían de acuerdo con su temporalidad; los enfoques teóricos identificados con el conductismo se ubican en la década de los '70s y siguen muy presentes en la década de los '80s, en la década de los '90s predominan el enfoque teórico de la psicogenética y el sociocultural, sin embargo, el procesamiento humano de la información se encuentra ausente, al igual que la tendencia crítica del aprendizaje.

De alguna manera, se soslaya darle importancia al contexto neoliberal, lo cual incide en que los sujetos sean los responsables de las dificultades que los procesos de aprendizaje puedan presentar sin considerar las condiciones estructurales antisociales y poco favorables para las familias con una pobre herencia cultural. Aprecian los autores que el aprendizaje, como todo campo científico, se encuentra regido por lineamientos de los organismos internacionales y grupos que ostentan el poder económico.

Se sugiere a las instituciones de educación superior que definan líneas de investigación educativa en las que el aprendizaje ocupe un lugar prioritario, dado que este es el eje central de la educación en todos los niveles y modalidades; no se identifica una visión del aprendizaje como alternativa de crítica al sistema y búsqueda de un cambio y transformación social. Algunos de los objetos de estudio pendientes son el nivel socioeconómico y el acceso al aprendizaje, la herencia cultural y los procesos de aprendizaje, el aprendizaje como herramienta de crítica al contexto social, los procesos de aprendizaje de los alumnos, el maestro ante el aprendizaje, factores que inciden negativamente en el logro de conocimientos, el trabajo en equipo como potenciador del aprendizaje, origen del conocimiento y el aprendizaje, implicaciones pedagógicas de las teorías del aprendizaje y la evolución mundial del campo de aprendizaje.

Derivados del anterior estado de conocimiento, Madrigal et al. (2010 y 2011) presentaron una ponencia en el IX Congreso del COMIE, titulada “Estado de conocimiento del campo de aprendizaje y procesos psicológicos asociados”, y un artículo en la *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, “Estado de conocimiento del campo de aprendizaje en el estado de Chihuahua”.

El objetivo que marca el objeto de estudio en su ponencia versa sobre la comprensión desde un enfoque sociohistórico de la evolución de la investigación en educación superior en el campo aprendizaje en el estado de Chihuahua. Como interrogantes secundarias se exploran las temáticas que están presentes y cuáles ausentes en el campo, características de la investigación desarrollada, enfoques teóricos y metodológicos predominantes, así como niveles y actores en que se han centrado las investigaciones. A decir de la autora, la metodología está diseñada como un estudio de casos múltiples global e interpretativo, centrado en el examen completo e intenso de la producción investigativa de los investigadores en Chihuahua.

El contenido del artículo es muy similar a la ponencia, con la diferencia de que en lo metodológico solo se hace referencia a que el estudio se “ubica dentro de la tradición hermenéutica de las ciencias sociales y humanas” (p. 17).

Se advierte en estas dos producciones una prevalencia del análisis descriptivo de la producción sobre la reflexión teórica o epistemológica, ya que la autora no se detiene a definir su mirada sobre estos aspectos, tampoco se adscribe a una concepción de aprendizaje, en contraste con el estado de conocimiento *per se*.

El estado de conocimiento del campo crianza y desarrollo humano fue realizado por Lara (2010). Este campo de conocimiento se plantea examinar y reflexionar respecto a las interacciones humanas y las relaciones afectivas al inicio de la vida y el rol que desempeñan la familia y la escuela en la socialización humana.

Se pretende interpretar bajo una óptica académica, social y cultural el desarrollo de este campo en el estado de Chihuahua en el periodo comprendido entre 1998 y el 2007.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Quiénes son los sujetos, instituciones y grupos académicos que producen investigación en el campo crianza y desarrollo humano en el estado de Chihuahua? ¿Qué trabajos se han producido y en qué consisten? ¿A qué objetos de estudio se refieren y qué referentes conceptuales y metodológicos abordan? ¿En qué condiciones institucionales se genera la producción investigativa y cuáles son las tendencias en este campo de conocimiento?

El enfoque metodológico es cualitativo interpretativo y el método usado es la hermenéutica de acuerdo con la definición de Gadamer.

La discusión de resultados se estructura en dos subtemas, que son los distintivos de los trabajos y la edificación categórica analítica.

Respecto a lo distintivo de los trabajos, se analizaron únicamente tesis para obtener el grado de maestría y son investigaciones empíricas más que teóricas, además de escasas, pues únicamente se encontraron ocho trabajos con esta temática.

En los trabajos analizados no se identifica el paradigma de investigación relacionado con las preguntas y en el enfoque metodológico declarado se encuentran inadecuadas exposiciones del sustento teórico, los trabajos con enfoque cuantitativo carecen de planteamiento y contrastación de hipótesis, solo en el 63% se encontró congruencia interna entre el objeto de estudio, las preguntas de investigación, el aparato teórico conceptual, la metodología y los resultados reportados.

Respecto a la edificación categórica analítica se construyeron tres apartados: el primero tiene que ver con el contexto sociocultural y familiar y estilos de crianza en relación con el desarrollo de la afectividad infantil. Aquí se ubicaron tres tesis en las que se explora la relación afectiva entre la madre y su manera de relacionarse y comunicarse con los hijos pequeños.

El segundo apartado se refiere a la afectividad infantil en el contexto sociocultural de la escuela; se ubicaron cuatro trabajos en que “se indaga sobre la afectividad construida en los infantes a partir de procesos sociales y de interacción vividos en su hogar a lo largo de la primera infancia” (p. 7), analiza la interacción niño-madre en el ámbito familiar y cómo esta define el nivel de seguridad y confianza de niños y niñas.

El tercer apartado se refiere a la crianza: las familias nucleares y monoparentales y sus implicaciones en la percepción de sus hijos. Aquí se ubicaron dos trabajos que enfocan su análisis en las relaciones entre padres e hijos al interior de la familia monoparental.

El último trabajo se refiere a los concepciones y saberes de la docencia y el desarrollo humano insertado en el aula; aquí se destaca la importancia de que el docente cuente con un perfil adecuado para tratar asuntos de sexualidad infantil.

El texto de Lara (2010) es básicamente descriptivo, pues no se desarrollan reflexiones ni conclusiones generales de los hallazgos. Tampoco se identifica una postura teórica o epistemológica explícita.

Relacionada con el estado de conocimiento en el campo crianza y desarrollo humanos, Lara (2009) presentó una ponencia en el X Congreso del COMIE, donde básicamente resume el contenido del estado de conocimiento realizado.

El estado de conocimiento sobre el currículo fue realizado por Maldonado, Carrera y Gutiérrez (2010). Los autores contextualizan cómo durante la década de los ‘90s el desarrollo social se encaminó hacia un modelo acorde con el neoliberalismo a partir del condicionamiento de préstamos al acatamiento de las sugerencias de los organismos financieros internacionales. Producto de esta visión se plantearon nuevos diseños curriculares sobre la base del logro de competencias y su medición a partir de las evaluaciones estandarizadas.

El recorte temporal de la investigación se definió a partir del año 1987 al 2007. Se analizaron libros, folletos, artículos, talleres, ponencias y tesis de posgrado.

La metodología tuvo un enfoque cualitativo e interpretativo. Según los autores, la producción en este periodo de tiempo se caracterizó por el interés de “revisar los programas existentes y proponer cambios e innovaciones en programas y en la prác-

tica educativa de acuerdo a las demandas sociales”. Con un enfoque cualitativo, se consideró la hermenéutica como metodología de análisis de los documentos, consta de una fase descriptiva que contabiliza las temáticas abordadas, los objetos de estudio, así como los sujetos y las instituciones en las que se han realizado.

Los autores describen cuatro perspectivas teóricas representativas del currículo, a saber: teorías de la legitimación, teorías procesuales, teorías estructurales y teorías de la implementación. Conciben que el currículo

...se traduce en el conjunto de elementos que orientan el proceso de la educación formal y se sintetiza en planes y programas de estudio cuyo propósito es la formación de seres humanos, las escuelas son responsables de desarrollar la propuesta educativa que lleva implícitos valores, ideología y conocimientos para ser desarrollados en una expresión cultural [p. 48].

El análisis de los diferentes documentos estudiados mostró el interés de los diferentes investigadores por diseñar programas con el enfoque por competencias, conocer y aplicar la tecnología, diseñar cursos con los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, buscar nuevas formas de organización y participación escolar a través del diseño de programas de gestión.

Para el análisis teórico se utilizaron dos paradigmas que definieron como *a priori* y *a posteriori*, el primero a las investigaciones que culminan con un diseño curricular, el segundo se refiere a la evaluación de la aplicación de los programas y de los procesos. Los autores conformaron categorías que se ubicaron como campo de saber, *desarrollo del currículo, procesos y prácticas curriculares, currículo y formación profesional, evaluación curricular y acreditación*.

Los autores desarrollan la forma como evolucionaron las ideas sobre currículo a partir de la década de los ‘70s, así como el desarrollo histórico del concepto, que se analiza desde cuatro perspectivas: academicista, tecnológica, positivista interpretativa y sociocrítica.

A partir del análisis de 55 documentos se integraron cuatro subcampos por afinidades temáticas. El primero de ellos fue el desarrollo del currículo, en el cual se incluyeron las investigaciones y trabajos relacionados con las acciones educativas relativas a la operación de los proyectos curriculares, tendencias predominantes en la elaboración de planes y programas, currículos flexibles, producción de materiales y en general investigaciones relacionadas con propuestas innovadoras, gestión curricular, enfoque por competencias y tecnologías y educación.

En el campo procesos y prácticas curriculares se incluyeron las investigaciones que dan cuenta sobre la manera como se implementa el currículo, la influencia de las relaciones sociales en el contexto donde se desarrolla, el sustento teórico, la evaluación del aprendizaje, actitudes de docentes y en general la forma como todos estos aspectos influyen en las prácticas pedagógicas.

El tercer campo, currículo y formación profesional, incluye propuestas de diseño curricular para la formación profesional, análisis sobre el diseño de planes de estudio,

seguimiento de egresados, perspectivas y tendencias del diseño reticular, el cuidado de la vida y la formación para la investigación.

Respecto a la evaluación curricular se incluyeron trabajos que evalúan propuestas de evaluación curricular, pertinencia de currículo y prácticas evaluativas que pueden afectar la introducción de cambios, así como la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se identifica como elemento innovador el cambio hacia la introducción del enfoque por competencias, identificando como dificultades la enseñanza tradicional, la falta de trabajo colegiado y la escasa capacitación del personal, aspectos que también influyen en la incorporación de las tecnologías de la información y el mejoramiento de los aprendizajes.

Se plantea como una omisión importante la ausencia de investigaciones en torno a la relación educación-mercado laboral en el estado de Chihuahua, al respecto se sugiere el análisis de las carreras que se ofertan para el nivel superior, la revisión de la congruencia entre los planes de estudio de nivel medio superior, así como el análisis del currículo de educación básica y la formación en el uso de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje.

Tampoco se encontraron investigaciones que analicen el papel del docente y sus interacciones con otros profesores y sus necesidades. Se carece de investigación sobre la forma como se implementa el currículo en el nivel profesional, consideran de gran importancia que los estudiantes estén en contacto con la realidad a la que se enfrentarán en su vida laboral.

Se identifica la preocupación por continuar mejorando los programas de estudio, en este sentido se señalaron como debilidades el hecho de que los docentes no estén actualizados sobre los nuevos enfoques, la desvinculación entre la formación y el ámbito laboral y un currículo endogámico y academicista. Se sugiere que los docentes cursen programas de entrenamiento y capacitación que les permitan formar a su vez a sus estudiantes en un desempeño favorable respecto a su campo laboral. Punto medular en el diseño de los programas es el establecimiento del perfil de ingreso y su congruencia con los programas que se ofertan, así como con la manera en que se evalúan los aprendizajes.

En general se observa poca claridad respecto a la metodología utilizada, los enfoques y las técnicas. Los autores reportan poca presencia de trabajos con enfoque cuantitativo, afirman que la polémica entre paradigmas cuantitativos y cualitativos ha limitado el análisis de datos a un enfoque predeterminado, la mayoría de las investigaciones se centran en el estudio de las prácticas pedagógicas, el conocimiento del alumnado, el profesorado y los procesos de enseñanza y aprendizaje, quedando fuera temas como la política educativa, la educación no formal, los medios de comunicación y el impacto de la economía en la educación privada.

Derivado del estado de conocimiento sobre currículo, Gutiérrez et al. (2011) presentaron una ponencia en el XI Congreso del COMIE, donde resumen el proceso y los resultados de su investigación.

El estado de conocimiento del campo sujetos de la educación en el estado de Chihuahua fue elaborado por Sandoval et al. (2010), adoptando la definición de Ducoing como:

El análisis sistemático, la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado... (para) identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto en condiciones de producción [Ducoing, 2003, citado en Sandoval et al., p. 32].

Elaboran la noción de campo a partir del concepto de Bourdieu, quien considera que la sociedad es un campo de lucha, el investigador no es solo observador sino participante no solo de la lucha de clases sino del campo en las luchas científicas, el investigador ocupa una posición en estas lides (Bourdieu, 2002, citado en Sandoval et al., 2010). A partir de esta noción, los autores afirman que en la investigación educativa en Chihuahua prácticamente no se encuentra un campo formalmente constituido.

El método utilizado se planteó desde una perspectiva interpretativa con el recurso de la hermenéutica dialógica. El procedimiento metodológico inició con el acopio de tesis de maestría y artículos en revistas y libros que tuvieran como objeto de conocimiento a los sujetos de la educación. Se elaboraron fichas bibliográficas y analíticas con los trabajos encontrados, las cuales se agruparon en cinco campos, a saber: *profesores, alumnos, responsables familiares, directivos y actores*.

En el capítulo II se aborda la noción de sujeto, desde la modernidad hasta el humanismo, y se define quiénes son los sujetos de la educación. En el capítulo III se aborda el tema de los profesores desde la noción de identidad que desarrollan algunos de los trabajos analizados. También se aborda lo relacionado con la socialización, el carácter dialógico de las identidades, la identidad como objeto de estudio, la identidad de los profesores, identidades individuales y colectivas, identidad y modelo pedagógico, así como prácticas de resistencia.

Sobre este apartado, los autores concluyen que el rasgo distintivo sobre la identidad de los profesores es la heterogeneidad, difícilmente se encontraron rasgos de identidad colectiva en el profesorado, “parece no existir un modelo socialmente aceptado de ser maestro” (Sandoval et al., 2010, p. 91). Los trabajos localizados analizan a la educación y a los docentes como productos ahistóricos, ajenos a las transformaciones de la sociedad.

Desde los diferentes modelos propuestos por Adam Shaff, como son los modelos heteroestructuralista, autoestructuralista e interestructuralista, los autores aprecian un acercamiento a las prácticas docentes enfocado principalmente en evaluarlas como adecuadas o inadecuadas; aunque el discurso y las creencias del profesorado se refieren a prácticas constructivistas, en la realidad estas distan mucho de serlo.

Los autores advierten un profesorado que se mueve entre la innovación y la tradición. La mayoría de los trabajos se realizaron en educación básica, por lo que es

importante considerar también a los profesionales de secundaria y bachillerato, entre quienes la formación docente es difusa.

El capítulo IV aborda las producciones relacionadas con los estudiantes, la vida escolar, las identidades de los alumnos de educación básica, el desempeño escolar y los estudiantes de educación media y superior. Un balance general sobre el campo evidencia que no hay suficiente investigación enfocada en los alumnos, lo que más distingue a este subtema son las ausencias en cuanto a temática, teoría y conceptualización del estudiante como sujeto, al igual que otros temas importantes como trayectorias escolares, deserción, alumnos sobresalientes, identidades estudiantiles y estudiantes inmigrantes, entre otras, que pueden constituir temas novedosos para acercarse al estudiantado como sujeto de estudio.

Respecto a los responsables de familia, aquí se realiza una caracterización y definición de lo que es una familia y lo que es un responsable de familia. Fueron pocos los trabajos localizados sobre responsables de familia, lo cual es interpretado por los autores como el “poco valor que las instituciones escolares, profesorado y directivos les asignan en la vida escolar; así como del carácter aún instituyente de la llamada nueva gestión escolar, de las políticas de participación social” (Sandoval et al., 2010, p. 177). No se identifica un campo en construcción sobre este tema sino esfuerzos aislados, consideran muy importante que se investigue más sobre los procesos de participación de los padres y madres de familia en la vida escolar.

La función directiva se ve caracterizada teóricamente desde la perspectiva de Egado, como científico-técnica, interpretativa y crítica. “El papel del directivo aparece como un campo inexplorado sin presencia en los estados de conocimiento” (Sandoval et al., 2010, p. 179).

Según los autores, es importante indagar “quiénes y cómo son los directores y demás sujetos que cumplen funciones de supervisión escolar” (Sandoval et al., 2010, p. 191), hacen falta trabajos que permitan repensar el papel de los directivos escolares y dar cuenta de sus creencias e imaginarios, así como buscar la manera de resolver la contradicción que existe entre las normas y las prácticas que luego resultan poco propicias para cumplir los propósitos educativos.

Cada capítulo de esta obra fue trabajado como un estado de conocimiento en sí, por lo que cada capítulo tiene sus propios referentes teóricos, análisis, conclusiones, balances y referencias; debido a esto, no se encuentran conclusiones generales de la obra. Es importante destacar que el subtema emergente de profesores resulta muy significativo, debido a que no hay o no había en el momento de su publicación ningún estado de conocimiento semejante.

Derivadas del estado de conocimiento *Sujetos de la educación* se encontraron dos ponencias presentadas en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: “Estado de conocimiento en la subárea de profesores en el estado de Chihuahua” (Sandoval y Cervantes, 2011), donde se resume el capítulo dedicado a profesores en la publicación del año 2010, y “Procesos de formación docente en Chihuahua.

Estado de conocimiento” (Cervantes y Sandoval, 2011), subárea que no se incluyó en el estado de conocimiento publicado en el año 2010.

Los autores recopilaron trabajos desarrollados entre 1994 y 2009, a partir de la revisión realizada se identifican referentes conceptuales, perspectivas teóricas y metodológicas. Se revisaron 55 investigaciones, la mayoría son tesis de maestría.

La metodología empleada para el análisis tiene un enfoque interpretativo, aplicándose la hermenéutica dialógica, este análisis da origen a cuatro subáreas, que fueron: *la formación inicial, actualización docente, superación profesional y formación para la investigación.*

Los autores afirman que la formación docente no se reduce a educar, instruir, aprender o enseñar, sino que implica una tarea global y permanente orientada a crear las condiciones para que todas las personas puedan desenvolver sus potencialidades.

Concluyen que el debate sobre la formación docente en el estado de Chihuahua está abierto, que en general se reconoce la importancia de la formación docente y la necesidad de que adquieran las competencias necesarias para atender los espacios en que realizan sus labores; es importante distinguir las estrategias y espacios donde el profesorado local puede desarrollar sus competencias profesionales; se debe redimensionar la oferta educativa con base en diagnósticos que permitan conocer las necesidades de los profesores, y revisar los perfiles de egreso de las diferentes instituciones a fin de formar profesionales de la educación competentes para enfrentar con éxito la diversidad cultural y geográfica. Recomiendan considerar la conformación de redes y comunidades de aprendizaje que valoren las experiencias de microenseñanza y la figura del tutor en la formación para la investigación con un enfoque andragógico.

El estado de conocimiento de historiografía de la educación fue elaborado por Larios, Trujillo y Pérez (2010). Su trabajo tiene como propósito contribuir a la reconstrucción del desarrollo de la historia de la educación en Chihuahua y dar cuenta de qué se publica, quiénes lo hacen y desde dónde se escribe.

Se incluye la documentación encontrada en el periodo 1985-2008, señalando que es la primera vez que se realiza un trabajo de esta naturaleza a nivel estatal. En la pesquisa se obtuvieron tesis de licenciatura, maestría y doctorado, ejemplares de revistas, libros y diversos documentos. Para la elaboración de esta investigación se adoptó la propuesta del COMIE en el sentido de concentrar las publicaciones en cuatro categorías, a saber: *ideas, sujetos, instituciones y procesos.*

La delimitación teórica se estableció a partir de dos vertientes principales: la primera visualiza la historia como la narración de los hechos del pasado, con un fuerte enfoque positivista que se plantea como objetivo una narración neutra e imparcial basada en las fuentes y su transcripción, considerando que los documentos hablan por sí mismos. Se trata de una historia memorística, aburrida para los estudiantes y a la que también se le ha llamado “historicista”, ya que es la historia de los vencedores y de los héroes.

La segunda vertiente se refiere a la construcción-reconstrucción de los hechos del pasado sumados al presente como objeto de estudio. La historia es producto del

empeño y de las posturas que se asumen debido al esfuerzo humano, se sustituye la narración y la descripción de hechos aislados por una comprensión e interpretación valorativa, se considera que los juicios o los resultados son inseparables de la subjetividad, ya que la historia de la educación se construye con ideas, supuestos e interpretación de las evidencias.

Los autores se posicionan en una perspectiva teórica crítica de la historia, sin embargo, quedan a deber la descripción del enfoque metodológico empleado, aunque este se puede deducir como interpretativo.

Se incluye un análisis descriptivo de los documentos: cantidades y porcentajes relacionados con los tipos de productos, la producción por periodos de tiempo, las categorías de análisis que abordan los documentos encontrados y las instituciones que más producen, y las historias institucionales. En total se analizaron 135 documentos.

En cuanto a los autores de los textos encontrados, se señala que “quienes escriben historia de la educación en Chihuahua no cuentan con una formación profesional en historia” (p. 50).

La producción responde a esfuerzos individuales y se contó con muy escasos recursos externos para las investigaciones, la publicación de libros se hizo con apoyos institucionales, la circulación de obras es muy restringida y no se da la difusión adecuada, pues se encuentra limitada al ámbito regional.

Se identificaron trabajos fundamentados en informes y documentos que apuntan al *deber ser* más que a lo sucedido en lo cotidiano; los autores consideran que las instituciones que pagan las publicaciones incurren en la censura de contenidos y eso obliga a que los trabajos permanezcan en un nivel narrativo sin implicar juicios críticos sobre los hechos.

Hay un predominio del enfoque sociológico en cuanto a la metodología y se encuentran otros trabajos con carácter más etnográfico, algunos con tratamiento filosófico y otros pedagógico.

La categoría de ideas revela la ausencia de documentos sobre el debate de los métodos historiográficos, esto debido quizá al incipiente trabajo que aún se realiza en este campo y a que la mayoría se aborda desde niveles descriptivos más que críticos y analíticos.

Respecto al eje de los sujetos, se enfoca la atención en las personas que resultan claves en los procesos educativos, los documentos encontrados se refieren a biografías de protagonistas de la educación en Chihuahua, por lo regular se enfocan en un personaje y no siempre en el ámbito educativo.

Sobre grupos étnicos solo se encontraron tres documentos que dan cuenta de los procesos educativos de los menonitas y tarahumaras.

El área en la que más trabajos se encontraron es la referida a las instituciones, debido a que quien investiga sobre la institución por lo regular pertenece a ella y porque quien paga la publicación está interesado en conocer la trayectoria de su escuela o universidad. Tienen por lo regular un carácter descriptivo que revela su nivel incipiente.

Entre las principales conclusiones de los autores está considerar que en esos últimos diez años se intensificó la producción de textos de historia de la educación con niveles de abordaje desiguales, pero que evidencian el creciente interés en el tema. La mayoría de los trabajos presentan un abordaje teórico y metodológico limitado, se percibe que el objetivo de las producciones se enfoca más en el rescate de datos, hechos y personajes que en su análisis crítico.

Nada se encontró sobre la educación en familias, instituciones particulares, gremios y métodos. No se identificaron redes de investigadores, cuerpos colegiados o instituciones que apoyen la recuperación de la memoria histórica.

Jurado (2010) realizó el estado de conocimiento que da cuenta de la producción investigativa en el área de política educativa en el estado de Chihuahua. La autora no plantea preguntas de investigación ni se especifican los objetivos del estudio; el periodo que abarca la pesquisa se debe deducir de las investigaciones que reseña, el cual oscila entre los años 1996 y 2006.

Desde un posicionamiento teórico crítico, recurre a la noción de campo de Bourdieu para visualizar la complejidad de su área de estudio como un espacio de tensiones generadas por las luchas de poder. En concordancia con Pablo Latapí, define la política educativa como “el conjunto de acciones establecidas por el Estado para organizar y regir el sistema educativo. En ellas se incluyen: determinación de objetivos, la organización y hasta la instrumentación de las decisiones” (Jurado, 2010, p. 29).

La metodología se esboza en el apartado denominado “mirada epistemológica”, que asume la teoría de la complejidad de Edgar Morin planteando la insuficiencia del pensamiento lineal para explicar los fenómenos, por lo que se deben contemplar los diversos factores económicos, ideológicos y culturales para no caer en criterios reduccionistas o disyuntivistas.

Los trabajos recopilados y analizados se clasificaron en cuatro categorías generales: *educación y pobreza, productividad del sistema educativo, federalismo y descentralización y administración y gestión*. Se tomaron en cuenta tesis de maestría y de doctorado, ponencias y artículos. En total se reseñan 22 productos.

La autora concluye que la investigación en el área de política educativa es escasa, los conceptos más recurrentes en los trabajos encontrados son aquellos relacionados con el sistema educativo nacional: calidad, desigualdad, gestión, eficiencia. Se observó la coexistencia de paradigmas positivista, interpretativo y emergente, lo mismo ocurre con las perspectivas metodológicas; no se advierte la predominancia de ninguna metodología. Se observan escasos productos con un posicionamiento teórico crítico, pues raramente se hace referencia a las relaciones de poder, a las resistencias y otras dinámicas imbricadas en los procesos educativos y administrativos. Se soslaya el análisis de las estructuras que inciden en las dinámicas institucionales y los actores educativos involucrados, por lo que la mayoría de los productos analizados tienden a legitimar las políticas oficiales derivadas del orden social neoliberal.

La ponencia presentada en el X Congreso del COMIE por Ramos y Tamayo (2009), “La investigación curricular en el estado de Chihuahua”, plantea las interro-

gantes siguientes: ¿Cuál es el estado del conocimiento que guarda la investigación educativa que producen las instituciones de posgrado en el estado de Chihuahua en el área temática del currículo? ¿Cuáles son los objetos de estudio, referentes teóricos y metodologías abordadas por la investigación educativa en el área del currículo?

Su metodología es cualitativa y recurren al método de investigación de la hermenéutica crítica, se desarrolló mediante la recopilación, interpretación y análisis de las tesis de instituciones que producen investigación educativa.

Se analizaron 25 tesis que se clasificaron en tres campos, a saber: *currículo y formación profesional, currículo y práctica docente y evaluación curricular*.

En cuanto a currículo y formación profesional, se destaca la preocupación por establecer un estrecho vínculo entre la formación de profesionales y las demandas laborales del sector productivo, por lo tanto, se persigue un interés técnico. En lo relativo a la formación profesional existe la necesidad de que la educación superior se vincule con las empresas y el mercado de trabajo.

En relación con el currículo y práctica docente se concluye que al currículo oficial le subyace una orientación tecnocrática y pragmática, se busca que las prácticas educativas tiendan a satisfacer las demandas de la estructura socioeconómica. Está ausente por parte de los docentes la reflexión crítica del currículo en su práctica, por lo que se deduce que estos asumen un rol de técnicos, obviando la parte oculta del currículo.

En cuanto a la evaluación curricular se analizaron nueve tesis, las cuales se clasificaron en los campos de evaluación y currículo, evaluación institucional y evaluación de los aprendizajes.

Las autoras identifican una marcada predominancia de tesis de tipo cuantitativo en el aspecto de evaluación, por lo que concluyen que el proceso educativo sigue inmerso en un enfoque funcionalista de la sociología de la educación, el cual concibe a la misma como una forma de transmisión social, y por lo tanto el proceso de evaluación ocurre bajo las premisas de una teoría técnica del currículo.

Los estados de conocimiento en las reflexiones teóricas

En esta categoría se incluyeron seis publicaciones que no son propiamente estados de conocimiento pero que abrevan de ellos para la construcción de sus análisis y reflexiones. Con esta premisa se incluyeron investigaciones sobre estados de conocimiento, reflexiones teóricas, un catálogo que concentra autores y productos considerados en la construcción de diez estados de conocimiento en el estado de Chihuahua durante el año 2010 y un diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua, también derivado de los estados de conocimiento.

Maldonado (2013), en su artículo titulado “El estado de conocimiento de currículo. Una experiencia en la construcción del objeto de estudio”, refiere su experiencia como investigador en la construcción de un estado de conocimiento, narra las dificultades y obstáculos epistemológicos que surgen al desarrollarlo.

Uno de los aspectos que destaca como dificultad para la construcción de su objeto de estudio es la propia indefinición del campo, pues, a su parecer, las fronteras que mantiene son imprecisas, reflexión en torno a cómo surge el objeto de estudio desde aquellos puntos que son de interés para el investigador y que se hacen visibles de acuerdo con los recursos teóricos que este posee.

El propósito de esta reflexión y revisión fue la construcción propia de un posicionamiento teórico en torno al currículo. El autor concibe el proceso de investigación como una construcción constante de reflexión y en muchos casos de improvisación ante lo imprevisto, el objeto de estudio se va construyendo durante el proceso de investigación a través del acercamiento a la realidad que se delimita y conceptualiza de forma empírica mediante la interpretación del investigador.

El autor concluye que el objeto de estudio está limitado y configurado por la manera como el investigador se acerca a él, dicho objeto define el método y a su vez el método configura el acercamiento empírico y teórico al objeto.

La conformación del objeto de estudio constituye un proceso complejo de acercamiento hermenéutico de creación y de recreación de la realidad, lo cual implica una tarea compleja que no puede ser reducida; el autor afirma que es el análisis multirreferencial lo que puede propiciar una comprensión en diferentes niveles de acercamiento al objeto de estudio.

Uno de los mayores retos que menciona haber enfrentado fue el de controlar su imaginación durante el proceso de investigación para evitar suplir la información faltante u oculta con supuestos propios que pueden desvirtuar todo el proceso.

El artículo de Martínez y Vega (2012) “Una mirada a la investigación educativa en Chihuahua, a través de los estados de conocimiento”, publicado en la *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, contiene un informe preliminar sobre un diagnóstico de la investigación educativa realizada en el estado de Chihuahua, construido a partir de los estados de conocimiento publicados en el año 2010 y la información obtenida a partir del análisis de un instrumento diseñado por la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) que se aplicó a los agentes y a las instituciones de educación superior de la entidad.

Se buscó construir una visión integral sobre las condiciones institucionales en las que se realiza la investigación educativa a nivel estatal.

Las interrogantes que guiaron el trabajo buscan conocer el estado que guarda la producción de investigación educativa en el estado de Chihuahua, identificar sus agentes y los grupos académicos que producen investigación educativa, las instituciones en que se produce investigación educativa, así como las condiciones existentes para la publicación y difusión de la investigación educativa en la entidad.

Se planteó como propósito principal “fortalecer la relación entre grupos y redes de académicos, así como propiciar el mejoramiento de las condiciones institucionales de los programas de posgrado que permitan formar investigadores de alto nivel” (p. 7).

El análisis comprende una etapa cuantitativa descriptiva y otra cualitativa interpretativa, aquí solo se presentó la primera etapa; se valoraron 458 productos, los cuales fueron distribuidos en diez áreas temáticas para su análisis. Se describe la producción por área, por tiempo, por método, objetos investigados, nivel educativo, instituciones que producen, así como la producción por investigador y por tipo de producto.

Entre las conclusiones se establece que la producción en el campo de la investigación educativa no es homogénea, por lo que es importante considerar el impulso al desarrollo de la investigación en todas las áreas temáticas; hay un marcado predominio del enfoque metodológico cualitativo.

Los objetos más estudiados fueron los relacionados con sujetos y procesos educativos; predomina la investigación empírica sobre la investigación teórica; los niveles educativos más investigados fueron educación básica y educación superior, quedando prácticamente sin abordar el nivel medio superior.

La mayoría de la producción procede de las instituciones de posgrado con mayor antigüedad, por lo que se sugiere impulsar la creación de nuevos espacios donde se formen investigadores educativos.

Martínez (2013) presentó una ponencia en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa titulada “Reflexiones sobre el concepto de estado de conocimiento”, “síntesis derivada de un texto más extenso que forma parte de los estados de conocimiento que el COMIE va a publicar para la última década en el campo de la epistemología y métodos de la investigación educativa” (p. 1).

Se analizaron tres capítulos de libros, dos artículos de revistas, tres ponencias, una conferencia y un cuaderno de trabajo con reflexiones generadas a partir de la necesidad de una delimitación conceptual de lo que es un estado de conocimiento; su investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, por lo que hace explícita la perspectiva teórica crítica desde la cual se valoran los trabajos.

Considera el conocimiento científico como “producto de una ruptura epistemológica con el conocimiento de sentido común como un esfuerzo intelectual que hace visible las relaciones en las que se compone el mundo circundante y visibles en los datos de la experiencia inmediata” (Martínez, 2013, p. 2).

En el análisis del corpus encontrado se puede apreciar la evolución del concepto *estado de conocimiento* y la manera como se ve enriquecido a través de las aportaciones de los autores y autoras referidas. Se aprecia una aceptación mayoritaria del concepto de estado de conocimiento del COMIE.

No se elabora una categorización del corpus encontrado, solo se describe en lo general destacando las aportaciones novedosas que cada autor realiza para definir lo que es un estado de conocimiento. Finalmente el autor concluye con la construcción de una definición propia que se anota a continuación:

...el estado de conocimiento es una valoración de la producción generada en un determinado campo temático, delimitado temporal y espacialmente, que tiene como principio ético ineludible delimitar la perspectiva teórica de interpretación para acotar la subjetividad del investigador. Es un esfuerzo teórico para desentrañar las implicaciones

epistemológicas, metodológicas y axiológicas en la producción investigada. Abarca el mayor número de trabajos posible. Tiene un carácter multirreferencial y colaborativo [Martínez, 2013, p. 8].

Se distingue del *estado del arte* en que este tiene como objeto de estudio dar cuenta de la producción más sobresaliente de un campo temático para justificar la pertinencia de un problema de investigación, y del *estado de la investigación* en que este se centra en dar cuenta de las condiciones en las que se produce la investigación educativa.

En el capítulo del libro “Epistemología y métodos de la investigación educativa. Estado del conocimiento 2002-2011”, Martínez (2013) reflexiona sobre el concepto de estado del conocimiento, desarrollando con mayor amplitud y profundidad los mismos elementos que en la ponencia anterior.

Vega (2013) elaboró un capítulo del documento *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*, publicado por la REDMIE, el cual tituló “Elaboración de estados de conocimiento”, donde expone los resultados de una investigación sobre los estados de conocimiento nacionales y estatales en México.

El corpus que se analiza incluye trabajos realizados en el periodo de los años 2002 al 2011 con el propósito de valorar la producción que se ha generado en diversas áreas de conocimiento. Se tomaron en cuenta artículos, ponencias, libros y capítulos de libros. Se analizaron 20 productos, los cuales fueron categorizados de acuerdo con la cobertura geográfica que alcanzaron; se identifican esfuerzos para construir estados de conocimiento nacionales, estatales e institucionales.

En relación con los estados de conocimiento nacionales se identificaron dos esfuerzos que solo concentran información de algunos estados del país.

Los estados de conocimiento estatales se circunscriben a tres entidades federativas, Sonora, Chihuahua y Nuevo León, lo cual significa un importante avance en el norte del país y un interés por juzgar la producción investigativa.

El mayor número de ponencias se ubica en esta categoría, los estados de conocimiento institucionales se centran en valorar la producción de la institución con la finalidad de identificar problemáticas que se estudian en torno a la investigación educativa, algunos realizan efectivamente una valoración mientras que otros solo presentan un inventario.

Concluye la autora que los estados de conocimiento nacionales se autonomban de esta manera porque van más allá de los límites territoriales de un estado, sin embargo, su alcance es limitado. En los estados de conocimiento estatales que se generaron en la región norte del país se observa que el respaldo oficial del gobierno estatal, como fue en el caso de Chihuahua, facilita en gran medida la tarea de la elaboración de estos estudios. Por otro lado, los estados de conocimiento institucionales son esfuerzos importantes, aunque no se presenta una valoración de la producción y existe un escaso posicionamiento teórico que defina la mirada con que se juzgan los productos.

Lozano (2010) elaboró un catálogo a partir de la construcción de los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua publicados en

ese año. El catálogo contiene 451 fichas que concentran el corpus analizado por los investigadores que participaron en dicho esfuerzo.

Las fichas de los documentos se agruparon por tipo de producto y están organizadas en orden alfabético de acuerdo con el apellido de los investigadores e investigadoras. Contiene 184 tesis, 31 reportes de investigación, 105 artículos, 17 capítulos de libros, 40 libros, 7 compilaciones de libros, 50 publicaciones en memorias de congresos, 14 documentos de trabajo y tres documentos telemáticos.

El propósito de este catálogo es informar acerca de los autores, el tipo de producción que están realizando, sus instituciones de origen, el grado académico con que cuentan, el año de la producción, el campo de la investigación educativa en que incursionan y un breve resumen del contenido de su trabajo.

Se espera que esta información pueda ser de utilidad para investigadores, estudiantes, docentes e instituciones interesadas en el campo de la investigación educativa, asimismo para quienes emprenden nuevas investigaciones, como herramienta para evitar el abordaje repetitivo de temáticas que llegan a conclusiones similares.

Balance general

Los estados de conocimiento publicados en Chihuahua entre los años 2009 y 2010 representaron un parteaguas en la investigación educativa en Chihuahua, su realización requirió de una confluencia de esfuerzos y voluntades individuales e institucionales que no tiene ningún precedente.

Las temáticas abordadas solo fueron diez, no todas coinciden con las áreas temáticas del COMIE, como es el caso del campo lenguas (Vega, 2010), que es una subárea de “Educación y conocimientos disciplinares”, así como educación y género (Hinojosa et al., 2010) que, al ser considerada como una temática transversal, no pertenece a ningún área específica.

Para su construcción, los equipos comprometidos contaron con el apoyo de investigadores del COMIE, como Patricia Ducoing, Rolando Maggi, Corina Schmelkes y Martha López, quienes asesoraron a los diferentes equipos en el proceso de construcción y/o fungieron como lectores externos.

Al parecer, como producto de dichas asesorías se establecieron consensos sobre la estructura de las investigaciones y algunos elementos teóricos a considerar que se repiten en la mayoría de los trabajos, como las definiciones de *estado de conocimiento* de Ducoing o Weiss y el desarrollo de la noción de campo desde Bourdieu.

Desde lo metodológico se percibió la elección de un enfoque cualitativo, comprensivo, y la hermenéutica como método de investigación e interpretación de los datos. Hubo quienes optaron por la hermenéutica a secas, otros se decantaron por la hermenéutica dialógica y otros por la hermenéutica crítica, algunos no especificaron metodología alguna, como fue el caso de las áreas de política educativa e historiografía.

Son notorias las dificultades que enfrentaron los equipos de investigación, iniciando con el acopio de los trabajos –que en la época se encontraban mayormente de manera física–, la deserción de varios miembros de los colectivos, pasando por la inaplazable fecha de presentación de los borradores para su revisión y lectura. Inicialmente se planteó la realización con 12 temas, finalmente se concluyeron solamente diez.

No obstante, se aprecia en los artículos publicados en fechas posteriores y derivados de estos trabajos iniciales un enriquecimiento del discurso, a partir de la profundización en el análisis y la incorporación de nuevos referentes teóricos, es decir, algunas ponencias representan una relectura de los datos a partir de una mirada enriquecida y renovada por la experiencia adquirida.

Cabe mencionar que no todos los estados de conocimiento se construyeron en esta dinámica, como fue el caso de Ramos y Tamayo (2009), quienes elaboraron sus tesis de maestría a partir de su investigación.

De las áreas temáticas por abordar quedan pendientes: educación ambiental para la sustentabilidad, educación superior, ciencia y tecnología, educación y conocimientos disciplinares, educación y valores, entornos virtuales de aprendizaje, filosofía, teoría y campo de la educación, educación, desigualdad social y alternativas de inclusión, multiculturalismo y educación. Como puede apreciarse, en materia de construcción de estados de conocimiento aún queda mucho por indagar sobre la producción investigativa en el estado de Chihuahua.

Los trabajos incluidos se caracterizan por la heterogeneidad de los contenidos que exploran, aunque todos están relacionados con los estados de conocimiento. Resulta muy interesante el análisis de la experiencia y la reflexión que ayuda a reconstruirla y explicarla desde la teoría, igualmente se aprecia el crecimiento y la proyección nacional de autores chihuahuenses en los espacios de la REDMIIE, que enriquecen con una perspectiva crítica particular.

Exceptuando el catálogo de investigación educativa, en todos los trabajos se realiza un tratamiento metodológico interpretativo y queda claro el posicionamiento teórico de los autores.

Los espacios en los que se comparten estas investigaciones siguen siendo limitados, como también lo es el uso que estudiantes y formadores de investigadores hacen de tan valiosos documentos, pues fácilmente pueden servir como base para el inicio de exploraciones teóricas, filosóficas, epistemológicas y metodológicas a partir de las profundas discusiones que las y los investigadores entablan entre las diferentes posturas y sus autores.

Incluso el catálogo de investigación educativa provee de valiosos insumos tanto para investigadores expertos como para quienes recién se inician en la investigación educativa.

El esfuerzo de realizar estados de conocimiento regionales o nacionales es una tarea pendiente e interesante de asumir.

Corpus consultado

- Aguirre, M. (2009). *Género y sujetos de la educación, un estado de conocimiento*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Veracruz, Ver.
- Cervantes, E., y Sandoval, J. (2011). *Procesos de formación docente en Chihuahua. Estado de conocimiento*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Monterrey, N.L. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0731.pdf
- García, R., Martínez, R., y Valle, R. (2009). El estado de conocimiento del campo de prácticas educativas en espacios escolares en Chihuahua. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Veracruz, Ver.
- García, R., Martínez, R., y Valle, R. A. (2010). *Prácticas educativas en espacios escolares*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Gutiérrez, O. C., Maldonado, J. C., y Carrera, C. (2011). *Investigación curricular en instituciones de educación superior. Un estado de conocimiento*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Monterrey, N.L.
- Hernández, G., Larios, M., Trujillo, J., y Pérez, F. (2010). *Historiografía de la educación*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Hinojosa, R., y Aguirre, M. S. (2010). Miradas a la investigación educativa desde el género: un estado de conocimiento. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), 29-41. <https://rediech.org/estados/files/original/e8034710067ea3a31b4d101e235ee45b.pdf>
- Hinojosa, R., Aguirre, M. S., Ávila, A. A., y Chávez, M. C. (2010). *Miradas a la educación desde el género*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Jurado Campusano, N. (2010). *Política educativa: un estado de conocimiento*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Lara, Y. I. (2009). *Estado del conocimiento del campo crianza y desarrollo humanos*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Veracruz, Ver. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0560-F.pdf
- Lara, Y. I. (2010). *Crianza y desarrollo humano: un estado de conocimiento*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Larios, M. E., Trujillo, J. A., y Pérez, F. A. (2010). *Historiografía de la educación en Chihuahua*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Lozano, R. (2010). *Catálogo de investigación educativa*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Madrigal, J. (2011). Estado de conocimiento del campo de aprendizaje en el estado de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), 15-23. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i2.533
- Madrigal, J., Araiza, S. M., y Rodríguez, O. (2010). *Aprendizaje y procesos psicológicos asociados. Un estado de conocimiento*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Maldonado, J. (2013). El estado de conocimiento de currículo. Una experiencia en la construcción del objeto de estudio. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 1(2), 309-316.
- Maldonado, J., Carrera, C., y Gutiérrez, O. (2010). *El currículo, un estado de conocimiento*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Martínez, R. (coord.) (2010). *La investigación educativa: su epistemología y sus métodos*. Chihuahua:

- Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Martínez, R. (2013). *Reflexiones sobre el concepto de estado de conocimiento*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0302.pdf>
- Martínez, R., y Vega, S. (2012). Una mirada a la investigación educativa en Chihuahua, a través de los estados de conocimiento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(4), 6-14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v3i4.549
- Ramos, R., y Tamayo, M. d. Á. (2009). *La investigación curricular en el estado de Chihuahua*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. Veracruz, Ver. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0260-F.pdf
- Sandoval, J., y Cervantes, E. (2011). *Estado de conocimiento en la subárea de profesores en el estado de Chihuahua*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Monterrey, N.L. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0624.pdf
- Sandoval, J., Cruz, K., Cervantes, E., Olivares, J., y García, L. (2010). *Sujetos de la educación: un estado de conocimiento*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Vega, S. (2010). La investigación educativa en el campo de las lenguas: un estado de conocimiento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), 17-28. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v1i1.879
- Vega, S. (2013). Elaboración de estados de conocimiento. En M. López, L. Sañudo y R. Maggi (coords.), *Investigaciones sobre la investigación educativa: 2002-2011* (pp. 93-100). ANUIES/COMIE.
- Vega, S. (2019). *La investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, condiciones institucionales para la generación de conocimiento*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Acapulco, Gro. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>

5

Capítulo V. Formación de investigadores

El campo formación de investigadores

El campo formación de investigadores hace referencia al quehacer académico que fomenta el desarrollo de saberes y habilidades necesarios para desarrollar la tarea específica de la investigación, subárea que claramente delimita un campo pedagógico en el que confluyen posturas diversas relacionadas con las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje explícitas en algunos programas educativos e implícitas en el quehacer de las y los responsables de dicho proceso de formación.

Como antecedente, encontramos que la enseñanza de la investigación científica en nuestro país se empezó a constituir como objeto de interés durante la década de los '70s, cuando se rediseñaron programas y planes de estudio de carreras relacionadas con las ciencias sociales y humanidades. El eje de estos cambios fue la construcción de proyectos que brindaran alternativas al paradigma hasta entonces hegemónico de la tecnología educativa (Sánchez, 2014). Aunque la formación de investigadores puede iniciar en niveles educativos anteriores, esta actividad se ha considerado el objetivo principal de maestrías y doctorados.

A partir de que oficialmente se les otorgó el estatus de instituciones de educación superior a las escuelas Normales en 1984, junto con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), docentes con nivel de licenciatura tuvieron la posibilidad de cursar algún posgrado. En la década de los '90s, bajo el estímulo del programa de Carrera Magisterial, que ofrecía incrementos salariales de acuerdo con el cumplimiento de una serie de requisitos (entre los que se incluía la preparación profesional), aumentó el interés del magisterio por cursar diversos programas de posgrado en educación; Arnaut (2004) califica esta demanda como “explosiva” debido a que la presencia de instituciones tanto públicas como privadas en este nivel se incrementó de manera considerable. Si bien se advierte que no todo aquel que curse un posgrado se convertirá en investigador educativo, a partir de esa experiencia se ha constatado el creciente interés de egresados por realizar investigación educativa más allá de la elaboración de una tesis.

Para establecer la mirada con que se realizará el análisis de las producciones realizadas en este rubro durante el periodo 2008-2018 en el estado de Chihuahua es importante precisar algunas nociones.

En primer lugar está la noción de formación de Díaz Barriga y Rigo (2000), quienes la elaboran como un proceso que va más allá de la capacitación para el desarrollo de un trabajo o función específica, pues se encuentra estrechamente vinculado con la cultura y la manera como los seres humanos moldean, en interacción mutua, las disposiciones y capacidades de los miembros de la sociedad que conforman. Se espera que el desarrollo de habilidades, saberes y actitudes “se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña” (p. 87). Agregaríamos, de acuerdo con Pérez (2008), que dicho proceso no puede concebirse como algo que transcurre de manera tersa, lineal y mecánica, pues los valores, ideas, instituciones y relaciones que dan sentido a los grupos humanos inevitablemente se verán confrontados por la exigencia de modificar aquellos aspectos que no son favorables para algunos de sus miembros. Todo proceso de formación se verá de alguna manera atravesado por el conflicto entre la conservación y el cambio.

Respecto a la noción de formación de investigadores existen aspectos que es importante considerar ya que el desarrollo de este campo se ha visto notablemente afianzado a nivel nacional en la última década. Partimos de la idea de Moreno-Bayardo (2003), quien establece que

...la formación para la investigación es entendida como un proceso que implica 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 [p. 51].

Desprendemos varias ideas de la cita anterior, la primera de ellas se relaciona con las prácticas, es decir, lo que hacen los sujetos involucrados en el proceso formativo. La relación pedagógica implícita con frecuencia alude a una concepción que puede ser bancaria (Freire, 1974), en la cual existe un sujeto que forma y otro que es formado, uno que sabe y otro que ignora, un sujeto activo y otro que recibe pasivamente la información que el otro tiene a bien ofrecerle a manera de donación o, en contraste, puede ser dialógica en el sentido de que los sujetos involucrados interactúen activamente en la construcción de su conocimiento y se conviertan tanto en educadores como en educandos mediados por el mundo. Moreno-Bayardo (2003) asume que el papel del formador en esta relación es el de constituirse en mediador humano y facilitador del proceso.

La sistematización que demanda el concepto implica la concepción del acto de investigar como un proceso que requiere el rigor y disciplina propios de toda actividad científica. Los espacios y enfoques con que se forman investigadores son diversos. Martínez (1999) caracteriza los enfoques de formación de investigadores en el área de educación en dos grandes grupos: quienes la conciben y la realizan con una visión técnica desde la que se asume que la formación de investigadores debe contemplar de

manera prioritaria el dominio de conocimientos de carácter técnico y quienes consideran que resulta imposible una enseñanza sistemática debido a que cada objeto de conocimiento es único, por lo que solo se aprende a investigar investigando. Entre estas dos concepciones oscilan variantes y combinaciones diversas.

Por su parte, Moreno-Bayardo (2003) define estos enfoques como procesos formales y no formales. Los procesos formales se inscriben en las instituciones educativas de manera explícita, especialmente en los niveles de posgrado, en los que 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.

Los procesos no formales se relacionan directamente con la práctica investigativa planteando una relación de tipo artesanal en la que están claramente definidos los roles de maestro y aprendiz, estos procesos pueden facilitarse en un contexto laboral donde exista la necesidad de equipos de investigación o en instituciones educativas en que el estudiantado participa con la dirección de uno o varios investigadores con experiencia.

Se exponen argumentos a favor y en contra de esta modalidad de formación: es frecuente que los aprendices solo se vean involucrados en actividades como recabar datos, la aplicación de instrumentos o la transcripción de entrevistas, por lo que se convierten en meros operarios que solo participan en algunas fases del proceso.

Otros riesgos implícitos, de acuerdo con Pérez (2008), están relacionados con la experiencia desarrollada por quienes fungen como maestros y que se encuentra cargada de su propia historicidad. Así el aprendiz puede llegar a construir prácticas rutinarias plagadas por prejuicios y obstáculos epistemológicos propios del campo en el que se ha insertado, pues esta forma de generar conocimiento y la cultura que se promueve suelen conferirle a este enfoque un carácter político conservador ya que se “prepara al aprendiz para aceptar la cultura profesional heredada” (p. 28).

Entre maestro y aprendiz se establece una relación pedagógica bancaria (Freire, 1974) que se caracteriza por una relación de comunicación asimétrica en la cual quien posee el conocimiento realiza depósitos de su saber en quien no lo posee, solo uno tiene la voz autorizada, la capacidad de tomar decisiones y establecer posibles rumbos en el proceso investigativo del aprendiz. Desde esta postura se imponen temáticas, metodologías, técnicas, autores, y con ello la mirada teórica y epistemológica que deberá asumir el/la aspirante a investigador sin posibilidad de cuestionar, pues de su capacidad para retener estos depósitos dependerá la obtención del grado académico al que aspira o la posibilidad de participar en algún cuerpo académico, publicación u organización de investigadores.

Aunque muchos de los y las investigadoras más reconocidos afirman que se han formado en la práctica, también reconocen la importancia de combinar estas experiencias con procesos de autoformación, así como la participación en diversos foros donde comparten y discuten sus ideas y las de otros, han logrado construir miradas novedosas y conocimiento original en torno a los fenómenos educativos.

En este sentido, se considera como premisa básica para el análisis de procesos de formación de investigadores el enunciado de Freire (1974, p. 57) “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador”, postulado que implica un posicionamiento pedagógico dialógico emancipador que busca trascender la contradicción educador-educando. Es decir, nadie sabe todo, nadie ignora todo, el proceso de aprendizaje ocurre en ambas direcciones, por lo que ambos actores, docentes y estudiantes, son en algún momento educadores y educandos. Desde esta postura, nos deslindamos de las concepciones que establecen de antemano una relación jerárquica en la que solo la voz de quien posee el conocimiento es digna de escucharse y al estudiante le corresponde escuchar y aceptar sin cuestionar los depósitos que el otro le conceda.

Se encontraron 17 productos que hacen referencia a la formación de investigadores; después de realizar un análisis de contenido, se clasificaron en cuatro grupos: el primero es la formación de formadores, categoría que incluye reflexiones e investigaciones que versan sobre las cualidades que un docente necesita para formar investigadores; el segundo grupo se integró con aquellos trabajos que analizan el currículo de diversas IES y las condiciones que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de formación de investigadores; en el tercer grupo se incluyeron tres trabajos que consideran la formación en investigación como un elemento importante para mejorar la práctica docente; el cuarto grupo se formó con trabajos que reflexionan sobre temas que se abordan de manera incipiente en el campo, pero que constituyen vetas interesantes sobre las que se puede seguir investigando.

Currículo y otras condiciones institucionales que inciden en la formación de investigadores

Las investigaciones integradas en este apartado dan cuenta de las dificultades del sistema educativo, las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas que de alguna manera obstaculizan, cuando no impiden la formación de investigadores educativos mediante los diversos programas de posgrado. Seis trabajos fueron considerados en esta categoría, cuatro de ellos son ponencias sobre investigaciones que exploran el sentir de estudiantes y docentes con relación a los contenidos curriculares y la construcción de conocimientos y habilidades para realizar investigación.

Carrera et al. (2017) presentaron una ponencia en el Congreso Internacional Investigación Científica Multidisciplinaria, titulada “La formación de investigadores en los posgrados. Una reflexión curricular”, que reporta un avance de investigación con un enfoque mixto y perspectiva explicativa. La investigación se desarrolla en dos etapas con el propósito de conocer las condiciones en que operan los programas de posgrado, cuáles han sido las experiencias de los usuarios y las características del proceso de formación en los programas de posgrado, específicamente en doctorado, con la finalidad de proponer mejoras en dichos programas.

Una primera etapa consistió en el desarrollo cualitativo. Se realizaron entrevistas a coordinadores de posgrado, estudiantes egresados y profesores que están a cargo de los programas de doctorado, se identificaron categorías y otros aspectos importantes, con esta información se diseñó un cuestionario con 54 preguntas de opciones múltiples, en una escala Likert, con el cual se espera recuperar información de los programas de doctorado en el estado y algunas maestrías.

Las autoras señalan el gran crecimiento de oferta y matrícula a nivel de posgrado, pero que no siempre presenta la calidad que se espera, pues parece prevalecer el interés por incrementar el número de egresados sin considerar ni la calidad ni la finalidad del programa educativo, especialmente en referencia a la escasa formación de investigadores.

Las habilidades y conocimientos que se requieren para ser investigador se construyen a partir de dos procesos que denominan la “autoformación” y la “heteroformación”; a la autoformación la definen como un proceso por el cual las personas se hacen cargo de su propia formación, en cambio, la heteroformación refiere a una experiencia más colectiva o de tipo social en la cual se comunican y se comparten los conocimientos de compañeros y asesores, por esta razón es muy importante reconocer los saberes del formador de investigadores, se piensa que el formador de investigadores debe dominar no solo un saber teórico sino también un saber pedagógico que implica saber enseñar a investigar y desarrollar las habilidades para ser guía, así como orientar y pedir resultados a sus estudiantes.

Se espera que el tutor se involucre en la investigación del asesorado como si fuera propia y ayudarle a poner en juego todos estos saberes implícitos en el proceso de heteroformación.

El estudio exploratorio con enfoque cualitativo se realizó desde el método fenomenológico. Se utilizaron las técnicas de entrevista a profundidad, de las que participaron 16 egresados de doctorado, 31 estudiantes, 16 asesores y 6 coordinadores de posgrado; los datos se analizaron con el programa Atlas.ti.

Algunos de los resultados de la primera etapa, que es la exploración cualitativa, son los siguientes: aunque aumenta el número de personas que ingresan a un posgrado y aumentan también los espacios para difundir estas investigaciones, aún se perciben pocos resultados, se observa que aumenta el número de egresados pero no así el número de investigadores; el análisis curricular devela que el currículo, por sus componentes, no siempre incluye de manera importante la formación de investigadores, se da más prioridad a la profesionalización.

Las autoras consideran que debe dedicarse mayor tiempo a la investigación, el análisis y la discusión colectiva, realizar un trabajo más personalizado de intercambio con expertos, favorecer la publicación, abrir más espacios para comunicar los hallazgos, promover la interacción entre los alumnos y tener más cuidado a la hora de elegir a los aspirantes a participar en el programa, y que los estudiantes evalúen los programas.

Entre las principales conclusiones, la formación de investigadores implica un diseño curricular congruente con esta necesidad y que se oriente específicamente a

la formación de investigadores, se debe promover la hetero y la autoformación de los estudiantes.

El artículo de Carrera et al. (2015) “La acción investigativa en la UPNECH campus Parral, su formación, su hacer y su evolución” da cuenta de una investigación realizada entre docentes y estudiantes de la UPNECH campus Parral. No explicitan metodología, pero la discusión de resultados permite inferir un enfoque interpretativo, aunque también se presenta análisis descriptivo.

Se trata de una investigación que bien podría ser una evaluación del programa, ya que contrasta el contenido curricular de la maestría en Educación campo Práctica Docente con las percepciones y experiencias de estudiantes y docentes que participan en dicho programa.

Se buscó que los participantes realizaran un análisis y reflexión en torno a la lógica del plan de estudios y su experiencia a lo largo del programa con los contenidos relacionados con investigación; según las autoras, desde lo ontológico, lo formativo, lo gnoseológico y lo teleológico, se plantean como pregunta central “¿Qué hacer para desarrollar la construcción de un conocimiento tanto teórico como científico en el espacio epistemológico de la UPNECH campus Parral?”.

Se considera que “el acto de conocer es una acción propia y única del ser humano, actividad que no se encuentra separada de la totalidad de la vida social y que es el resultado de la mediación personal desarrollada en la práctica educativa” (p. 266).

Aunque el programa tiene un enfoque crítico dialéctico que busca el desarrollo de una capacidad de razonamiento constante en la construcción de la conciencia científica en el profesor alumno de la UPNECH, se valora la influencia del contexto social en la apropiación de la realidad, la cual se encuentra, a decir de las autoras, atravesada por un pragmatismo que suele concretarse en “la búsqueda de comodidad mediante hacer el menor esfuerzo y obtener el mayor provecho y que se instituye en la conciencia de la mayoría de los profesores estudiantes que acuden a la UPNECH campus Parral” (p. 268). Lo anterior instituido se convierte en instituyente, por lo que se vuelve muy difícil formar a los docentes como críticos dialécticos que piensen y vivan su acción como una actividad académica sustentada y vivida en la crítica diaria.

Aunque el programa se diseñó con un eje en torno a la formación de investigadores, se aprecia un nivel de producción en investigación muy incipiente, al igual que el nivel de publicaciones en libros, capítulos de libros, revistas arbitradas o participación en congresos.

Entre los resultados de esta investigación refieren que el 70% de los catedráticos identifican que el propósito del programa está orientado a formar investigadores, sin embargo, el enfoque y el diseño no logran concretar una secuencia lógica para consolidar estos procesos en torno a la evaluación. El 30% especifica que dicha secuencia no es la más idónea para la obtención de las competencias que se requieren para la investigación. El 70% refiere que los contenidos de los cursos no llegan a cristalizar en habilidades y destrezas investigativas. De los 20 profesores alumnos participantes como informantes clave, 15% enuncia que el diseño del programa, los objetivos,

la secuencia de los cursos son inmejorables; el perfil de ingreso del programa no establece una experiencia en investigación para los aspirantes. Más del 70% de los entrevistados argumenta que el programa no ofrece los elementos necesarios para formar en investigación desde el primer semestre ni tampoco a lo largo del desarrollo del currículo, lo cual refiere un hueco muy importante en cuanto a lo procedimental y a que no se logren desarrollar habilidades en el campo de la investigación, aunado a que los docentes que desarrollan el programa no se ocupan de promover estos aspectos. El avance de la investigación de 223 egresados es mínimo, por lo tanto, también es mínimo el número de titulados en este programa.

Las autoras concluyen que se necesita del análisis y la reflexión tanto de catedráticos como de estudiantes que participan en el programa de posgrado en relación al papel que desarrollan en estos procesos de formación, con la finalidad de que tomen conciencia de su quehacer en el desarrollo de dicha agenda, que “representa una toma de conciencia teórico-conceptual en la edificación de su quehacer científico y si no se efectúa que se denuncie” (p. 12).

La ponencia presentada por Gutiérrez et al. (2014) “Formación para la investigación educativa en cursos presenciales y cursos en línea de la UACJ” reporta los resultados de una investigación mixta en la cual se estudian las problemáticas, aciertos y desaciertos que se hacen presentes en la formación para la investigación educativa en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ); esta investigación se realizó en el año 2012.

El planteamiento del problema se realiza en torno al débil desarrollo de la investigación que prevalece en la UACJ. Se considera que la mayor cantidad de esfuerzos y recursos están destinados a la docencia, no así los recursos, tiempos, tutoría y calidad de las asesorías para la formación de investigadores. Aunado a esta dificultad se identifica falta de estructura científica, de herramientas tecnológicas, de cultura científica y de apoyo a los investigadores e investigadoras de alto nivel.

Existen dificultades para la difusión y divulgación del conocimiento que construyen tanto el profesorado como los estudiantes de pregrado.

Otra situación identificada como problemática son los modelos pedagógicos que prevalecen en la universidad, predominan modelos transmisivos, memorísticos, mecánicos, expositivos y conductistas. Esto provoca que la asesoría docente esté desconectada de la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos.

Teóricamente los autores se sustentan en Coll para su definición de aprendizaje y citan a Stenhouse para afirmar que la investigación en el campo de la educación puede realizarse en dos dimensiones: una que tienda a mejorar la práctica educativa y otra que tiene que ver con la investigación desde los conceptos, teorías e instrumentos de otras disciplinas para realizar contribuciones al campo educativo.

Recurren a Moreno-Bayardo para definir su mirada en torno a los procesos de formación de investigadores, al afirmar que dicha formación depende más de la experiencia personal e inmediata del formador de investigadores que de las estrategias, manuales u otros materiales diseñados por las instituciones para investigar, es decir,

que la ciencia se aprende haciéndola y los estudiantes deben ser considerados como aprendices de investigación.

La investigación se realizó con una metodología mixta, esto es, combina el enfoque cuantitativo con el interpretativo y fenomenológico para analizar las políticas y los procesos de formación para la investigación en la UACJ. La universidad cuenta con un modelo educativo al que denominan *Visión 2020*, que consideran bastante innovador y flexible, sin embargo desde lo administrativo existen problemáticas como un control excesivo del trabajo docente, los apoyos para investigación y difusión se concentran en un grupo reducido de investigadores, quienes forman investigadores tienen grandes cargas de trabajo, atienden grupos numerosos y les queda poco tiempo para investigar y a la vez tutorar o asesorar a los futuros investigadores.

Para la realización del estudio cuantitativo los autores seleccionaron una muestra de 79 estudiantes de los cuatro cursos de investigación educativa del programa de licenciatura y se les aplicó un cuestionario temático.

Algunos de los resultados relevantes son que el 41.8% señala que se interesan por la investigación solo si logran seleccionar una temática relevante y novedosa, pueden elaborar propuestas de investigación factibles y llegan a concluir el documento de tesis. El 25.3% considera como indispensable contar con tiempo y recursos materiales para realizar sus investigaciones como algo determinante. El 81% dice tener una actitud positiva hacia la investigación, pero sobresale la falta de asesoría académica. El 43% afirma que entre las cualidades personales de los tutores que se consideran como fundamentales es que sean pacientes, generosos, comprensivos y que establezcan compromisos claros con las y los tesisistas.

Los autores concluyen que el desarrollo de la investigación educativa en la UACJ se encuentra apoyado por profesores investigadores que laboran en otras instituciones, ya que el apoyo que obtienen depende de su relación con las secciones VIII y 42 del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). Faltan recursos humanos especializados y apoyo financiero para mejorar los programas de formación de investigadores.

Consideran importante fortalecer la formación de los docentes en el uso de las TIC y el diseño de ambientes virtuales para el aprendizaje, así como la creación de espacios interactivos con los participantes de diversos grupos.

El ensayo de González (2019) “Alternativas para la formación de investigadores en educación” presenta algunas reflexiones en torno a las condiciones actuales para la investigación educativa, la formación de investigadores en los posgrados y las posibilidades de los cuerpos académicos (CA) como espacios de formación de investigadores.

La autora destaca el predominio de una visión epistemológica positivista aunada a un esquema de financiamiento que da prioridad a la inversión en bienes productivos, lógica que se refleja en el presupuesto destinado a investigación y que a su vez incide en limitar las posibilidades de realizar proyectos de investigación y difundir los conocimientos producidos. Un obstáculo para que los esfuerzos individuales y

de grupo por realizar investigación que trascienda hacia la mejora de la educación estriba en la dificultad para tener el reconocimiento como investigador que requiere el SNI, existe controversia y ambigüedad respecto al total de los investigadores en activo, pues al no contar con la acreditación que los diferentes organismos requieren, no se registran ni se valora el trabajo que realizan estos investigadores.

Cita a la OCDE al expresar que uno de los problemas más graves es la capacitación de investigadores en el nivel de maestría o de doctorado, por lo que, aunque ha habido un incremento importante de investigadores con reconocimiento del SNI, este crecimiento se concentra en un grupo muy localizado de instituciones, por lo que los apoyos están muy concentrados y predomina una visión elitista.

El segundo aspecto que aborda la autora tiene que ver con los posgrados como estrategias de formación para la investigación. Reconoce la contribución de los posgrados al impulso de la investigación educativa y a la formación de investigadores, pues se han convertido en los espacios formales en los que se puede desarrollar una investigación sustentada teórica, epistemológica y metodológicamente, ya que la mayoría de los planes de estudio promueven la formación de investigadores, sin embargo en los años recientes se advierte un interés por brindar grandes facilidades a las escuelas privadas, desprotegiendo a las instituciones públicas, lo cual deriva en una fuerte mercantilización de los posgrados debido a la política educativa modernizadora que imponen las instituciones con exigencia en torno a la calidad y a la eficiencia terminal, pues de ello dependen la acreditación y financiamiento de algunos centros educativos, sin embargo no cuentan con orientaciones y criterios en sus líneas de investigación ni con estrategias definidas para la formación de investigadores o las condiciones para fortalecerlas ni distribuir las socialmente.

Dado que la mayoría de los estudiantes de los posgrados en educación se desempeñan como docentes, es muy difícil que puedan destinar tiempo a la investigación, el desarrollo de sus habilidades investigativas, el posgrado, y muchas veces al obtenerlo finaliza su carrera como investigadores, el producto de estas investigaciones rara vez se publica.

Son limitadas las plazas para ingresar a instituciones que tienen como tarea sustantiva la investigación y, por tanto, es muy difícil que los investigadores noveles accedan a estos espacios, considerando que la edad promedio de los investigadores es de 50 años.

Las modalidades profesionalizantes también están incidiendo en la falta de desarrollo de habilidades investigadoras en quienes cursan maestrías y doctorados, el diseño de los programas de doctorado que promueven la investigación por lo regular son tutoriales, lo cual implica el desarrollo de un proceso dialógico entre doctorando y tutor, es decir, hay un acompañamiento cercano.

Otro aspecto tiene relación con los cuerpos académicos como un espacio a considerar para la formación en la investigación. La posibilidad de realizar un trabajo colegiado en los cuerpos académicos es un lugar ideal para adquirir una formación

muy sólida en el desarrollo de habilidades para llevar a cabo investigaciones relevantes y, a su vez, acompañar los procesos formativos de estudiantes de posgrado, compartir experiencias de asesoría y acompañamiento y generar confianza entre asesores de los estudiantes de maestría y doctorado, sin embargo, persisten prácticas individualistas que dificultan la conformación de equipos y generar productos que alcancen reconocimiento y apoyo financiero.

Para superar estas dificultades se requiere la creación y fortalecimiento de una cultura académica que favorezca el compromiso de los docentes investigadores, que las instituciones generen los espacios para que estos cuerpos académicos puedan funcionar adecuadamente, así como apoyos financieros tanto para el desarrollo de la investigación y la generación de productos como para la difusión de estas investigaciones, en este sentido se valora la apertura de espacios de diálogo que encaminen a fortalecer la investigación educativa, como es el que se ha generado en el estado de Chihuahua a través de la REDIECH.

La autora concluye que la formación de investigadores en educación es una necesidad para estar en condiciones de lograr avances significativos en el desarrollo de proyectos y la generación de conocimientos que fortalezcan los procesos educativos; falta sin embargo la relación con los tomadores de decisiones, por lo que se debe fomentar el diálogo con estos agentes, se deben aprovechar los espacios en los posgrados para la comprensión y apropiación de los elementos de la investigación, así como buscar la mejora de la asesoría y el acompañamiento a los estudiantes. Es importante que quienes se están formando como investigadores participen de manera directa en proyectos, de modo que puedan desarrollar habilidades de pensamiento crítico, responsabilidad ética y compromiso social con el fin de dar a conocer las necesidades y problemáticas que enfrenta la educación en la actualidad.

El trabajo que presentan Sánchez y Vázquez (2019), titulado “Enseñar a investigar: el reto de docentes asesores y directores de proyectos de investigación en educación superior”, es un capítulo de libro que plantea algunas reflexiones sobre la enseñanza de la investigación en educación superior. A partir de que se considera que solo en los posgrados se realiza o se enseña investigación, estas reflexiones se desprenden de la experiencia del segundo Foro de Investigación Educativa organizado por el COMIE.

Las autoras afirman que en México existe un vacío relacionado con el uso de la investigación educativa y existe un debate relacionado con las formas de difusión.

Consideran que los estudiantes con frecuencia encuentran dificultades para realizar un trabajo de investigación, por lo que cobra relevancia la figura del tutor o asesor y la necesidad de que esté formado para ser un verdadero guía, además de que pueda canalizarlos hacia los especialistas que se requieran de acuerdo con su perfil; destacan la necesidad de “enamorar al estudiante en términos de que le guste su proyecto” (p. 179); la enseñanza de la investigación en el ámbito universitario plantea diversos retos debido a la diversidad de disciplinas que se desarrollan en las universidades y a que cada área de conocimiento tiene sus propios intereses y procesos de sistematización.

En la mayoría de los programas universitarios se incluyen asignaturas sobre metodología o técnicas de investigación, sin embargo, formarse en investigación implica adquirir habilidades y modos de hacer que no siempre están incluidos entre las experiencias de los estudiantes de licenciatura.

Para acercar a los estudiantes de licenciatura a la investigación, las autoras recurren a las recomendaciones de Bunge, Morgado y Martínez en el sentido de que es necesario suscitar preguntas y discusiones en el curso de las lecciones, matizar la exposición científica con comentarios históricos y filosóficos, motivar a los estudiantes a leer artículos de divulgación, mantener un club de revistas y organizar seminarios donde los estudiantes puedan presentar las investigaciones que realizan, así sean incipientes.

Se recomienda a quienes acompañan los procesos de investigación que enseñen a investigar investigando, que investiguen en la comunidad y con la comunidad cercana al estudiante, que se lleven a la práctica investigaciones significativas, que se divulgue información sobre lo que se está investigando y que se mantenga una relación de comunicación entre el tutor y el tesista.

Hacen énfasis en la necesidad de crear ambientes pedagógicos en los que se ponga en práctica todo tipo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para que el estudiante pueda identificar su problemática y busque información tanto en lo individual como en colectivo; mencionan que algunas dificultades para iniciar con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de investigadores incluye la propia experiencia del investigador, la manera como lleva la clase y el proceso de tutoría de tesis, y atender las diversas preconcepciones que pudieran resultar problemáticas o constituirse en un obstáculo.

Las autoras afirman que “a investigar se aprende investigando, involucra un saber práctico y la forma de transmitirlo se logra participando de las diversas etapas que esta comprende como una forma de fortalecer la investigación científica” (p. 182). Concluyen que las IES deben promover espacios donde se combine tanto la docencia como la investigación y que ambas se proyecten hacia la comunidad.

Es necesario impulsar la investigación y el desarrollo científico desde etapas tempranas, formar investigadores desde la etapa de pregrado es una manera de influir en la transformación de la sociedad mediante la identificación de áreas de oportunidad donde se puede investigar y proponer alternativas; recomiendan que estas instituciones fomenten la vinculación entre universidades y empresas formando redes interinstitucionales también para la solución de problemáticas reales; fomentar la publicación de libros y documentos que contribuyan a la difusión del conocimiento; el docente tiene la tarea de formar y guiar a los estudiantes de una manera eficaz y comprometida, reflexiva, responsable y crítica. En este proceso deben involucrarse no solo los docentes sino también los estudiantes, directivos y autoridades educativas.

Lara et al. (2017) presentaron una ponencia que titularon “Lógica de los posgrados en educación, el caso de Chihuahua”, en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa; se trata de un avance de investigación con el tema de la formación de investigadores en el que participan instituciones de educación superior en Chihuahua.

Para esta ponencia se indaga sobre la producción de conocimiento a la luz de los procesos de formación mediante los programas de posgrado en las instituciones académicas que participan.

Se analiza la estructura de planes y programas de ocho instituciones de la entidad que afirman generar investigación o bien promover procesos de profesionalización en el estado de Chihuahua. Desde los perfiles de egreso se busca identificar cuáles son las instituciones que efectivamente promueven la formación de investigadores.

Llama la atención que las autoras recurran al paradigma epistemológico aristotélico cuando afirman que “el conocimiento es concebido como una de las más grandes creaciones de la humanidad, gracias al alma, la persona es capaz de entender y comprender la existencia de la realidad mediante la posibilidad de sentir y reconocer lo que siente y por qué es que siente eso que está sintiéndose y que se ha sentido” (Lara et al., 2017, p. 2). Insisten acerca del papel del alma como un movimiento del que todo fluye y cuya dinámica permite elaborar conexiones, categorizaciones y procesos de crítica.

La pregunta base de la investigación es “¿Cuántos de los programas que han surgido de las instituciones de educación superior participantes se constituyen en y desde la búsqueda para y hacia la investigación?”.

Se encuentra que menos del 20% de las instituciones participantes tienen este énfasis, por lo que las investigadoras consideran que se está tornando muy escaso el valor que se otorga al conocimiento científico y a la ciencia misma.

Se utilizaron instrumentos como cuestionarios y técnicas como la entrevista en profundidad a 12 participantes de los diferentes programas. De las entrevistas realizadas se obtienen algunos resultados como los siguientes: se considera que el crecimiento de las instituciones de posgrado tiene que ver con la devaluación del perfil de licenciatura y el papel de la credencialización, así como el índice de competitividad entre estas instituciones. Solo la mitad de los participantes indican su intención de aprender a investigar como motivo principal para inscribirse en un posgrado, el resto manifiesta más su interés por buscar una titulación que por sentirse atraído hacia la búsqueda de conocimiento o generación del mismo.

Se aprecia cierto menosprecio a los programas que no han cumplido con sus expectativas, los participantes destacan la gran importancia que tiene el acompañamiento de un tutor preparado para la construcción de su objeto de investigación.

Las investigadoras concluyen que urgen procesos de valoración en la mayoría de los programas por parte de los estudiantes, así como un seguimiento de egresados dado el bajo índice de eficiencia terminal en las IES involucradas en el estudio.

Conclusiones de esta categoría

La formación de los formadores

Esta categoría incluye reflexiones e investigaciones que versan sobre las cualidades que un académico necesita para formar investigadores, el corpus integrado en este apartado consta de cuatro capítulos de libros y dos artículos. Tres son relatos y análisis de experiencias, tres son reflexiones teóricas en torno a las necesidades de formación de quienes deben formar investigadores. En general coinciden en destacar elementos importantes a considerar en la formación de investigadores desde diversos ángulos.

El artículo que presenta Cruz Pallares (2015) en la *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa (RECIE)*, “La formación del docente-investigador: necesidades de actualización de los profesores”, extrae los resultados de una investigación que recupera el proceso formativo como investigadores entre docentes de la IByCENECH que se encuentran organizados en cuerpos académicos.

La formación de investigadores en esta área se sustenta en lo que establece el programa sectorial de educación 2013, en relación a que las instituciones de educación superior deben fortalecer la formación de profesionistas capaces de generar, aplicar e innovar conocimientos de la ciencia y la tecnología. Estos propósitos, a decir de la autora, guardan estrecha relación con el programa de desarrollo institucional de la IByCENECH.

Las preguntas de investigación giran en torno a cuál es el perfil de investigador que requiere el docente normalista y cómo se forman los investigadores en este contexto.

Se reconoce que las escuelas Normales han funcionado tradicionalmente con un enfoque esquemático y rígido del proceso de investigación, a la que la autora concibe como “una serie de pasos a seguir para el logro del objetivo establecido”. Considera que formarse como investigador es una opción de vida profesional que requiere una inversión de tiempo, habilidades y compromiso.

Se plantea la metodología de la investigación-acción tomando como exigencia la realización en colaboración con los sujetos estudiados en la práctica cotidiana del fenómeno en cuestión, lo cual permite constatar actitudes, comportamientos y competencias. El propósito de la investigación es identificar los rasgos que caracterizan al profesor investigador de la IByCENECH, reconociendo fortalezas, debilidades y amenazas para la formación del investigador en su contexto y visualizar las oportunidades para realizar investigación en las escuelas Normales.

Un primer acercamiento devela que los profesores investigadores que se encuentran integrados en un cuerpo académico constituyen el 30% del total de la planta docente, el 98% de los catedráticos tienen perfil de maestría y el 2% de doctorado.

Entre las fortalezas que se detectaron está el apoyo de la institución para impulsar y apoyar los estudios de posgrado, como es el pago de titulación de tesis y adquisición de bibliografía, así como descarga académica; el trabajo de campo se facilita a través del acceso a diversos niveles de educación básica y la presencia cotidiana en los entornos educativos favorece el desarrollo de investigaciones; los profesores en

general distinguen paradigmas de investigación y herramientas metodológicas para el procesamiento y obtención de los datos y en algún momento han desarrollado proyectos de investigación, sin embargo, les hace falta experiencia y dominio de dichas herramientas. Existe el apoyo de viáticos por parte de la institución para la asistencia a congresos o eventos diversos, se facilitan inscripciones y apoyos para la difusión y publicación de los resultados de las diferentes investigaciones, se promueve la incurción en foros a nivel local y nacional y se busca fortalecer las redes y la vinculación con otros investigadores.

Como amenazas se identificaron: la sobrecarga de actividades institucionales y el escaso tiempo que se dedica en la agenda laboral para la realización de investigaciones y reuniones colegiadas; se afirma que investigar se convierte en una decisión personal y en un estilo de vida que no todos los docentes están en condiciones de asumir.

Se percibe en general iniciativa y voluntad de los cuerpos académicos para desarrollar trabajo colectivo.

No se detalla el proceso de cómo se fue realizando la investigación, por lo que en la discusión de resultados únicamente se describen las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas identificadas por los participantes. Más que una de investigación-acción, parece el diagnóstico inicial a partir del cual se pudieran establecer estrategias de acción colectiva, pero el artículo no llega a esta etapa, tampoco expresa la cantidad de profesores investigadores o formadores de docentes que participaron en el estudio.

Desde otro enfoque, Hinojosa (2012) desarrolla una reflexión teórica respecto a la asesoría de los nuevos investigadores y su esfuerzo para construir su objeto de conocimiento; menciona que son pocos los manuales relacionados con la asesoría del proceso de investigación, si bien hay un gran número de textos académicos que circulan en torno a la elaboración de la tesis, en realidad se cuenta con muy pocas orientaciones pedagógicas o didácticas que apoyen a los y las estudiantes en la producción y generación del conocimiento científico, pues no es lo mismo realizar una investigación que asesorarla. Una de las interrogantes que con más frecuencia se presentan para el asesor de tesis es hasta dónde la asesoría debe soportar la tarea de la investigación del estudiante, dónde están los límites en los que el asesor puede estar imponiendo un objeto de estudio o permitir que el estudiante realice su propio planteamiento, que problematiza desde su experiencia.

Se presentan extremos que van desde un proceso completamente guiado y controlado por el asesor a la excesiva simplificación en la construcción del objeto de estudio. No es posible elegir un tema y decir que ya hay un problema, tampoco se problematiza cuando se realizan preguntas en torno al tema, pues estas preguntas estarán carentes de elementos conceptuales y teóricos, así como descontextualizados del conocimiento de frontera.

Los manuales de investigación promueven un camino, pero este proceso no necesariamente lleva a innovar la producción de conocimiento, ya que la elección del tema a investigar no siempre es una decisión racional, por lo regular tiene que ver con el sentimiento y el deseo personal por documentar o reflexionar. También

debe considerarse la influencia del contexto que rodea al investigador, la asesoría a que tiene acceso, las líneas de investigación que se promueven en la institución, las fuentes a las que tiene acceso, la intencionalidad que se otorga a la investigación, las posibilidades de financiamiento y difusión de sus resultados, entre otros factores.

En el segundo apartado, la autora expone que en Chihuahua hay tres tipos de posgrados en investigación educativa: existen los de tipo institucional auspiciados por el Estado, los que surgen en las universidades públicas y aquellos que ofertan las universidades privadas, añade que en estas instituciones existe una cultura de endogamia que está originada por los mecanismos de otorgamiento de claves y plazas que privilegian al docente en servicio por sobre cualquier otra profesión y estatus.

En ellos se realizan ejercicios de investigación que se visualizan como una anticipación para realizar la tesis, no se forman grupos de investigación consolidados, por lo que la labor investigativa se ciñe a productos de investigación orientados hacia la concreción de la tesis. Existe muy escasa difusión y se promueve muy poco la actividad investigativa en el ámbito educativo. Aunque explícitamente no se acepte que son posgrados profesionalizantes, en los hechos así ocurre. La participación en redes de investigadores también es escasa.

Respecto a las instituciones privadas, la autora menciona que prevalece en ellas una vocación crediticia en la que impera la cuestión monetaria antes que el prestigio académico, su alumnado son profesores de nivel básico y no existen recursos humanos contratados a tiempo completo para la investigación. Son muy pocos quienes realizan investigación, aunque sea para fines de titulación y la obtención del grado.

Generalmente la producción investigativa en el estado de Chihuahua es poca y pobre, los trabajos son principalmente tesis de maestría y su meta es la obtención del grado académico. El campo de la investigación educativa está en una construcción muy incipiente y a la fecha en que se realizó este capítulo del libro Chihuahua aparece en el lugar número 12 en el número de ponencias presentadas en los últimos seis congresos del COMIE, hasta la fecha muy pocos investigadores pertenecen al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y menos aún al Sistema Nacional de Investigadores.

La autora concluye con recomendaciones didácticas como la construcción del objeto de estudio a partir del estado del arte, incorporando algunos ejercicios biográficos como relatos de vida o historias de vida para determinar de qué manera se pueden engarzar con la temática de investigación y conectarla con las vivencias personales de cada uno; también recomienda que en la medida en que estas etapas se vayan cubriendo se pueden ir redactando y publicando o difundiendo las producciones obtenidas, es decir, todo el proceso de investigación en sus diferentes etapas es digno de ser publicado, puede ser en forma de ponencias, artículos de revistas o capítulos de libros, sin tener la condición de concluir la tesis o la investigación para poder publicar.

El capítulo del libro de Arzola (2019) emprende un análisis de los alcances de las dinámicas generadas a partir del segundo foro regional organizado por el COMIE

con el tema formación de investigadores, mediante este documento el autor da cuenta de las experiencias vividas a partir de la dinámica dialógica promovida en cada una de las etapas en que se organizó el foro.

A decir del autor, existe una práctica arraigada de proclividad al diálogo entre los profesionales de la investigación, que desencadena procesos de formación profesional, los cuales pueden ubicarse en tres dimensiones: la comunicativa, la pedagógica como medio formativo en sí mismo y la identidad que se genera a partir del contacto y la identificación mutua. Las reflexiones se centran teóricamente en categorías de Freire y en algunas ideas de Bourdieu.

Así, el autor desarrolla las tres dimensiones antes mencionadas en relación al diálogo y la comunicación: respecto al diálogo como relación pedagógica, se trata de un proceso que se encuentra presente a todo lo largo de la actividad investigativa, dado que ocurre a partir de la interacción entre los seres humanos como un acto constructivo; el autor subraya que el quehacer del investigador requiere de una transformación y renovación permanente y esto puede generarse a partir de la integración de comunidades que contribuyan a la formación de los investigadores.

“Estableciendo una relación pedagógica a partir del aprendizaje mutuo” (p. 25), esta experiencia dialógica puede identificarse en diversos programas de posgrado en los que el tesista puede dialogar con su director de tesis y los integrantes de su comité tutorial, de manera que la construcción del documento constituye una actividad colectiva.

En relación a la construcción identitaria existe la necesidad entre los investigadores de formar equipos y participar en comunidades más amplias, aquí el diálogo, la comunicación, el aprendizaje conjunto y los encuentros promueven también una identificación mutua y la posibilidad de pensar de manera solidaria y desarrollar vínculos que aporten cohesión e identidad.

Los procesos anteriormente mencionados son claves para la formación de investigadores y la integración de comunidades científicas, sin soslayar que todo proceso dialógico también conlleva conflictos, disensos y confrontaciones, pues las relaciones de poder y la lucha por el campo siempre estarán presentes.

El autor concluye que este tipo de espacios representan una oportunidad valiosa para la crítica y la autocrítica, además de tener un gran potencial dialógico para generar encuentros, análisis, debates e interacciones que pueden desembocar en la transformación de las prácticas de investigación y en la formación de investigadores en educación.

El capítulo de libro desarrollado por Elías (2019), cuyo título es “El paradigma en investigación educativa: construyendo conciencia sobre lo que hace”, se centra en la problematización del concepto de *paradigma de investigación* a partir de las propuestas de Kuhn, Guba y Lincoln, haciendo énfasis en la importancia que la claridad de los investigadores en formación y los estudiantes que elaboran una tesis deben tener en relación al paradigma con el cual están trabajando, identificarlo y hacerse consciente de él es un elemento muy importante para el autor, quien considera que no se aborda de

manera suficiente o apropiada en algunas instituciones de educación superior y sobre todo que suele encontrarse ausente esta claridad en las tesis o en las investigaciones que se producen en la academia.

Según el autor, la formación de investigadores educativos tiende a concentrarse demasiado en aspectos técnicos que, a su parecer, acartonan el proceso de investigación y de formación de investigadores al hacer demasiado énfasis en los procesos técnicos que buscan facilitar y hacer más viable el ejercicio de investigación con miras a una pronta titulación.

En estos casos “se dejan a la deriva aspectos fundamentales para la construcción del espíritu científico” (p. 60). Uno de estos aspectos es la formación en filosofía de la ciencia y la determinación consciente del paradigma de investigación en que se inscribe el trabajo o el proyecto de investigación.

Para describir los paradigmas presentes en la investigación educativa el autor se basa en la propuesta de Guba y Lincoln, quienes proponen cinco paradigmas, a saber: *positivismo*, *postpositivismo*, *teoría crítica*, *constructivismo* y *paradigma participativo cooperativo*. Elías realiza una descripción de cada uno de estos paradigmas y enfatiza la necesidad de que el investigador en formación pueda hacerse consciente del paradigma en que se ubica, con la finalidad también de identificar aquellos obstáculos epistemológicos producto de la historicidad y la formación propia de cada persona, que pueden estar obstaculizando su quehacer investigativo, por ello en su conclusión insiste en

...la apremiante necesidad de que el investigador sea consciente de sus constructos axiológicos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos, su ubicación epistémica y social, sus compromisos e implicaciones, así como las limitaciones biológicas inherentes al ser humano en el acto de conocer [Elías, 2019, p. 65].

Porque un investigador que es consciente de su actuar podrá desarrollar la capacidad de vivir en un mundo de incertidumbres y retos.

El capítulo de libro titulado “Enseñar y aprender a investigar: un acto pedagógico particular”, por Ramos (2019), reflexiona sobre la distinción que implica enseñar y aprender la cultura científica, a partir de las experiencias del segundo Foro Regional Noroeste.

Se centra en la idea general de que la investigación se realiza principalmente en los posgrados y expone algunas reflexiones de su experiencia docente con alumnos de licenciatura en la tarea de enseñar y aprender a investigar en el área de las ciencias sociales. Afirma que

...cada evento educativo es histórico, tiene lugar en un contexto histórico y social particular. Acto comunicativo entre dos sujetos sociohistóricos (transmisor y adquirente), donde la cultura será el contenido a transmitir y adquirir. Situación que expresa complejidad no solo por el carácter sociohistórico del proceso y sus actores, sino también en sus formas de transmisión (enseñanza), adquisición (aprendizaje) y fuentes de las que se nutre.

A partir de esta definición general concibo, en un primer momento, a la formación de investigadores como un proceso sociohistórico de transmisión y adquisición de la cultura científica [Ramos, 2019, p. 191].

Para el autor los principales actores sociopedagógicos son el maestro y el aprendiz, en esta interrelación destaca la trayectoria como investigador del maestro, la cual categoriza en cuatro tipos: sin experiencia, con un solo trabajo de investigación, con experiencias previas y con una actividad investigativa permanente y actualizada. Desde la consideración del autor, es fundamental que los estudiantes cuenten con un docente que mantenga una actividad investigativa constante ya que la cultura científica solo puede ser aprendida y desarrollada a partir de consolidar cierta experiencia.

Considera importante a la cultura científica como contenido curricular, y para lograr eso es necesario que el docente promueva entre los alumnos conocimientos, habilidades y actitudes en cuanto a lo que se requiere para que el docente logre que desarrollen pensamiento lógico reflexivo, problematizador, creativo y técnico, también una habilidad social, que es la capacidad para trabajar con otros sujetos; en cuanto a las actitudes, se requiere gran disposición, interés y curiosidad.

Aunque el lenguaje científico es muy importante, debe considerarse que la falta de contacto con él o de experiencias previas por parte de los estudiantes dificultan la comprensión analítica entre lo teórico y lo empírico, lo cual provoca un rechazo hacia la teoría, por ello debe tenerse muy presente que a investigar se aprende investigando y es todo un reto para los estudiantes.

Algunas de las dificultades estriban en una especie de pánico escénico cuando se les plantea el reto de construir conocimiento nuevo a partir de un acercamiento a lo teórico, ya que aprecian las teorías como información engorrosa, inútil y confusa; por lo regular solo realizan una práctica investigativa y dejan de ejercitarse en las diferentes actividades y procedimientos, rara vez ocurre una retroalimentación del docente o una reflexión sobre la lógica del trabajo de investigación; faltan controles de la subjetividad del aprendiz, ya que predominan los supuestos de sentido común; falta sistematicidad y disciplina en el trabajo, ya que la investigación es apreciada como una labor incómoda; les resulta muy difícil problematizar la realidad y plantear las preguntas adecuadas. Presentan grandes dificultades a la hora de plantear sus hipótesis, estas faltas por lo regular son halladas por los docentes, los asesores e incluso por los tutores o sinodales en el examen; es frecuente que los capítulos no tengan relación entre sí, son bloques aislados en los que los resultados de la investigación frecuentemente no corresponden con lo que se ha preguntado, es decir, se preguntó una cosa y se responde otra.

El autor realiza varias sugerencias: establecer un vínculo claro y explícito entre la teoría y la práctica; que los alumnos aprendan a emplear las referencias teóricas, esto les puede posibilitar el tránsito del sentido común a una producción más científica de conocimiento; tratar de conectar con la realidad lo que se está estudiando; es importante que el aprendiz pueda realizar procesos de evaluación sobre sus avances y tareas

que le permitan reconocer sus errores; deben buscarse estrategias para que los estudiantes desarrollen una disciplina de trabajo y se establezca un vínculo cercano entre el aprendiz y el formador de investigadores, para ello es importante que el formador cuente con un perfil deseable y que también quiera ser formador de investigadores.

El capítulo de Vega (2019) titulado “La formación de investigadores, debate, construcción y consensos” da cuenta de los procesos vividos en torno a lo teórico y lo metodológico durante el primer Foro Regional Noroeste, cuya temática fue la formación de investigadores. Los temas que aquí se desarrollan recuperan las experiencias de trabajo donde confluyeron 132 investigadores.

La estrategia metodológica para el desarrollo del foro tuvo como base el diálogo, el intercambio de ideas y el debate colectivo. Se llegó al consenso de que “la epistemología forma parte de la filosofía que se ubica como teoría del conocimiento, estudia cómo se produce el conocimiento, cuál es el lugar del objeto, el sujeto, la relación cognoscitiva que establecen y el criterio de verdad” (p. 78), a partir de este consenso la discusión se centró en torno a tres temas: cómo se produce el conocimiento, cuál es la fuente de donde surge y cómo saber qué es un conocimiento verdadero.

Se identificaron diferentes posturas, una de ellas defendida por las instituciones técnicas fue aquella que considera que el objeto es la fuente del conocimiento y que el sujeto solo se puede limitar a recrearlo de acuerdo con su experiencia; esta postura, claramente positivista, reduce al sujeto a ser un receptor pasivo. En contraste, se expresaron ideas en las que se parte de que, si bien la realidad está dada, el sujeto puede llegar a conocerla, pero al interactuar dialécticamente el sujeto con el objeto de conocimiento, tiende a modificarse a la vez que el sujeto mismo resulta modificado por esta interacción.

En cuanto a los criterios de verdad, se manifestaron posturas empiristas y relativistas, se incursionó en este tópico en la noción de campo de Bourdieu, sobre la que la autora señala que el conocimiento aceptado como científico tiene que ver con las relaciones de poder y la construcción del campo, “considerado como un sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas de una lucha de concurrencia que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica” (Vega, 2019, p. 80).

Otro elemento de debate giró en torno a una posición mecanicista que vinculaba directamente el posicionamiento epistemológico con la metodología seleccionada, se aclaró que al ser el método una herramienta no puede definirse *a priori* sino que debe desprenderse del problema de investigación, recuperándose la necesidad de una vigilancia epistemológica, debe hacerse presente el posicionamiento teórico del investigador y buscar la congruencia entre lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico.

Otro de los ejes rectores de la discusión giró en torno a la construcción del objeto de estudio, la autora manifiesta que se trata de un proceso complejo, no lineal y que se va construyendo en el hacer, de acuerdo con Morin, se problematizaron las perspectivas sobre cómo se concibe y se construye el objeto de estudio; se concluye que “el objeto de estudio es una construcción teórica creada a partir de la interacción

dialéctica con la realidad y que se expresa en diversas tesis, argumentos e ideas sobre un objeto en particular, esta construcción no es acabada sino que se va enriqueciendo desde diversas aristas y posicionamientos” (Vega, 2019, p. 85).

Algunos estudiantes de posgrado compartieron su experiencia en relación con la invasión cultural que realizan sus tutores cuando presentan sus ideas para desarrollar la investigación, esto con la finalidad de que las tesis cumplan con los parámetros que establecen las instituciones en que realizan sus estudios.

Se plantean varias recomendaciones para quienes están a cargo de la formación de investigadores: primero poner énfasis especial en el planteamiento de preguntas de investigación, pues estas develan el posicionamiento epistemológico, las decisiones metodológicas y el posicionamiento teórico que se habrá de tomar. Otra sugerencia es impulsar la producción y la difusión de conocimiento, que esto no se termine con un examen de grado, sino que se puedan buscar los canales para llegar a los tomadores de decisiones. En este rubro se estableció el compromiso de generar espacios para la formación de investigación donde se profundice en las discusiones.

Esta es una de las pocas producciones que critica a “los procesos pedagógicos permeados por el saber-poder” (Vega, 2019, p. 89).

Para concluir se destaca la importancia del trabajo con pares, participar en redes académicas en las que puedan juzgarse los trabajos producidos, y se resalta la importancia de que a lo largo del trabajo esté siempre presente la crítica y la autocrítica, para ello es indispensable socializar los proyectos y los productos de investigación y someterlos a un arbitraje, tanto interno como externo, por la comunidad académica.

Se analiza el papel del asesor en la construcción del problema de investigación del estudiante, se evidencia la escasez de materiales que cuenten con orientaciones pedagógicas para acompañar este proceso. Se enfatiza que no es lo mismo saber investigar que acompañar el proceso de construcción de una investigación, por lo que debe buscarse un equilibrio entre el abandono a su suerte del tesista y las prácticas excesivamente directivas que terminan por asfixiarlo.

La experiencia de participar en el segundo Foro Regional del COMIE abrió la posibilidad de una serie de reflexiones en torno a los procesos dialógicos detonados por dicho evento. Uno de los aspectos más relevantes ha sido la constatación de la posibilidad de establecer un diálogo horizontal entre los participantes del foro, que se abre a posibilidades tanto comunicativas como pedagógicas e identitarias. Este tipo de espacios representan una oportunidad inigualable para el ejercicio de la crítica y la autocrítica, así como para promover encuentros, detonar análisis, debates e interacciones que pueden incidir en la formación de investigadores en educación, así como transformar las prácticas en investigación.

Como puede apreciarse, el listado de elementos que se deben tomar en cuenta a la hora de asesorar a un tesista de posgrado requiere del tutor el dominio no solo de los elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos sino también pedagógicos para lograr un acompañamiento exitoso en la realización de una investigación.

El docente como investigador

La figura del docente como agente investigador de su propia práctica cobró relevancia con el cambio de programas en la educación Normal, con lo que se reconoció a estas como instituciones de educación superior al otorgar a sus egresados el grado de licenciatura. Los tres trabajos incluidos en este rubro reconocen cómo realizar investigación promueve el desarrollo de habilidades para pensar, planificar e interpretar, ayuda a los futuros docentes a ser más competentes y favorece su creatividad al problematizar la cotidianidad de las aulas. Sin embargo, este ejercicio se encuentra rodeado de muchos mitos, producto de experiencias poco gratificantes para el estudiantado.

Hinojosa y Rodríguez (2014) describen el inicio de un proceso de formación de investigadoras que se desempeñan en el nivel preescolar, a través de la investigación-acción. Plantean su problemática como la necesidad del uso sistemático del diario de trabajo docente considerando que puede ser utilizado como herramienta para la investigación-acción en la transformación de la práctica docente.

Se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo involucrar los procesos de investigación-acción en la práctica docente? ¿Cuáles son las condiciones que se requieren para transformar dicha práctica a través del uso del diario de trabajo?

Con una metodología cualitativa y a partir de los postulados de Habermas, las autoras afirman que este método interpretativo está basado en la investigación-acción. Se usaron las técnicas de observación, la narrativa y el grupo de conversación.

Las personas participantes fueron seleccionadas a través de una convocatoria con formato de concurso que resultó en la selección de 13 personas, entre las que se encuentran docentes frente a grupo, directoras, asesoras técnico-pedagógicas, supervisoras y formadoras de docentes.

La formación de las investigadoras se desarrolló en varias etapas, una parte de este trabajo se realizó en San Francisco, California, donde se visitaron escuelas de nivel preescolar, se observó, se dialogó y se tomaron evidencias sobre el trabajo en las aulas. Se capacitó a las investigadoras mediante nueve ponencias relacionadas con el uso de la investigación-acción y otras temáticas. Se continuó con el análisis y categorización de los aprendizajes adquiridos y las necesidades detectadas a partir de las experiencias personales. Esta fue la primera fase del proyecto que se sigue desarrollando, por lo tanto, los resultados que aquí se exponen son todavía provisionales.

En esta primera etapa se concluye que es necesario reenfocar la sistematicidad hacia temáticas concretas, las docentes deben poder generar preguntas de investigación y documentar las experiencias del grupo y de su práctica en general a través del diario de campo. La investigación-acción no se concretó debido a que “se tiene desconocimiento sobre lo que es investigación-acción, por lo tanto, no se aplica como tal, queda incompleto el proceso y ya no se logra retomar” (Hinojosa y Rodríguez, 2014, p. 81), lo cual nos habla de una debilidad metodológica que atraviesa todo el proceso.

Se concluye con un balance positivo desde la experiencia vivida y los aprendizajes adquiridos en la relación con las educadoras de San Francisco, dado que se observó

una manera diferente de trabajar con la multiculturalidad y se identificaron diferencias significativas entre las características de ambos sistemas educativos.

El trabajo de Hernández et al. (2019) es un capítulo de libro donde ofrecen una mirada histórica sobre la formación de investigadores en Chihuahua. El recorte cronológico inicia en 1906 con la fundación de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, una institución en la que solamente se adquirirían conocimientos necesarios para ejercer la docencia y algunos tópicos básicos de administración, no se contemplaba para nada la formación de investigadores.

Ante la gran demanda de docentes se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que luego se transformó en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, que más tarde se convirtió en los Centros de Actualización del Magisterio, instituciones contempladas únicamente para la formación de docentes.

En 1979 surgieron las unidades de la UPN, esta institución sentó las bases que sirvieron de antecedente para la formación de maestros investigadores al enfocarse en docencia, difusión e investigación. En 1984 se reconoció a la educación Normal con el grado académico de licenciatura, con el antecedente de bachillerato pedagógico o en humanidades, al alcanzar este nivel el profesorado egresado podía aspirar a cursar algún posgrado, por lo que las maestrías en educación fueron uno de los detonantes de la investigación educativa en el estado de Chihuahua.

En 1987 inició la primera maestría en Educación por parte de la Universidad Autónoma de Chihuahua, seguida por el CCHEP y el CID. La UPN también estableció posgrados en sus unidades de Chihuahua, Ciudad Juárez e Hidalgo del Parral. Por su parte, la Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano comenzó a ofrecer la maestría en Educación en 1993. Así fueron mejorando las condiciones para que en Chihuahua hubiera doctorados en Educación, lo cual ocurrió en el año 2005 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH.

Otros espacios propicios para la formación de investigadores fueron los coloquios y congresos. En el 2015 se realizó la decimotercera emisión del Congreso Nacional de Investigación Educativa en Chihuahua, y en el 2010 se fundó la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, a partir de la participación activa de académicos chihuahuenses. Los autores concluyen que el aprendizaje de este campo es muy complejo, ya que en él intervienen factores institucionales de poder, egocentrismos y la visión del dirigente en turno.

Los autores plantean retos para investigadores e instituciones: que sus trabajos sean publicados en revistas indizadas, que pertenezcan al Sistema Nacional de Investigadores y que se busque la manera de que cada posgrado esté inscrito en el PNPIC.

El capítulo de Martínez (2019) “Formando educadores a través de la investigación educativa, análisis de experiencias” se centra en una investigación que explora las percepciones del estudiantado de la licenciatura en Educación de la UACJ en torno a la investigación. Realiza una descripción sobre los orígenes de la universidad citada, así

como del mapa curricular de la licenciatura, perfiles de ingreso y de egreso. Se espera que la tesis demuestre el dominio teórico y metodológico adquirido durante la carrera.

Se percibe un enfoque cualitativo, aunque no se especifica metodología. Se les solicitó a los grupos de segundo, quinto y octavo semestres la redacción de un texto lo más amplio posible en el que explicaran el papel de la investigación en su formación como futuros profesores. Obtuvo 102 testimonios que codificó categorizándolos en: la función de la investigación, pensamiento y ética y vocación.

En cuanto a *la función de la investigación*, los testimonios van desde el cuestionamiento de la utilidad de la investigación para la función docente hasta la importancia de esta para reconocer que el plagio está mal, actualizar sus conocimientos y resolver problemas.

La categoría *pensamiento* expresa cómo la investigación les ayuda al desarrollo de habilidades para pensar, comprender que existen diversas posturas para investigar, hay diversidad de pensamiento, se valora tanto el proceso como el producto, les ayuda a ser más competentes y favorece su creatividad.

La categoría *ética y vocación* incluye manifestaciones sobre la labor docente como una actividad que debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos; la atención a las necesidades diversas de sus estudiantes; ser conscientes de ser un ejemplo para los niños; experiencias con docentes de la licenciatura que no correspondían a su visión ética y de vocación.

La autora concluye que en la universidad existen muchos mitos sobre la investigación, producto del poco estudio que se le dedica al tema; hay mucho que mejorar. Considera importante apostarle a la investigación para formar mejores profesores, más comprometidos, preocupados por su entorno, más disciplinados y constantes.

Se trata sin duda de una aspiración que aún no se consolida como perfil de egreso en las instituciones formadoras de docentes. Se sabe que las bases del pensamiento científico pueden asentarse desde edades muy tempranas, el contacto con docentes interesados en la investigación y conocedores de su teoría y métodos sin duda sería muy enriquecedor para la formación temprana de futuros investigadores.

Temas emergentes

En esta categoría se incluyeron reflexiones sobre temas que se abordan de manera incipiente en el campo, pero que constituyen vetas interesantes sobre las que se puede seguir investigando. Dos publicaciones, un artículo de revista y un capítulo de libro fueron considerados ya que expresan la necesidad de innovar en técnicas de investigación participativas desde un enfoque decolonial y la necesaria vinculación de investigadores con tomadores de decisiones en el ámbito educativo.

Cervantes et al. (2019) presentaron una ponencia con una reflexión teórica a manera de propuesta de posibilidades metodológicas a partir de la mirada decolonial, en la formación de investigadores educativos. Se centra en la emergencia de nuevas formas de investigación cualitativa como la autoetnografía, la representación poética,

la ficción etnográfica, el etnodrama y otros, que se van posicionando como modelos alternativos para la construcción de conocimientos en el campo de la investigación educativa.

Desarrollan su argumentación en torno a las metodologías decolonizadoras presentándolas como alternativas a la posición hegemónica que guardan los modelos de investigación dominantes en la academia, ya que ofrecen nuevas técnicas y herramientas que pueden enriquecer la investigación educativa; se trata de metodologías colaborativas que promueven diversos tipos de interacción entre investigadores y las personas que se ven involucradas en el estudio.

Algunas propuestas desde la etnografía de la actuación o interpretación performativa son: la autobiografía, que es una autonarrativa que permite al investigador tomar cada vida personal en su particularidad inmediata y situar esa vida en su momento histórico, otro recurso es la representación poética, por su parte, la ficción o representación ficticia ofrece la posibilidad de representar la complejidad de las experiencias vividas, que no siempre capta y transmite la explicación teórica. El etnodrama o drama etnográfico consiste en transformar los datos en guiones teatrales para ser representados, el investigador se incorpora activamente junto con los participantes. Otra técnica es la fotoetnografía o fotografía etnográfica, una imagen que el sujeto expone como “territorio de indagación”, la fotografía, ya sea producida por los mismos actores o como una imagen que ayude a representar lo cotidiano.

Según los autores, estas metodologías, al presentar una actitud descolonizadora, también ofrecen una opción en la resolución de problemas relacionados con el poder, la legitimación y la colaboración en la práctica educativa.

Por su parte, Hinojosa y García (2019) analizan el proceso formativo de los futuros investigadores en los posgrados, haciendo especial énfasis en la necesidad de que estos futuros investigadores desarrollen habilidades para vincular los productos de su investigación con el trabajo de grupos sociales a los que denominan “portadores de intereses”, buscando establecer una relación entre el científico y el político.

Los autores exponen la idea de que los sujetos, cuando despliegan una serie de acciones estratégicas, se convierten en agentes actuantes, pues se manifiestan capaces de modificar el espacio en el que se desenvuelven a través de la transformación del habitus, “es entonces cuando de ser simples individuos dedicados a la investigación pasan a ser agentes de la investigación” (p. 112).

La idea de vincular la investigación y el conocimiento científico con organismos públicos o privados que puedan ser usuarios de dicho conocimiento es relativamente novedosa.

La pesquisa de investigaciones relacionadas con la temática que preocupa a los autores refleja muy escaso desarrollo de habilidades para la divulgación de la ciencia, no hay evidencia alguna de reflexión sobre dicha temática y prevalece una promoción del desarrollo de habilidades de comunicación dirigido hacia los pares, es decir, predominan los procesos de difusión mientras se desdeñan los espacios de divulgación y reflexión sobre la pertinencia de la investigación a partir de las problemáticas sociales.

En la mayoría de los posgrados los alumnos únicamente se dedican a estudiar, aislándose de las problemáticas sociales de su entorno o de su campo de trabajo, o se encuentran ceñidos por las condiciones institucionales, por lo que más que enseñarles a investigar se les enseña a hacer una tesis.

Un elemento clave y con frecuencia ignorado en la formación de investigadores es la comunicación entre los hallazgos de las investigaciones y los lineamientos de política educativa, la comunicación entre estos actores se puede vislumbrar desde tres posturas diferentes, según Reimers y McGinn: el diálogo sobre la política como persuasión, en el que el investigador es el que sabe y busca convencer al político para que atienda sus observaciones; el diálogo sobre la política como negociación, en el que los tomadores de decisiones se convierten en actores críticos en el proceso de investigación en tanto pueden seleccionar los productos que necesitan consumir de acuerdo a los problemáticas que les interesan; el tercer tipo de diálogo sería el auténtico, en el que investigadores y formuladores de política se unen para construir conocimiento.

Los autores recomiendan: impulsar la investigación con sentido social; someter a revisión y análisis los modelos explicativos de las interrelaciones entre política y conocimiento, esto para comprender cómo se formulan las políticas y la manera como el trabajo de investigación puede incidir en dichos procesos; reconocer las posibilidades de impacto de la investigación educativa sobre las políticas, no descargando la responsabilidad exclusiva del uso de la investigación sobre los grupos de interés sino plantear reuniones con los grupos portadores de intereses, estudiar sus características y buscar la manera de acercarse a ellos; diseñar y promover entre los estudiantes diferentes formatos para presentar los resultados de su investigación, esto es, buscar maneras de comunicación diversa para facilitar diálogos más abiertos, un ejemplo de ello pudiera ser la organización de talleres, memorandos multitemáticos, carteles, folletos, artículos de periódico, revistas de divulgación, material videograbado, entre otros.

Además, propiciar procesos que comprendan el acompañamiento de los estudiantes investigadores por formadores que sean capaces de establecer y desarrollar espacios dialógicos con grupos portadores de interés, esto implica trascender los cuerpos académicos y la investigación encerrada en las instituciones, que pueda llevar a la generación de núcleos temáticos, esto es, equipos transculturales en que puedan participar activamente tanto formuladores de políticas y tomadores de decisiones como investigadores.

Balance general

La producción investigativa sobre formación de investigadores en el estado de Chihuahua constituye un campo en crecimiento que se ha afianzado al final de la década 2008-2018, debido al impulso de los foros promovidos por el COMIE y la REDIECH. Del análisis de los 17 documentos localizados es posible desprender algunas conclusiones generales:

Los espacios educativos explorados en los diversos documentos destacan la formación de investigadores en el ámbito de los posgrados, solo tres se enfocaron en escuelas Normales y dos en instituciones de pregrado, por lo que prevalece la idea de que los espacios idóneos para formarse en investigación son los programas de maestría y doctorado, siempre y cuando no se trate de programas profesionalizantes.

Los autores coinciden en que, aunque aumenta el número de personas que ingresan a un posgrado y aumentan también los espacios para difundir estas investigaciones, aún se perciben pocos resultados; se observa que el incremento en número de egresados no impacta en el número de investigadores que se suman a las diferentes redes; el análisis curricular devela que el currículo, por sus componentes, no siempre incluye de manera importante la formación de investigadores, se da más prioridad a la profesionalización.

Se apunta también que, aunque los programas tengan como eje la formación de investigadores, el enfoque y el diseño no logran concretar una secuencia lógica para consolidar estos procesos en torno a la evaluación, en parte porque los docentes que desarrollan el programa no se ocupan de promover estos aspectos.

Otra situación identificada como problemática son los modelos pedagógicos que prevalecen en la universidad: modelos transmisivos, memorísticos, mecánicos, expositivos y conductistas. Esto provoca que la asesoría docente esté desconectada de la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos.

Prevalecen mayoritariamente los enfoques cualitativos, con diversidad de metodologías que se ubican desde la investigación-acción, la fenomenología y la hermenéutica; no todos los trabajos especificaron un método, pero pudo deducirse a partir de las técnicas empleadas. Solo uno de los trabajos se realizó con metodología cuantitativa y uno mixto.

La formación para la investigación se analizó desde muy diversas temáticas, destacándose las críticas al currículo y la manera como se concreta en las aulas, las condiciones del sistema educativo y las políticas institucionales que no favorecen las tareas de asesoría y acompañamiento de tesis, las características de un buen asesor de tesis y la importancia de la congruencia de elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos en una investigación.

Por otro lado, se destacaron los esfuerzos de las diversas redes de investigadores por seguir impulsando espacios de diálogo y formación.

Predominan las visiones interaccionistas en la construcción de conocimiento.

Es general el señalamiento sobre la insuficiencia de los programas y de la capacitación de los formadores, este consenso no ha impactado considerablemente en la toma de decisiones sobre currículo y capacitación de las personas a quienes les compete esta área.

Las recomendaciones y reflexiones son muy pertinentes, pero hasta ahora no se han concretado en una propuesta u oferta de capacitación sistemática para la formación de formadores en investigación.

La saturación de alumnos en licenciaturas y posgrados impide un acompañamiento cercano, son escasas las investigaciones que cuestionan las relaciones de poder entre tesis y asesores. El apoyo institucional para quienes llevan tutoría de tesis es muy escaso, considerando la cantidad de tiempo y esfuerzo que conlleva dicha tarea.

Como ausencias destaca la investigación sobre experiencias de acompañamiento exitosas, la exploración de espacios de formación más allá de las instituciones y estudios que contemplen seguimiento de egresados, además de explorar las vetas ya expuestas relativas a propuestas decoloniales y estrategias de comunicación entre investigadores y tomadores de decisiones.

Corpus consultado

- Arzola, D. (2019). Formación a partir del diálogo y el diálogo como elemento formador, experiencias de participación entre investigadores educativos. En D. M. Arzola Franco, *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 19-42). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Carrera, C., Lara, Y., y Madrigal, J. (2015). La acción investigativa en la UPNECH campus Parral, su formación, su hacer y su evolución. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(2), 265-271. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/734>
- Carrera, C., Lara, Y., y Madrigal, J. (2017). La formación de investigadores en los posgrados. Una reflexión curricular. *Memorias del Congreso Internacional Investigación Científica Multidisciplinaria*, 5(1). www.congresoinvestigacion.com
- Cervantes, E., Elías, J., y Gutiérrez, P. (2019). *Hacia una formación de investigadores educativos con actitud decolonizadora*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Acapulco, Gro. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
- Cruz, K. (2015). La formación del docente-investigador: necesidades de actualización de los profesores. *RECIE. Revista Científica Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2). <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/747>
- Elías, J. (2019). El paradigma en investigación educativa: construyendo consciencia sobre lo que se hace. En D. Arzola Franco, *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 59-74). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- González, A. (2019). Alternativas para la formación de investigadores en educación. En D. Arzola Franco, *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 129-140). Red de investigadores educativos Chihuahua.
- Gutiérrez, P., Cervantes, E., y Cruz, B. (2014). Formación para la investigación educativa en cursos presenciales y cursos en línea de la UACJ. En *Memoria electrónica del II Seminario de Cuerpos Académicos de Educación y I Reunión Internacional de la Red de Investigadores/as sobre Formación, Evaluación y Políticas Educativas* (pp. 249-258).
- Hernández, G., Trujillo, J., y Pérez, F. (2019). La formación de investigadores en Chihuahua: una mirada histórica. En D. M. Arzola Franco, *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 93-110). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

- Hinojosa, R. (2012). La construcción del problema de investigación de un tesista: ¿tarea del asesor? En M. Aguirre Lares, *La investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio* (pp. 17-37). Doble Hélice.
- Hinojosa, R., y García, E. (2019). ¿Formamos a los investigadores para que la ciencia sea útil? En D. M. Arzola Franco, *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 111-128). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Hinojosa, R., y Rodríguez, R. (2014). La formación de investigadoras en la educación preescolar a través de la investigación-acción. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(1), 77-83. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/665>
- Lara, Y., Carrera, C., y Madrigal, J. (2017). *Lógica de los posgrados en educación, el caso de Chihuahua*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2669.pdf>
- Martínez, F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 47-52. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/8>
- Martínez, J. (2019). Formando educadores a través de la investigación educativa, análisis de experiencias. En J. Martínez y J. L. Ramos, *Enseñar y aprender a investigar* (pp. 147-159). Edumet.Net.
- Ramos, J. (2019). Enseñar y aprender a investigar: un acto pedagógico particular. En D. Arzola Franco, *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 189-202). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Sánchez, B., y Vázquez, M. (2019). Enseñar a investigar: el reto de docentes, asesores y directores de proyectos de investigación en educación. En D. Arzola Franco, *Procesos formativos en la investigación educativa, diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 175-188). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Vega Villarreal, S. (2019). La formación de investigadores, debate, construcción y consensos. En D. M. Arzola Franco, *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 75-92). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

6

Capítulo VI. Las condiciones institucionales en la producción del conocimiento, sus usos y su distribución

Referentes de interpretación

En este capítulo se analizan las producciones que exploran tanto las condiciones institucionales en que se realiza la investigación educativa en el estado de Chihuahua como aquellas que indagan en la manera como son comunicados los resultados de la investigación. De dichas producciones se buscó identificar la visión académica, las perspectivas teóricas y las estrategias metodológicas a que las y los investigadores recurren para abordar estos objetos. El conocimiento producido permitirá tener un acercamiento con las instituciones, su cultura y la manera como los agentes que interactúan en ellas las reconfiguran y comparten los conocimientos construidos.

Las IES son consideradas como los espacios donde mayormente se produce y se fomenta la investigación, a la vez que se forman investigadores, actividad que se considera central en los niveles de maestría y doctorado. Los factores que inciden directamente en la producción académica son, en primera instancia, los apoyos que las instituciones brindan para que sus académicos desarrollen esta función en términos de tiempo, recursos humanos y financieros para investigación y difusión del conocimiento construido, descarga docente e infraestructura que apoye el desempeño de los investigadores.

Maggi (1997, citado en Weiss, 2003) identifica cuatro diferentes tipos de instituciones de acuerdo con la importancia que estas le asignan a la investigación. Se ubican en el primer nivel las IES en las que la investigación es un elemento básico del quehacer académico, por lo que cuentan con investigadores de tiempo completo. En un segundo escalón se ubican las que combinan las actividades de investigación con la docencia y otras actividades, se asignan algunas horas para la realización de investigación y se brindan algunos apoyos para llevar a cabo los proyectos. Un tercer grupo está conformado por instituciones en que la investigación que se realiza depende del interés e iniciativa del personal, por lo que se lleva a cabo con sus propios recursos. En el cuarto grupo se ubican las unidades de investigación que dependen de organismos de educación pública, ya sean estatales o federales, se ha encontrado que su producción suele ser muy variable y generalmente insuficiente para cubrir las demandas de conocimiento sobre la realidad educativa.

La relevancia que cada institución otorga a la actividad investigativa está, además, fuertemente determinada por la cultura institucional (Perales et al., 2013). Dicha cultura, de acuerdo con Pérez (2008), está íntimamente imbricada con

...tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimulan y se esfuerzan en conservar y reproducir la institución, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y se refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución [p. 127].

Esta cultura se encuentra conformada por factores tanto internos como externos a las IES. Entre los factores externos se puede considerar la manera en que investigadores y funcionarios educativos asumen y responden a las políticas que regulan la actividad investigativa. En ella se incluyen el apoyo y las condiciones para el financiamiento desde instancias gubernamentales, federales o estatales, los estímulos económicos para quienes realizan investigación como el perfil PRODEP o el SNI, así como las tradiciones, usos, objetos y perspectivas que ha conformado la comunidad de investigadores en espacios externos a sus instituciones.

Los factores internos están directamente relacionados con el currículo de cada institución y el lugar que este otorga a la investigación y a la formación de investigadores. La cultura institucional se encuentra atravesada por la experiencia de quienes realizan investigación, los significados que comparten con otros profesionales, la manera como conciben la producción de conocimiento y los valores sociales que permean su quehacer (Perales et al., 2013).

Tanto los elementos externos como los internos se encuentran sujetos al devenir del quehacer de los sujetos y de la comunidad que va adaptando ambos contextos a las realidades y problemáticas específicas de su entorno, de modo que terminan por crear una cultura que es propia de cada institución (Hinojosa y García, 2015). La construcción de esta cultura institucional está siempre atravesada por las relaciones de poder que los sujetos construyen al interactuar en un espacio social estructurado. Desde esta mirada, Bourdieu redefine las estructuras sociales como externas e internas. Las externas se refieren a las condiciones materiales que definen la posición de los individuos en el espacio social y tienen que ver con su capital cultural objetivado, es decir, sus bienes y recursos materiales. Las estructuras internas se relacionan con las estructuras internalizadas o capital cultural incorporado constituido por percepciones, apreciaciones, prácticas, valores y todo aquello que da sentido a su experiencia y la de quienes le rodean. Ambos aspectos se combinan para definir la posición que ocupará cada individuo en el campo científico, según Bourdieu (2007).

El campo científico como sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o si se prefiere como el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de la capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia [Bourdieu, 2007, p. 76].

Es importante reconocer que ocurre una disputa por la autoridad científica en el campo de la investigación educativa, ya que esta determina en gran medida, al interior de las instituciones, las relaciones de colaboración o las rivalidades que llegan a establecer los agentes dentro del campo (Martínez, 2012). La manera como se configura y cambia la cultura institucional está influida por estas interacciones. Sin embargo, cuando un grupo establece su hegemonía en el campo, esta siempre es temporal, porque el conocimiento está sujeto a devenires políticos en una realidad que es siempre cambiante y compleja.

Es de esperarse que los conocimientos generados desde la investigación educativa sean compartidos entre colegas, estudiantes y público en general. Se afirma que uno de los propósitos principales de toda investigación debe incluir quiénes se beneficiarán de esta y cómo se comunicarán sus resultados, porque

La ciencia que se comunica está destinada a mantenerse, fortalecerse y expandirse entre la misma comunidad científica y la sociedad en general; con ello permite diversificar el conocimiento, atraer estudiosos interesados en cultivar sus líneas de investigación, o generar otros campos del saber que abonen a la existencia y el desarrollo del ser humano, por lo que es importante acercar la ciencia y la producción científica y tecnológica a la sociedad [López et al., 2018, p. 38].

El formato y el lenguaje que se utiliza en estos comunicados está directamente relacionado con las características del público al que va dirigido, por ello se han acuñado diferentes términos para designar dichas formas de comunicación. Un referente común entre quienes trabajan en el campo de la comunicación de la ciencia es Antonio Pasquali, filósofo venezolano que se dio a la tarea de diferenciar qué se debe entender por *diseminación*, *difusión* y *divulgación* del conocimiento atendiendo a sus raíces etimológicas y a quienes serán copartícipes de los conocimientos a comunicar. Así, *diseminación* se relaciona con la siembra cuidadosa y selectiva entre receptores expertos, “se entiende por *diseminación* el envío de mensajes elaborados en lenguajes especializados, a perceptores selectivos y restringidos” (Pasquali, 1979, citado en Vergara y Ojeda, 2014, p. 52). Se trata de una comunicación entre pares, es decir, científicos expertos en determinado campo de investigación y con referentes similares en cuanto a su conocimiento, lenguaje y experiencia en la materia. Sus principales formas de comunicación son a través de revistas especializadas y congresos.

La *difusión*, en cambio, es un poco más abierta, aunque aún restringida al campo académico; se trata de la difusión entre estudiosos interesados en cierto objeto de estudio, aunque no necesariamente expertos, pero sí con una cultura y referentes científicos que les permiten comprender el conocimiento que se comparte. Se define a la difusión como “el envío de mensajes elaborados en códigos o lenguajes universalmente comprensibles a la totalidad del universo perceptor disponible en una unidad geográfica, sociopolítica, cultural, etcétera” (Pasquali, citado en Vergara y Ojeda, 2014). El término “*difusión*” se emplea con frecuencia para designar la comunicación entre investigadores de un campo que pueden estar interesados en explorarlo desde diferentes disciplinas, como puede ocurrir en la difusión de investigaciones

entre biólogos y sociólogos, o entre sociólogos, antropólogos y educadores, lo cual permite complementar sus investigaciones sin que el lenguaje especializado signifique un obstáculo (López et al., 2018).

La *divulgación* es definida como “el envío de mensajes elaborados mediante la transcodificación de lenguajes crípticos a lenguajes omnicomprendibles, a la totalidad del universo perceptor disponible” (Pasquali, citado en Vergara y Ojeda, 2014). Se refiere a la comunicación que la comunidad científica establece con la población en general, asumiendo que en ella se encuentran personas con diferente formación, la tarea del divulgador consiste en hacer accesible a todo público la información científica y tecnológica. Algunas de las formas más utilizadas para la divulgación de la ciencia se pueden apreciar en revistas, secciones de periódico, conferencias, museos y medios masivos como radio, televisión e internet. Se trata esencialmente de una tarea educativa en la que tienen gran responsabilidad las IES.

Como entidades educativas en las que se realiza investigación y se forman investigadores, las IES tienen la responsabilidad social de diseminar, difundir y divulgar el conocimiento que se genera en ellas, sobre todo aquellas que se sostienen con recursos públicos. Por ello

...llevar la universidad a la sociedad es una tarea que debe ser concebida al más alto nivel de gestión universitaria puesto que implica la investigación de las funciones básicas de la universidad convertida en respuesta a las necesidades de la sociedad [Massino, 2001, citado en Vergara y Ojeda, 2014, p. 178].

Aunque tradicionalmente se ha considerado a las IES como divulgadoras por excelencia del conocimiento en la sociedad, con amplias posibilidades y recursos para realizar e innovar su labor comunicativa, no siempre es sencillo acceder al conocimiento que en ellas se produce.

Los medios de información masiva tendrían que ser un elemento fundamental y fuente privilegiada para la divulgación de la ciencia, debido a su numerosa audiencia. Sin embargo, es conocida la tendencia, que mínimamente puede calificarse de poco científica, de los medios de información que privilegian el sentido comercial de su labor. Queda entonces en manos de las IES con mayores recursos la difusión y divulgación a través de sus canales de radio, televisión o internet. Aunque en la década más reciente ha proliferado la publicación de revistas y libros, así como la realización de encuentros de investigación, paneles, encuentros dialógicos y conferencias, su alcance sigue siendo limitado.

La extensión universitaria se entiende como una instancia de comunicación con la sociedad, por lo que se promueven actividades de proyección de las IES como foros, seminarios, actividades culturales, encuentros deportivos, festivales, bibliotecas, exposiciones y museos. La colaboración de las IES con los gobiernos locales en esta importante labor educativa es una aspiración que no ha logrado concretarse, pues el arte, la ciencia y la cultura parecen cada vez más lejanos de los intereses políticos en turno.

Categorías de la producción

Fueron 15 los productos encontrados que de alguna manera se relacionan con las condiciones institucionales en que se está produciendo y comunicando investigación educativa. De acuerdo con su contenido, se clasificaron en tres grupos: en el primero se incluyeron los diagnósticos como tales, así como los trabajos que plantean de manera indirecta un diagnóstico sobre el área de su interés; en el segundo grupo se reseñan las producciones que abordan el tema de la vinculación como un elemento importante en la mejora de las condiciones para el ejercicio de la investigación educativa y su posible impacto en la toma de decisiones en política educativa; el tercer grupo se formó con trabajos que abordan las dificultades y limitaciones de las y los académicos para comunicar el conocimiento construido.

Diagnósticos: condiciones para la producción

En esta categoría se incluyeron cinco productos que a continuación se describen.

Sobre el *Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua* publicado en el año 2012 (Martínez, 2012), se encontraron tres productos: un libro con el diagnóstico completo y dos artículos derivados de esta investigación que se presentaron en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE (Martínez y Vega, 2011) y en la revista electrónica científica (*RECIE*) de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Martínez, 2013).

Como resultado de la elaboración de los estados de conocimiento en el año 2010, los autores se plantearon la necesidad de realizar un diagnóstico estatal que diera cuenta de las condiciones en las que se produce investigación educativa en el estado.

Dicho objeto de estudio se abordó a partir una serie de preguntas de investigación que indagan sobre el estado que guarda la producción investigativa en el estado de Chihuahua, la identificación de sus agentes, los grupos de académicos que producen investigación educativa, así como las instituciones en las que se produce dicha investigación, además de las condiciones con que cuentan los investigadores para la realización de sus proyectos y la difusión de sus trabajos. El abordaje metodológico fue interpretativo y se realizó a partir de datos estadísticos de tipo descriptivo.

Se valoraron 458 productos en total, distribuidos en 10 áreas temáticas. El referido diagnóstico da cuenta sobre la producción investigativa generada en el lapso comprendido entre los años 2000 al 2011 y se integra por seis capítulos cuyo contenido versa sobre el análisis de los documentos localizados y procesados de acuerdo con: la temporalidad en que se realizaron, el acercamiento metodológico con el que se llevaron a cabo las investigaciones, los objetos de estudio abordados y el nivel educativo en que se desarrollaron las investigaciones, también se consideraron las instituciones, los agentes y las condiciones para publicar y difundir la investigación educativa en la entidad.

Este documento se realizó de manera participativa por parte de los académicos de la entidad, dado que se construyó a partir de los estados de conocimiento realiza-

dos en la misma década. Entre los hallazgos más significativos se puede apreciar una tendencia creciente en el número de producciones a través de los años analizados, la mayor parte de los trabajos se realizaron con un enfoque metodológico cualitativo, se observó también que los objetos de estudio más abordados están relacionados con procesos y sujetos, los niveles de educación básica y educación superior son los más investigados. La mayor parte de la producción se encuentra en el área temática de historia e historiografía.

Las instituciones con más producción son la UPN unidad Chihuahua, la UACH, el CID y el CCHEP. Se registraron 357 agentes potenciales, de los cuales 19 son de reciente ingreso, nueve se encuentran en desarrollo y solo dos investigadores se consideraron consolidados.

Respecto a las oportunidades de publicación se registraron 204 tesis de maestría y 458 productos de otra naturaleza, lo cual implica que gran parte de lo producido en esa década no ha sido publicado ni compartido en espacios académicos; no obstante, se considera alentadora la producción de 192 trabajos publicados, lo que implica el surgimiento del campo de la investigación educativa en Chihuahua.

Los dos artículos que se elaboraron basándose en este diagnóstico (Martínez y Vega, 2011; Martínez, 2013) presentan un resumen de los datos obtenidos y su interpretación.

Por su parte, Vega (2019) elaboró una ponencia basada en un diagnóstico institucional realizado a partir de una estrategia metodológica cuantitativa, que analiza la producción, los agentes y las condiciones institucionales en que se realiza la investigación en la UPNECH. Este estudio pretende ser un aporte a la construcción de los estados de conocimiento en curso, para ello retoma el concepto de *estado de la investigación* de Eduardo Weiss (1995, p. 5), que lo relaciona con “las condiciones que rodean la producción investigativa, los temas investigados, las concepciones teóricas y metodológicas, su evolución y su relación con los problemas educativos del país”.

La autora se apoya en la teoría del campo de Bourdieu para caracterizar las condiciones en las que se produce la investigación educativa. Se aborda la producción presentada en los últimos cinco congresos nacionales de investigación educativa y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* por académicos de UPNECH. Se tomó como base la participación en congresos del COMIE, dado que ello constituye un cierto reconocimiento hacia los investigadores por parte de sus pares.

En lo metodológico se utilizó un diseño a partir de datos y estadísticas descriptivas, el análisis se realizó desde las 17 áreas de conocimiento que contempla el COMIE. Entre las áreas más destacadas por su producción se encuentran las de historia de la educación, desigualdad social y alternativas de inclusión; con una participación media multiculturalismo y educación; con escasa presencia espacios escolares y convivencia, disciplina y convivencia en las escuelas, lo cual para la autora resulta preocupante dadas las condiciones de inseguridad y violencia social en el estado.

En cuanto a la producción temporal se observa una baja en la producción en el año 2011, que se incrementa y se mantiene estable en los años 2009, 2013 y 2017.

En la metodología se observa predominio de métodos cualitativos. La mayor parte de la producción se centra en procesos.

Respecto a los agentes, se identificaron 42, 24 mujeres y 18 hombres, la mayoría realizan investigación de manera incidental, los investigadores consolidados son minoría y casi la totalidad son mujeres. Las condiciones institucionales para generar investigación son heterogéneas y están concentrados en las unidades de Chihuahua y Parral.

En otro documento, titulado “La investigación historiográfica en Chihuahua: un balance preliminar”, Trujillo et al. (2011) presentan los resultados iniciales del estado de conocimiento en esta área, se trata básicamente de un diagnóstico de la producción y de las condiciones que de alguna manera determinan que los procesos de investigación al interior de las instituciones se vean obstaculizados o favorecidos.

Los autores identifican un creciente interés en la investigación historiográfica que es atribuible a la oferta creciente de posgrados en instituciones como la UACH, la UACJ, la UPN y el CCHEP, entre otros, lo cual está dando pie al incremento de investigaciones, pero sin el intercambio académico necesario entre los especialistas, lo cual devela la necesidad de generar espacios donde se pueda facilitar la cooperación interinstitucional y el establecimiento de líneas investigativas.

Se aprecia que el área de historia e historiografía es uno de los campos más consolidados a nivel estatal por el número de sus publicaciones, que asciende a 135 productos, esta cantidad representa un logro muy importante, dado que se trata de producciones realizadas la mayoría de manera individual y a partir de los recursos personales de los investigadores. Los autores exponen el exiguo financiamiento para la investigación social ya que el CONACYT destina la mayoría de sus recursos a las llamadas *ciencias duras*, quedando fuera las ciencias sociales.

Las instituciones educativas que brindan mayor apoyo para la publicación de las investigaciones historiográficas de la educación son la UACH, la UPN y la UACJ, entre las tres abarcan el 66% de lo producido. Sin embargo, en muy pocos autores se puede advertir una preocupación por los métodos y las teorías, entonces hay una gran carencia en cuanto a discusiones teórico-metodológicas entre los investigadores locales, esto se atribuye al hecho de que quienes hacen este tipo de investigación en su mayoría no están especializados en esta disciplina pero realizan investigación con la finalidad de rescatar y dar a conocer acontecimientos o personajes para que no se pierdan en el tiempo, de modo que no entran en discusiones o en reflexiones en torno a lo metodológico, y esto es una carencia importante.

El análisis de las instituciones como universidades y centros de posgrado revela que la producción académica de sus estudiantes se queda dentro de las instituciones, no se publica ni hay espacios en los que se promueva el intercambio entre estudiantes de distintas instituciones, esto fue una constante hasta el año 2007, cuando se organizaron las primeras jornadas interinstitucionales, sin embargo, estos espacios son muy limitados.

También se observa que solo la UACJ cuenta con licenciatura y posgrados en historia, por lo que es evidente la carencia de esta área de conocimiento en las instituciones de educación superior, destaca el muy escaso protagonismo de la Escuela Nacional de Antropología e Historia debido a la magra producción y difusión de sus producciones historiográficas sobre educación. Existe un desplazamiento de las ciencias sociales en la oferta educativa, que se refleja en el currículo y en las horas clase de los programas educativos en los diferentes niveles.

Todos los paradigmas historiográficos contemporáneos giran en torno a la idea de la utilidad social de la historia, por lo que se hace necesario redefinir el papel de la historia en la educación y en la sociedad, seguir aportando nuevos conocimientos, innovar en el ámbito metodológico y acercar a la sociedad al gusto por este género.

Vinculación

Son seis los trabajos incluidos en este rubro, que dan cuenta de ejercicios de vinculación entre diferentes agentes de la escena educativa, varios de ellos están basados en una investigación cuyo objetivo fue tender puentes entre la investigación y la política educativa, el otro es una valoración del primer Foro de Investigación Educativa de la REDIECH que convocó a investigadores de diversas instituciones del norte del país para compartir y debatir sus posturas sobre la IE. En ambas experiencias se percibe el afán de establecer contacto entre diferentes actores para enriquecer, desde diferentes vías, el impacto que los conocimientos construidos tienen tanto en la formación propia como en los círculos en los que se toman decisiones en materia educativa.

Desde esta perspectiva, Hinojosa y García (2015) presentaron una ponencia en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, basada en un proyecto de vinculación entre la investigación y la política educativa realizado en el año 2013. Desde la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua, a través de una convocatoria a los agentes de investigación de las IES en el estado, se invitó a participar en reuniones que promovieron mesas de diálogo y reflexión, dichos diálogos se registraron en diarios, archivos de audio y videograbaciones. La información se analizó desde un paradigma interpretativo a través de la codificación de los datos en categorías, de acuerdo con su semejanza semántica.

La ponencia está articulada en tres apartados, el primero se refiere a la investigación educativa en las instituciones de educación superior, el segundo aborda la función que tiene la investigación educativa para los agentes y el tercero se relaciona con los retos de las condiciones en las que se produce la investigación educativa. Respecto al primer tema se observa que en las instituciones de educación superior la docencia tiene un lugar primordial, pero la investigación se considera una actividad complementaria y secundaria, las rivalidades en el campo impiden la conformación de grupos de investigadores y en algunas instituciones se presentan condiciones que no favorecen el desarrollo de la investigación, ejemplo de ello es la IByCNECH, una condición recurrente es la escasa asignación de recursos para realizar investigación, así como los tiempos que se destinan a ella.

Se observa que el acceso a estos recursos no es homogéneo, hay quienes manifiestan recibir amplios apoyos y estímulos para participar en congresos mientras que otros no cuentan con lo mínimo indispensable. En la mayoría de las instituciones la investigación se basa en la producción de tesis, por lo que los autores consideran este tipo de investigación como credencialista y no interesada en la difusión de los resultados.

En general existe poca vinculación entre las instituciones de educación superior respecto a la funcionalidad que se le asigna a la investigación educativa. Una vertiente identifica su uso o su validez como apoyo a la planta docente al interior de la institución, ya que ayuda a que los docentes se formen como investigadores; otra funcionalidad que se le asigna es la contribución a la generación de conocimiento, mientras que un tercer grupo plantea que la investigación se puede realizar para ambas funciones, es decir, brindar apoyo a la institución y cubrir con la responsabilidad social de generar información que ayude a resolver problemáticas educativas.

Los autores concluyen que se da una polarización de las culturas institucionales en torno a la investigación educativa: existen instituciones que han aprendido a obtener recursos económicos para realizar investigación y producen a través de cuerpos académicos, difundiendo sus trabajos en diferentes instancias, mientras otras inician a partir de ejercicios académicos como las tesis de titulación, muchas de las cuales no se difunden y quienes las producen tampoco participan en otros espacios.

La docencia es lo que ocupa la mayor parte del tiempo de los académicos, por lo que la investigación educativa se convierte en opcional y como responsabilidad personal de los agentes; también hay instituciones que pueden contar con personal de tiempo completo dedicado a la investigación, pero que son frenados por la cultura de sus instituciones.

Una característica destacable es la coincidencia en la escasa vinculación entre la producción investigativa y su influencia en la mejora del sistema educativo, los autores sugieren “recuperar la intelectualidad orgánica, es decir, transitar de una investigación academicista a una investigación social humana e interesada en la mejora de las problemáticas sociales” (p. 8).

Se encontraron cuatro artículos relacionados con un mismo proyecto de investigación encaminado a vincular la divulgación de los resultados de la investigación educativa con el acceso a estos resultados por parte de las autoridades educativas y de instancias de gobierno directamente relacionadas con la toma de decisiones en torno a la atención de las áreas y problemas relacionados con la educación.

Los artículos de Hinojosa y García (2015, 2017), Hinojosa, Rubio y Esparza (2015) y de Hinojosa, García, Rodríguez y Esparza (2015) describen las actividades desarrolladas a partir de un proyecto que ellos ubican en la investigación-acción, pero también lo califican como “proyecto de intervención”, con el propósito de fomentar el uso de los aportes de la investigación en la toma de decisiones en materia de política educativa. Con ello se busca reducir la brecha que, desde su perspectiva, existe entre los investigadores encargados de la producción científica y las autoridades educativas (Hinojosa et al., 2015).

Al clarificar su metodología los autores señalan que se realizó un proyecto de intervención que pretende cambiar las prácticas tanto de los investigadores como de las autoridades educativas en torno a la comunicación y uso de los reportes de investigación. Sin embargo, en los resultados que desarrollan se puede apreciar un acercamiento descriptivo de los datos, pudiera pensarse que dentro del proceso de intervención solamente están rescatando el diagnóstico situacional (Ander Egg, 2000).

El proyecto inició con estrategias de recopilación de la información tales como observación, elaboración de diario de campo, videograbaciones, entre otros. Señalan que solamente han realizado esta primera etapa, en la que recuperan las aportaciones de autoridades y académicos, mismas que se realizaron a través de reuniones por zonas geográficas. Los participantes fueron funcionarios de los subsistemas estatal y federal y de organismos descentralizados, sobre todo de instancias relacionadas con niveles educativos y programas adyacentes. Los académicos pertenecen a diversas IES del estado.

Entre los hallazgos que rescatan de la información recabada están las condiciones que priman en las instituciones, las cuales son muy distantes en instituciones cuyo personal generalmente hace trabajo de docencia y aquellas que tienen académicos pertenecientes al SNI. Lo mismo sucede con la conformación de cuerpos académicos (CA), son pocas las instituciones en las que se están conformando. De ahí que las experiencias de investigación sean diversas y dispares. Destacan una polaridad en las acciones que utilizan los académicos para comunicar el conocimiento, sobre todo cuando se trata de resultados de tesis. Existen pocas estrategias y medios, pues se realiza a través de canales institucionales y locales, pero son muy escasas las instituciones que cubren a sectores más amplios con difusión y divulgación.

Con respecto a los tomadores de decisiones como usuarios de la investigación encuentran que estos están escasamente relacionados con la producción del conocimiento. Reconocen tres fuentes en las que basan sus decisiones, la primera relacionada con el marco legal de su función, la experiencia y conocimientos personales. Una pequeña parte destacó que elabora juicios a partir de información científica derivada de la investigación.

Entre las actividades por parte de los tomadores de decisiones en los procesos de investigación destacan que algunos funcionarios han realizado investigación en torno a su actividad; han elaborado instrumentos de investigación, sobre todo para diagnósticos y procesos de evaluación; han aplicado técnicas de investigación para dar seguimiento a procesos relacionados con su función y han acompañado procesos de investigación con estudiantes de posgrado (Hinojosa y García, 2017).

Al rescatar las justificaciones de los académicos en torno al impacto que pudiera tener la difusión y divulgación de sus productos de investigación, los autores encuentran factores extrínsecos e intrínsecos en esta argumentación. Entre las dificultades extrínsecas los académicos argumentan que hay dificultades en los actores del sistema educativo, quienes tienen miedo de usar los hallazgos en sus decisiones. En las dificultades de carácter intrínseco están las relacionadas con su gremio, tales

como someterse a recompensas económicas por su actividad, lo cual deriva en que se dejen de lado las necesidades de la realidad por los intereses personales; también destacan la baja calidad en la investigación que se produce, esto lo juzgan a partir de los acercamientos metodológicos (Hinojosa y García, 2015).

A partir de este análisis, los autores delimitan la propuesta de fortalecer este proceso de vinculación entre comunicación de la información con la toma de decisiones en materia de política educativa. Cabe destacar que su intención era formular una propuesta participativa pero, de acuerdo con los resultados expuestos, solamente llegaron a una etapa de recuperación de la información, esbozan algunas estrategias pero no dan elementos para saber si se aplicaron esas propuestas y qué resultados obtuvieron.

Desde otro enfoque, el artículo de Aguirre y Mayagoitia (2011) presenta una reseña evaluativa de la primera jornada del Foro de Investigación Educativa de la REDIECH. Se evaluaron las diferentes actividades realizadas con la finalidad de identificar aciertos y áreas de oportunidad para mejorar el desarrollo de los eventos subsecuentes. Uno de los propósitos principales de la REDIECH es construir un espacio de intercambio de conocimientos y prácticas entre los agentes que realizan investigación educativa y personas interesadas, se pretende también apoyar la formación educativa en el estado, promover reflexiones epistemológicas teóricas y metodológicas en torno a la práctica de la investigación, así como abonar a la formación de los grupos de investigación en los posgrados.

Se posicionan desde una perspectiva de evaluación para la mejora académica, cuya nota distintiva es la emisión de juicios valorativos fundamentados que orienten la toma de decisiones que conducen a la realización de acciones de mejora de los programas, de las condiciones de los grupos y los individuos.

Los datos para el análisis se obtuvieron de una encuesta realizada a los asistentes del foro, las autoras destacan la participación de diversas entidades relacionadas con la educación que apoyaron para la difusión de la convocatoria y para la realización del evento, lo cual es indicio de un interés tanto en el trabajo de la REDIECH como en el evento en particular; la inscripción registrada rebasó las expectativas, pues se contó con un total de 82 asistentes cuando la expectativa era de 60 asistentes.

La temática y la generación de conocimiento resultaron muy atractivas para las personas que se encuentran en un proceso formativo así como para los académicos; se valora de manera muy positiva la participación del conferencista principal, Jorge Mario Flores Osorio, con 69% calificándola de “excelente”. Las relatorías de las mesas versaron sobre las dificultades para realizar investigación educativa, el escaso impacto que estas tienen en la política educativa, las limitaciones y dificultades para conformar grupos de trabajo interinstitucionales y la escasa difusión de los resultados. Fue altamente valorada la posibilidad de compartir con otros investigadores sus impresiones en el foro.

Como conclusión de esta evaluación se identifican situaciones que pueden mejorarse, así como una fortaleza relacionada con la buena acogida de esta primera jornada y las expectativas que quedan abiertas para las que siguen.

Comunicación del conocimiento científico

Las siguientes investigaciones abordan las problemáticas que limitan la divulgación, difusión y diseminación del conocimiento científico por parte de las IES. Como se mencionó anteriormente, la divulgación implica una forma de comunicación de la ciencia que permite el acceso a todo tipo de público independientemente de su formación.

Desde esta mirada, la investigación realizada por Cordero y Tarango (2016) tuvo como objetivo determinar las causas que promueven o inhiben que los investigadores de las universidades públicas del estado de Chihuahua, adscritos al SNI, publiquen el contenido científico-académico en la prensa escrita y qué factores influyen en el desarrollo de la función social de comunicar sus resultados a la ciudadanía, como parte del compromiso de democratizar la información.

Se trata de una investigación cuantitativa, en la que plantean como hipótesis iniciales que, si los académicos no publican en la prensa escrita, específicamente en dos diarios de Chihuahua, es por falta de oportunidades de estos medios para ello. Utilizaron una muestra de 246 investigadores.

Sus resultados arrojan que el 95% de los profesores publican en revistas indizadas que aparecen en Journal Citation Report (JCR), por lo tanto, indizadas en el Institute for Scientific Information (ISI), por su reconocimiento, tanto por las propias universidades como por los órganos de evaluación.

Las razones que los académicos esgrimen para no publicar en la prensa local son: falta de tiempo, falta de reconocimiento académico y falta de interés personal, además de considerar que cuando se publican hallazgos científicos en los diarios, no tienen impacto importante, sobre todo en el ámbito científico-académico, pues no son considerados en las políticas de evaluación de su función como investigadores.

El estudio encontró que los periódicos analizados sí cuentan con un espacio para publicaciones científicas, pero es escasamente usado por investigadores del SNI. Al profundizar en el asunto encontraron que las razones fundamentales de ello son que, para el CONACYT, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), el Programa de Estímulos al Desempeño Docente y trabajos colegiados a través de la constitución de cuerpos académicos (CA), tienen relevancia las publicaciones con fines de divulgación en diarios locales, lo cual indica que esta ponderación a no divulgar sus productos académicos en la prensa tiene una correlación directa con el reconocimiento académico y con el acceso a recursos y financiamiento de su trabajo, pues no dejan de reconocer que la universidad debe estar vinculada al contexto social y en ella tener un impacto real, pero las normas que rigen la producción de conocimiento son el principal elemento de separación.

La investigación asume un marco de referencia de la divulgación con un sentido humanista, que busca el beneficio social, lo considera un asunto de democratización del conocimiento, ello le permite emitir un juicio crítico sobre la normatividad vigente

para los investigadores nacionales, lo cual se convierte en la principal limitación para que el ciudadano acceda a los resultados de la investigación.

No obstante, los investigadores insisten en la necesidad de que se establezca un puente entre el conocimiento generado por los científicos y las necesidades de los ciudadanos. Develan que el periodismo científico tiene la misión de divulgar la ciencia a través de los medios de comunicación para llegar a un público amplio y que los diversos grupos sociales se beneficien con la cultura (Cordero y Tarango, 2016).

Para establecer una comunicación de este tipo es necesario que la divulgación científica contemple el proceso de alfabetización de la población, el cual va más allá del acceso a las letras, implica el acceso a la cultura. Al dialogar esta perspectiva con los hallazgos de la realidad se encuentra que los diversos mecanismos de evaluación a la tarea de los académicos repercuten directamente en el acceso a recursos para producir investigación, lo cual es la principal limitante para que ellos no tengan interés en divulgar el conocimiento producido, aunque tengan posibilidades de acceso a los medios de difusión locales.

Los autores concluyen que la divulgación científica pudiera ser una estrategia a largo plazo para generar cambios sociales en la sociedad chihuahuense, pero también habrá que entender y mejorar el contexto en que se produce el conocimiento científico, el cual, más que estar atado a los estándares de la evaluación académica, se pudiera vincular a las necesidades de la población.

Los autores Tarango y Hernández-Gutiérrez (2013) presentan una investigación enfocada a desvelar los criterios para evaluar los niveles de divulgación científica en las universidades mexicanas. Se trata de un estudio cuantitativo de alcance descriptivo, cuyo interés es comparar algunas variables entre diez universidades. La correlación se realizó a partir de algunos indicadores como número de alumnos atendidos por docente, número de docentes con perfil del Sistema Nacional de Investigadores, número de artículos indizados o arbitrados publicados, patentes registradas, presencia en índices de producción científica, así como la pertenencia a programas de acreditación institucional.

La elección de las universidades que se contrastan en este estudio se dio a partir de los estándares del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Institute for Scientific Information (ISI). Los datos fueron tomados de fuentes especializadas, tales como índices registrados en el Sistema Nacional de Investigadores. Bajo estos parámetros en Chihuahua solamente se registraron dos universidades, la Universidad Autónoma de Chihuahua y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Entre los hallazgos que resaltan con el comparativo entre las universidades destaca el número de matrícula que se atiende por docente. La Universidad Autónoma de México tiene la proporción más baja, que equivale a siete estudiantes por docente, mientras que la Universidad Pedagógica Nacional atiende la mayor matrícula por docente, que es en promedio de 14 alumnos. Los autores señalan que este indicador revela cuáles son los profesores que dedican más tiempo a la investigación y no son

consumidos por la docencia. Las universidades de Chihuahua se encuentran en un rango medio.

Partiendo de que la comunicación científica tiene una mejor representación cuando es sometida a un arbitraje estricto, en este caso al ISI, consideran que ello garantiza un producto de mayor calidad. Para esto analizaron el porcentaje de docentes que son dictaminados con un perfil deseable (PROMEP o SNI) y que están obligados a publicar su producción en órganos de divulgación científica. No obstante, encontraron que hay universidades que tienen un alto número de perfiles deseables en el rubro de la investigación y estos no corresponden con el promedio de artículos difundidos en los parámetros del ISI. Esto indica que la divulgación y la difusión del conocimiento que producen los investigadores no siempre está sometida a dictaminaciones rigurosas. Esto se corrobora cuando se analiza de forma detenida el número de artículos publicados por los miembros del SNI en Scopus, que es el índice más riguroso, en todas las universidades es muy bajo el promedio de investigadores que tienen presencia en esta base de datos.

Lo anterior difiere significativamente cuando se analiza el número de patentes registradas, aquí se encuentra una correlación positiva entre el mayor número de solicitudes registradas con el porcentaje de patentes aceptadas. Esto tiene mayor presencia en las universidades con mayor número de investigadores en el SNI. En este rubro las universidades de Chihuahua fueron las más bajas.

Otro punto de contraste fue el número de posgrados registrados en el padrón nacional de posgrados de calidad, nuevamente podemos encontrar una correlación positiva entre la matrícula que se atiende, el número de investigadores del que se dispone y el número de programas registrados ante este organismo. Nuevamente las universidades de Chihuahua fueron las más bajas.

Finalmente muestran el estado que guardan las universidades estudiadas con respecto a la participación en programas de certificación como CIIES y COPAES. En este ámbito el liderazgo de algunas universidades no se correlaciona ni con la matrícula ni con el número de investigadores que posee, ni tampoco con el número de programas que ofrece, sino que dependen de la evaluación favorable que han obtenido ante estos organismos certificadores. Las universidades de Chihuahua se encuentran en un rango medio.

En este estudio los autores aducen la importancia de analizar las condiciones institucionales en la producción y en la comunicación científica, a través de acercamientos que vayan más allá del objeto de estudio en particular. Señalan que son loables los esfuerzos por recuperar la producción en el estado de Chihuahua, como se hace a través de la recuperación de publicaciones y de ponencias, sin embargo, recomiendan no perder de vista los estándares e indicadores que proporcionan los organismos internacionales y que se pueden ver de forma concreta en el CONACYT y el ISI (Tarango, 2013), pues esta exigencia está presente en las condiciones que enfrentan los investigadores y las instituciones no solo para producir investigación sino también para difundirla y divulgarla.

Carrillo y Cortés (2011) presentan un artículo en la revista de la REDIECH en el que exponen parte de una investigación realizada entre académicos de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Plantean la necesidad de que los académicos de las diferentes Facultades de la universidad construyan nuevos conocimientos que les permitan comunicar e innovar su práctica investigativa a partir del desarrollo de competencias comunicativas acordes con las necesidades de la sociedad actual.

Establecieron cuatro ejes bastante ambiciosos, el primer eje u objetivo es identificar los productos de conocimiento que han realizado los académicos de la universidad, haciendo una estimación, una cuantificación y una clasificación de los mismos; el segundo eje pretende identificar los circuitos mediáticos de difusión con el fin de verificarlos, cuantificarlos y valorarlos, es decir, tratan de establecer cómo y bajo qué condiciones seleccionan los académicos los medios por los que darán a conocer sus producciones. El tercer eje pretende analizar los mecanismos de renovación de cuadros docentes, tratando de identificar y realizar un análisis comparativo de planes y políticas universitarias que se contrastarán con el plan institucional. El cuarto eje es identificar los ámbitos de dominio específicos de competencia comunicativa que ponen en práctica los docentes universitarios en diversas disciplinas.

Los autores recurren a una metodología que combina varias estrategias, una de ellas fue la consulta y entrevista a directores, exdirectores y secretarios académicos de todas las Facultades, y otra fue la aplicación de una encuesta tanto en formato escrito como digital realizada a todos los académicos de la UACH que pertenecen al SNI o que cuentan con reconocimiento del perfil PROMEP, aquí se rescató información personal sobre la producción académica, los procesos en que se genera y los circuitos mediáticos que utilizan para su difusión, todo esto con base en el perfil por competencias establecido en la universidad.

La competencia comunicativa esperada se planteó a través de cuatro ámbitos, que son la adquisición de lenguajes científicos relacionados con las áreas del conocimiento del académico; otra sería lo que denominan los autores como “tecno-competencia”, que implica las habilidades para integrar las tecnologías de la información y la comunicación en actividades de la docencia, de la gestión como tutores o de investigación, así como el dominio de dispositivos electrónicos y programas digitales. Otra área de esta competencia comunicativa sería la “info-competencia”, que implica que el académico pueda plantear preguntas, estructurar problemas, definir objetivos, seleccionar y analizar información para responder sus preguntas y alcanzar los objetivos propuestos o resolver problemas. Otro ámbito de esta capacidad sería lo que denominan la “media-competencia”, que implica un conjunto de saberes, capacidades, habilidades y actitudes desarrollados en torno a los medios de comunicación y la capacidad de reconocer y utilizar los mecanismos mediáticos para colocar en sus circuitos mensajes propios.

Se presentan resultados parciales de la investigación que consiste en la identificación y clasificación de la producción académica de los investigadores encuestados que fueron clasificadas como productos generados por los académicos dentro del

aula, como gestores o como investigadores, este proceso culminó con la elaboración de un catálogo de productos que se espera poner a disposición de la comunidad universitaria por medio de una base de datos con la facilidad de realizar búsquedas por autor, por año o por producto, que al momento de la publicación de este artículo se encontraba en construcción. La identificación de los productos generados por los académicos permitió especificar criterios de calidad respecto a los mismos.

Como se puede apreciar, los resultados son parciales, pues se reportan solo dos de los objetivos propuestos. Los autores concluyen que se requiere establecer mecanismos de actualización que fomenten el aprendizaje y el dominio de los ámbitos que se establecieron como parte de la competencia comunicativa y se espera una formación a partir de la realización de talleres, diplomados y especializaciones; consideran que aún queda un largo camino para andar, ya que se requiere transformar paradigmas, y cierran con una frase que recuerda el iluminismo, la idea de que los académicos universitarios lleguen a convertirse en una especie de faro cuya luz pueda generar nuevos estados de conocimiento

Balance general

Las condiciones institucionales para la realización de investigación educativa en el estado de Chihuahua, como objeto de estudio, ha sido de interés tangencial para las y los investigadores, dado que solo se encontraron siete trabajos que se relacionan con el tema.

La mayoría de las producciones, catalogadas como diagnósticos, están relacionadas con la periodicidad en la elaboración de los estados de conocimiento, es decir, es posible dar cuenta de ellos cada década. Es notable la ausencia de diagnósticos institucionales publicados, pues en el periodo comprendido entre los años 2011 y 2021 solo se encontró el realizado por Vega (2019) sobre la UPNECH, este resulta significativo en virtud de que se trata de una de las instituciones con más producción de investigación educativa en el estado.

En lo teórico destaca la utilización de la teoría del campo de Bourdieu para explicar algunos de los aspectos que influyen en la producción investigativa y que es señalado por varios de los autores como generador de rivalidades que impiden la colaboración interinstitucional.

En lo metodológico sobresale el carácter interpretativo del corpus analizado, por lo general se parte de un análisis cuantitativo, para luego dar paso a la interpretación de los datos encontrados, buscando, más allá de una mera descripción, las implicaciones que dichos datos revelan.

El panorama que se traza sobre las condiciones institucionales para la investigación en los trabajos analizados no es muy alentador. Aunque en general se identifica un incremento en los esfuerzos por establecer vínculos entre las diferentes instituciones y los agentes que actúan en ellas, a partir de la participación en diferentes redes y comunidades, se aprecia una tendencia a sobrecargar de horas de docencia a las y los

académicos, dejando cada vez menos margen de tiempo, estímulos y presupuesto al desarrollo de proyectos de investigación.

La vinculación y la difusión continúan limitándose a espacios académicos y diálogos entre expertos, no se encontraron esfuerzos de divulgación del conocimiento hacia la sociedad en general, solamente Hinojosa y García (2017) señalan esta necesidad desde la noción gramsciana de “intelectual orgánico”.

La realización de los diagnósticos estatales e institucionales debería ser un punto de partida para la configuración de proyectos a largo plazo que idealmente procuren el desarrollo de la IE en las áreas de oportunidad identificadas, sin embargo, las condiciones generadas por la pandemia y el presupuesto cada vez más magro otorgado para este rubro por parte de los organismos estatales y federales ha significado un obstáculo que solo se ha logrado remontar en parte por los esfuerzos individuales de los investigadores y el apoyo de las diferentes redes en las que participan. La brecha entre quienes producen conocimiento y quienes están a cargo de la política educativa parece profundizarse ante administraciones con escaso interés en las ciencias sociales.

Corpus consultado

- Aguirre, M., y Mayagoitia, E. A. (2011). Evaluación de la primera jornada del Foro de Investigación Educativa de la REDIECH. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), 77-83. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i2.539
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Lumen.
- Carrillo, L., y Cortés, J. (2011). Los ámbitos de la competencia comunicativa de los académicos de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(3), 37-43. <https://rediech.org/docxpdf/Red3-03.pdf>
- Cordero, A., y Tarango, J. (2016). Divulgación del conocimientos usando periodismo científico en investigadores universitarios. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 565-572. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/253>
- Hinojosa, R., y García, E. (2015). *Un acercamiento a las condiciones institucionales para la producción de la investigación educativa*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chih.
- Hinojosa, R., y García Hernández, E. (2015). *Las figuras educativas y su toma de decisiones*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chih. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0128.pdf>
- Hinojosa, R., y García, E. (2017). El mundo académico y la política educativa: ¿Dos polos opuestos? Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1743.pdf>
- Hinojosa, R., García, E., Rodríguez, R., y Esparza, J. (2015). El uso de la investigación en la política educativa: el caso del estado de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 7-17. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/592
- Hinojosa, R., Rubio, P., y Esparza, J. (2015). La vinculación de la investigación y los funcionarios públicos en el estado de Chihuahua: el caso de la inclusión educativa. *RECIE*.

- Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(2), 273-280. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/736>
- Martínez, R., y Vega, S. (2011). *Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Monterrey, N.L.
- Martínez, R. (2012). *Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua*. REDIECH.
- Martínez, R. (2013). Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 1(2), 299-308. <https://doi.org/10.33010/recie.v1i2.509>.
- Martínez, R., y Vega, S. (2012). Una mirada a la investigación educativa en Chihuahua, a través de los estados de conocimiento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(4), 6-14. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/549/605
- Tarango, J., y Hernández-Gutiérrez, P. (2013). Evaluación de potencialidades en comunicación científica de universidades mexicanas. *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 39-56. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/561
- Trujillo, J., Pérez, F. y Hernández, G. (2011). La investigación historiográfica en Chihuahua: un balance preliminar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), 5-14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i2.532
- Vega, S. (2019). *La investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, condiciones institucionales para la generación de conocimiento*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Acapulco, Gro. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>
- Vergara, M., y Ojeda, A. (2014). *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco*. Red de Posgrados en Educación.

7

Capítulo VII. La investigación educativa, sus agentes, comunidades y redes

Los agentes, las comunidades y redes de la investigación educativa son elementos centrales en la producción de conocimiento, ya que son sujetos individuales o sociales que pueden incidir en la realidad educativa a través de acercamientos sistemáticos delimitados desde posicionamientos teóricos y metodológicos explícitos.

Si bien son actores medulares en los procesos de investigación, también son sujetos históricamente determinados, que deberán enfrentar las condiciones institucionales y factores constitutivos del campo académico en el que se desenvuelven, tales como los intereses y posiciones conquistadas por agentes y grupos, el capital social, cultural y económico hegemónico (Bourdieu, 2007), por lo que el desarrollo de su función y alcances de su actividad no son cuestión solamente de voluntad. De ahí que identificar a los agentes, comunidades y redes de investigadores no se limite a sujetos individuales, se tienen que considerar los factores que los constituyen y que tienen que ver con su capital y con los factores del contexto que les rodea.

Para juzgar la producción investigativa encontrada en el estado de Chihuahua durante el periodo 2008-2018 en el ámbito de los agentes, comunidades y redes de la investigación educativa se definieron algunas nociones que les caracterizan. Se retomaron principalmente elementos esbozados en el estado de conocimiento del área investigación de la investigación educativa 2002-2012 (López et al., 2013), con la finalidad de contar con un marco de referencia para interpretar el contenido de los productos generados en la entidad.

En esta área se encontraron solamente nueve productos, seis de los cuales centran su atención en los agentes de la investigación. Sobre comunidades de investigadores se encontró solamente un capítulo de libro centrado en los cuerpos académicos. Sobre redes de investigación se localizaron dos productos en toda la década. De manera general, estas cifras indican que es muy escasa la producción en esta área, sigue siendo un pendiente en la agenda de los investigadores.

Los agentes de la investigación educativa, su caracterización y su estudio

Sería demasiado reduccionista establecer una definición cerrada que dé corporeidad a los sujetos investigadores, no hay características específicas o atributos que se puedan identificar, como si fueran estándares, por lo que lo único que se puede hacer es establecer acercamientos a las actividades que son propias de estos sujetos individuales y colectivos, a quienes algunos autores delimitan a partir de su producción investigativa, difundida y dialogada entre pares.

De manera general se visualiza a los agentes y comunidades de investigadores educativos como sujetos que realizan investigación en el ámbito de la educación, más allá de sus posturas teóricas y metodológicas; el hecho de incursionar en el campo educativo les da este estatus. Para una acepción más amplia de estas expresiones generalizantes, nosotros suscribimos que es un agente investigador aquel que “produce conocimiento educativo y es, al mismo tiempo, el que tiene la posibilidad de incidir en la mejora –en la concepción más amplia del término– de la educación” (Sañudo, 2013, p. 277).

Para juzgar los productos generados en Chihuahua sobre agentes de la investigación tomamos como referencia la definición anterior, pero enfatizamos que los sujetos que producen investigación están históricamente determinados. Sobre su producción incide una serie de factores sociales, económicos y culturales que vertebran el conocimiento que generan. Otro vector importante en esta producción es su posicionamiento político en el campo académico, pues delimita sus posiciones en los campos temáticos y el acceso a diversos medios para difundir, divulgar y diseminar sus productos. Por tanto, la producción investigativa está permeada no solo por las capacidades y competencias académicas, sino también por su capital cultural, social y económico, ya que son los que les dan la solvencia necesaria para establecer una autoridad en el campo académico (Bourdieu, 2007).

Sobre los agentes de la investigación se analizaron seis productos, entre los que se encuentran tres ponencias, un artículo y dos capítulos de libros. No obstante, dos de las ponencias y el artículo se generaron a partir de un capítulo de libro, mismo que es parte del diagnóstico estatal de investigación educativa en el periodo 1999-2009 y que se generó con los datos aportados por los estados de conocimiento de esa década (Martínez, 2012). Por tanto, en resumidas cuentas, se produjeron solamente dos investigaciones sobre la década pasada en las que se aborda a los agentes, difundidas y divulgadas a través de distintos medios.

El objetivo que se plantea con este estudio sobre los agentes que producen investigación es tener un acercamiento más detallado a las condiciones en que se genera el conocimiento en la entidad, además de brindar información sobre los agentes, su antigüedad en el campo, las áreas de conocimiento en que incursionan, sus instituciones de procedencia, así como los medios y formas en que difunden su producción (Vega, 2012).

El análisis parte de una delimitación categórica de lo que es un agente de investigación educativa a partir de su producción. De ahí que se analizaron diversos productos de investigación difundidos y distribuidos por temporalidad en el transcurso de la década. De este análisis se desprende una caracterización de los agentes, tomando como eje central su nivel de consolidación, mismo que se define a partir del número de productos registrados y de la consistencia temporal de su producción.

En primera instancia se reconoce como agentes potenciales a

... aquellos que registraron uno o dos productos (que en su mayoría son tesis de maestría y una ponencia). Estos agentes se consideran potenciales pues, aunque han vivido una experiencia de investigación aún no han incursionado en el campo. Los agentes en desarrollo son aquellos que [...] registran entre tres y seis productos, que en una generalidad se traducen en tesis de posgrado, ponencias y algunos artículos de revista. Como agentes en consolidación se denomina a aquellos que registran entre siete y nueve productos de investigación. Se les considera en consolidación por su permanencia y debate en el campo, pues algunos de ellos tienen pocos años de incursionar en el ámbito de la investigación educativa, cuentan con una diversidad de productos a través de los cuales se establece el debate con sus pares. Finalmente, se clasifica como agentes consolidados a aquellos que registran diez o más productos de investigación. Generalmente son investigadores que tienen mayor antigüedad en el campo y han difundido su producción por una gran diversidad de medios [Vega, 2013, p. 3].

Este estudio muestra un análisis descriptivo de carácter cuantitativo, a partir de diversos rubros que caracterizan a los agentes, a su producción y a las condiciones en que generan conocimiento. Cabe destacar que el análisis de cada rubro se realiza tomando en cuenta el género de los investigadores, que en este caso se concreta en la categoría de hombre y mujer.

Un elemento central de este análisis es el nivel de consolidación de los agentes en el campo, de acuerdo a la clasificación anterior. En primera instancia se evidencia que los investigadores potenciales son la gran mayoría, seguidos de aquellos que se encuentran en desarrollo, mientras que la escasa minoría son investigadores consolidados y en consolidación. Con respecto al género, una autora señala que “en la generalidad de los agentes de la investigación educativa aprecia el dominio femenino en la producción en el campo. Sin embargo, un análisis fino de la presencia femenina en las categorías más consolidadas de la investigación evidencia cómo al final de estas el predominio es masculino” (Hinojosa, 2012, p. 4). En otras palabras, hay una brecha de género con respecto al oficio de la investigación y el acceso a niveles más altos en la persistencia y continuidad de la producción.

Para el análisis de otros factores que caracterizan a los agentes educativos se descartó a los agentes potenciales, por las limitaciones que impone solo uno o dos productos para estudiar invariantes de sus formas y medios de producción. Entre estos factores se encuentra la dispersión en la producción, encontrándose que la mayoría de los agentes incursionan en dos o más áreas de conocimiento. Son casos atípicos aquellos que producen en una o en cuatro áreas (Martínez, 2012).

Con respecto a la difusión de su producción se encuentra que la mayoría de los agentes tienen acceso a las ponencias en congresos estatales o nacionales, seguidos de artículos en revistas de difusión y de divulgación. Así mismo se identifica que pocos de ellos publican libros o capítulos de libros. Estos productos los construyen, en su mayoría, de forma colectiva. Es muy evidente que los investigadores consolidados tienen gran número de productos generados de manera individual.

El estudio muestra que los agentes en consolidación y consolidados tienen más de diez años en el oficio de la investigación, mientras que aquellos que se encuentran en desarrollo no alcanzan los diez años. También es destacable que la mayoría de ellos transitan máximo en dos instituciones de adscripción y son casos atípicos aquellos que están en tres o más. Destacan la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua y el Centro de Investigación y Docencia como las instituciones de pertenencia de los agentes más activos en el quehacer investigativo (Vega, 2012).

A este estudio, que aborda una de las autoras, agrega algunos elementos para destacar el papel de los agentes de la investigación desde una perspectiva de género, misma que se encuentra en un capítulo de libro, donde la autora intenta mostrar un panorama inicial del campo de la investigación educativa desde la visión de género en los agentes que la producen. El estudio maneja de manera general una visión de la participación de las mujeres en la educación superior como alumnas, como docentes y diferentes roles dentro de las actividades de la educación superior, entre las que destaca la producción investigativa. Su intención es evidenciar las brechas con respecto al capital simbólico y social de los investigadores.

En primera instancia la autora plantea visibilizar las posibilidades de las mujeres de desempeñarse en el campo académico, para ello utiliza cifras de acceso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) a través de sus congresos nacionales. Encuentra que hay gran participación femenina, en algunos congresos hay paridad con los hombres y en lo general en el desempeño del oficio de investigadores en el campo educativo, el cual, la autora enfatiza, es un campo mayoritariamente femenino, por lo que la proporción de investigadores, al ser igual en ambos sexos, habla de una desventaja para el sexo femenino.

Entre los factores que incluye la autora en su estudio se encuentran los campos de conocimiento donde incursionan las investigadoras, concluyendo que

la gran ausente en la producción del campo es Filosofía, teoría y campo de la educación en la que no hay producción estatal. Llama la atención el área de Política y gestión donde casi el 70% de la producción es realizada por hombres; Sujetos de la educación y Educación superior, Ciencia y tecnología, en las que en las dos terceras partes es dominio varonil. Esto habla de la separación que se realiza de las parcelas de la realidad por género [Hinojosa, 2013, p. 205].

Para brindar un panorama más amplio sobre las brechas de género que enfrentan las investigadoras, la autora analiza algunos factores como el acceso a los recursos, el maternazgo, la doble jornada laboral, situaciones cotidianas ligadas a la noción de

techo de cristal y viajes propios de la actividad académica. Sobre los recursos, los vincula directamente con los horarios de trabajo y roles sociales que las investigadoras deben asumir, como son la atención de los hijos y las exigencias de tiempo y actividades que implica realizar investigación. En este mismo sentido aborda el maternazgo, cuyo rol es atribuido a las mujeres y limita la producción de conocimiento.

La autora analiza cómo el orden patriarcal y la división sexual del trabajo (Federici, 2018), así como las condiciones de vida doméstica que desde el capitalismo incipiente se impusieron sobre las mujeres, son determinantes históricas que limitan las actividades de las investigadoras, convirtiéndose en obstáculos directos para su desenvolvimiento en el campo académico. Estos factores han incidido en la concreción de una serie de mecanismos propios del techo de cristal (Lagarde, 2005), es decir, son formas, situaciones, dispositivos y factores que se han invisibilizado, naturalizado e incorporado a las formas de vida y que fungen como limitaciones de género para que las mujeres se desenvuelvan de manera libre en el ámbito profesional, en actividades académicas, culturales y sociales. Bajo los presupuestos anteriores se explican los elementos concretos que exige el ejercicio de la investigación, como los viajes y las disposiciones de tiempos y horarios, que la autora vincula a los roles de género, a los estereotipos y a las limitaciones que están presentes y que no se reconocen como un asunto de equidad.

Dentro del rubro de agentes también se encontró una ponencia, que es parte de un libro sobre un proyecto de investigación que se realizó con educadoras de preescolar (Hinojosa y García, 2015). La ponencia las presenta como investigadoras *suigénensis*, sin embargo, el contenido no las estudia como sujetas productoras de conocimiento, solamente narra el proceso en sus diversas fases en las que ellas participan y algunas actividades del plan que seguirán. Por tanto, aunque el título se vincule a los agentes de la investigación, el contenido del producto no tiene relación alguna.

Como se pudo observar, a pesar de que se analizaron nueve productos, en realidad solamente se desarrollaron dos estudios, elaborados por dos investigadoras. Estos consisten en estudios de corte descriptivo, que develan las condiciones en las que los agentes y las investigadoras desarrollan las tareas propias de su oficio. Develan limitantes para su desempeño profesional de orden contextual, institucional, así como tendencias en las prácticas que como agentes que producen conocimiento siguen, todo ello identificado a partir de su producción. De ahí que se hagan notorias las ausencias de productos con los agentes como eje vertebrador, ya sea encaminados a otros ámbitos como el de formación, prácticas y otros procesos vinculados al quehacer investigativo.

Comunidades y redes de investigación educativa

Para realizar un juicio valorativo de la producción relacionada con comunidades de investigadores y redes de investigación educativa habrá que delimitar los alcances de unas y otras entidades, los alcances de su labor, su conformación y su estructura. De

ahí que sea importante señalar que la diferencia entre ambas se vertebra a partir de su conformación.

Para delimitar lo que se considera una comunidad de investigadores puede retomarse la caracterización que Hinojosa y Alfaro (2013) utilizaron para acercarse al estado de conocimiento 2002-2011 en este campo. Los autores narran una breve semblanza en la que definen las llamadas “comunidades académicas”, que se caracterizaban por ser grupos especializados en ciertas áreas de conocimiento, que no tenían una pertenencia institucional definida sino que se interconectaban por sus intereses investigativos y se potenciaban para generar itinerarios de investigación, producir en conjunto y alcanzar un mayor impacto en el campo académico.

Desde nuestra perspectiva, las comunidades de investigadores pueden ser grupos pertenecientes a una institución o interinstitucionales, que se agrupan en torno a intereses en torno a campos de conocimiento afines, no necesariamente uno, sino que pueden confluir diversos campos, disciplinas y áreas de investigación, pero que comparten espacios comunes, interconectados, y desde diversos ámbitos pueden contribuir al estudio de la realidad educativa, permitiendo el conocimiento de frontera, así como las migraciones teóricas y metodológicas tendientes a la búsqueda de la transdisciplinariedad (Morin et al., 2003) en investigación educativa. No obstante, son grupos creados a partir de intereses intrínsecos, que coadyuvan a fomentar la generación de conocimiento, con una estructura flexible, generalmente horizontal o definida a partir de las tareas que se realizan en la actividad de los investigadores.

Al revisar la producción relacionada con comunidades de investigadores se encontraron dos productos, un artículo y un capítulo de libro, sin embargo, ninguno de los dos es producto de investigación. El artículo, relacionado con la caracterización y la evaluación de un foro de investigación educativa desarrollado por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH), da cuenta de cómo se visualiza al foro como un espacio de formación entre personas que se dedican a desarrollar la investigación educativa, lo cual impactará en la formación de investigadores noveles (Aguirre y Mayagoitia, 2011). Se aborda quiénes participaron y cómo valoran cada una de las actividades desarrolladas en dicho evento. Se trata de un artículo narrativo que describe lo sucedido, pero no tiene a esta comunidad de investigadores como objeto de estudio.

Lo mismo sucede con el segundo producto. Se trata de un capítulo de libro que aborda experiencias sobre la conformación de un cuerpo académico (CA) de una escuela Normal. En primera instancia se argumenta la importancia de impulsar la creación de los CA, debido a los cambios curriculares en las escuelas formadoras de docentes, para fortalecer el perfil de los docentes-investigadores y de esta forma coadyuvar al mejoramiento educativo a través de la aplicación de la investigación en sus procesos institucionales (Ponce, et al., 2019). Los autores narran el contexto de la escuela Normal y las condiciones en que se fueron formando grupos de investigación y posteriormente CA. A partir de su experiencia, hacen recomendaciones para que se

creen estas comunidades de investigadores, pero no muestran un proceso investigativo más allá de la narración de su experiencia.

También en el ámbito de las comunidades de profesionales interesados en campos diversos de la investigación educativa se encuentran las redes de investigadores. El rasgo que las distingue de los grupos o CA es que estas entidades cuentan con una articulación bien definida, delimitada por las acciones que los propios miembros de las mismas van construyendo en su camino. Las redes no son algo definido de antemano, sino que se van reconfigurando en la tarea, se van ensamblando, expandiendo sus fronteras y ampliando sus horizontes conforme el avance colectivo en el ejercicio de la investigación va alcanzando metas propuestas y trazando nuevas rutas.

A pesar de contar con estructuras iniciales que les permitan avanzar en su construcción permanente y dinámica, las redes son más bien ensambles (Najmanovich, 2005) que amplían sus fronteras, transpolan conocimientos, experiencias y múltiples herramientas teóricas y metodológicas que irán modificando, enriqueciendo, perfeccionando al enfrentar nuevas realidades. Por lo tanto, las redes requieren de una participación colectiva, de actores que participan de forma voluntaria, guiados por intereses académicos y cuya procedencia institucional no es un factor determinante en las acciones que realizan al interior de la red. Por tanto, las redes son espacios donde las interacciones y prácticas de los investigadores están marcadas por la convicción y el compromiso con el crecimiento colectivo para incidir en un campo de conocimiento. La gran aportación de las redes es que se crean, crecen y se transforman a partir de la colaboración de cada uno de sus miembros, quienes aportan al crecimiento colectivo sus potencialidades, conocimientos y, generalmente, recursos para el desarrollo de las tareas planteadas colectivamente.

Para realizar el estado de conocimiento nacional, Hinojosa y Alfaro (2013) plantearon que para juzgar los productos en este rubro se pudieran identificar los aspectos que se estudian sobre las redes, los referentes teorizantes utilizados, la metodología con que se aborda y los hallazgos que evidencia el estudio. Estos últimos son los que permitirán develar lo estudiado, pero también las ausencias o temáticas desiertas o ignoradas. De ahí que retomamos estos elementos para juzgar la producción en Chihuahua sobre comunidades y redes de investigación para la década 2008-2018.

Partiendo de las definiciones anteriores, habrá que señalar que solamente se encontró una ponencia que cabe en este campo. Se trata de un estudio de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH), cuyo interés fue delinear una caracterización conceptual y mostrar algunos de sus componentes y factores que le dan identidad histórica y proyectan una prospectiva de esta entidad de investigadores.

La autora considera que una de las características principales que dan identidad a la REDIECH es la confluencia de intereses individuales en torno a la realización de alguna actividad académica, por lo que esta red está conformada por sujetos, “no cuerpos académicos y tampoco instituciones. Su origen tiene que ver más con la afinidad y con el trabajo participativo y colaborativo, que con el requisito institucional, de estatus o aspecto económico de promover vínculos entre grupos de investigación”

(Hinojosa, 2012, p. 1693). De ahí que se vea como una asociación cuyos miembros participan a título personal en una organización horizontal, vertebrada por los quehaceres de la investigación educativa.

Entre los rubros que destaca este estudio de corte descriptivo, aborda la estructura de la red y las orientaciones de dicha organización. Además detalla el número de miembros que en ese momento la conforman, sus instituciones de procedencia, las regiones donde se ubican. A partir de estos datos, la autora destaca algunos objetivos que se plantean dentro de la REDIECH y que le dan forma a los estatutos que le envisten legalmente. Como un dato interesante señala que el logotipo de la red simboliza a la investigación como un proceso complejo del todo y las partes, pues al ser un fractal, uno no puede existir sin el otro. En este sentido podemos recuperar el principio hologramático que Morin et al. (2003) enuncian como característica del pensamiento complejo, en el cual “cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado, en toda la organización compleja no solo la parte está en el todo, sino también el todo está en la parte” (p. 38). Desde esta perspectiva, las redes de investigadores educativos debieran ser organizaciones flexibles, interconectadas, en las cuales la identidad colectiva está en cada uno de sus miembros y a su vez la identidad de la red se construye con los aportes de cada uno de sus miembros. Esta sería una posibilidad de repensar las redes y las comunidades que participan en la investigación educativa.

Balance general

La producción sobre agentes, comunidades y redes de la investigación educativa en Chihuahua es escasa, pero no menos relevante, ya que indaga en un campo incipiente que puede convertirse en un fenómeno emergente, que deberá abordarse para fortalecer el desarrollo de la producción de conocimiento desde los diferentes espacios donde se desenvuelven los agentes y las comunidades de investigadores, así como la construcción de una agenda de investigación educativa en el estado más amplia.

Como pudo observarse en la escasa producción analizada, destaca el estudio de los agentes de la investigación, no obstante, los acercamientos a este ámbito son meramente descriptivos, que dan cuenta de ciertos factores que inciden en la producción de los agentes, sin embargo, no se da cuenta de condiciones que los agentes viven, cómo perciben los procesos que enfrentan, los dispositivos que sujetan su actividad como investigadores, así como los mecanismos que han construido para sortear las dificultades y seguir produciendo. De ahí que las posibilidades teóricas y metodológicas para acercarse a los agentes de la investigación son múltiples y son una veta para abrir un campo de estudio específico.

Sobre las redes de investigadores la producción es todavía más escasa, así que es un campo virgen para recuperar la visión que se tiene sobre lo que es una red, a partir de las propias experiencias de sus integrantes, de su forma de operar, de la construcción de saberes colectivos, los espacios de formación que se potencian y la diversidad de

sus miembros. Son innumerables las temáticas que se pudieran desprender de este campo de conocimiento, habrá que usar diversas metodologías y estudiarlo desde perspectivas teóricas distintas.

El gran ausente en la década fueron los estudios sobre grupos y comunidades de investigadores. Si bien existen algunas reseñas al respecto, no hay estudios que aborden esta temática de forma sistemática, en los que se plantee un objeto de estudio bajo una mirada teórica delimitada, sino que se circunscriben a narrar algunas experiencias, desde lo vivido, desde el sentido común, por lo que esta es una laguna que emerge del análisis de la producción de la década 2008-2018. Esto representa la oportunidad para quienes participan en estos grupos y comunidades o que fomentan su conformación, de sumergirse en esta área de conocimiento.

Corpus analizado

- Aguirre, M., y Mayagoitia, E. A. (2011). Evaluación de la primera jornada del Foro de Investigación Educativa de la REDIECH. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), 77-83. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i2.539
- Hinojosa, R. (2012). *La Red de Investigadores Educativos Chihuahua: apuntes para su historia*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación “Construyendo inéditos viables”, Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Hinojosa, R. (2012). Las mujeres agentes en la producción científica: el caso de la educación en Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 1(1), 23-31. <https://doi.org/10.33010/recie.v1i1.472>.
- Hinojosa, R. (2013). Panorama inicial del campo de la investigación educativa: visión de género en los agentes que la producen. En *Chihuahua hoy. Visiones de su historia, economía, política y cultura* (t. XI). UACJ/Instituto Chihuahuense de Cultura.
- Martínez, R. (2012). *Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua*. REDIECH.
- Ponce, C., Sandoval, C., Díaz, S., Balderrama, B., y Prieto, L. (2019). La formación de cuerpos académicos: un desafío para los docentes de escuelas Normales. En *Experiencias y proyectos de la investigación para la conformación de cuerpos académicos*. Centro de Investigación Innovación en Educación Superior, las Profesiones y el Talento A.C.
- Rodríguez, R., e Hinojosa, R. (2015). *Investigadoras suigéneris: las educadoras en la educación preescolar*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chih.
- Vega, S. (2012). Los agentes de la investigación educativa en Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 1(1), pp. 55-62. <https://doi.org/10.33010/recie.v1i1.476>
- Vega, S. (2013). *Agentes de la investigación educativa en los posgrados de Chihuahua*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto.

Referencias

- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Secretaría de Educación Pública.
- Arzola, D. M. (2019). Formación a partir del diálogo y el diálogo como elemento formador, experiencias de participación entre investigadores educativos. En D. M. Arzola Franco, *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 19-42). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Bachelard, G. (2002). *La formación del espíritu científico. Siglo XXI*.
- Bourdieu, P. (2007). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., y Passerón, J.-C. (1996). *El oficio del sociólogo. Siglo XXI*.
- Cacho, M. (2012). *Enfoques metodológicos de la investigación educativa*. CIIIEG.
- Cervantes, E., Elías, J., y Gutiérrez, P. (2019). *Hacia una formación de investigadores educativos con actitud decolonizadora*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Acapulco, Gro. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, vol. III*. Gedisa.
- Díaz, F., y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En Á. Valle Flores, *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). Universidad Autónoma de México.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario, críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hinojosa, R., y Alfaro, J. A. (2013). De comunidades académicas especializadas a comunidades epistémicas: estado del conocimiento de las redes que fomentan la producción del conocimiento sobre educación. En M. López Ruiz, L. Sañudo Guerra y R. E. Maggi Yáñez, *Investigaciones sobre investigación educativa 2002-2011* (pp. 393-437). ANUIES/COMIE.
- Hinojosa, R., y García, E. (2015). *Un acercamiento a las condiciones institucionales para la producción de la investigación educativa*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chih.. https://www.academia.edu/23976823/Un_acercamiento_a_las_condiciones_institucionales_para_la_producci%C3%B3n_de_la_investigaci%C3%B3n_educativa
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En N. Denzin, *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Kuhn, T. (2002). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- López, M., Sañudo, L., y Maggi, R. (coords.) (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*. ANUIES/COMIE.
- López, S., Alvarado, A., y Mungaray, A. (2018). *La comunicación de la ciencia a través de artículos científicos*. Universidad Autónoma de Occidente.
- Macías, M. P., Perales, R., y Paz, F. (2016). Los investigadores educativos como formadores de investigadores. En R. Perales Ponce y F. Mota Enciso, *El agente investigador educativo y su producción en Jalisco* (pp. 81-98). Red de Posgrados en Educación A.C.
- Mardones, J. M. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara.
- Martínez, F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 47-52. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/8>
- Martínez, J. (2019). Formando educadores a través de la investigación educativa, análisis de experiencias. En J. Martínez y J. L. Ramos, *Enseñar y aprender a investigar* (pp. 147-159). Edumet.Net.
- Martínez, R. (2010). *La investigación educativa: su epistemología y sus métodos*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua.

- Martínez, R. (2011). Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica. En *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa* (pp. 29-74). Doble Hélice.
- Martínez, R. (2013). Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 1(2), 299-308. <https://doi.org/10.33010/recie.v1i2.509>
- Martínez, R. (2013). *Reflexiones sobre el concepto de estado de conocimiento*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Guanajuato, Gto. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0302.pdf>
- Moreno-Bayardo, M. G. (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación en investigación. *Educación y Ciencia*, 7(14), 63-81.
- Moreno-Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación, un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>
- Morin, E., Ciurana, E. R., y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Najmanovich, D. (2007). El desafío de la complejidad: redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(38), 71-82. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27903806.pdf>
- Perales, R. C., López, M. y García, L. (2013). Condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa en México: 2002-2012. En *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2012* (pp. 223-276). ANUIES/COMIE.
- Pérez, Á. (2008). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Mondadori.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. Plaza Valdés.
- Rodríguez, P. (2005). *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*. COMIE.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez-Vázquez, A. (1970). *Estructuralismo y marxismo*. Grijalbo.
- Sañudo, L. (2013). El agente investigador. Un acercamiento analítico. En M. López, L. Sañudo y R. Maggi (coords.), *Investigaciones sobre la investigación educativa: 2002-2011* (pp. 277-335). ANUIES/COMIE.
- Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*. Grijalbo.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Tarango, J., y Hernández, P. Z. (2013). Evaluación de potencialidades en comunicación científica de universidades mexicanas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 39-56. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/561
- Trujillo, J. A., Pérez, F. A., y Hernández, G. (2011). La investigación historiográfica en Chihuahua: un balance preliminar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), 5-14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i2.532
- Vega, S. (2011). Hacia la construcción del objeto de estudio: reflexión epistemológica desde la investigación educativa. En R. Martínez (coord.), *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa* (pp. 173-187). Doble Hélice.
- Vega, S. (2012). Los agentes de la investigación educativa en Chihuahua. En *Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua 2000-2011*. REDIECH.
- Vega, S. (2018). *Comunicación y poder en la escuela, una mirada desde la pedagogía crítica*. Instituto de Pedagogía Crítica.
- Vega, S. (2019). La formación de investigadores, debate, construcción y consensos. En D. M. Arzola Franco, *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 75-92). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Vergara, M. (2013). Distribución y uso del conocimiento educativo producido en México en la década 2002-2011. En M. López, L. Sañudo y R. Maggi (coords.), *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (pp. 445-51). ANUIES.
- Vergara, M., y López, Y. (2013). La divulgación del conocimiento que se produce en la investigación educativa. En *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*. ANUIES.
- Weiss, E. (1995). Presentación. En *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*. COMIE.
- Weiss, E. (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. COMIE.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico, herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Pax.

Las autoras

Sandra Vega Villarreal

svegavillarreal@gmail.com

Doctora en Educación por la Universidad de Tijuana. Directora del Instituto de Pedagogía Crítica. Profesora y Coordinadora del Departamento de Investigación en la Unidad Chihuahua de Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH).

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel candidato; Miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Coordinadora General de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE). Miembro fundador de REDIECH.

Publicaciones recientes: Libros: *La investigación de la investigación educativa en Chihuahua. Un estado de conocimiento* (2022); capítulo de libro: “La formación de investigadores: debate, construcción y consensos”, en *Procesos formativos en la investigación educativa* (2019); capítulo de libro: *Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (2019); libro *Comunicación y poder en la escuela. Una mirada desde la pedagogía crítica* (2018).

Dictaminadora de libros, artículos y proyectos sobre pedagogía crítica; vulnerabilidad social y sobre investigación de la investigación educativa.

Alba Rosalía Núñez Soto

arns.ipecc@gmail.com

Doctora en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica. Maestra en Educación por el Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Profesora de educación media en la especialidad de Ciencias Sociales, nivel licenciatura por la Escuela Normal Superior “José E. Medrano R.”. Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de educación primaria por la Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Luis Urías Belderrain”.

Subdirectora académica y docente en el Instituto de Pedagogía Crítica.

La edición de
ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA.
LA INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIHUAHUA (2008–2018)
se concluyó en el primer semestre del año 2023.

Diseño editorial:



Calle Cd. Delicias n. 251, Col. Revolución, Chihuahua, Chih., México, 31135
Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com

La elaboración de un estado de conocimiento en el área de Investigación de la Investigación Educativa (IIE) durante la década 2008-2018 implicó un proceso interpretativo, hermenéutico, en el que se juzgó de forma deliberada, desde un posicionamiento teórico crítico y complejo, la producción investigativa relacionada con los procesos de producción del conocimiento, de las condiciones institucionales, las condicionantes políticas y económicas que inciden en el mismo; de los usos de la investigación, los medios a través de los que se comunica, así como de los agentes que la producen y la difunden. El estudio destaca las tendencias teóricas y metodológicas que predominan en la producción, así como las ausencias y vetas a explorar en estos campos de conocimiento.

Para contar con un panorama general del estado que guarda la producción en el área de IIE, el estudio contempló dos fases. La primera tiene un carácter descriptivo de la producción analizada y se agrupa a partir de las tres dimensiones generales. En la segunda fase se realiza un acercamiento interpretativo, hermenéutico, el cual permite hacer un juicio valorativo más profundo y complejo a la producción encontrada en cada campo de conocimiento. El análisis descriptivo de la producción implicó un trabajo arduo de organización de los productos por campo de conocimiento, por temporalidad, tipo de producto, método, formas de producción, agentes que incursionen en ese campo, así como las instituciones desde las que se aborda. Aunque es un análisis inicial, muestra un panorama general de los objetos abordados, los ausentes, las metodologías prevalecientes y las condiciones en que se produce la investigación en Chihuahua. Fue una pauta para adentrarnos en el análisis interpretativo de cada grupo de productos correspondientes a los campos de conocimiento del área IIE.

El análisis interpretativo analiza la producción relacionada con los campos de la epistemología y métodos de la investigación educativa que, si bien comparten una plataforma teórica, difieren en los elementos para el análisis de contenido. Se aborda también la producción sobre formación de investigadores, estados de conocimiento, condiciones institucionales de la IE, así como la producción sobre agentes, comunidades y redes de IE.

