



Aranzazú Esteva Romo

2023

La jaula de hierro. ¿Atrapados
en una sola estructura de
pensamiento? Reflexiones sobre
la formación en investigación
educativa

En B.I. Sánchez Luján y C. Carrera Hernández
(coords.). *Las caras del prisma en la formación de
investigadores* (pp. 49-60). Chihuahua, México: Red
de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.



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

La jaula de hierro. ¿Atrapados en una sola estructura de pensamiento? Reflexiones sobre la formación en investigación educativa

ARANZAZÚ ESTEVA ROMO

APERTURA

El presente texto lo escribí desde mi experiencia en el campo de la investigación educativa en México. A través de las siguientes páginas quiero compartir dudas, inquietudes, reflexiones, interpretaciones, saberes y opiniones. Es una invitación a colegas y estudiantes que participan en la aventura de la formación de investigadores e investigadoras, para seguir pensando acerca de los sentidos, los procesos y los conocimientos que se están construyendo en y sobre la educación. Aunque algunas ideas puedan tener un tono de manifiesto, lo cierto es que más que respuestas concretas y específicas, expongo cuestionamientos, visualizaciones y posibilidades que he ido planteando a lo largo de los últimos diez años. Por todo ello, me parece oportuno aclarar que el lector o lectora se encontrará con una narrativa en primera persona, y con un documento que tiene pocas referencias a otros autores. Es un primer paso en la búsqueda de mi propio pensamiento, creado a partir de muchos otros pensamientos.

Inicié este camino como estudiante de posgrado y ahora acompaño a otros estudiantes en la elaboración de tesis doctorales, a la par que realizo análisis sobre temas como prácticas docentes y políticas educativas. El rol que juego en este escenario me ha permitido reflexionar acerca de la construcción de conocimiento, a empezar a indagar en

Las caras del prisma en la formación de investigadores

la historia de las ideas, y a cuestionar la estructura de pensamiento. ¿Debería hablar en plural: construcciones de conocimientos, historias de las ideas, estructuras de pensamientos? Inevitablemente también pongo en tela de juicio lo que pienso, digo y hago, así como lo que está aceptado y se da por sentado en el espacio académico al que pertenezco, o intento pertenecer.

Hasta el día de hoy, para mí, acompañar a estudiantes implica escucharlos y leerles, a fin de, obligadamente, hacerles observaciones que los orienten y guíen, como si fuera un faro de luz. Sin embargo, llevo un tiempo preguntándome y confundiéndome si esta es la vía. En especial porque, de entrada, asumo abiertamente que tengo una postura crítica, es decir, que como profesora e investigadora me interesa desnaturalizar el discurso hegemónico actual en educación e investigación educativa, así confrontar estructuras de pensamiento y un poco más, esto es, al sistema civilizatorio en el que vivimos. Entones, ¿en qué medida la desnaturalización que construyo a partir del análisis, la interpretación y la conceptualización me está llevando a crear un discurso que es la otra cara de la moneda? ¿Y en qué medida desde él estoy imponiendo a las y los estudiantes principios y pautas que también constriñen sus pensamientos, procesos y voces?

Mi interés por exponer reflexiones, críticas y no respuestas sobre para qué, en qué y cómo estamos formando investigadoras e investigadores en educación, dentro del marco de los posgrados, es con la intención de ir más allá de un perfil deseable, de una lista de competencias esperadas, de objetivos precisos, de un plan y programa de estudios, de una secuencia de pasos metodológicos preestablecidos, de la productividad académica, y de los números de egresados y titulados. Pues en momentos siento que, tanto estudiantes como yo, estamos atrapados en una jaula de hierro, dentro de la cual solo logramos ver en dos dimensiones, a lo ancho y a lo largo, sin una perspectiva de fondo que nos permita mirar en tercera dimensión ni considerar siquiera una posible cuarta dimensión, un más allá. El día de hoy estoy convencida sobre la necesidad de hacer una pausa para pensar acerca de lo que hemos estado haciendo y de lo que aspiramos a hacer en la investigación

educativa y en la formación de investigadores en educación. Aclaro que estaré haciendo referencia a las dos ya que, desde mi perspectiva, están estrechamente vinculadas; la primera es el contexto en el que se desarrolla la segunda, que a su vez nutre y renueva a esa primera.

Abro cuestionando el sentido o los sentidos en la formación de investigadores o investigadoras en el campo de la educación; después reflexiono acerca del conocimiento o conocimientos que se construyen durante estos procesos formativos, y finalmente cierro con una discusión sobre la estructura académica como posibilidad para dicha construcción, pero también como un dispositivo de silenciamiento o una barrera para la creación.

¿QUÉ SENTIDO?¹

¿Para qué formar investigadoras e investigadores en educación? O más ampliamente, ¿para qué hacer investigación educativa? Preguntas a las cuales les otorgo varios sentidos. Uno pragmático relacionado con funciones académicas, educativas, políticas o sociales de los estudios que abordan fenómenos educativos. Otro de naturaleza más epistemológica, enfocado a la construcción de conocimientos en el campo de la educación. Y uno de corte existencial, ¿para qué hacemos lo que hacemos?, ¿para qué investigamos en educación?, ¿para qué la formación de investigadores? Por lo tanto, considero también diversas respuestas. De entrada, intento pensar en una clasificación elaborada según las posturas más establecidas. Algunas y algunos investigadores desde una mirada moderada dirán que para conocer, explicar y comprender fenómenos educativos. Otros que comparten visiones, discursos y acciones con las autoridades educativas podrán decir que para validarles y sustentarles. Aquellos ubicados en una perspectiva crítica denunciarán que para analizar y desnaturalizar esos discursos, políticas y prácticas que hacen que la educación forme parte de la reproducción del sistema actual. En

¹ Estas reflexiones las discutí durante las sesiones del seminario “¿Para qué investigar en educación?”, como parte del Posgrado en Educación, del Centro de Investigación Educativa –CIE– de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

un intento más radical o de acción están las y los que expresarán que para la praxis y la transformación. No obstante, al tomar en cuenta las observaciones que he hecho a lo largo de mi trayectoria en este campo, me pregunto: ¿en verdad investigadores y estudiantes en investigación nos interrogamos acerca del sentido de nuestro quehacer, y a partir de esa reflexión desarrollamos una conciencia política, social y epistemológica en congruencia con nuestras investigaciones?

Pero estas intenciones, búsquedas, intereses, objetivos y/o metas no dependen solo de los individuos. Desde hace décadas el campo de la investigación educativa en nuestro país se ha institucionalizado, de tal forma que tenemos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa –COMIE–, grupos, asociaciones y redes de trabajo, así como revistas, y en particular ubico universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, el CINVESTAV, la Universidad Veracruzana, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Tlaxcala que cuentan con espacios dedicados a la investigación educativa y a la formación de investigadores e investigadoras. Así, existen estructuras, normas, principios y valores, formales y no-formales, que en gran medida guían los trabajos de las y los investigadores en formación, noveles e incluso de los experimentados.² Entonces la interrogante es: en este ambiente institucionalizado, ¿qué sentido o sentidos tiene hacer y formar en investigación? Aquí vuelvo a mis percepciones: como grupo académico creo que se investiga para explicar, comprender, interpretar, criticar o validar, difícilmente para teorizar o transformar. Pongo el ejemplo de los análisis descriptivos, explicativos, interpretativos y críticos sobre las políticas en educación superior que desde hace tres décadas se realizan, en ellos se dejan ver contradicciones y perversidades en la academia mexicana, sin embargo, en las prácticas y en las cotidianidades las situaciones que se revelan y denuncian no han cambiado, seguimos inmersos en un capitalismo académico, en

² Para estas interpretaciones retomo de manera muy general la mirada de la corriente sociológica del neoinstitucionalismo (Powell y DiMaggio, 2001).

un sistema de meritocracia, sobre todo en una desconexión entre las exigencias administrativas y los procesos complejos de la construcción de conocimientos.³

Considerando mis experiencias como estudiante, investigadora y asesora, mi inquietud está en creer que, además de las funciones pragmático-instrumental y social que tienen las investigaciones en educación, por tanto, la formación de investigadores, epistemológica y existencialmente encuentro también un sentido estético en el placer de pensar o en pensar por placer, por el simple gusto de tener una conciencia, una mente, unos sentimientos que nos hacen estar en este universo y en esta vida (De Sousa, 2021), como lo creyeron los griegos al hacer sus famosos banquetes (Platón, 2001). Estoy convencida de que al sumar este sentido a nuestro trabajo dentro del campo de la construcción de conocimientos en educación podemos expandir la jaula de hierro y la visión, llegar a mirar por lo menos en tercera dimensión y, en una de esas, ¿por qué no?, entrar a una cuarta. Y digo *expandir la jaula*, porque no creo que se pueda salir de ella.⁴

CARENCIAS EPISTEMOLÓGICAS

En este contexto, donde observo que a la investigación y a la formación en investigación educativa se les dan sobre todo funciones pragmático-instrumentales y sociales, me pregunto entonces: ¿qué tipo de conocimiento estamos construyendo o buscamos construir? En México, como lo mencioné, existen pautas en el campo que nos concierne, que se han ido desarrollando y consolidando a lo largo de las últimas cuatro décadas. De esa manera existen grandes líneas o temas como pueden ser la educación superior, la educación intercultural, la educación ambiental, la educación y las tecnologías, la educación en valores, la formación de sujetos, la enseñanza en la escuela, el currículo, la evaluación, entre

³ Ver campo de investigación sobre educación superior.

⁴ Estas reflexiones las he ido construyendo a partir de la desesperanza y el sinsentido que me dejó un ecocidio que viví, así como a través de algunas lecturas de filósofos y pensadores, y también en las conversaciones con Daniel, colega del CIE.

otros, algunos de los cuales incluso son considerados subcampos de investigación. En su interior las temáticas son diversas, entre las cuales reconozco tendencias como el interés por estudiar políticas, prácticas, didácticas, representaciones sociales, identidades, trayectorias, discursos, poder... en fin, la lista es amplia. En este tenor, los enfoques teóricos que se utilizan para crear y abordar objetos de estudio también son variados, encuentro que la mayoría provienen de otras disciplinas o ciencias como la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía, la lingüística, las ciencias políticas. Y los métodos se mueven entre la postura cualitativa y la cuantitativa, siendo así estudios descriptivos, explicativos, interpretativos, comprensivos y/o en algunos casos críticos. Las investigaciones se exponen a través de ponencias en congresos, o son publicadas en revistas especializadas y en libros coordinados, siendo contadas las obras de un solo autor.

Entiendo, por lo tanto, que es posible hablar de una comunidad científica en educación o una tribu académica (Becher, 2009), en la cual además de líneas de investigación, enfoques y métodos, hay discursos, lenguajes, valores, códigos, territorios y reconocimientos. Ahora bien, desde hace tiempo mi cuestionamiento es: además de la acumulación de información, de la descripción, explicación e interpretación, y en algunos casos de la crítica, ¿hasta qué punto las prácticas, los procesos y los discursos dentro del campo de la investigación educativa están en constante movimiento, por ende, transformación?, ¿las investigaciones discuten en un nivel teórico conceptual? En pocas palabras, ¿qué tanto se hace teoría educativa en México? Creo que esta preocupación no es solo mía, hace algunos meses se publicó el libro *Investigar la educación desde la educación* (Plá, 2022), a través del cual su autor comparte que, ante la dominación de las perspectivas sociológicas, psicológicas, antropológicas y administrativas sobre el estudio de la educación, su pregunta es “¿qué de educativo tiene la investigación educativa? O más puntualmente, ¿cómo hacer investigación de la educación desde la educación?” (p. 14). Comparto varias de sus ideas, algunas reafirmaron mis inquietudes y otras me hicieron nombrar situaciones que no sabía cómo conceptualizar, pero también creo que mi interrogación va un

poco más lejos, esto es, sin importar desde dónde se parta, ¿las investigaciones están discutiendo, están rompiendo, están abriendo grietas a fin de entender desde una mirada sistémica cómo lo educativo es parte de un sistema de sistemas y cómo su presente y futuro no solo depende de políticas, reformas o prácticas? Desde mi intuición considero que hay algo que no queremos o no podemos aún ver, ¿será que en nuestro país los estudios sobre educación se mantienen en dos dimensiones? Falta camino por recorrer, preguntas por preguntar, discusiones por realizar.

Cuando noveles investigadores y estudiantes en investigación educativa inician su formación, se insertan en dicha comunidad. Lo que he podido observar y escuchar a lo largo de mi experiencia es que muchas y muchos inician con carencias epistemológicas en sus formaciones. En las escuelas mexicanas difícilmente enseñan la complejidad de la investigación, esto es, leer, analizar, reflexionar, discutir, problematizar, tomar un posicionamiento político, estructurar, escribir. Los casos de excepción tienen que ver con el capital cultural de la familia (Bourdieu, 1998) o con intereses personales, pero sistémicamente hay poca formación en investigación antes de los posgrados. Por lo tanto, al comienzo de sus procesos es fácil observar un analfabetismo científico (Cereijido, 2009), o en la mejor de las situaciones arrancan desde una concepción cartesiana y/o positivista y/o empirista de la ciencia, simplificada y descontextualizada, sin conciencia de que al interior de la ciencia moderna, occidental y patriarcal ha habido autocríticas, cambios, transformaciones, y cohabitan diferentes pensamientos (Chalmers, 2009).

En este punto no sé qué fue primero, el huevo o la gallina. No sé si, ante los vacíos formativos y las inseguridades de los estudiantes, los programas de posgrado se han visto en la necesidad de crear una serie de pasos y de elementos para que puedan realizar sus investigaciones y escribir sus tesis, o bien, ante la exigencia de esos pasos y elementos, los estudiantes se ven obligados a seguirlos. Lo que aprecio es que en su formación falta problematizar, discutir, posicionarse política y epistemológicamente, articular lo metodológico con lo teórico. En su lugar rescato el término utilizado por Plá (2022), hay un *fetichismo* hacia el método, esto es, como si el método fuera la investigación en sí, cuando,

en el caso de las ciencias sociales y humanas, es una parte del todo. Aquí concuerdo con Morin, Ciurana y Motta (2006) cuando afirman:

El método es 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 [p. 15].

En esa búsqueda hay incertidumbre, pérdidas, caídas, accidentes, errores, vagabundeos. Querer establecer recetas, manuales o pasos lineales parece a estas alturas un absurdo. Sin embargo, tanto estudiantes como asesores tenemos miedos, preferimos alinearnos a la estructura que ha funcionado y funciona. Aquí abro la invitación a seguir reflexionando y cuestionando: ¿la estructura de pensamiento académico que estamos siguiendo con los noveles en investigación les permite trascender carencias epistemológicas y qué tipo de conocimientos pueden construir?

Creo que necesitamos, por paradójico que parezca, leer más. Leer filosofía, poesía, literatura, sobre historia de las ideas, historia de la ciencia, filosofía de la ciencia, leer más allá de textos pedagógicos o estudios sobre educación. Establecer diálogos con otras disciplinas, sin caer en la dominación de ellas hacia la educación, como lo denuncia Plá (2022), sino para ampliar el horizonte dentro de la jaula de hierro. Esto implica tanto a investigadores y asesores como a estudiantes en investigación. La postura de Braidotti (2015) sobre ciencias posthumanas, para trascender al humanismo clásico, al *Hombre de Vitruvio* y al antropocentrismo, a fin de pretender la interdisciplinariedad y ser nómadas en la geografía disciplinaria y de conocimientos, me parece una posibilidad, entre muchas otras. Lo importante desde mi opinión es abrir debates para ampliar las visiones, entrar al mundo de la construcción de las ideas. Frente al momento histórico civilizatorio y en el mundo de las ideas, ¿qué rol juega la educación?, ¿cómo pensamos a la educación?

LA ESTRUCTURA ACADÉMICA COMO UN DISPOSITIVO DE SILENCIAMIENTO DE PENSAMIENTOS Y VOCES

Tanto las funciones pragmático-instrumentales y sociales como las carencias epistemológicas que han marcado los derroteros de la investigación y la formación en investigación educativa –por lo cual me encuentro sobre todo con estudios descriptivos, explicativos, interpretativos, en menor medida con análisis críticos, y con muy poca construcción conceptual, teórica y filosófica– forman parte del contexto institucional universitario, atravesado por una política de modernización educativa que desde hace casi cuatro décadas domina a nivel global. En nuestros días la universidad se asemeja más a una empresa que produce o debe producir conocimientos y formar capital humano que a una organización educativa y social para las élites intelectuales, para el desarrollo del pensamiento liberal y universal o para las ciencias. Al trabajo académico se le han asignado las funciones de construcción, enseñanza, integración y difusión del conocimiento científico (Boyer, 2003), pero desde una perspectiva administrativa, lo cual se ha traducido en financiamientos condicionados a través de programas institucionales y estímulos personales, basados en la evaluación externa y la meritocracia. Mientras más respondas a los indicadores cuantificables eres más eficiente y eficaz, más productivo, entonces mereces más. En nuestra civilización el conocimiento es sobre todo para producir algo, debe tener una utilidad. Pensar por pensar, por estética, por pasión, es totalmente cuestionable e inconcebible. La formación de investigadores en educación se ha visto permeada por esta mirada de producción, entonces lo importante es que los estudiantes realicen investigaciones que sean útiles al sistema educativo, haciendo énfasis en que se hagan en concordancia con los tiempos y las formas establecidas administrativamente, así aumente el indicador de egresados y titulados para las evaluaciones externas.

A lo anterior se suma o articula otra situación de corte académico. En la formación en investigación educativa se ha creado y recreado una estructura, que también domina en otros campos y disciplinas de las ciencias sociales y humanidades. Es un tipo de pensamiento que

Las caras del prisma en la formación de investigadores

establece una modelización para la realización de investigaciones y particularmente en la construcción de las tesis doctorales. Pautas de tipo epistemológico en las cuales parece que hay muy pocos caminos para construir y abordar el objeto de estudio. Pautas en la manera en que se presentan las tesis, esto es, en orden de aparición que se inicia con el estado del conocimiento, luego la delimitación del objeto de estudio, las preguntas, los objetivos, el contexto, el marco conceptual, la metodología, los resultados, a veces las discusiones y las referencias. Pautas en la escritura, como el uso del *nosotros* y prohibición del *yo*, la citación de autores constantemente para evitar el plagio, el recurso de las reglas APA en sus versiones actualizadas. Pautas para crear un discurso explícito, directo y expositivo-argumentativo. Pautas para establecer el desarrollo de análisis explicativos y/o interpretativos. En fin, pautas que, aunque no son ni pueden ser normas o leyes, sí influyen en las formaciones de los noveles investigadores e investigadoras. Entonces, coincido con Gregorio Hernández (2017), quien escribió un artículo donde expone a la escritura académica como una experiencia de silenciamiento, cuando manifiesta:

La hipótesis que desprendo de esto es que en nuestras instituciones predominan visiones y prácticas normativistas, prescriptivistas y estandarizadoras que crean matices potencialmente repulsivos para la emergencia de discursos e identidades auténticas y diversas. Y no es el discurso académico o científico en sí lo que ahuyenta, sino las versiones deformadas, puristas, acartonadas y anticreativas que dominan el paisaje universitario [p. 51].

La interrogante ahora es: ¿para quién o quiénes están pensadas las tesis o las investigaciones de los noveles?, ¿para profesores, tutores, sinodales?, ¿para que las puedan leer fácilmente? Vuelvo a Hernández:

El resultado de exigir una escritura convencional, en sintaxis, estilo, estructura textual y lógica argumentativa es, en el mejor de los casos, la producción de textos como las tesis de muchos estudiantes: escritos que si uno los lee como sinodal (jurado académico), fácilmente puede probarlos, pues incluyen citas de principio a final; tienen introducción, marco teórico, resultados y conclusiones; están escritas totalmente en

modo impersonal; tienen las partes que “debe” llevar una tesis. Uno lee una tesis así, en calidad de sinodal, y la aprueba, punto. Pero eso solo es posible mediante una lectura superficial y reificada de la tesis en sí. Es decir, si solo ves la tesis como texto convencional y no como huellas de un proceso de producción que consistió en gran medida en *suprimir la voz de los alumnos en tanto autores de su discurso y de sí mismos* [pp. 51-52].

Entonces observo que el contexto institucional universitario y la estructura académica dominante están constriñendo a profesores, asesores y estudiantes en el campo de la formación en investigación educativa. Están siendo barreras para búsquedas y discusiones epistemológicas, para el desarrollo de pensamientos más sistémicos y abiertos. No solo están acallando voces, están acallando pensamientos.

Frente a este panorama mi postura es que, como profesoras y asesores en la formación de investigadores, hay que comenzar por escucharlos para poder ayudarles a desarrollarse en el espacio académico, pero que sea un lugar en donde existen diferentes pensamientos, diversas estructuras, distintos caminos. Acompañarlos en que sus elecciones sean conscientes, respondan a sus intereses y pasiones, sin descuidar las estructuras científicas, al contrario, adentrarse junto con ellas y ellos en la construcción de ideas y conocimientos.

PARA CERRAR...

Las percepciones, reflexiones, críticas y preguntas que acabo de compartir las ubico en una etapa inicial, es decir, recién comienzo a analizar y comprender qué estoy o qué estamos haciendo, para qué y cómo en la formación de investigadoras e investigadores, y en general en la investigación educativa. Como mencioné, hay camino por recorrer, interrogantes por plantearse, discusiones y debates por realizar. Ante el contexto institucional que ha generado el capitalismo académico, la estructura académica rígida, las carencias epistemológicas y la ausencia de cuestionamientos, estoy empezando a crear una nueva ruta con mis estudiantes del Doctorado en Investigación Educativa. Pretendo iniciar una búsqueda grupal para establecer puntos de equilibrio entre sus intereses, sus pasiones, sus voces y los pensamientos, estructuras

Las caras del prisma en la formación de investigadores

y discursos científicos. Quiero partir desde una mirada sistémica, en la cual sea posible ver la interconexión de las cosas y los fenómenos, ¿para qué?, para que la experiencia de la formación en investigación sea una oportunidad de recreación y de expansión, en lugar de rigidez y silenciamiento. Para que comience a haber movimiento, vida. No está siendo fácil pues implica hacer una pausa, mirarse, confrontarse, cuestionarse y desaprender.

REFERENCIAS

- Becher, T. (2009). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Boyer, E. (2003). Prólogo. El trabajo académico, una jornada personal. En *La valoración del trabajo académico. Evaluación del profesorado. Un proyecto de Ernest Boyer de la Fundación Carnegie por el mejoramiento de la enseñanza* (pp. 21-24). ANUIES/UAM Atzacapozalco.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Cerejido, M. (2009). *La ciencia como calamidad. Un ensayo sobre el analfabetismo científico y sus efectos*. Gedisa.
- Chalmers, A. (2009). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Siglo XXI.
- De Sousa, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Hernández, G. (2017). Agencia, voy y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En S. Espino y C. Barrón (coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México* (pp. 35-60). IISUE.
- Morin, E., Ciurana, E., y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Plá, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. Morata.
- Platón (2001). *Le banquet*. GF Flammarion.
- Powell, W., y DiMaggio, P. (2001). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. FCE.