

Formar investigadores educativos: Diseños pedagógicos para propiciar el cambio conceptual en estudiantes de posgrado

*Gregorio Hernández Zamora**

Resumen

Formar investigadores a nivel posgrado implica enseñar métodos de investigación, pero también ampliar y transformar su comprensión sobre los procesos socioeducativos. Se presentan ejemplos de intervención pedagógica dirigida a propiciar el cambio conceptual (Pozo y Pérez, 2009) a nivel posgrado, particularmente la comprensión de la distancia entre intenciones y procesos educativos, la noción de objeto de estudio, y los niveles de categorías en la investigación social. Con este fin se emplea la investigación-acción entendida como un proceso que exige no sólo recabar datos sino realizar acciones de intervención educativa. El referente empírico es con estudiantes de posgrado en educación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Ciudad de México. Se identifican los puntos problemáticos críticos del cambio conceptual entre estudiantes de posgrado y se proponen acciones y dispositivos pedagógicos para abordarlos.

Palabras clave

Formación de investigadores ¶ Posgrado ¶ Investigación educativa ¶ Metodología de investigación ¶ Categorías analíticas

Abstract

Training researchers at a graduate level involves teaching research methods, but also expanding and transforming their comprehension of socioeducative processes. This article presents examples of pedagogy intervention aimed at affording conceptual change (Pozo y Pérez, 2009) among graduate students, particularly in regards to understanding the gap between educational intentions and processes, the idea of object of study, and the levels of categories in social research. With this aim, action-research was employed, understood as a process that demands not only data gathering but educational intervention. The research took place at Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), a public university in Mexico City. Critical problems of conceptual change were identified and addressed through pedagogy actions and devices.

Key words

Researchers training ¶ Graduate education ¶ Educational research ¶ Research methods ¶ Analytical categories

* Profesor Investigador titular, Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), México (grehz@yahoo.com).

Introducción

Reformas educativas y formación de posgrado

PESE A que en las últimas cuatro décadas el gobierno de México ha anunciado diversas reformas educativas, el país se mantiene en los niveles más bajos a nivel mundial en cuanto al logro educativo, es decir, el nivel de aprendizajes que realmente alcanzan nuestros estudiantes en áreas clave como la lectura, las matemáticas o las ciencias. Especialmente en educación básica (primaria y secundaria) y media básica (bachillerato), se han propuesto una y otra vez nuevos planes y programas de estudio que el gobierno en turno anuncia como “reforma educativa”. No obstante, las evaluaciones del logro educativo, tanto nacionales como internacionales, dan cuenta reiteradamente de los ínfimos logros del país en los aprendizajes clave. Múltiples estudios y análisis lo han demostrado (por ejemplo, Guevara Niebla 1992; Márquez 2016; Mejía y Gallegos 2021), pero un elocuente dato es el lugar que sistemáticamente ocupa México en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de ciencias, lectura y matemáticas. Como se puede ver en la Figura 1, desde al año 2000 hasta el 2018 México califica sistemáticamente en último o penúltimo lugar entre los países miembros de la OCDE, y en lugares aún más bajos cuando las pruebas PISA han sido aplicadas también en países no miembros de la OCDE.

Figura 1. Lugar de México en las pruebas PISA

	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Lectura	30/31*	37/41	49/57	34/34	52/65	55/70	54/78
Matemáticas	30/31	34/41	49/57	34/34	53/65	56/70	61/78
Ciencias	30/31	34/41	49/57	34/34	55/65	58/70	57/78

* Ranking / Número de países participantes

Fuente: Elaboración propia con base en PISA *database* y Márquez, 2017.

¿Qué relación tiene esto con la formación de investigadores a nivel posgrado? La respuesta más directa es esta: creer que cambiar el *currículum formal* (escrito en papel) es lo mismo que cambiar el *currículum real* (actuado en las aulas) es un error fatal, pero es la idea dominante entre nuestras autoridades políticas y educativas. Urgen especialistas con alto nivel de formación que superen este pensamiento ingenuo y erróneo y se hagan cargo de las propuestas y decisiones importantes en la educación del país. Sin embargo, formar especialistas a nivel posgrado implica un proceso de cambio conceptual y desarrollo de capacidades superiores de pensamiento

que no es rápido ni es fácil. Durante los 30 años que he impartido cursos y asesorado estudiantes de posgrado en instituciones mexicanas como la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), la UPN (Universidad Pedagógica Nacional), el ISCEEM (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México) y la UAM (Universidad Autónoma Metropolitana), ha sido evidente para mí la gran dificultad que muchos estudiantes enfrentan para dar el salto entre una visión de *realismo ingenuo* (Dretske, 1969; Amado, 2018) hacia una visión informada, crítica y más acertada de los procesos sociales y educativos. Especialmente, es difícil lograr que den el salto hacia la comprensión de las relaciones entre estructura social y agencia individual, entre intenciones y acciones, y entre políticas públicas decididas por la alta burocracia y las múltiples mediaciones que distorsionan o disuelven dichas políticas.

La visión predominante entre estudiantes que ingresan y transitan por el posgrado es que una política por el solo hecho de llamarse “reforma educativa” constituye en sí un *cambio educativo*, y no cualquier cambio, sino un cambio “muy importante”. Se pierde de vista la enorme distancia que hay entre las políticas decididas en los niveles altos de la burocracia educativa y los procesos que realmente ocurren a nivel de escuela y aula, así como la diferencia substancial entre las *intenciones* de los tomadores de decisiones y las *percepciones y prácticas* de los actores educativos escolares. Esta distancia entre el plano de las intenciones (expresadas en documentos normativos) y los procesos (manifiestos en las ideas, acciones e interacciones de los actores educativos) ha sido documentada profusamente por la investigación educativa nacional e internacional desde hace décadas (por ejemplo, Guevara, 1992; Ezpeleta y Weiss, 1994; Hernández, 1996; Darling-Hammond, 2001; Darling and Bransford, 2005; Fuentes, 2005; Ramírez, 2006; Santizo, 2019; Mejía y Gallegos, 2021). Sin embargo, quienes formamos investigadores educativos a nivel posgrado vivimos con frecuencia el reto de transformar la visión de los futuros especialistas de manera que comprendan e incorporen en sus esquemas de pensamiento esta comprensión que ha sido ya establecida por la investigación educativa y social.

Sabemos que el aprendizaje es un proceso constructivo y evolutivo (García *et al.*, 2019) que no se produce por decreto, ni siquiera con estudiantes de posgrado. Desde el rol de asesor o de lector de tesis de maestría y doctorado, he observado cómo incluso cuando sus propios datos de investigación reiteran el hecho señalado (distancia entre intenciones y procesos educativos), muchos estudiantes insisten en plantear preguntas e interpretaciones ingenuas, que asumen una equivalencia entre *reformas a la normatividad* y *reforma educativa*. En su visión, reformar la normatividad es lo mismo que reformar o cambiar la educación, por lo que muchos suelen elegir como tema de investigación la reforma, política o programa del gobierno en

curso, bajo la creencia que de esa manera están investigando el *cambio educativo*, aun cuando en las prácticas y procesos educativos ha cambiado muy poco o nada. De hecho, los cambios normativos suelen ser meramente coyunturales y de corto plazo, pues cada nueva administración (gobierno federal) deroga las normas del gobierno anterior para instaurar las suyas.

Ejemplo para visualizar el problema

Paola Laurine (pseudónimo, PL de aquí en adelante) fue estudiante en un seminario de maestría que impartí en 2021 (Teoría de la educación, enseñanza y aprendizaje), donde pude revisar su proyecto de investigación y su ensayo final del seminario. Ella estaba terminando el primer año del programa de maestría, momento en el que se espera que los estudiantes hayan replanteado ya su proyecto con base en los elementos aportados por los seminarios y por las asesorías individuales. Desde su ingreso a la maestría, PL se propuso estudiar la llamada “Nueva Escuela Mexicana”, nombre que el gobierno en turno (2018-2024) le dio a su reforma educativa. Sin embargo, a tres años del nuevo gobierno, cuando revisé los escritos de PL, dicha reforma educativa no existía sino en el papel, e incluso en el papel era aún casi inexistente, pues no se habían promulgado nuevos planes y programas educativos. Es decir, la llamada Nueva Escuela Mexicana no era para entonces (2021) sino un eslogan político, pero PL no sólo consideraba que ya tenía contenido, sino que representaba un cambio educativo. Como lo escribió en su ensayo:

En la actualidad, el sistema educativo mexicano se ha reformado en un nuevo modelo llamado “Nueva Escuela Mexicana”, el cual pretende mejorar la calidad de la educación para sus alumnos, preparar a sus docentes dentro de escuelas normales, abrir la oportunidad a otros profesionistas de ser docentes (siempre y cuando cumplan con la evaluación de ingreso y un curso de preparación), formar comunidades de aprendizaje para hacer a los padres de familia partícipes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. (PL, estudiante de maestría)

Salta en este párrafo, la afirmación de que “el sistema educativo mexicano *se ha reformado*” (itálicas mías), así como la contradicción en que ella misma incurre al señalar que “se pretende”, es decir, que dicho cambio aún no ocurre, sino que está aún a nivel de intenciones. Ahora bien, dado que entre 2020 y 2021 se atravesó la contingencia de la pandemia de la COVID-19, que implicó el cierre de escuelas y el confinamiento de toda la población, la estudiante se quedó prácticamente sin objeto de estudio:

El modelo empezaría a trabajarse formalmente dentro de las escuelas al iniciar el ciclo escolar 2020-2021, pero debido al COVID 19, las clases presenciales se suspendieron desde

el 20 de marzo con el fin de evitar contagios, y se planteó una estrategia alternativa para terminar el ciclo escolar 2019-2020 y no afectar las actividades del sistema educativo. (PL, estudiante de maestría)

Antes del confinamiento por la COVID-19, el plan de PL era investigar la NEM (Nueva Escuela Mexicana) haciendo observaciones y entrevistas en escuelas, pero eso fue imposible. En conclusión, lo que este ejemplo muestra son dos cosas: 1) que efectivamente en la mente de la estudiante prevalece la idea de que un eslogan gubernamental es ya una reforma educativa, y 2) que elegir como objeto de estudio un tema coyuntural es mala idea, pues al cambiar la coyuntura, dicho objeto “se cae” y la estudiante se queda sin tema de tesis.

Métodos

Investigación-acción

Entender el proceso de cambio conceptual en los estudiantes de posgrado exige no sólo recabar datos sino llevar a cabo procesos de intervención educativa. Por ello, el problema y objeto de estudio planteado aquí se aborda como parte del proceso continuo de investigación-acción que llevamos a cabo desde el rol simultáneo de profesor e investigador. La investigación-acción se ha definido por Latorre como “una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social [...] una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre 2003, pp. 23-24). Por su parte, Zuber-Skerritt (1992), caracteriza a la investigación-acción como un enfoque alternativo a la investigación social tradicional, cuyos resultados no sólo tienen importancia teórica, sino que buscan avanzar hacia mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación. Finalmente, Elliott (1993) y Kemmis (1998) sostienen que la investigación-acción educativa tiene como objetivo descubrir y resolver problemas, comprender y mejorar la práctica, y esencialmente mejorar la educación a través de cambios llevados a cabo por el profesorado en el proceso mismo de realizar su actividad educativa.

Objetivos y aspectos de la intervención

Este artículo presenta ejemplos del tipo de intervención pedagógica que hemos diseñado para apoyar la formación de investigadores educativos a nivel maestría y doctorado en México. El fin de estas intervenciones es formar especialistas con una comprensión más amplia, informada, crítica y profunda de los procesos educativos, pues son ellos quienes a menudo ocuparán posiciones directivas o de liderazgo

en el sistema educativo. El objetivo central de la intervención es llevar a los estudiantes a lograr la ruptura teórico-epistemológica indispensable para pasar de nociones y visiones de sentido común a una comprensión más fina y acertada de la complejidad y dinámica de los procesos educativos. Pedagógicamente, se trata de un trabajo igualmente complejo y de larga duración que involucra al menos tres áreas paralelas de intervención: a) *la investigación*, que implica en sí un proceso detallado de problematización e investigación teórica y empírica, cuya culminación será un escrito que entrelace datos y teorías a través de un proceso de categorización y análisis crítico; los cursos y seminarios de carácter teórico y metodológico, y la asesoría personalizada; b) *la formación disciplinaria*, que implica adquirir un cuerpo substancial de información, teorías y conceptos ligados a la disciplina de estudio (en este caso la Educación); y c) *la escritura académica*, que implica entrar al espacio del conocimiento y las discusiones mediadas por la escritura y la lectura de un cuerpo de literatura significativo en cantidad y calidad.

El problema de construir un objeto de estudio

Tras asesorar y retroalimentar un sinnúmero de proyectos de investigación, identifico tres problemáticas clave de los maestrantes y doctorantes al encarar el reto de construir, problematizar y encuadrar un objeto de estudio: 1) Dificultad para tomar distancia respecto a la experiencia vivida y construir un objeto de estudio desde un marco teórico-conceptual y desde una perspectiva ligados a su programa de estudios; 2) Dificultad para tomar distancia del plano local y ver la conexión inextricable de los procesos sociales a nivel local, nacional y global, es decir, la interconexión entre las escalas micro, meso y macro en el análisis social (Serpa y Ferreira, 2019; Santizo, 2019); y 3) Dificultad para romper con una visión “oficial” de los procesos y reformas educativas y adoptar una perspectiva académica, informada a la vez por datos empíricos y modelos teóricos.

Lo anterior se traduce en una dificultad para plantear preguntas agudas e inquisitivas, que cuestionen tanto los discursos oficiales dominantes como las visiones ingenuas que confunden normatividad con procesos reales; y una dificultad para recabar datos pertinentes y analizarlos de manera crítica y creativa. En una investigación de doctorado que recientemente co-asesoré, la autora (Navarrete, 2021) documenta narrativas de maestrantes que ilustran con elocuencia esta problemática. Cito dos fragmentos:

Me sentía incapaz de construir un objeto de estudio. No sabía cómo hacer frente a mis carencias teóricas y creo que él [mi asesor] no tenía mucha idea de cómo direccionar esas dudas, no era su línea de investigación. Me ponía a leer y a escribir, y yo lo hacía,

escribía mucho, pero lo que escribía no se acercaba a un proyecto, no lograba construir un objeto de estudio. (Jazmín)

Yo sabía lo que quería investigar, pero no tenía idea de cómo plantearlo [...] no lograba entender la diferencia entre investigar un tema y crear un objeto de estudio. Además, tampoco encontraba quién me lo explicara de manera clara y sencilla, todos los maestros hablaban de manera tan rebuscada. (Eduardo)

Por razones de espacio, abordaré esta problemática enfocándome en el caso de un estudiante de maestría en educación de la UAM, institución pública ubicada en la Ciudad de México. Sin embargo, el tipo de dificultades e intervención realizados con él son representativas del trabajo realizado con otros estudiantes en varios programas de posgrado. La Figura 2 muestra ejemplos de proyectos recientes que he asesorado.

Figura 2. Proyectos de investigación

Estudiante/ nivel	Tema de investigación
Carlos Alberto* /maestría	Concepciones docentes sobre la enseñanza y utilidad de la ética
Lilia /maestría	Las representaciones sociales sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés en la UPN Ajusco
Ángel Miguel /maestría	Enseñanza mediada por TIC
Lucía María /maestría	Las TIC: Estudio comparativo de su apropiación social en dos contextos escolares
María Fernanda / doctorado	Prácticas pedagógicas y habitus de educadoras en tres modalidades educativas a nivel primaria en la CDMX
Oscar Héctor /doctorado	Modelo de diseño y gestión de conocimiento una visión desde el pensamiento complejo. Prospectiva integral de desarrollo para la carrera de arquitectura del TecNM
Paola Laurine /maestría	Las comunidades de aprendizaje como solución a las necesidades educativas de la Nueva Escuela Mexicana

*Nota: Todos los nombres son pseudónimos.

Resultados-Intervención

Problema y objetivo

Un rasgo común entre los investigadores educativos en formación es la dificultad, conflicto cognitivo o incluso resistencia ideológica a aceptar la idea de que la formulación de una política educativa (intenciones declaradas) no significa en sí

mismo que algo ha cambiado en el proceso educativo. Suelen perder de vista esta distinción, aun cuando sus propios datos de investigación o su experiencia como docentes les dejen ver que tal “reforma educativa” sólo existe en el papel. El reto pedagógico aquí es lograr una ruptura a la vez cognitiva, ideológica y cultural para que logren ver, entender y aceptar como evidencia de investigación (basada en hechos y datos, no en deseos o ideologías) cómo las percepciones y prácticas de los actores locales (maestros, alumnos) difieren de las expectativas e intenciones de los tomadores de decisiones. En términos de la teoría social, esto es lo que se conoce como la diferencia entre *estructura* y *agencia*. Estructura es el sistema de relaciones sociales establecidas de manera formal (leyes, reglamentos, gobierno e instituciones) o informal (jerarquías y estratos sociales, sistemas de poder); agencia es la capacidad del individuo de actuar con base en sus decisiones, intereses y marcos de referencia (Holland *et al.* 1998; Hernández-Zamora, 2010; Christakis, *s/f*).

El caso de Carlos Alberto

Carlos Alberto (CA en adelante) batalló para generar y aterrizar un proyecto de investigación, por lo que el segundo año de su maestría tuvo que cambiar de asesor y me solicitó aceptarlo como tutorado. Tras casi un año de sesiones de asesoría, finalmente fue orientando su proyecto para adquirir un perfil más de investigación educativa que de investigación filosófica, lo cual no resultó fácil. Al igual que muchos maestrantes y doctorantes en educación, CA propuso un tema de investigación directamente ligado a su experiencia laboral como maestro del mismo sistema que desea investigar (Colegio de Bachilleres), y su interés inicial deriva de la “Reforma Integral de la Educación Media Superior” (RIEMS) realizada por el gobierno federal durante la presidencia de Enrique Peña Nieto (2012-2018). Con este fin realizó entrevistas a docentes de bachillerato que imparten la materia de Ética, y en sesiones de asesoría me explica que tiene ya una serie de entrevistas realizadas pero no sabe qué hacer con toda esa información. Esto fue casi al final de los dos años de maestría, tras haber cursado seminarios teóricos y metodológicos.

Como otros tantos estudiantes, me pregunta: ¿qué hago ahora?, ¿cómo pongo las entrevistas en la tesis? Para muchos, es común el pensamiento de que las entrevistas simplemente se transcriben y se incorporan en el “capítulo de resultados”. Resulta evidente la dificultad para asimilar la idea de que los datos obtenidos en campo no son sino materia prima que se debe analizar para convertirla en conocimiento organizado y sustentado. Además de las complejidades de la escritura académica, lo que está de fondo aquí es la dificultad para conectar los distintos niveles de realidad o de información que han sido objeto de la investigación. Esto puede ser grave, en tanto un estudiante de posgrado dispone de las condiciones y

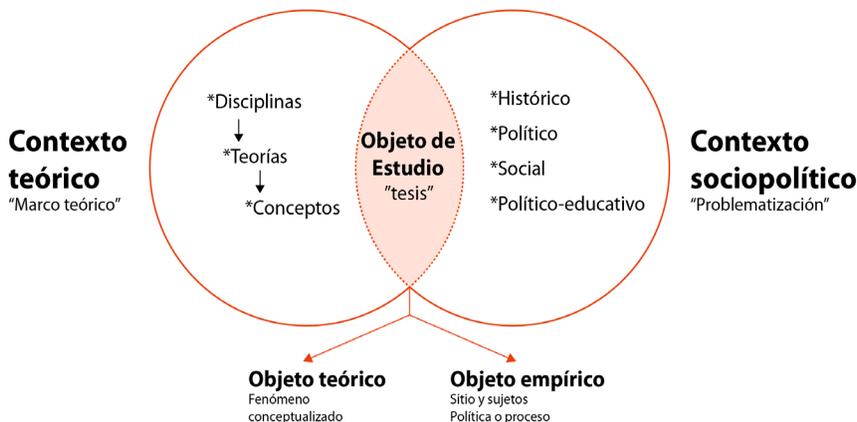
la distancia necesarias para observar y pensar mejor las cosas, a diferencia de un docente (agobiado por la carga cotidiana de trabajo) o un funcionario educativo (igualmente agobiado y además bajo presiones políticas).

La intervención desarrollada incluyó múltiples dimensiones y aspectos (procesos de escritura, de investigación, de encuadre e interpretación, etc.), pero en esta exposición me enfoco en dos aspectos esenciales relacionados con la construcción de un objeto de estudio válido, relevante y sustentado: A. Qué es el objeto de estudio y por qué éste surge de la intersección entre un contexto sociopolítico y un contexto teórico, y B. Qué son los niveles de categorías en el análisis de datos, y cómo éstos nos permiten ver y entender cosas que son invisibles desde el sentido común.

A. Objeto de estudio

A través de conversaciones de asesoría y producción de materiales didácticos (escritos, diagramas, *podcasts*, videos) con diversos estudiantes, busco apoyar su comprensión sobre lo que es un *objeto de estudio*: ni un tema meramente empírico de la “realidad” (por ejemplo, la “reforma educativa” de tal o cual gobierno), ni un tema meramente teórico (por ejemplo, el concepto de educación en tal o cual autor), sino una construcción que surge de la intersección entre un contexto sociopolítico y un contexto teórico. Para lograr la comprensión de esta idea, trabajo con los estudiantes alrededor de ideas que he sintetizado en la Figura 3, y que he empleado tanto en clases presenciales como en recursos virtuales publicados en Internet (Hernández, 2021).

Figura 3. Objeto de estudio



Fuente: Elaboración propia.

Una tesis de cualquier nivel (licenciatura, maestría, doctorado) suele ser un *estudio de caso*, y un estudio de caso tiene normalmente un *objeto de estudio*. A los estudiantes les cuesta trabajo identificar cuál es el objeto de investigación en sus propios proyectos. Para entenderlo, es útil entender la palabra *caso* en la frase “estudio de caso”. El caso es siempre el caso de un *fenómeno*. Por ejemplo, si investigamos fenómenos como la deserción escolar, el aprendizaje de la lengua, o la COVID-19, no investigamos a todas las personas del mundo que han fracasado en la escuela, o que han aprendido una lengua, o que se han contagiado del virus, sino que elegimos una *muestra* de sujetos (casos) representativos de dichos fenómenos; por ejemplo: “la deserción escolar en jóvenes de secundaria de la alcaldía Iztapalapa en la Ciudad de México”. Entonces el caso lo acotamos a una *muestra* de sujetos donde es posible observar el fenómeno de interés. Hablar de *caso* es, por tanto, inseparable de hablar de *fenómeno*, y la definición del fenómeno depende en gran medida de la *disciplina* o *campo de estudios* desde donde se investiga (ciencias sociales, ciencias naturales, artes y diseño). Esto es un punto crucial, que muchos estudiantes, incluso de posgrado, pierden de vista: es totalmente distinto si la investigación se hace desde un posgrado en sociología, arquitectura, economía, psicología, ciencia política, pedagogía, diseño, etc. La disciplina determina precisamente cómo se conceptualiza y construye el *objeto de estudio*, es decir, el *fenómeno de interés*. Ahora bien, es necesario también identificar la *teoría* que uno adopta dentro de una disciplina. Por ejemplo, dentro de las ciencias sociales y humanas, se puede investigar desde la psicología, pero dentro de la psicología es diferente observar desde la psicología conductista, la psicología cognitiva, o el psicoanálisis. Uno elige una teoría dentro de una disciplina y desde ahí formula preguntas, elabora hipótesis y conceptualiza el objeto de estudio.

Si representamos esto con un diagrama de Venn, como en la Figura 3, el objeto de estudio cae en la intersección entre el contexto teórico-disciplinario y el contexto sociopolítico. Es decir, una tesis es una investigación o estudio de caso que cae en la intersección de ambos contextos. Al círculo de la derecha le llamamos contexto sociopolítico, pero puede abarcar varios aspectos; por ejemplo, puede ser un contexto histórico-social o un contexto socioeducativo, y si es educativo puede incluir las políticas o discursos educativos del lugar y momento de la investigación.

Ahora bien, en el círculo de la izquierda, el contexto teórico-disciplinario, es indispensable identificar un campo o disciplina (educación, filosofía, historia, economía, etc.) y también una perspectiva teórica dentro de ese campo (sociología de la cultura de Bourdieu, teoría sociocultural de Vygotsky, etc.). Este contexto es el lugar desde donde el investigador observa, identifica y problematiza el tema. Sin embargo, todo lo que se diga en este punto (usualmente se escribe en el capítulo de

marco teórico) no es aún la tesis, sino sólo el contexto teórico, conocido también como encuadre o marco teórico.

Ambos contextos (sociopolítico y teórico) no son el objeto de estudio, sino sólo el contexto que al mismo tiempo permite *problematizar* y *conceptualizar* el fenómeno u objeto de estudio. Los profesores con frecuencia nos quejamos de que los estudiantes no problematizan, sólo exponen un tema, pero no lo convierten en un problema. Pues bien, la problematización proviene de la intersección de estos contextos (sociopolítico y teórico-disciplinario). Entonces, el contexto teórico es la disciplina o disciplinas (en investigaciones multi o interdisciplinarias), así como la teoría o teorías que correspondan según la disciplina, y dentro de las teorías están los conceptos clave que se usarán. A veces es difícil identificar de antemano esto, pero eventualmente se tendrá que hacer.

Entonces el *objeto de estudio* es lo que cae en la intersección del diagrama de Venn y a mi juicio este objeto puede verse también desde dos lados, que llamo *objeto empírico* y *objeto teórico*. El objeto empírico es el más fácil de identificar y muchas veces los estudiantes lo tienen claro desde que presentan su proyecto para entrar a una maestría o doctorado. Pueden plantearlo así, por ejemplo: “quiero hacer un estudio con estudiantes de pedagogía de la universidad fulana de tal” o “quiero investigar a maestros de primaria en la zona de Iztapalapa”. Sin embargo, lo que se expresa en este tipo de formulaciones es el *sitio* y los *sujetos* de investigación.

Mi postura personal, tras haber leído decenas o cientos de investigaciones y de hacer mis propias tesis (dos de licenciatura, una de maestría y una de doctorado) es que el objeto de estudio es realmente el *objeto teórico*. Es decir, cuando lo puedes nombrar con una categoría teórica, si bien esto varía de disciplina en disciplina. Hay algunas, como la economía, la sociología o la psicología, que tienen una variedad de temas teóricos establecidos. Entonces, no es lo mismo decir que quieres estudiar “maestros de Iztapalapa” que *el habitus lingüístico de maestros de Iztapalapa*, o *el consumo cultural y los procesos de identificación entre adolescentes de Ciudad Neza*. En estos ejemplos, se utilizan palabras-conceptos que provienen de la teoría y la investigación antecedente dentro de campos como la sociolingüística, la sociología cultural, o la teoría del sujeto. Un problema de diversos proyectos de estudiantes es que no hacen una conexión clara entre su objeto empírico y alguna teoría dentro de su disciplina, lo cual es crucial en el proceso de investigación. De otra forma, la mirada se reduce a lo que ya se veía *antes* de realizar los estudios de posgrado, es decir, se reduce a lo que ya se veía desde el rol de actor social sin mayor implicación con disciplinas, teorías e investigaciones previas. Ahora bien, aunque en el diagrama de Venn (Figura 3) los dos círculos son grandes, realmente toda esa información es solo el *contexto* del objeto de estudio, mientras que el

objeto es realmente lo que está en medio, en la intersección. Es esta parte la que al final, ya en reporte escrito (tesis, artículo, libro) debería ocupar la mayor parte de las páginas. En la estructura canónica IMRC (Introducción, Métodos, Resultados, Conclusiones) la parte de Resultados es realmente la exposición del objeto de estudio, pero convertido ya en forma de *resultados analizados*. No es casual, entonces, que muchos estudiantes se pierdan en la contextualización y escriban diversos y largos capítulos de discurso expositivo sobre el o los marcos teóricos y sobre el contexto sociopolítico; mientras que al escribir los resultados (es decir, ¡el núcleo de la tesis!) se les acaba el discurso y se limitan a dejarlo en un capitulito corto, de escasa profundidad analítica y argumentativa.

B. Niveles de categorías

En este punto la intervención busca romper prenociones y limitaciones del sentido común, según el cual la “realidad” está ahí: transparente y visible ante los ojos. No conozco ninguna disciplina científica, ni en las ciencias naturales ni en las sociales, donde esto sea así. Precisamente el conocimiento más elaborado, tras siglos y milenios de observación, experimentación, reflexión y razonamiento cuidadosos, ha conducido a “ver” lo que no se puede ver con los ojos. Y eso que se ve, es lo que en el lenguaje teórico-epistemológico se denomina *categorías*. Las categorías son resultado de la capacidad humana de *categorizar* o *clasificar* el objeto observado y convertirlo en *objeto pensado*.

Entender esto, pasa por entender los distintos niveles de categorías que operan en el proceso de conocer e investigar el mundo. La investigación científica consiste en gran medida en recoger datos, observar la “realidad” y tomar datos y muestras para, finalmente, interpretarlos y explicarlos. La diferencia entre ciencias naturales (biología, física, etc.) y las ciencias sociales (sociología, antropología, etc.) es que en las ciencias naturales los datos que recogen los investigadores *no están mediados por el sentido y la significación*. En la investigación del comportamiento animal, por ejemplo, los investigadores sólo registran (observan, graban) y describen los movimientos, conductas o estados de los ejemplares que estudian. En la investigación con humanos, en cambio, no sólo observamos lo que éstos hacen, porque los sujetos humanos no sólo hacen sino también nombran, significan, interpretan y explican su propia acción. En la investigación social la gran diferencia es que lo que observamos son seres humanos, y los seres humanos tenemos lenguaje, y por ello tenemos la capacidad de nombrar, narrar y explicar la propia experiencia. No sólo experimentamos cosas con el cuerpo, sino que las nombramos e interpretamos.

Eso es el sentido o significación que está mediando la acción de los sujetos y, por tanto, el tipo de datos que se recogen. De aquí que los dos grandes niveles del

análisis en la investigación social son las denominadas *categorías émicas* y *categorías éticas*. Las categorías émicas son lo que en inglés llaman del “insider” y las éticas son del “outsider”; es decir, las categorías del *observado* y del *observador*. Esta es la gran diferencia entre ciencias sociales y naturales. En las ciencias naturales no hay “insider”, es decir, categorías del observado. El perro, las placas tectónicas, las nubes o los virus no nombran lo que son ni lo que hacen. Por ejemplo, las nubes no dicen: “estamos molestas con los tabasqueños, por eso les vamos a echar una buena tormenta”. En la investigación social los sujetos sí nombran lo que ellos mismos son, lo que hacen, y sus propias intenciones e interpretaciones de ambas cosas.

La intervención pedagógica, por tanto, se enfoca en construir andamiajes para que los estudiantes comprendan esta diferencia. Esos andamiajes toman varias formas: exposiciones de clase, conversaciones personalizadas durante las sesiones de asesoría, reacciones y observaciones ante los avances escritos de los estudiantes, y elaboración de dispositivos gráficos y audiovisuales para explicar de otros modos las ideas y conceptos en cuestión.

Quienes dirigen y quienes actúan en las instituciones sociales, y en particular en la institución educativa, necesitan comprender la diferencia entre niveles de categorías, si en verdad quieren tomar medidas que *funcionen*. Bourdieu planteó esto con elocuencia:

La ciencia social tiene que vérselas con realidades que han sido ya nombradas, clasificadas, realidades que tienen nombres propios y nombres comunes, títulos, signos, siglas. Así, so pena de asumir actos cuya lógica y necesidad ignora, debe de tomar como objeto las operaciones sociales de nominación y los ritos de institución a través de los cuales esas realidades se cumplen [...] al estructurar la percepción que los agentes sociales tienen del mundo social, la nominación contribuye a construir la estructura de ese mundo. (Bourdieu, 1982, p. 65)

Es decir, la investigación social no sólo consiste en observar hechos (“realidades”) y reportarlos. Lo que nosotros observamos es una realidad que ha sido nombrada y significada por los mismos sujetos que observamos. Veamos el ejemplo de una de las entrevistas realizadas por CA a una maestra de filosofía y que él mismo no logra interpretar y analizar.

Cuando CA le pregunta cómo llegó a ser maestra, la entrevistada declara que no estudió para ser maestra ni tenía la intención de ser docente, sino filósofa, porque eso le gustaba: “Yo estudié filosofía por inquietud personal, por vocación propia, y no estudié la carrera pensando dedicarme propiamente a la docencia” (transcripción de entrevista realizada por CA). Pero al terminar la carrera sólo

encontró trabajo de maestra y, como carecía de formación pedagógica y no sabía cómo manejar al grupo, la pasó muy mal sus primeros años en el aula. Asimismo, agrega que el programa de la materia (Ética) le parece bien, pues incluye trabajos de autores clásicos como Platón, Aristóteles y otros, pero se da cuenta que no puede enseñar eso directamente con los alumnos porque su nivel de experiencia, de conocimiento, y de lectura, no da para eso: “si les presento un texto de Aristóteles a los alumnos, ni le entienden ni les interesa ni se les queda nada”. Afirma, entonces, que su estrategia es sólo leer “una muestrcita de cómo escribe Aristóteles”, pero incluso eso lo hacen en clase y es ella quien les lee el texto en voz alta: “yo leo en el salón, considerando que también hay deficiencias en la comprensión lectora... entonces me encargo de que todos tengan contacto al menos auditivo con el texto”.

En la interacción con CA busqué, entonces, hacerle ver que lo que la maestra entrevistada hace es justamente *nombrar y explicar su propia experiencia*, y aquí introduzco los conceptos de *categorías émicas* (del *insider* u *observado*), y *categorías éticas* (del *outsider* u *observador*). Las categorías émicas son lo que la entrevistada dice de su propia experiencia, sus maneras de nombrar, categorizar y explicar la experiencia propia en su mundo de vida escolar. Por ejemplo, la entrevistada nombra con sus propias palabras su experiencia de no haber estudiado para maestra y la frustración de intentar enseñar el programa de la materia de Ética (producto de la llamada RIEMS) con estudiantes cuyos conocimientos y capacidades se quedan muy cortos en relación con ese programa; eso le llevó a adaptar contenidos y métodos, lo cual de alguna manera la aleja y desvía de lo prescrito por los autores de la norma (reforma curricular).

Por su parte, las categorías éticas son de dos tipos: *categorías intermedias* (palabras o frases con que codificamos y sintetizamos fragmentos de la narrativa del sujeto; tales como “razones para ser maestra”, “lectura en el aula”, etc.), y *categorías altas o teóricas* (conceptos o categorías que provienen de autores relevantes dentro del campo disciplinario y teórico).

En el caso particular de esta investigación de CA, entran en juego al menos dos campos disciplinarios: la Ética, entendida como una rama de la Filosofía (por tanto, las teorías y categorías de autores importantes, desde la antigüedad griega, el renacimiento, o la época contemporánea), y la Educación, puesto que su programa de estudios es una maestría en educación, lo que supone elegir algún subcampo y su respectiva perspectiva teórico-analítica.

Es muy significativo que tras casi dos años de cursos en su maestría, de estos dos campos CA sólo había visualizado el campo de la Ética. Tras los dos años de su programa, sólo había escrito una revisión de literatura sobre teorías de la ética, donde se enfocaba en exponer la diferencia entre los conceptos de ética y moral.

Pero había perdido de vista o le resultaba difícil incorporar la perspectiva propiamente *educativa* y ubicar su estudio dentro del campo de la investigación educativa. Fue necesario recordarle que él estaba en un posgrado en educación, no en filosofía, por lo que su problematización e interpretación debería estar enmarcada principalmente desde lo educativo, no desde la filosofía.

El caso de CA no es un caso aislado. He sido sinodal de tesis incluso de doctorado cuyos trabajos parecerían más bien de ciencia política, sociología o filosofía, aun cuando sus posgrados son explícitamente en *educación* o *pedagogía*. Ciertamente hay corresponsabilidad de las instituciones formadoras, pero llama la atención que incluso a personas que han sido maestros en algún nivel educativo les sea difícil enfocar su investigación (e interpretación de datos) *desde lo educativo*. Construir el objeto de estudio como un tema o problema educativo es esencial, pues de ahí derivan preguntas educativas, una problematización e interpretación educativa y, eventualmente, conclusiones y recomendaciones educativas.

La intervención pedagógica en este sentido consiste en informar al estudiante acerca de teorías y conceptos que pueden resultar pertinentes para su investigación y sugerirle que él mismo haga una revisión de literatura que le permita identificar el territorio teórico-educativo en donde se ubica su objeto de estudio. A CA en particular le sugerí revisar la teoría del currículum, específicamente la distinción conceptual entre currículum planeado, currículum enseñado y currículum aprendido, en autores como Gimeno (1991) o Kurz *et al.* (2009), puesto que su tema global (la RIEMS y sus implicaciones en la enseñanza de la Ética) así como los datos que recogió (entrevistas a maestras de Ética a nivel bachillerato) claramente señalaban la existencia de una brecha entre las *expectativas de la reforma curricular* y las *percepciones y acciones de los actores escolares*. Por tanto, además de conversaciones en extenso, diseñé para este y otros estudiantes los esquemas de la Figura 4, que permiten visualizar la construcción de un objeto de estudio y su andamiaje analítico.

En cuanto al andamiaje para el análisis de datos, explico que cuando la maestra está hablando de cómo se realiza la *lectura en el aula* (categoría intermedia), de lo que está hablando es del *currículo enseñado*. Es decir, lo que se observa es que del currículum planeado, resultado una “reforma integral” que modificó los planes y programas de estudio, a la maestra le llega el programa de la materia (Ética) y ella decide modificarlo de la manera que explica. La intervención que realicé aquí con el futuro investigador consiste en apoyarle dialógicamente y didácticamente para que llegue a mirar su propio objeto de investigación desde un marco analítico que *entrelace los datos empíricos y las categorías teóricas*. En el caso particular de CA esto significaba poner en relación la perspectiva émica de la maestra y la teoría educativa propuesta, a partir de lo cual sería posible concluir que hay una distancia

significativa entre currículo planeado y currículo enseñado, de lo cual se deduce que es preciso abandonar la idea de que una reforma normativa es sinónimo de reforma educativa, pues el cambio normativo no modifica prácticas de enseñanza y menos aún el aprendizaje.

Figura 4. Tres niveles de categorías analíticas

Nivel de categorías	Tipo	Ejemplo
Nivel 1 (narrativa del sujeto tal cual)	Émicas (observado)	“No estudié la carrera pensando dedicarme propiamente a la docencia” / “yo selecciono fragmentitos del texto y se los leo en el salón... me encargo de que todos tengan contacto al menos auditivo con el texto”
Nivel 2 (etiquetas o códigos temáticos para categorizar la narrativa del sujeto)	Éticas-intermedias (observador-codificación)	- Razones para ser maestra - Lectura en el aula
Nivel 3 (conceptos teóricos para categorizar e interpretar las categorías del nivel 2)	Éticas-teóricas (observador-teoría)	Currículo enseñado (vs. currículo planeado)

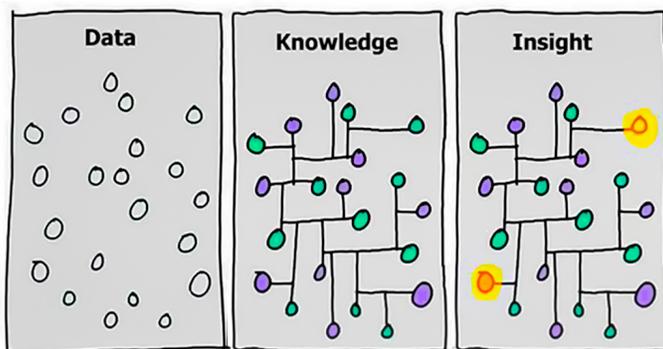
Dicho en otras palabras, la intervención educativa está orientada a llevar a los futuros investigadores o funcionarios educativos a analizar el proceso educativo con categorías más finas, tanto metodológicas como teóricas. En este ejemplo, lo mismo que con muchos otros estudiantes de posgrado, *categorías metodológicas* se refiere a entender tres cosas: 1) La acción humana está mediada por el sentido o significado; 2) Tanto el investigador (observador) como el investigado (observado) no sólo actúan en el mundo y lo experimentan, sino que lo nombran, categorizan e interpretan de acuerdo con sus propios marcos ideológicos y conceptuales, y desde su lugar de actuación; a estos marcos los llamamos *categorías émicas* (marcos del observado) y *categorías éticas* (marcos del observador); 3) Un investigador social debe decidir conscientemente desde qué marco de referencia (disciplina, teoría y conceptos) va a interrogar el mundo e interpretar sus observaciones empíricas, de lo contrario no sería un investigador-observador, sino solo un *insider* (actor social), y no tiene sentido hacer investigación ni un posgrado para seguir mirando el mundo desde los marcos del sentido común de los actores sociales; 4) Este “sentido común” no es que sea malo o defectuoso en sí, sólo que desde ahí es difícil o imposible ver procesos complejos que entrelazan los planos macro, meso y micro de la realidad que se quiere entender e intervenir.

Conclusiones

El problema aquí planteado es muy serio. Gobierno tras gobierno, sin importar qué partido esté en el poder (derecha, centro, izquierda), en el ámbito educativo se asignan los puestos de mayor jerarquía y capacidad de decisión a personas que desconocen o no logran entender la distinción entre *intenciones* y *procesos educativos*. Desde nuestro papel como profesores universitarios que formamos futuros especialistas e investigadores en educación, sabemos que lograr el cambio conceptual entre nuestros estudiantes de posgrado no es un proceso fácil, pero es indispensable lograrlo si queremos formar cuadros que eventualmente ocupen puestos de dirección y decisión en el sistema educativo. Gente informada y pensante que rompa el ciclo fatídico de decretar “reformas educativas” que no reforman ni cambian lo que en verdad debe cambiar.

Más allá de los casos particulares, que a nivel superficial difieren en cuanto a tema y sitio de investigación, formar investigadores a nivel posgrado significa formar sujetos capaces de ver más allá de la superficie, que no sólo repitan y reproduzcan el sentido común o los discursos oficiales, que identifiquen y conceptualicen problemas, en suma, sujetos *constructores de conocimiento*. Y construir conocimiento, a nivel posgrado, significa convertir datos inconexos en información organizada y ésta, a su vez, en conocimiento. Esta idea ha sido representada visualmente como se ilustra en la Figura 5.

Figura 5. Diferencia entre datos y conocimiento



Fuente: Vivek [@Vivek_Investor] (2021, 10 de diciembre).

Esta imagen permite ver el salto principal entre datos y conocimiento. Los datos existen como puntos caóticos e inconexos, el conocimiento los conecta y ordena. La imagen muestra también un tercer nivel llamado *insight* donde el conocimiento

ya no sólo son datos organizados sino explicados en forma brillante, de manera que el propio sujeto (y sus interlocutores) tienen la sensación de haber descubierto o comprendido algo que no era evidente al principio.

Esto es *crear conocimiento*. Retomando el objetivo central de esta investigación-intervención, la formación de investigadores a nivel posgrado significa justamente formar sujetos que dejen de ser reproductores y se conviertan en productores y creadores de conocimiento. Ello exige que sean capaces de plantear preguntas inteligentes (pensamiento crítico e inquisitivo), que conduzcan a recabar cierto tipo de datos (evidencias empíricas) y les den sentido a esos datos a partir de un proceso de análisis creativo donde el investigador construya categorías intermedias e interprete éstas a partir de marcos teórico-conceptuales pertinentes (categorías altas). Idealmente, se esperaría que los investigadores descubran por sí mismos algún tipo de verdad (*insight*) más allá de lo obvio. Desde la teoría vygotskyana del aprendizaje, esto es lo que se denomina *procesos superiores de pensamiento* (Vygotsky 1978; Resnick 1999), tarea que no es fácil pero tampoco imposible. Requiere enfocarse en lo substancial y no en lo superficial (por ejemplo, en la forma de citar y referenciar en formato APA). Cada vez más recibimos en los posgrados más estudiantes cuya trayectoria escolar no les dio oportunidades de ejercitar este tipo de capacidades de pensamiento crítico de orden superior, por lo que la intervención pedagógica en este nivel es cada vez más urgente y necesaria.

Lograr que los estudiantes de posgrado comprendan que entre la normatividad de la política educativa (expectativas de tomadores de decisiones) y los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje (percepciones y acciones de los actores escolares) hay una gran brecha, producto de mediaciones culturales, ideológicas, políticas y laborales, es esencial para formar futuros investigadores y directivos del sistema educativo. Ellos tendrán en sus manos decisiones importantes, y éstas deberían basarse en un *conocimiento y comprensión* avanzados, no en nociones básicas o en discursos políticos que anuncian con bombos y platillos reformas “integrales” o “totales” que se desinflan a la vuelta de la esquina precisamente por ignorar los procesos y mediaciones que realmente regulan las dinámicas sociales e institucionales. Necesitamos que los maestrantes y doctorantes conecten los puntos y logren el *insight* necesario para pasar del pensamiento reproductivo al pensamiento crítico y creativo en el campo educativo.

Referencias

Amado, M. A. (2018). Experiencia perceptual, vaguedad y realismo ingenuo. En *Ideas y Valores*, Vol. xvii, núm. 4.

- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar?* Akal.
- Christakis, N. (s/f). *If you're so free, why do you follow others? The sociological science behind social networks and social influence*. <https://www.youtube.com/watch?v=wadBvDPeE4E>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (2005) (Eds.). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. CA: National Academy of Education /Jossey Bass.
- Dretske, F. (1969). *Seeing and Knowing*. Routledge.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Ezpeleta, J. y E. Weiss (Coords.) (1994). Programa para Abatir el Rezago Educativo; Evaluación Cualitativa del Impacto: Informe Final. México, DIE-Cinvestav.
- Fuentes Molinar, Olac (2005). Los resultados de las pruebas PISA y sus implicaciones pedagógicas. En *Cero en Conducta*, 52(20).
- García, A., Hernández, G., Espinosa, M. y Moreno, T. (2019). (Coords./Eds.). *Didáctica en acción: Distintas formas de enseñar en la universidad*. UAM Cuajimalpa.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Guevara N., G. (comp.) (1992). *La catástrofe silenciosa*. FCE.
- Hernández-Z., G. (1996). Concepciones y prácticas pedagógicas sobre la lengua escrita en secundaria urbanas del Estado de México. *Reportes de Investigación Educativa*. SEP/CONACYT.
- , (2010). *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*. Multilingual Matters.
- , (2021). ¿Qué es una tesis? Mini-lección para niños de doctorado [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/soLwEMz-hBQ>
- Holland, D., W. Lachicotte, D. Skinner y C. Cain (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kurz, A., Elliott, S., Wehby, Joseph H. y Smithson, J. (2009). Alignment of the Intended, Planned, and Enacted Curriculum in General and Special. *The Journal of Special Education*, 44(3) 131–145.
- Latorre, Antonio (2003). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Márquez, A. (2016). La desigualdad social y las reformas educativas. *Perfiles educativos*, (37)154.
- , (2017). A 15 años de pisa: resultados y polémicas. *Perfiles educativos*, (39)156.

- Mejía, P. y Gallegos, M. A. (Coords.) (2021). *Las políticas educativas en México: problemas y desafíos*. UAM.
- Navarrete, A. (2021). Entre murmullos: las múltiples voces que atraviesan la escritura de la tesis. [Tesis doctoral] UAM.
- PISA (2000). *Overview of the Study Design, Method and Results*. <https://www.semanticscholar.org/paper/PISA-2000-%3A-Overview-of-the-Study-Design-%2C-Method-Artelt-Baumert/09d0aa9213c82ce5f6d94c81e8a-7753b822af13e>
- , (2009). *For Our Time: A Balanced Look*. <https://www.shankerinstitute.org/blog/pisa-our-time-balanced-look>
- , (2015a). *The latest ranking of top countries in math, reading, and science is out*. <https://www.businessinsider.com/pisa-worldwide-ranking-of-math-science-reading-skills-2016-12?r=MX&IR=T>
- , (2015b). Resultados del informe PISA (por países y por comunidades) <https://www.elperiodico.com/es/graficos/educacion/resultados-informe-pisa-2016-17670/>
- , (2018). *Worldwide Ranking*. <https://factsmaps.com/pisa-2018-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-reading/>
- , (2022). 2000-2018: PISA Database. <https://www.oecd.org/pisa/data/>
- Pozo, J. I. y Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Morata.
- Ramírez, R. (2006). *La evaluación de los programas compensatorios: Notas para una política de equidad educativa*. CONAFE.
- Resnick, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Aique.
- Santizo R., C. (2019). El supervisor de zona y sus capacidades para conducir los cambios propuestos por la reforma educativa. En Arellano, David y Alejandro Vega (Eds.) *Ilustraciones de la acción pública en el México contemporáneo*. UAM.
- Serpa, S. y Ferreira, C. M. (2019). Micro, Meso and Macro Levels of Social Analysis. *International Journal of Social Science Studies*, 7(3).
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vivek [@Vivek_Investor]. (2021, 10 de diciembre). Profound. Src: theifactory website [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/Vivek_Investor/status/146932889094222347
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education. Examples and Reflexions*. Kogan Page.