

El proceso de autoapropiación en la experiencia formativa de investigadores educativos significativos

Sánchez Aviña, José Guadalupe

2013

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/1446>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

**Estudios de reconocimiento de validez oficial
por decreto presidencial del 3 de abril de 1981**



EL PROCESO DE AUTOAPROPIACIÓN EN LA EXPERIENCIA FORMATIVA DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS SIGNIFICATIVOS

**DIRECTOR DEL TRABAJO
DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA**

**ELABORACIÓN DE TESIS
para obtener el Grado de
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN**

**Presenta
JOSE GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA**

Puebla, Pue.

2013

ÍNDICE

| | Pág. |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| | |
| CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 15 |
| I.1 Aproximación al Problema de Investigación | 15 |
| I.1.1 Orígenes y desarrollo de la Investigación sobre la formación de investigadores educativos en México | 16 |
| I.1.1.1 Etapa de despegue (1930-1960) | 17 |
| I.1.1.2 Etapa de definición (1960-1980) | 18 |
| I.1.1.3 Etapa de profesionalización (1980- a la actualidad) | 18 |
| I.1.2 “Investigación sobre investigación educativa en México” e “Investigación sobre formación para la investigación educativa en México”. | 19 |
| I.1.2.1 La investigación sobre investigación educativa en México | 20 |
| I.1.2.2 La investigación sobre formación para la investigación educativa en México | 24 |
| I.1.3 Vías para la formación de investigadores educativos en México. | 26 |
| I.1.3.1 Primera.- La vía fáctica | 27 |
| I.1.3.2 Segunda.- La vía formal | 27 |
| I.1.3.3 Tercera.- La vía integradora | 28 |
| I.2 Problematización | 29 |
| I.2.1 Preguntas de investigación | 30 |
| I.2.2 Propósitos | 31 |
| I.2.3 Objeto de estudio | 32 |
| I.2.4 Justificación | 32 |
| | |
| CAPÍTULO II. APROXIMACIÓN TEÓRICA | 35 |
| II.1 Fundamentos del abordaje de la noción de formación | 36 |
| II.1.1 Noción de formación | 36 |
| II.1.2 Necesidad de la mirada de la filosofía | 39 |
| II.2 Introducción al proceso de búsqueda de la autenticidad humana | 41 |

| | |
|---|------------|
| II.2.1 El aporte de Bernard Lonergan | 42 |
| II.2.2 El conocer humano | 44 |
| II.2.3 Intelección, (Insight) | 48 |
| II.2.4 Horizontes | 52 |
| II.2.5 Conversión | 55 |
| II.3 El proceso de autoapropiación en el sujeto significativo | 59 |
| II.3.1 El método trascendental | 59 |
| II.3.2 La significación | 69 |
| II.3.3 Sentido común y teoría, dos campos de la significación. | 72 |
| II.3.4 El Proceso de Autoapropiación | 75 |
| CAPÍTULO III.- EXPLICITACIÓN METODOLÓGICA | 79 |
| III.1 Investigación cualitativa e investigación introspectiva. | 82 |
| III.2 Metodología | 92 |
| III.2.1. Tipo de investigación | 92 |
| III.2.2 Técnicas e instrumentos | 92 |
| III.2.3 Selección de sujetos | 96 |
| III.2.4. Organización y análisis de la información | 97 |
| CAPÍTULO IV.- HALLAZGOS | 103 |
| IV.1 Reflexión introspectiva | 104 |
| IV.1.1 Recuperación de la experiencia | 104 |
| IV.1.1.1 Su historia como investigador | 105 |
| IV.1.1.2 Su proceso formativo | 107 |
| IV.1.1.3 Identificación de etapas vividas | 109 |
| IV.1.1.4 Elementos significativos en su formación | 110 |
| IV.1.1.5 Caracterización de su producción | 112 |
| IV.1.1.6 Auto descripción como investigador | 114 |
| IV.1.2 Análisis de la experiencia | 115 |
| IV.1.2.1 Caracterización de las fases identificadas en su proceso formativo | 116 |
| IV.1.2.2 La forma en la que sus experiencias contribuyeron a su formación como investigador educativo | 116 |
| IV.1.2.3 Cambios experimentados entre cada etapa. | 118 |
| IV.1.3 Reflexión introspectiva | 120 |
| IV.1.3.1 Proceso reflexivo experimentado en cada etapa | 121 |

| | | |
|---|--|------------|
| IV.1.3.2 | Cambios detectados en ellos como investigadores en el trayecto de su experiencia | 123 |
| IV.1.3.3 | Elementos significativos en la experiencia reflexiva vivida en su recorrido formativo. | 126 |
| IV.2 | El proceso de autoapropiación | 134 |
| IV.2.1 | Nivel empírico | 135 |
| IV.2.2 | Nivel intelectual | 137 |
| IV.2.3 | Nivel racional | 138 |
| IV.2.4 | Nivel responsable | 140 |
| CONCLUSIONES | | 142 |
| A) | El proceso de autoapropiación | 142 |
| B) | Retos y aportes | 150 |
| C) | Líneas posibles de acción | 153 |
| ANEXO.- SEMBLANZA DE INFORMANTES | | 154 |
| FUENTES DE CONSULTA | | 164 |

INTRODUCCIÓN

Una nota personal

¡No se sabe lo que se busca sino hasta que se encuentra! Afirmación que de inicio puede parecer incongruente o por lo menos extraña, sin embargo, cuando se le pone un poco de atención se está en posibilidad de entenderla y juzgarla como pertinente, entonces podría causar impacto transformador en quien llega a decidir hacerla suya. Lo anterior implica por una parte, que el sujeto que recibe la frase, va más allá de la simple recepción de los sonidos, haciéndolos inteligibles y considerarlos como apoyo para juzgarlos y decidir si los adopta o no, pero también significa que existe un impulso que obliga a cada sujeto, en tanto ser que conoce, a entregarse a una búsqueda incesante y muchas veces incierta en cuanto a lo que se pretende encontrar. No ha de haber certeza de lo que se encontrará pero si en la convicción de que hay que permanecer buscando; cuando esto se hace intencionalmente, es decir, tendiendo-a el conocimiento, es que se hace posible la autoapropiación.

El conocer, como proceso, genera conocimiento en varias dimensiones y direcciones; uno fundamental es el conocimiento que el investigador logra sobre sí mismo, al apropiarse reflexivamente en lo que sucede en él como sujeto que conoce, al ser consciente de sus propias operaciones. Cuando esto se logra, el investigador está en la posibilidad no solo de transformarse, sino de llegar a ser consciente de su transformación y por ende pertenecerse. Se descubre un sujeto en camino de la búsqueda permanente de la autenticidad humana.

El realizar un proyecto de investigación que construye una aproximación teórica alternativa para incursionar en la interioridad del sujeto y derivar de ello un camino operativo para acompañar a otros en el ejercicio de introspección como el camino hacia la apropiación del método trascendental, de su autoapropiación; esto, inevitablemente impacta vitalmente a quien investiga, el investigador se descubre acompañado por los entrevistados y por él mismo en ese método que le pertenece solo a él pero que comparte con sus invitados. Se podría decir que se

está ante la posibilidad de estar delineando una nueva forma de hacer investigación educativa y de realizar el tutorio.

Como proceso personal, sin aun lograr detalles y alcances claros, se pueden identificar recuerdos, personas y/o situaciones que impactaron de alguna manera la propia existencia, se puede realizar cierta organización de esos eventos que resultaron especialmente significativos... y lo más importante, empiezan a aparecer deliberaciones sobre lo recordado y lo analizado, pero también sobre el recordar y el analizar lo realizado. En lo particular, bien se podrían identificar: a) una inspiradora estancia en preescolar que impulsó el gusto por la educación formal, y un maestro Arnulfo que fue un ejemplo de lo que puede llegar a ser un educador y al mismo tiempo lo que debe evitar en convertirse; b) una experiencia terrorífica de la primaria “Ernesto Alconedo” como un incentivo para no claudicar, con la presencia de profesores como Guillermo que adoraba de forma patológica el silencio en el salón, como Efraín que se quedaba dormido y que en ese cuarto grado formó especialistas en sumas de dos y tres cifras, la maestra Alicia ocupada a enseñar danza folklórica más que de lo que sucedía en su aula, la maestra Judith... un salvavidas y claro ejemplo de interés por los demás; c) una secundaria, Federal 85 “Republica de Francia” que mostró los retos y placeres de la vida escolar conociendo mundos fantásticos gracias a la literatura, la música, la historia, la física y la química, presencias importantes como las de la maestra Izquierdo, el maestro Zavala, el maestro Cervera; d) un Colegio de Ciencias y Humanidades “Vallejo”, que siendo relacionado, por muchos, con un sistema para flojos, sembró en la sangre el virus de la búsqueda sistemática y deliberada del conocimiento, además de la aproximación al pensamiento social que abre a la transformación como una posibilidad asequible; e) una licenciatura en sociología cursada en la que en ese momento era Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón de la UNAM, reclamada personalmente como generadora de respuestas a preguntas aun no formuladas, y que hizo posible el acceso posterior a la docencia en el campo de la investigación; f) una maestría en investigación educativa en la Ibero Puebla, considerada como la respuesta para romper con el culto a los manuales y guías metodológicas reproductoras de

pensamientos ajenos e impertinentes no solo en el campo metodológico sino de pertinencia para el pensamiento libre; y, g) un doctorado en educación en el Sistema Universitario Jesuita, para romper con los límites de la dependencia intelectual y que inevitablemente condujo al cuestionamiento revelador de lo realizado, de la forma en que se realizó, pero peor aún el por qué y para qué se realizó, en especial como persona que pretende formarse y formar como investigador educativo; el darse cuenta de lo insuficiente de las bases filosóficas, epistemológicas y teóricas, propias, manifiestas en las diferentes fases del ejercicio de la docencia ligada a la metodología de la investigación; el aceptar que lo logrado no representaba necesariamente una transformación del sujeto supuestamente formado, sino que solo se lograban productos medianamente aceptables en un medio en el que la simulación académica es cosa común; el llegar al aprecio por otras formas de pensar y proceder; y, el auto cuestionamiento de la pertinencia de lo realizado por tanto tiempo y si valía la pena continuar realizándolo, auto cuestionamiento que impone la necesidad de transformación personal.

Todo esto, en el marco de una familia sencillamente-compleja y un contexto social no siempre agradable ni favorecedor pero que a final de cuentas resultó estimulante. Recuerdos más que recuerdos, generadores de entendimiento, procesos reflexivos y de un ejercicio de introspección sin duda favorecedor de decisiones vitales; recuperación consciente de lo que posiblemente sirve de razón para entender lo que hoy se es como persona y que proyecta hacia la búsqueda de eso que se desconoce que se busca y se revela en el momento en que se encuentra.

Investigación sobre investigación educativa

Han transcurrido ya varios años desde las primeras reuniones de trabajo en Cuernavaca, en la década de los cincuentas, entre Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa (Muñoz Izquierdo, Mayo 1994 en Gutiérrez Serrano

1998), ha pasado tiempo desde el inicio del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1962, de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) de la UNAM en 1969 y del arranque del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV en 1971. En un principio la actuación de los investigadores de la educación era “guiada” apenas por la intuición, combinando motivos racionales “orientados” por la sensación de que lo que se hacía era lo pretendido y con la consciencia de que lo que se hacía era lo que el País y en especial su educación requería.

En México, la investigación educativa y la formación para la investigación con ella, se ha ido construyendo con el tiempo, varios han sido las personas que se han encargado de impulsarla y realizarla, así como diversas las formas de intentarlo y hacerlo; de inicio, hay que reconocer que el trabajo realizado por todos ellos, con la finalidad de promoverla primero y consolidarla después, ha sido de gran valor y sus logros dan testimonio de ello, se puede reconocer una situación que hace pensar en un futuro promisorio; hoy se cuenta con organismos sólidos como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); consolidados centros de investigación como el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV); revistas especializadas como la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), así como la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REIE); así como con la participación de importantes Universidades que cuentan con áreas específicamente destinadas a la investigación en educación y con programas de doctorado orientados a la formación para la investigación educativa.

El ocuparse de la educación como campo de estudio, exige de principio, reconocer la complejidad que como fenómeno de estudio tiene; implica estar atentos a la estrecha relación que guarda con otros ámbitos de lo social y de lo humano. Plantea para la investigación educativa y para quienes la realizan, un permanente movimiento hacia la mejora; esto genera necesidades básicas, para ser mejores se debe conocer qué, cómo y por qué se hacen las cosas, para lograr este conocimiento, primero se debe generar investigación para conocer y con esto

transformar. Si se es capaz de percibir una realidad que se presenta como adversa, se tenderá a intentar su transformación hacia una que haya sido establecida como objetivo deseable. Se está entonces, ante la exigencia de tener consciencia de la realidad para transformarla, entonces la investigación hace su aparición, pues aún cuando es cierta la afirmación de que por sí misma no resuelve problemas, también es cierto que la investigación es una alternativa para proporcionar elementos de juicio (de conocimiento) para intentar resolverlos.

Centrarse en la investigación educativa y en especial de la formación de los sujetos que han de realizarla, representa en sí mismo un gran reto, ya sea por involucrar la complejidad de la condición humana como campo de estudio, ya por ser una actividad con gran dinamismo y en permanente construcción; precisamente por ser un reto, representa una magnífica oportunidad de contribución al desarrollo de la misma. En la búsqueda de identificar caminos complementarios que se incorporen al mapa de los ya existentes en la investigación sobre la formación para la investigación educativa, resulta alentadora la postura de Latapí (2008) al incluir entre las seis recomendaciones que hace para llegar a ser los investigadores educativos que México necesita, específicamente en la número tres, la necesidad de impulsar proyectos heterodoxos que rompan con lo establecido, procurando nuevas rutas que fortalezcan lo que ha funcionado para generar el conocimiento necesario para responder a las necesidades reales de transformación; es aquí que encuentra pertinencia la preocupación por comprender las operaciones conscientes e intencionales que ejecutan los sujetos en formación para la investigación educativa.

Hoy se hace necesario continuar el esfuerzo por nuevas rutas, promover la investigación, viéndola como un proceso que surge del interior del individuo a partir de la toma de una decisión que involucra no solo su transformación consciente sino la de los demás; es decir se hace necesario relacionarla con una decisión individual en bien de los demás. El siguiente paso es migrar el punto de atención, del cómo y qué se investiga hacia quienes investigan; pasar de la

información al conocimiento en el proceso de construcción del conocimiento, hacia la dimensión humana de la construcción del conocimiento. Así pues, concebir a la investigación como el producto de una decisión individual que surge desde adentro hacia afuera, es decir, desde la interioridad del sujeto. El realizar esta investigación encuentra pleno sentido al estar orientada a explorar nuevas posibilidades para fortalecer la investigación educativa como actividad generadora de ese conocimiento necesario para transformar situaciones educativas problematizadas.

Para investigar sobre investigación educativa, en esta investigación, se consideran tres aspectos: a) Un primer aspecto, el considerar a la pedagogía como su espacio de génesis, por lo que bien en ese momento se podría haber llamado investigación de la educación y sobre todo porque en ese momento de emersión como campo específico se hace patente la relación estrecha y dialéctica entre hacer investigación educativa y el estar formado para ello; se hace evidente que son dos caminos que se entrecruzan permanentemente, afectándose el uno al otro, si se quiere comprender la formación para la investigación, resulta inadecuado separarla de lo que es la investigación sobre la investigación. b) Por otra parte, la formación para la investigación ha sido vista desde dos ópticas, la fáctica y la formal, que posteriormente se convierten en una tercera que pretende la integración de ambas, esto último al parecer como consecuencia del paso del tiempo y de la consolidación de la investigación educativa que la ha llevado a un estado de institucionalización. y c) Un tercer elemento, consiste en que cuando se habla de formación para la investigación, se hace referencia básicamente a la dimensión externa del sujeto que conoce, centrando la atención a las condiciones y circunstancias experienciales en las que se forma, aun cuando se llega a relacionar con procesos cognitivos o bien emocionales aterrizados en lo que podríamos llamar actitudes y percepciones que sobre sus experiencias tienen los sujetos en formación o bien reconstruyendo trayectorias personales; esto señala una oportunidad para incursionar en propuestas innovadoras que den continuidad a lo ya logrado, dirigiendo la atención a los procesos que tienen lugar en el sujeto en proceso de formación, oportunidad para considerar la dimensión interna

referida a las operaciones conscientes e intencionales que suceden en el sujeto que se forma, como objeto de estudio.

El soporte teórico y metodológico de esta investigación es la propuesta de Bernard Lonergan, misma que pretende la intelección sobre el acto de intelección, es decir, conocimiento sobre el conocimiento, lo que coloca a la problemática elegida, en el campo de la epistemología; entendiendo a la intelección no como una actividad mental sino como factor constitutivo del conocimiento humano. La propuesta que ofrece Bernard Lonergan, para abordar un proceso que sucede en el interior del sujeto: a) representa una invitación personal a ser atento para captar, ser inteligente para entender las relaciones de lo que se capta, ser razonable para juzgar sobre aquello que se capta y se entiende, y ser responsable para responder ante los demás, sobre aquello que se capta, se entiende y se juzga; b) “*Consiste exactamente en una elevación de nuestro grado de consciencia que pone en evidencia nuestras operaciones conscientes e intencionales...*” (Lonergan, 2001, p. 31) que ocurren en cada individuo en tanto sujeto que conoce; c) Es el método que ofrece una alternativa para realizar una aproximación desde una postura innovadora, no necesaria ni exclusivamente empirista, tanto para la definición del enfoque teórico como para explicitar la metodología con la que se construye el argumento de campo.

El centrar la atención en la dimensión interna del sujeto que se forma para la investigación educativa, conduce a plantearse preguntas tales como ¿Qué se hace cuando se conoce? ¿Por qué esta actividad es conocer? ¿Qué se conoce cuando se realiza esta actividad?; esto implica para la presente investigación: 1.- centrarse no en lo que se conoce, sino en el proceso mismo del conocer del sujeto que conoce; 2.- ubicarse en el ámbito de la interioridad del sujeto; 3.- trabajar con la consciencia intencional del sujeto, en el que se presta atención no solo en los objetos sino en el sujeto ejecutando su intencionalidad; 4.- reconocer una actividad metódica a través de la cual el sujeto, al retirarse hacia su interioridad, transita el sentido común, la teoría y la interioridad. 5.- reconocer que el autoconocimiento, la autoapropiación, es la captación del método trascendental.

En términos generales, se puede decir que el interés no es lo conocido (o lo que se conoce), sino el conocimiento, por ser una estructura recurrente; este interés coloca al sujeto cognoscente en el centro de atención de esta investigación, el que se autoapropia al ser quien realiza las revisiones de sus propios procesos. La atención, esta entonces, en descubrir e identificar las actividades de nuestra propia inteligencia y en familiarizarnos con ellas (Lonergan, 2001, p. 22). Énfasis en la apropiación de los modos de pensamiento científico. Los intereses de este planteamiento son: 1.- No por la existencia del conocimiento sino por su naturaleza, 2.- No por lo que es conocido sino por la estructura del conocimiento, 3.- No por las propiedades abstractas del proceso cognitivo, sino por una apropiación personal de nuestra estructura dinámica de la actividad cognoscitiva que opera de manera recurrente, 4.- El esfuerzo de la autoapropiación no sucede en un santiamén, en lo esencial es un desarrollo del sujeto y en el sujeto y, como todo desarrollo solo puede ser firme y fructífero cuando es arduo y paulatino. En resumen, se pregunta ¿qué sucede cuando se está conociendo? y ¿Qué es lo que se conoce cuando esto sucede?; se orienta hacia la autoapropiación personal de la propia autoconsciencia intelectual y racional.

Esta investigación es un esfuerzo por presentar una manera alternativa y complementaria de abordaje de la problemática de la formación para la investigación educativa en México; pone énfasis en delimitar como campo de investigación al de la formación para la investigación educativa y se ocupa de un aspecto poco atendido por ésta: las operaciones conscientes e intencionales que tienen lugar en los sujetos durante su experiencia formativa. La óptica desde la cual se realiza el abordaje, trasciende la dimensión externa de la práctica formativa de un investigador, aquella que podría estar relacionada con las circunstancias y condiciones de su formación, centrando la atención en el investigador en formación como sujeto que conoce, que afecta y es afectado en el proceso. Esto representó tres retos básicos: a) Centrar la atención en la formación de investigadores, ocupándose de nuevas dimensiones del sujeto en formación como objeto de estudio: lo que sucede en él durante su proceso de

autoapropiación, es decir, a nivel de operaciones conscientes e intencionales; b) La construcción de un referente teórico, cuyo eje central: el Método Trascendental, originario de la filosofía, se aplica al campo de la educación y en especial al de la investigación educativa, ofreciendo una plataforma posible para delinear nuevas rutas metodológicas; y c) Llevar el recorrido metodológico, más allá de recuperar la voz del sujeto y del análisis de su discurso, hacia el campo de la reflexión introspectiva en un ejercicio realizado por el propio sujeto entrevistado; esto permitió ofrecer al método introspectivo de investigación educativa como una alternativa de hacer investigación y a la entrevista introspectiva como técnica de investigación de campo, clave en el acompañamiento que hace el investigador con el informante.

Cabria mencionar que ante la dificultad de definir lo qué es esta investigación o cuáles son los terrenos metodológicos que lo demarcan, habría que establecer que resulta más fácil declarar lo que no es, por estar en terrenos poco visitados: a) esta investigación aun cuando se basa en los aportes de la investigación cualitativa al recuperar la voz de los actores, no se ciñe a los límites de la investigación empírica; b) impulsada por la necesidad de incursionar en la interioridad de los sujetos, se orienta hacia el campo de la filosofía, sin embargo no se llega a ésta, ya que el ejercicio de introspección reflexiva lo realiza el propio sujeto entrevistado y el investigador es quien lo acompaña para que lo logre; lo cual implica, retomar la propuesta que hace Avilez (2006, pp. 21-22) a través de la noción de investigación introspectiva, solo que con una modalidad ajustada a lo ya descrito.

La estructura del texto

Este informe de investigación contiene además de la introducción, cuatro capítulos y las conclusiones; en cuanto a los capítulos: Es en el primero, que se especifica el planteamiento del problema, con dos componentes principales, por un lado una sección denominada aproximación al problema de investigación en donde se

aborda con detalle el origen y desarrollo de la investigación sobre la formación de investigadores educativos en México, se establece como básica la distinción entre la investigación sobre investigación educativa e investigación sobre formación para la investigación educativa en México, y se identifican las vías seguidas en este país para la formación de investigadores educativos. En el segundo, titulado aproximación teórica por no constituir un marco limitativo sino dinámico y abierto, se establecen los fundamentos teóricos sobre la noción de formación, la propuesta de Bernard Lonergan y específicamente sobre la autoapropiación como la ruta hacia la interioridad del sujeto. En el tercer capítulo, se presenta la explicitación metodológica, en donde se parte de los fundamentos filosófico-epistemológicos que dan claridad para la distinción de alcances de la investigación cualitativa y presenta como posibilidad a la investigación introspectiva, que sin llegar a la investigación filosófica, es una alternativa de escapar de los límites de la investigación empírica. El capítulo cuarto, contiene los hallazgos sobre la información obtenida a través de la entrevista introspectiva sostenida con los cinco investigadores educativos considerados como significativos; exposición que en su primera parte se organiza de acuerdo a los tres momentos identificados como guía en el proceso de introspección en el que se acompañó a los informantes: el de recuperación de la experiencia, el de análisis de ésta, y en el de reflexión introspectiva; para su segunda parte, se realiza un análisis sobre la base de los cuatro preceptos trascendentales que propone Lonergan. Para el final del texto, se presentan de manera central de este informe, las conclusiones, en donde se hace la exposición de lo logrado pero también de lo que queda pendiente ya sea por no haber sido cubierto completamente por esta investigación o por ser campos emergidos en el desarrollo de la misma.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El camino recorrido por la investigación educativa y en especial por la formación para la investigación, en México, aunque breve en términos temporales, es significativamente rico en experiencia, importantes esfuerzos han tenido que sumarse para definirse como objeto de estudio. Considerando a la pedagogía como el espacio de génesis de la investigación educativa, se reconoce que en sus principios existe estrecha relación entre el realizar investigación educativa y el estar formado para ello, relación que se traslada al momento de tratar de distinguir entre el hacer investigación sobre investigación educativa y el realizar investigación sobre formación de investigadores educativos. El reconocer que son dos caminos que se entrecruzan permanentemente, permite insistir en que si se quiere comprender la formación de investigadores educativos, es necesario abordarla identificando su propia trayectoria.

Este primer capítulo se compone de dos bloques: con la necesidad de entender y ubicar el campo de estudio, en la primera parte, una vez que se establece la distinción entre investigar sobre la investigación educativa y el investigar sobre la formación de investigadores educativos, así como definir la condición inseparable de sus historias, se ofrece un panorama de las características con las que se ha realizado la investigación sobre la formación de investigadores educativos en México, descubriendo al investigador en formación en su condición de sujeto que conoce, como una dimensión poco atendida; por otra parte, en el segundo de los bloques se exponen los componentes principales que guían el proyecto, mostrando sus objetivos y alcances.

I.1 Aproximación al Problema de Investigación

Con la intención de sentar las bases para el planteamiento del problema, en este apartado se hace un breve recorrido sobre los orígenes y desarrollo que la

investigación sobre la formación de investigadores educativos ha tenido en México, destacando las características con las que se realiza.

I.1.1 Orígenes y desarrollo de la Investigación sobre la formación de investigadores educativos en México.

En la historia educativa de México se sucedieron acontecimientos que contribuyeron de manera fundamental en la definición del campo de la investigación educativa: las reuniones de trabajo en Cuernavaca entre Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa (Muñoz Izquierdo, Mayo 1994 en Gutiérrez Serrano, 1998), el inicio de actividades del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1962, de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) de la UNAM en 1969 y el arranque del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV en 1971, entre ellos. De acuerdo a lo encontrado y que más adelante se expone en las etapas por las que ha transitado la formación de investigadores educativos, se puede decir que en un principio la actuación de los investigadores de la educación era “guiada” apenas por la intuición, combinando motivos racionales “orientados” por la sensación de que lo que se hacía era lo pretendido y con la consciencia de que lo que se hacía era lo que el País y en especial su educación requería.

En México la investigación educativa como campo de conocimiento se ha ido consolidando gracias a la intervención de diferentes actores que han contribuido a que en la actualidad se tenga una presencia importante en el campo de la investigación considerada como científica. A la par, la formación orientada a preparar a esos investigadores educativos ha experimentado diferentes etapas en su recorrer y distintas vías para hacerlo. Ese recorrido de impulso y de consolidación promovido por esos actores, permite que en la actualidad de cuenta con una situación que hace pensar en un futuro promisorio, hoy se cuenta con: a) Organismos académicos sólidos como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), reconocidos centros de investigación como el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) entre otros (Guzmán Gómez,

1998; Gutiérrez Serrano, s/a). b) Revistas especializadas como la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), así como la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REIE) (Martínez Rizo, 2000; Cordero Diez, 2009). c) Participación de diversidad de importantes Universidades que cuentan con áreas específicamente destinadas a la investigación en educación y con programas de doctorado orientados a la formación de investigadores educativos (Aceves Rodríguez, 2010; Pacheco Méndez, s/a; Pérez Luna, 2001; Rincón Ramírez, s/a; Cedeño, 2008).

En el camino recorrido por la investigación educativa en México, se pueden distinguir tres diferentes etapas de desarrollo: La de despegue (1930-1960), la de definición (1960-1980) y la de profesionalización (1980 a la fecha); de la misma forma, se puede visualizar la gestación de una cuarta que apunta hacia su consolidación.

I.1.1.1 Etapa de despegue (1930-1960).

Acorde con la concepción pedagógica predominante en el momento que señalaban como centro de atención el ámbito áulico y en especial al maestro, la investigación educativa no existía como tal; esta situación obligaba a pensar la investigación en términos igualmente pedagógicos o bien, de la educación, es decir, el intentar desarrollar investigación educativa significaba desarrollar investigación sobre el maestro y sus quehaceres, una investigación educativa muy diferente a la concebida en la actualidad (Latapí Sarre, 2008a); es en este contexto en donde se encuentran los nacientes pero convencidos esfuerzos por diferenciarse o bien distanciarse de los pedagogos, por parte de los investigadores educativos (Gutiérrez Serrano, 1998). Se realizan esfuerzos de carácter individual aglutinando pequeñas comunidades de académicos que visualizan la necesidad de generar conocimiento de la realidad educativa del País, en un sentido más amplio, con la finalidad de transformarla (Muñoz Izquierdo, 1994 en Gutiérrez Serrano, 1998; Latapí, 2008a; Latapí, 2008b). En este periodo es creado el Instituto Nacional de Pedagogía (INP) en 1991, en los cincuenta el Centro

Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE).

I.1.1.2 Etapa de definición (1960-1980)

La atención sobre el evento educativo: la gestión, la docencia y desde luego la investigación educativa da un giro trascendental; esta última, impulsada por una preocupación planificadora, coloca a la educación como objeto de estudio multidisciplinario. Uno de los rasgos característicos de la etapa es la considerable y rápida expansión de la educación superior en México. Para tener una mejor idea, a manera de imagen descriptiva, sirvan los siguientes datos aportados por Latapí Sarre (2008a): Para 1970 existían apenas dos licenciaturas en pedagogía (con 270 estudiantes), hacia 2007 son alrededor de 100 con 12 000 estudiantes. En cuanto a maestrías, para 1970 existía solo un programa en pedagogía, ya para 1979 eran 18, para 2007 se registran más de 150. Para 1961 se ofrece el primer doctorado en educación en la UNAM; para el siguiente año (1962) inicia funciones el Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1962, se crea la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) de la UNAM en 1969 y el arranque del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV del IPN, en 1971; en los setentas se da la institucionalización de la investigación educativa creándose 23 centros de investigación, la mayor parte en instituciones públicas de educación superior.

I.1.1.3 Etapa de profesionalización (1980- a la actualidad)

Esta tercera etapa es definida por la consistente lucha por lograr la identidad propia del investigador educativo y de su campo de estudio acompañado de un vigoroso énfasis en la profesionalización de los agentes de la investigación educativa. Para inicios de la década de los noventa, existe gran heterogeneidad en objetos de estudio, metodologías, calidad, investigadores e instituciones, condición que dificultaba la tarea en términos científicos. Se experimenta un avance importante en el sector académico que se ocupa de quienes investigan en educación y en su profesionalización.

Son varios los acontecimientos que se suceden y que contribuyeron a esa profesionalización, apuntalándola pero también estableciéndola como condición ineludible de subsistencia: a) la elaboración del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del CONACyT, que permitió el aglutinar a la comunidad de investigadores educativos, una actividad realizada en este marco fue el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981; b) otro elemento fundamental fue el Plan Maestro de Investigación Educativa 1982-1984, en el cuál se establecían las políticas de desarrollo de la investigación educativa en México; c) factor determinante fue la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, cuyas reglas de desempeño y promoción afectaron de maneras diferentes la autodefinición y productividad de los investigadores educativos; y, d) no podía faltar como factor determinante en el fortalecimiento de la investigación educativa, la creación, en 1993, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), organismo que en buena medida aglutina los esfuerzos de los investigadores educativos en México (Latapí Sarre, 2008a).

Podría pensarse en la posibilidad de que actualmente se está conformando la cuarta etapa, de consolidación, toda vez que las condiciones han cambiado y que si bien no son del todo satisfactorias, en términos de reconocimiento, financiamiento, número de instituciones e investigadores educativos, pareciera que se está en la dirección correcta y en franco fortalecimiento.

I.1.2 “Investigación sobre investigación educativa en México” e “Investigación sobre formación de investigadores educativos en México”.

Siendo interés de este trabajo la formación de investigadores educativos, y habiendo reconocido que para su abordaje es necesario considerarlo como un campo, aunque complementario, distinto al de la investigación educativa, a continuación se detalla esta distinción.

I.1.2.1 La investigación sobre investigación educativa en México

Tiene como objeto de estudio la Investigación Educativa en sí misma: ¿Qué se investiga? ¿Cómo se investiga? ¿Cuándo se investiga? ¿Dónde se investiga? ¿Con qué se investiga? son preguntas que responde de natural. Cabe mencionar que con este enfoque se encuentran dos tipos de textos: los que se ocupan de la investigación en términos generales y aquellos que se ocupan del investigador, aún cuando sea visto como elemento del proceso.

En cuanto a la investigación sobre la investigación educativa en general, Peña Carrillo (2010) a través de un análisis documental de las ponencias de los congresos del COMIE, realiza un análisis de la obra, temáticas abordadas y metodologías utilizadas, y señala que la investigación educativa está pasando de un estado emergente hacia uno de consolidación; Pons Bonales (s/a) hace algo semejante, realizando un análisis documental de los informes del COMIE y de fuentes similares, iniciando de manera general para posteriormente centrarse en el caso geográfico del estado de Chiapas. En esta misma línea están: Weiss y Maggi, 1997; Weiss, 2003; COMIE, 2003; OCDE-CERI, 2004; mismos que han de ser analizados más adelante y por separado, debido a su importancia en la reconstrucción de los escenarios de la Investigación educativa en México.

Para cuando se menciona al investigador como parte del proceso de investigación: Ramírez y Weiss (2004) en un ejercicio de análisis documental de fuentes especializadas como el COMIE y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se ocupa de realizar un análisis profundo sobre el “qué” son los investigadores educativos del SNI, dejando de lado “quiénes” son, describe también la distribución geográfica en el País, señalando un desarrollo desigual en el territorio; de manera complementaria, a través de relatos de vida, documentos institucionales y currículum, Sánchez Dromundo (2009), se concentra en reconstruir las trayectorias de los estudiantes, refiriéndose a sus condiciones externas como sujetos que llegan a esta práctica, aborda aspectos como ¿Cuál es su trayectoria académica y/o personal? ¿Institución de adscripción? Por su parte, dando continuidad a este enfoque y ocupada en responder ¿Cuántos son? ¿En

dónde se encuentran? y ¿Cuál ha sido el crecimiento en número? Colina (s/a), apoyada en la revisión de bases de datos y de entrevistas cara a cara y por vía electrónica, llega al señalamiento de la necesidad de incrementar el número de investigadores.

Sobre la base de lo encontrado, se puede apreciar que la investigación que se hace sobre la investigación educativa se concentra en la investigación en cuanto a producto y al proceso seguido y no necesariamente al investigador como sujeto que conoce.

Aunque todos importantes, resulta pertinente el detenerse en cuatro de los trabajos mencionados, por representar esfuerzos comunitarios de sistematización y análisis, centrales en la construcción de la investigación educativa como campo de estudio:

1.- Weiss y Maggi, 1997.- Este texto resulta fundamental por ser el primer registro del estado del conocimiento de las investigaciones sobre educación en México.

Se orienta a la investigación educativa y al investigador como parte de ella, dedica una de las seis sub áreas, al estudio a los sujetos y formación docente, mismo que se desarrolla en el texto coordinado por Ducoing Watty (1996) “Sujetos de la educación y formación docente (La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa)” en el cual no hace referencia a la formación para la investigación, sino a la formación de docentes y a la investigación como factor para lograrlo.

Para este texto coordinado por Weiss y Maggi, se revisaron los materiales publicados en el periodo 1982-1992; los puntos de atención fueron: tipo de investigación y publicación, contexto institucional de su producción, temas de investigación, políticas de financiamiento, las concepciones y metodologías empleadas, su relación con los problemas educativos del País, así como su impacto en la realidad nacional.

Las temáticas de investigación registradas, son: docentes de los niveles básicos y normal, procesos de enseñanza y prácticas escolares y currículum, enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, evaluación de la educación, políticas educativas y científicas, historiografía de la educación, educación popular y comunitaria, comunicación y cultura; lo anterior puede guardar relación estrecha con el momento histórico en que se encontraba la investigación educativa en su constitución como campo específico de investigación, logrando emerger de su relación con la pedagogía como campo de su génesis. En ese momento el campo de la investigación educativa era considerado como incipiente.

Considerado como un aspecto fundamental, se destinó un apartado a la formación de investigadores, siempre viendo al sujeto como elemento –recurso– dentro del proceso de producción de investigación educativa; se está ante la investigación sobre la investigación y no necesariamente sobre la investigación de la formación para la investigación.

Un aporte fundamental y de origen para consolidar al investigador educativo como tal, es el auto reconocimiento, respecto a otras actividades profesionales como la docencia, la innovación, participación social o promoción popular; como objeto de estudio peculiar y delimitado que permite hablar de la formación específica para la investigación.

En esta etapa de la investigación educativa, se hace evidente la necesidad de constituirse como campo específico y con identidad propia, estableciendo distancia prudente y complementaria de la pedagogía; en consecuencia, cuando se habla o realizan se tareas de formación para la investigación se asocia directamente con la formación para la docencia; hay que mencionar que cuando se habla de formación para la investigación, se hace referencia a lo realizado al interior de instituciones formales, destacando las características de los posgrados, principalmente maestrías y en segundo plano, doctorados.

2.- Weiss y Maggi, 2003.- Continuación de los trabajos publicados en 1996 que abarcaba el periodo 1982-1992; incluye ahora en su cuerpo: antecedentes de la

investigación educativa en México, abordajes epistemológicos y métodos de investigación, instituciones y condiciones de la investigación educativa, comunidades especializadas, comunicación de la investigación educativa, usos e impacto de la investigación educativa, políticas de apoyo y financiamiento para la investigación educativa, además un registro de lo que se presenta en algunas entidades federativas e instituciones educativas representativas.

Se orienta a la investigación educativa y al investigador como parte de ella. Cuando se hace referencia a investigadores educativos, lo hace desde una óptica descriptiva, ocupándose de señalar: número de investigadores, localización geográfica, pertenencia institucional, condiciones de producción, méritos académicos y producción principalmente. Se incluye el trabajo realizado por Alicia Colina Escalante y Raúl Osorio Madrid: “Los agentes de la investigación educativa en México” (2004) y que deriva de la tesis doctoral de Colina: “Los agentes de la investigación educativa en México; capitales y habitus”.

3.- COMIE, 2003.- Documento elaborado como fuente informativa para el trabajo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-Centro de Investigación e Innovación Educativa (OCDE-CERI) “Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos” (2004), representa una valiosa recuperación de la experiencia de expansión universitaria, surgimiento y existencia del Sistema Nacional de Investigadores y los posgrados en México; incluye: El sistema educativo y sus innovaciones recientes, organización de la investigación educativa mexicana, investigadores e instituciones, comunidades especializadas y redes, temas y calidad, el reto de la consolidación en los Estados, usos e impactos de la investigación educativa, política de ciencia y tecnología, financiamiento y coordinación, entre otros aspectos. Aquí se asocia de manera clara la formación para la investigación con la existencia de posgrados y destaca el tema de los investigadores como otro factor de la investigación.

4.- OCDE-CERI, 2004.- Documento que consiste en una reconstrucción panorámica de la evolución de la investigación educativa como actividad generadora de conocimiento en el campo; se realiza un análisis descriptivo de la

información. La pretensión básica es establecer en qué medida el sistema educativo de investigación y desarrollo en México contribuye como medio efectivo a la creación y distribución del conocimiento, por esto consiste en una evaluación de la eficacia del sistema. Un aspecto sobresaliente es el privilegiar a los posgrados como ámbito propicio para la formación para la investigación, sin embargo, el reporte señala las deficiencias que se presentan en la inmensa mayoría de estos programas, reduciéndose a unos cuantos los que cuentan con la posibilidad real de hacerlo en términos de la calidad necesaria. En cuanto a la forma de tratar el tema de los investigadores, es similar a lo encontrado en los otros documentos, concentrándose en las circunstancias y condiciones de la formación y su ejercicio.

Este es un reporte que más adelante es analizado por Osorio Madrid (2007), quien realiza un ejercicio de investigación sobre la investigación y que desmenuza lo reportado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-Centro de Investigación e Innovación Educativa (OCDE-CERI), y se concentra en: metodologías utilizadas, enfoques teóricos para el abordaje, la producción realizada, así como organismos que dan marco a la actividad, entre otros factores que son circunstancias y condiciones para la investigación.

I.1.2.2 La investigación sobre formación de investigadores educativos en México

Tiene como objeto de estudio el proceso de formación experimentado por sujetos que han de ejercer la investigación educativa; incluye tanto la dimensión externa que establece condiciones y circunstancias de vida, así como la dimensión interna que le pertenece a cada sujeto.

En la investigación que se ocupa de la formación de investigadores educativos, se realizan diferentes abordajes, una de ellos es desde una óptica de corte conceptual y teórico que se ocupa de preguntas tales como: ¿Qué se entiende por formación? (revisión histórica del concepto) ¿Equivale con enseñanza de la ciencia? ¿Qué relación existe con el currículum? , (Moreno

Bayardo, 2005); ¿Formación general o especializada? ¿Qué líneas de investigación? ¿Con qué enfoque teórico-metodológico enseñar a investigar? (Rueda Beltrán, s/a); ¿Qué es la formación para la investigación? (Moreno Bayardo, 2009); ¿Cómo se enseña a investigar? (Sánchez Puentes, 2003); ¿Qué influencia tiene la pertenencia cultural del sujeto en formación? (Fontaines-Ruiz, 2009).

Por otra parte, con énfasis descriptivo, hay estudios que se centran en las temáticas abordadas así como en metodología utilizada (Peña Carrillo, 2010); otros se realizan considerando al posgrado como el ámbito de la formación para la investigación, (Martínez Rizo, 1999). En ambos abordajes, cuando se menciona el aspecto interno del sujeto, se refieren a la capacidad intelectual y a las actitudes y disposiciones adecuadas (Melo Hermosilla, 2006; Rincón Ramírez, s/a).

Otras formas de estudio son desde las trayectorias de los estudiantes (Sánchez Dromundo, 2009) y ligando a la formación para la investigación con la formación de docentes dentro de las Normales (Cabello Bonilla, 1994).

Presentando una propuesta de estrategia formativa, ya en acción en Colombia, se cuenta con la experiencia de los semilleros de investigación (Quintero Corzo, 2008; Silva Arias, 2008).

Ocupadas de las condiciones mencionadas constantemente en la formación institucionalizada, aparecen aspectos como el tutorío, la asesoría y el acompañamiento (Castro López, 2007; Fernández Rincón, 2007).

Entre los esfuerzos orientados a la recuperación de experiencias personales en los procesos formativos, Moreno Bayardo (2001) recoge a partir de entrevistas en profundidad, las experiencias vividas por trece investigadores en su formación como tales, encuentra que éstas son diversas aunque tienden a la vía de la integración; Moreno Bayardo (2007) en un estudio exploratorio-descriptivo-interpretativo realizado en tres doctorados a través de 168 reportes reflexivos y entrevistas temáticas estructuradas individuales y grupales con once estudiantes

de esos doctorados y apoyado en el concepto de procesos de formación para la investigación, concluye que: a) no siempre quien sabe investigar sabe enseñar a hacerlo, b) el doctorando aprende de forma vicaria sin la garantía de que internalice selectivamente, y c) que nadie forma a nadie, que uno se forma a sí mismo con el apoyo de mediaciones; estas afirmaciones la aproximan a la dimensión interna del estudiante al considerar condicionantes como lo personal, familiar y laborales, pero siempre como condiciones y circunstancias, un aspecto muy importante es el que recupera la voz de los alumnos.

En coincidencia, y aproximado a una postura que considera los aspectos internos del sujeto que se forma, Ángel Díaz Barriga (en Moreno Bayardo, 2001) establece una aproximación a la necesidad de acudir al investigador que se autoforma en comunidad, basado en el desarrollo de habilidades pero también en el desarrollo conceptual, proceso que involucra la actividad interna del investigador alumno, pero más en el sentido cognoscitivo.

Con todo lo anterior, se hace evidente la ausencia de estudios que se ocupen específicamente y en profundidad, de lo que sucede en el sujeto durante sus experiencias formativas como investigador educativo; por lo que resulta pertinente considerar la inclusión de enfoques distintos como lo podría ser el ocuparse de lo que sucede en el investigador en cuanto sujeto que se auto apropia de sus experiencias formativas.

I.1.3 Vías para la formación de investigadores educativos en México.

El camino recorrido para llegar a la situación actual ha sido largo y diversificado en sus formas, tanto para impulsar la investigación como actividad profesional generadora de conocimientos en el campo de la educación, como para encontrar las vías óptimas para formar a los sujetos que son los encargados de realizarla. Los esfuerzos de impulso y consolidación de la investigación educativa como una acción científica, han llevado a seguir tres vías, en momentos excluyentes, en otras complementarias y que al parecer se pueden concebir consecutivas en la formación de investigadores educativos (Moreno Bayardo, 2001):

I.1.3.1 Primera.- La vía fáctica

Vía que se caracteriza por estar basada en una relación de maestro aprendiz, y que se promueve el aprender haciendo, a manera de un oficio artesanal. En esta postura se encuentra Sánchez Puentes (2003), quien sostiene que formar investigadores es como enseñar un oficio, es decir, de manera artesanal; en coincidencia con esta vía como la adecuada, Maggi (en Moreno Bayardo, 2001) se inclina por la experiencia auto formativa aquella que lleva a la reflexión en la acción, sostiene el hacerse haciendo y conociendo directamente; por su parte, Arredondo Galván (en Moreno Bayardo, 2001) refuerza esta visión, señalando la importancia que tiene el saber práctico y sostiene que la investigación se aprende haciendo investigación y consumiendo investigación (conociendo su hacer), relaciona la formación para la investigación con el desarrollo de habilidades en los sujetos en formación, acompañados de un grupo de quienes sepan investigar. Podría mencionarse que esta vía encuentra relación con la etapa de despegue de la investigación educativa en México.

I.1.3.2 Segunda.- La vía formal

En esta vía se considera fundamental el asistir a estudios formales de metodología de la investigación; reflejando la evolución de la educación superior en México, en un principio a través del acceso a maestrías y actualmente a estudios de doctorado ya sean nacionales o en el extranjero. Esta segunda vía abre la posibilidad de una versión integradora al plantear que si bien se puede acudir a estos programas, no es suficiente y siempre se hace necesario el integrar el aprender haciendo. En este sentido, se pueden mencionar los siguientes aportes de Martínez Rizo (1999) quien aún cuando rechaza las posturas excluyentes de las vías fáctica y la formal, sostiene que la sistematización de la formación de investigadores educativos no solo es posible sino deseable, una vía formal que combine la práctica en su propuesta; por su parte, Moreno Bayardo (2007) fortalece la idea de que los doctorados son ámbito propicio para la formación para la investigación, aún cuando señala que existen problemas en la realidad de su operación; De Ibarrola (en Moreno Bayardo 2001), coincide en señalar la

conveniencia de la vía formal que combina la teoría y la práctica en la formación para la investigación, se apoya en el seguimiento continuo y muy cercano (dirección académica) que posibilita el tutorio en el conocer y el hacer. Una propuesta que resulta interesante considerar y que viene en esta misma línea es el caso de los denominados “semilleros”, Quintero Corzo (2008) señala a los "semilleros" como una estrategia para la articulación entre investigación, pedagogía, currículo y proceso de enseñanza aprendizaje en las Universidades, en general, esta estrategia consiste en sembrar para el futuro, desde las licenciaturas, con un diseño curricular adecuado a un aprendizaje investigativo que promueva un acercamiento temprano a la Investigación, bajo el tutorio de un investigador, en el ambiente de una comunidad de investigación, alrededor de un tema; en esta misma idea, Silva Arias (2008) realiza un ejercicio de recuperación y evaluación de la experiencia de los “semilleros” aplicados en la Universidad Militar Colombiana en la formación para la investigación, en donde señala la necesidad de promover la cultura científica desde la licenciatura y registra algunos éxitos asociados con docentes relacionados con la investigación que siembran la semilla, pero son los menos. Con relación a las etapas mencionadas en el desarrollo de la investigación educativa en México, esta vía puede ser ubicada tanto en la etapa de definición como en la de profesionalización.

I.1.3.3 Tercera.- La vía integradora

La vía integradora, en una posición de complementariedad, reconoce el aporte de las dos vías anteriores y promueve el acceso a estudios formales en materia de investigación, pero ligados estrechamente con una práctica permanente, durante el proceso de formación y en el ejercicio pleno como investigador educativo; se inicia la mención de la parte interna del sujeto en formación, sin embargo, a lo que se aproxima es a lo que sería el desarrollo de sus habilidades (Martínez Rizo, 1999; Moreno Bayardo, 2001). Esta vía para la formación de investigadores educativos en México, se identifica con la etapa de la profesionalización de la generación de conocimiento en el campo de la educación, mostrando atención

hacia aspectos no contemplados anteriormente, como sería el atender lo que sucede en el interior del investigador en formación como sujeto que conoce.

I.2 Problematización

Sobre la base de lo expuesto, se pueden hacer tres afirmaciones: a) en la historia de la investigación educativa en México, son tres las etapas que se distinguen en el desarrollo que ha tenido la investigación educativa en México: despegue, definición y profesionalización, visualizándose una cuarta de consolidación; b) la formación para la investigación ha sido vista desde tres ópticas: la fáctica, la formal y la que integra de ambas y que apunta a considerar aspectos propios del sujeto; y, c) en las tres etapas, en las tres ópticas, se descubre que el investigador educativo y su proceso formativo como tal, son considerados desde las condiciones y circunstancias materiales y temporales, teniendo a la descripción como rasgo característico.

Cuando de investigación sobre la investigación se trata, el investigador es ubicado como parte del proceso investigativo y descrito desde las temáticas que aborda, clasificado por las metodologías que utiliza, evaluado por los productos que genera, definido por el grupo o institución a la que pertenece, incluso identificado por la trayectoria personal recorrida.

Por su parte, en los estudios sobre la formación para la investigación, aunque se llega a reconocer al investigador como un individuo en formación, el contexto que le rodea continúa siendo el aspecto preponderantemente atendido. El investigador en formación, en su condición de sujeto que conoce, no es considerado, son las acciones y condiciones externas al individuo lo que conforma el objeto de estudio, hasta hoy atendido.

Es la insuficiente atención del aspecto interno de lo que sucede en el sujeto durante su experiencia formativa, la que brinda la posibilidad de realizar un estudio novedoso desde una óptica poco común; esta situación abre la posibilidad de

atender la problemática formativa para la investigación educativa, desde una que entienda al investigador en formación desde su condición de sujeto que conoce, es decir, un sujeto que al conocer ejecuta operaciones de manera consciente e intencional, un sujeto que se reconoce realizando estas operaciones, y logra apropiarse de ese esquema de operaciones, ejercitarlo de manera cada vez más consciente (autoapropiación); se establece, entonces, la posibilidad de incursionar en propuestas que continúen lo ya logrado hasta ahora en materia de investigación sobre la formación de investigadores educativos, dirigiendo la atención hacia las operaciones conscientes e intencionales que se suceden en el sujeto durante su formación como investigador educativo, como sujeto que no solo se apropia del proceso formativo, sino que en ese proceso, se autoapropia; es decir, se apropia de su propia estructura de operaciones como sujeto que conoce.

I.2.1 Preguntas de Investigación

Derivadas de lo anterior y a manera de elementos guía para esta investigación, se definen las siguientes preguntas de investigación:

Principal

¿Cómo es el proceso de formación de cinco investigadores educativos significativos, abordado desde el concepto de autoapropiación, propuesto por Lonergan?

Secundarias

1.- ¿Cuál fue la experiencia formativa personal, de los cinco investigadores educativos significativos, considerados en esta investigación; recuperada por ellos mismos?

2.- ¿Cómo se desarrollaron en los cinco investigadores educativos significativos, las experiencias formativas personales, según el propio análisis realizado por éstos?

3.- ¿Cómo entienden hoy su proceso de formación los investigadores educativos significativos a partir de un ejercicio introspectivo y qué elementos de este proceso corresponden a lo que Lonergan describe como autoapropiación humana?

I.2.2 Propósitos

Estos propósitos reflejan los puntos de llegada que se pretenden alcanzar con la investigación, tanto en lo general con un nivel de abstracción mayor, como en lo particular en donde, siendo del orden de lo concreto, se reflejan los productos intermedios a generar.

General

Entender el proceso de auto apropiación, presente en los investigadores educativos significativos, a partir de la recuperación, análisis y reflexión introspectiva de su experiencia formativa personal, a nivel de operaciones conscientes e intencionales.

Particulares

1.- Identificar las experiencias personales que contribuyeron más significativamente en la formación de los sujetos estudiados como investigadores educativos significativos.

2.- Provocar en los informantes, el autoanálisis de su experiencia formativa personal como investigador educativo significativo.

3.- Explicitar la forma en que se presentó la apropiación de la estructura dinámica de las operaciones conscientes e intencionales, a partir de un ejercicio introspectivo sobre la recuperación y el autoanálisis de su proceso formativo como investigadores educativos significativos.

1.2.3 Objeto de estudio

Definido como propósito principal de esta investigación el mostrar el proceso de autoapropiación, presente en los investigadores educativos significativos, a partir de la recuperación, análisis y reflexión introspectiva de su experiencia formativa personal, a nivel de operaciones conscientes e intencionales, las unidades de registro son los investigadores en su condición de referente para investigadores educativos en formación, y las unidades de análisis, el objeto de estudio, lo constituye el proceso de autoapropiación en el investigador como sujeto que conoce.

Establecido que el interés de esta investigación se centra en el comprender no qué conocen sino cómo conocen y van apropiándose del conocimiento de esa forma de conocer; se hace necesario recuperar y analizar la experiencia vivida por los investigadores seleccionados, desde su propia voz, pero acompañándolos en ese momento de introspección que implica la reflexión sobre ellos mismos experimentándose en formación, es decir, descubriéndose en su propio proceso de autoapropiación. Lo anterior representa un reto ya que se hace necesaria la incursión en propuestas metodológicas que hagan posible no solo la recuperación de la voz del sujeto sino que permitan acompañar al informante en un ejercicio de introspección que lo conduzca hasta su interioridad; siendo la interioridad el campo de la filosofía, resulta lógico apuntar hacia ella como alternativa. Esto último, en términos de investigación, puede significar un intento por escapar de los límites que establece la dimensión estrictamente empírica para ocuparse de una dimensión que se localiza en la interioridad del sujeto, intento que apunta hacia el campo de la filosofía; lo cual no significa que se pretenda realizar un ejercicio filosófico en el que el propio investigador se coloque realizando reflexión introspectiva.

1.2.4 Justificación

Ocuparse de la investigación educativa y en especial de la formación de los sujetos que han de realizarla, representa en sí mismo un reto importante por ser

una actividad con gran dinamismo y en permanente construcción; el atender lo que sucede en el investigador como sujeto que conoce durante su experiencia formativa, exige que la investigación se apoye, tanto en formas convencionales de hacer investigación, como en nuevas opciones que aporten posibilidades diferentes de complementariedad.

Esta investigación es un esfuerzo por presentar una manera alternativa y complementaria de abordaje de la problemática de la formación de investigadores educativos en México; una característica que la hace importante, es el colocar como campo de investigación a la formación de investigadores educativos. Otro aspecto relevante de esta investigación se encuentra en la óptica desde la cual se realiza el abordaje del proceso formativo, además de considerar su dimensión externa, aquella que podría estar relacionada con las circunstancias y condiciones de su formación, centra su atención en el investigador en formación, como sujeto que conoce, que afecta y es afectado por el proceso.

De esta manera, se pueden definir tres aportes fundamentales del presente proyecto de investigación:

- a) En cuanto al objeto de estudio: Centrar la atención en la formación para la investigación, ocupándose de nuevas dimensiones del sujeto en formación como objeto de estudio: lo que sucede en él durante su proceso de autoapropiación, es decir, a nivel de operaciones conscientes e intencionales.
- b) La construcción de un referente teórico, cuyo eje central: el Método Trascendental, originario de la filosofía, se aplica al campo de la educación y en especial al de la investigación educativa, ofreciendo una plataforma posible para delinear nuevas rutas metodológicas; y
- c) Llevar el recorrido metodológico, más allá de recuperar la voz del sujeto y del análisis de su discurso, hacia el campo de la reflexión introspectiva en un ejercicio realizado por el propio sujeto entrevistado. Combinar el aporte de la investigación cualitativa con las posibilidades de incursión en el ámbito reflexivo del sujeto que

ofrece la investigación introspectiva a través del ejercicio de la introspección que ha de realizar el propio entrevistado con el acompañamiento del investigador; esta combinación permite ofrecer como técnica de investigación de campo, la entrevista que aquí se denomina: entrevista introspectiva.

CAPÍTULO II. APROXIMACIÓN TEÓRICA

El presente capítulo debe leerse como el contexto teórico que permite ubicar en un campo específico a un objeto de estudio tan subjetivo como puede ser el proceso de autoapropiación vivido durante la experiencia formativa de sujetos que a la postre se consolidaron como investigadores educativos significativos.

Se compone de tres elementos centrales: a) primero, se establece la noción de formación con la que se trabaja, se ofrecen elementos básicos para contextualizar el enfoque teórico que se muestra a partir del segundo apartado; b) segundo, define los componentes de la propuesta de Bernard Lonergan, que servirán de fundamento teórico para la comprensión del proceso de búsqueda de autenticidad humana y para ubicar a esta investigación en el campo del conocer humano; se abordan de manera central los conceptos de intelección, horizontes y conversión; y, c) tercero, aporta los aspectos necesarios para comprender lo que es y en qué consiste el proceso de autoapropiación en el sujeto significativo, define, al mismo tiempo, al método trascendental como el campo conceptual Lonerganiano desde el cual se hace el planteamiento para un proyecto que si bien no corresponde tradicionalmente al contexto de la filosofía y de la epistemología, bien vale el esfuerzo de abordarlo desde esta perspectiva novedosa; además, desarrolla los conceptos de significación, conocimiento de sentido común y teórico como campos de significación, el proceso de autoapropiación y el concepto de introspección.

En este capítulo se identifican los elementos teóricos que aparecerán más adelante, como fundamento del proceder metodológico, guiando la entrevista introspectiva realizada con los informantes, así como definiendo la estructura que posteriormente se utiliza en el capítulo en donde se presentan los hallazgos.

II.1 Fundamentos del abordaje de la noción de formación

Antes de pasar a la exposición del componente de la propuesta de Lonergan como sustento teórico de esta investigación, y es pertinente abordar la noción de formación que aquí se utiliza para ubicar el contexto del referente teórico que se presenta; para esto, se explicitan en la primera parte cuatro aspectos que sirven de plataforma: ¿Cuál es la noción de formación con la que se trabaja? ¿Por qué la mirada filosófica? ¿A qué se hace referencia cuando se habla de conocimiento humano? y ¿En qué consiste la propuesta de Bernard Lonergan?

II.1.1 Noción de formación

Más como necesidad de asumir una postura y sentar la base para el proyecto, que con el afán de ahondar en la discusión de si se debe hablar de formación para la investigación o de formación de investigadores, o cuestiones similares, resulta necesario establecer en un principio, la óptica desde la cual se aborda la noción de formación. Para hacerlo se recurre al texto de Patricia Ducoing (2005) en donde se ocupa de recoger y analizar las nociones que de formación se han utilizado por los investigadores, aunque principalmente ocupado de la problemática de la formación de docentes, representa un aporte aplicable al campo de la formación de investigadores.

De acuerdo a lo expuesto por esta autora, la investigación en el campo de la formación es movida por una preocupación que se compone por los elementos reflexivos que aporta la filosofía y por los elementos de estudio sistemático que resuelve la pedagogía (Ducoing, 2005).

Por otra parte, existen cuatro formas de tratamiento de la noción de formación: a) desde lo filosófico-educativo, ofreciendo una reflexión sistemática sobre la problemática de la formación, como base al análisis posterior; b) desde la práctica, sosteniendo la apropiación de su profesión a partir de un ejercicio de reflexión sobre su práctica cotidiana; c) desde la centralidad del Sujeto, en dónde el Sujeto es el punto central de atención sirviéndose de categorías de diferentes

disciplinas, ubicando al Sujeto en su dimensión psicológica o cultural; y, d) desde el docente intelectual, que ubica al Sujeto como intelectual desde la perspectiva Gramsciana, desde la tendencia actual orientada desde las políticas educativas, además de la crítica a la visión simplista de la modernidad, desde el desarrollo intelectual y la formación de pensadores.

Resulta especialmente pertinente para esta investigación adoptar el tratamiento filosófico educativo, mismo en el que se identifican dos abordajes recurrentes: a) desde las tradiciones filosóficas, próximas al planteamiento Heideggeriano, y b) desde las categorías humanístico sociales, en donde se hace referencia a la interioridad y exterioridad del sujeto; siendo categorías de corte filosófico, ético-político y epistemológico; referente a las ciencias humanas, sociales y educativas.

En este tratamiento del concepto es posible identificar el paso desde la tradición Griega, sobre la base de la formación como *paideia* (2005, pp. 76-78); desde la recuperación de la postura dialéctica Hegeliana (2005, pp. 78-87); desde Habermas, en donde se pone énfasis en el aprendizaje y se le ve desde el proceso de socialización de la persona (2005, pp. 87-89); desde el aporte de Gadamer centrado en las categorías de la práctica y la teoría (2005, pp. 89-90), incluye la visión de la utopía de Bloch, utilizando los contenidos utópicos de la consciencia, la sociedad y la cultura (2005, pp. 90-91); la perspectiva Heideggeriana, recuperando el término de *formatividad*, refiriéndose a ésta con “...carácter fundamental de la existencialidad, a través de la cual el hombre puede reflexionar-se. El poder, exclusivo del hombre, constituye la posibilidad o las posibilidades de acción, de trabajo sobre sí mismo.” (2005, p. 91) abriendo así, la posibilidad de una existencia reflexiva del ser humano “La *formatividad* emerge como condición de posibilidad de lo posible. El hombre tiene la posibilidad de tomar consciencia de su historia individual y de la historia colectiva y de tomar decisiones y actuar.” (2005, p. 91); desde el neokantismo de Larroyo, que aporta un abordaje ético desde la visión cultural de la vida, sosteniendo al hombre como Sujeto y protagonista de la cultura. (2005, pp. 93-95); para concluir su exposición

con la postura de la hermenéutica analógica, centrada en la enseñanza de las virtudes, *“La idea de educación, entendida como formación de la persona, supone el desarrollo de potencialidades, de virtudes, de hábitos que pueden cualificar a la persona en su misma estructura ontológica, que se van desarrollando en el individuo precisamente porque se halla en estado de potencialidad’...”* (2005, pp. 95-96).

Las categorías utilizados en los trabajos analizados por Ducoing y que no necesariamente se puedan inscribir en alguna tradición específica de las arriba expuestas, son: a) desde la distinción entre praxis y poïesis, referidas como acción y producción respectivamente, categorías ubicadas en el mirar aristotélico (2005, pp. 97-101); b) desde la interioridad-exterioridad, concibiéndolas como posibilidad del sujeto y como adquisición y apropiación respectivamente, la primera fija su atención en *“...el sujeto y su potencial de convertirse en dueño de sí mismo y de sus actos...”* (2005, p. 103) mientras que la segunda remitida a la formación en tanto transmisión de saberes y en tanto institución, desde la visión de la interioridad, la *“...formación recae en el sujeto y su posibilidad de convertirse en autor de su propia obra formativa: su realización como sujeto”* (2005, p. 104); desde la reconstrucción social, que postula la constitución de consciencias críticas y la transformación individual y social (2005, pp. 104-108); c) desde el imaginario y la identidad, ofreciendo un análisis combinando conceptos del psicoanálisis, institucionales y sociales (2005, pp. 108-110).

Sobre esta base, se identifican como fuentes centrales para el marco de referencia de esta investigación, el tratamiento filosófico-educativo desde la perspectiva Heideggeriana y apoyado en las categorías de interioridad-exterioridad; elementos que hacen posible el abordaje de la problemática de la formación de investigadores educativos, distinguiendo las dimensiones interna y externa del sujeto en formación, presentes en la estructura dinámica del conocer humano. Habrá que adelantar que esta estructura integra tanto la experiencia sensorial de la recogida de datos del mundo concreto como los datos que aporta la propia consciencia del investigador; datos que han de ser entendidos y

posteriormente sometidos a crítica en tanto la certeza o probabilidad de que así sean, para finalmente, en el campo ya de lo moral, se ejercite la deliberación responsable que conduce a la toma de decisiones.

Al centrar la atención en la interioridad del sujeto y ubicados en el proceso del conocer humano, se está en posibilidad de ocuparse de la transición de la modalidad del sentido común hacia la búsqueda teórica, aprovechando el aporte de la reflexión introspectiva (Lonergan, 2001) para incursionar en la interioridad del sujeto.

A manera de conclusión de este apartado se podrían establecer cinco puntos de base para la presente investigación:

- 1.- Es impulsada por una preocupación filosófico–pedagógica.
- 2.- De acuerdo a la forma de tratamiento de la noción de formación, se ubica en la filosofía educativa.
- 3.- En cuanto a las tradiciones filosóficas, es con la Heideggeriana con la que se puede relacionar y con la interioridad-exterioridad como categorías humanístico sociales de apoyo.
- 4.- Desde esta óptica se hace posible el abordaje distinguiendo las dimensiones interna y externa del sujeto en formación, presentes en la estructura dinámica del conocer humano.
- 5.- Al centrar la atención en la interioridad del sujeto, se está en posibilidad de ocuparse de la transición de la modalidad del sentido común hacia la búsqueda teórica, aprovechando el aporte de la reflexión introspectiva.

II.1.2 Necesidad de la mirada de la filosofía

El apartado anterior hace evidente la necesidad de intentar un abordaje novedoso, que permita resolver adecuadamente las pretensiones de esta investigación; el ocuparse de preguntas como: ¿Qué se hace cuando se conoce? ¿Por qué esta

actividad es conocimiento? ¿Qué se conoce cuando se realiza esta actividad? implica buscar las respuestas en el campo de las teorías del conocimiento, en la epistemología y en la metafísica, respectivamente: *“La primera respuesta es una teoría del conocimiento. La segunda es una epistemología. La tercera es una metafísica en el sentido trascendental, es decir, una integración de las estructuras heurísticas, y no una especulación categorial que lleva a la revelación de que todo es agua, o materia, o espíritu, o proceso, o cualquier otra cosa.”* (Lonergan, 2001, p. 31). Esto hace indispensable aprovechar las ventajas que presenta la investigación cualitativa como opción que permite recuperar la experiencia empírica externa del sujeto a través de su propia voz pero plantea el reto de buscar alternativas de abordaje que permitan incursionar en la dimensión interna del sujeto, la opción es la mirada filosófica. Cabe mencionar que la filosofía no en el sentido de que quien investiga realice una búsqueda en su interior sino que los sujetos, unidades de análisis, sean quienes realicen ese ejercicio de introspección que los conduzca hasta su interior.

El método trascendental, propuesto por Lonergan, consiste en *“...una parte importante de lo que generalmente ha sido considerado como filosofía, pero en realidad no es ni una filosofía, ni toda la filosofía. Consiste exactamente en una elevación de nuestro grado de consciencia que pone en evidencia nuestras operaciones conscientes e intencionales...”* (Lonergan, 2001, p. 31) que ocurren en cada individuo en tanto sujeto que conoce, es el método que ofrece una alternativa para realizar una aproximación desde una postura innovadora, no necesaria ni exclusivamente empirista, tanto para la definición del enfoque teórico como para explicitar la metodología con la que se ha de construir el argumento de campo.

El ocuparse de la investigación educativa y en especial de la formación de quienes la realizan, ubica a este proyecto en el campo de lo educativo, así que si lo que se realiza aquí es un ejercicio reflexivo sobre un evento de este campo, se está ante la posibilidad de adoptar a la filosofía de la educación como un fundamento para su comprensión. Esta adopción se hace desde la óptica que

sobre la filosofía de la educación aporta Lonergan cuando recurriendo a Dewey, dice:

La filosofía es una reflexión sobre la situación humana es un nivel último. Es un pensar fundamental sobre la situación humana, y la educación es el gran medio para transformar la situación humana. Ella cambia las mentalidades y voluntades de la gente [...] En consecuencia, la filosofía y la educación son interdependientes. La filosofía es el componente reflexivo y la educación es el componente activo en el nivel último de reflexión y acción de la vida humana. La filosofía es la guía y la inspiración de la educación, y la educación es la verificación, la justificación pragmática de la filosofía (2006, pp. 24-25).

Este esfuerzo de pensar las experiencias en las que se experimenta la formación de investigadores educativos permite concebir que a la postre se tienda a la transformación de las condiciones en las que se presentan estos procesos de manera generalizada.

Se plantea entonces, la posibilidad de tomar como punto de partida los datos que es posible coleccionar a través de un recurso empírico como es la investigación empírica (cuantitativa o cualitativa) para que el sujeto recuerde y analice sus propias experiencias externas, pero acompañarlo en un ejercicio superior de introspección que le permita reconocerse como operador de su propia interioridad. Se tiende entonces hacia el campo de la filosofía, entendiendo que lo que se busca es salir de los límites de lo estrictamente empírico y acompañar al sujeto a que él mismo sea quién realiza el ejercicio de introspección que lo conduce hacia su interioridad.

II.2 Introducción al proceso de búsqueda de la autenticidad humana

En este apartado se ubica a la presente investigación en el campo del conocer humano, entendido como un proceso que proporciona al sujeto la posibilidad permanente de ser un mejor ser humano, como una búsqueda incesante que realiza de manera consciente e intencional.

Establece las bases teóricas, tomadas de la propuesta de Lonergan, que dan cimiento a una aproximación posterior ya del orden operativo. Es aquí en donde se establece la distinción entre esa orientación que lleva al ser humano a transitar de un horizonte a uno nuevo en un proceso de subsunción, entendido como desarrollo y ese otro proceso en el que un nuevo horizonte rechaza al anterior y establece un nuevo comenzar en otra dirección, referido al punto de inflexión y denominado conversión.

Con el afán de dar contexto, se inicia aclarando, aunque de manera muy general, en qué consiste el aporte de Bernard Lonergan, para pasar a desarrollar cuatro campos conceptuales que son fundamentales para esta investigación: Conocer humano, Intelección (Insight), Horizontes y Conversión.

II.2.1 El aporte de Bernard Lonergan

Antes de pasar al cuerpo principal del referente teórico, con la intención de contextualizar el enfoque teórico desde el cual se realiza esta investigación, hay que mencionar que Bernard Joseph Francis Lonergan, S.J. (1904-1984) es un pensador contemporáneo, de origen canadiense, ocupado principalmente en el campo de la filosofía y la teología y que realiza estudios en la economía y la matemática y cuya propuesta está siendo tomada para realizar investigación en el campo de la educación, como son los casos: a) la tesis doctoral que realiza Jorge Martínez (2009) "Hacia una pedagogía de las decisiones", b) la investigación doctoral de Carley, M. (1989) "Bernard J. F. Lonergan on teaching" y, c) la obra de Martín López Calva (2010) "Educación Humanista".

La obra de Lonergan es expuesta, principalmente, en dos textos que resultan clave para comprender su propuesta: a) "Insight: Estudio de la comprensión humana" publicado en 1957, en donde propone que cada individuo se haga dueño de la estructura dinámica de su propia consciencia intencional; para esto, propone tres preguntas clave: ¿Qué es lo que hago cuando conozco?, ¿Qué es lo que conozco cuando hago eso? y ¿Por qué a esto se puede llamar conocimiento y no de otro modo?, cuestionamientos que ubican el planteamiento,

en el conocimiento del propio conocimiento, preguntas que implican el ejercicio reflexivo que permite al hombre colocarse ante la posibilidad de la autocomprensión. En esta obra, se puede ubicar al Insight como el momento en que algo se hace accesible y se comprende. b) “Método en Teología” publicado en 1972, en el cual Lonergan expone un Método integral, que aunque puede ser aplicado a cualquier ciencia humana, guía a la teología en su proceso de cambio a fin de hacer frente a un contexto adverso que la cuestiona en sus fundamentos, basando su acción en la mediación dialéctica entre la dimensión de los sentidos y los valores de la cultura y la religión. Para entender la propuesta que en este texto se ofrece, resulta básico considerar la idea expuesta de que el método no es un patrón a seguir sino que constituye la posibilidad de la expresión innovadora y creativa, distintiva de cada sujeto. Por otra parte, para el campo de la educación se puede mencionar el texto: “Filosofía de la Educación”, un texto publicado en 1998 en el cual se recopila una serie de conferencias dictadas por Lonergan en – Cincinnati en 1959 sobre educación (*Topics in Education, The Cincinnati Lectures of 1959 on de the Philosophy of Education*) y que contienen importantes aportes del autor en materia educativa y que expresa la necesidad de entender a la filosofía de la educación como un ejercicio reflexivo sobre la educación con la finalidad de comprenderla y transformarla.

Finalmente, hay que decir, que el pensamiento de Lonergan se desarrolla en un contexto mundial caracterizado por una modernidad en crisis, en donde la filosofía y la religión son seriamente cuestionadas; esta situación lo coloca frente a la necesidad de considerar un nuevo método que hiciera posible la integración del proceder empírico basado en la estadística con los basados en un enfoque histórico hermenéutico; reflexiones que dan origen a la propuesta básica de que cada individuo se empeñe en el autodescubrimiento permanentemente y a la búsqueda de la autoapropiación, a fin de cuentas se ocupe de un descubrirse a sí mismo en sí mismo.

II.2.2 El conocer humano

“Cuando un animal no tiene nada que hacer, se echa a dormir. Cuando un ser humano no tiene nada que hacer, quizá se le ocurra preguntar.” (Lonergan, 2004, p. 45) de esta manera Lonergan establece el deseo de conocer como una característica definitoria del ser humano, como el *“...eros del espíritu humano...”* (Lonergan, 2001, p. 20); en el contexto de autodescubrimiento y autoapropiación, el conocer representa un proceso fundamental que expone el dinamismo que mueve al ser humano en el mundo. *“Digamos que el ser es el objetivo del deseo puro de conocer”* (Lonergan, 2004, p. 417)

El conocer es el proceso, a través del cual el ser humano genera el conocimiento, mismo que consiste en una aproximación permanente, inacabada y colectiva a la realidad, que le permite construir, en la incertidumbre, una propuesta de organización del mundo para develar su inteligibilidad, proceso que lo coloca en posibilidad de reestructurar el concepto que tiene de él mismo, ante el hecho de que la ciencia no tiene fin.

De acuerdo a Lonergan, el conocimiento siempre es *“...una transición desde una situación problemática hasta una situación mejorada.”*, transición posible gracias a la relación dialéctica de la reflexión y la acción; una sin otra no tiene sentido, reflexión sin acción ¿Para qué entonces? Acción sin reflexión ¿Hacia dónde transitar? ¿Qué transformar? ¿Con qué intención? La reflexión ha de dar guía a la acción, haciendo posible el transitar siempre en una ruta de *“...situaciones mejoradas...”* en donde siempre hay posibilidades de mejora y reflexión. (2006, p. 24).

El conocer humano, como producto, tiene implicaciones complejas, no es el conocimiento, producto que en sí encuentra justificación, sino su capacidad de ir más allá e involucrar la verdadera dimensión humana de asumir posturas y acciones propias y definitorias. Lo dicho, es un punto de especial interés en esta investigación: esa transición entre el sentido común y una construcción humana como el conocimiento de una realidad. Así pues, cuando se habla de conocimiento

humano, habrá que asumir la necesidad absoluta de una elaboración razonable de la realidad y de la actuación consciente.

Referido también al proceso del conocer y sus formas en que se presenta, Avilez menciona: *“La actividad cognoscitiva se orienta de maneras diversas, según sea el objetivo real al que tiende, y según sea la relación que con dicho objeto se busca establecer. Se dan así diversas modalidades del conocer”* (2006, p. 20). Estas modalidades se muestran en la siguiente tabla:

Figura No. 1
Modalidades del conocer

| MODALIDAD | CARACTERÍSTICAS BÁSICAS |
|--------------------------------|--|
| SENTIDO COMÚN | <ul style="list-style-type: none"> + Se orienta a establecer alguna relación entre el mismo sujeto que conoce y los otros ámbitos de la realidad en los que ejerce su acción. + El conocimiento es práctico, de lo concreto y de lo particular. + No se trata de conocer a los objetos en sí mismos (qué cosa son) sino su relación pragmática con los sujetos (para qué sirven, cómo, etc.) + Su método es espontáneo, no controlable. + Procede casi siempre por imitación y por ensayo-error, en un proceso social de aprendizaje. + El criterio de validez lo proporciona el éxito pragmático (si funciona y resulta como se quiere). |
| TEÓRICO | <ul style="list-style-type: none"> + No es exclusivo del modo de conocer llamado científico, sucede en toda búsqueda inteligente que intente responder a preguntas nacidas de un deseo más o menos puro de entender y saber. + Busca entender, hacer inteligible, identificar, relacionar, ordenar, clasificar, sistematizar, etc. Los contenidos de la experiencia humana integral (no solo sensible) + Los contenidos que se esfuerza por ordenar son múltiples y diversos, indiferenciados o poco diferenciados y más o menos caóticos. + La actividad cognoscitiva intenta llegar a establecer lo que los objetos pueden ser en sí mismos bajo condiciones bien delimitadas; y busca descubrir o establecer relaciones relativamente permanentes que puedan ser comprobadas de alguna manera según el caso. + Pretende llegar a explicar y no solo a describir. Sus resultados son abstractos en mayor o menor grado. Su expresión consiste en discursos teóricos, leyes y sistemas. + El modo propio de proceder, el “método”, de este tipo, es explícitamente más consciente y se tiende a controlarlo. Para ello construye metodologías |
| REFLEXIÓN INTROSPECTIVA | <ul style="list-style-type: none"> + La actividad cognoscitiva pretende adquirir una consciencia cada vez más plena de sí misma; o sea, busca avanzar en el conocimiento y apropiación de sí misma o “autoapropiación” + Intenta descubrir el modo requerido para que la actividad de conocer logre eficazmente su objetivo propio: un conocimiento de lo real. + Indaga el método propio de la actividad concreta que está sucediendo como actividad consciente al mismo tiempo en que ella se está ejercitando. + Para lograrlo, busca: 1) Darse cuenta explícita de las operaciones presentes en el ejercicio concreto de la actividad consciente; y 2) Darse cuenta de las |

| | |
|--|---|
| | <p>condiciones y exigencias de relación entre esas operaciones, para que la actividad alcance acumulativa y progresivamente los logros de su propia "intencionalidad"</p> <p>+ Esas concretas operaciones conscientes y las requeridas interrelaciones entre ellas, constituyen la realidad normativa del proceso de conocer, su estructura y fundamentos reales, su propio principio y método.</p> <p>+ Toda actuación de esas operaciones es una "realización particular", limitada y más o menos bien o mal lograda, de ese método fundante, concretamente universal.</p> <p>Este método básico está presente como una permanente exigencia de realización, en todas y cada una de las instancias particulares en que se ejerce limitadamente</p> <p>+ El proceso de esta búsqueda cognoscitiva es el de una reflexión que busca darse cuenta de la presencia implícita del método en el sujeto que conoce, cada vez de manera más explícita, aunque siempre limitada.</p> <p>+ Este tipo de reflexión, además de ser teórica y científica, es metodológica; porque tiende a objetivar descriptiva y explicativamente la estructura metódica de la intencionalidad consciente.</p> <p>+ Sus resultados, en tanto sean progresivos y acumulativos, constituyen el fundamento teórico, solo relativamente último, de todo tipo de conocer humano; sea del sentido común o sea teórico, científico o filosófico. Esta reflexión metodológica, en este sentido, es denominada por algunos, "trascendental"</p> |
|--|---|

Fuente: Elaborado con información de Avilez, 2006.

Es la reflexión introspectiva la que representa un reto y posibilidad para esta investigación, es notorio el aporte reflexivo al proceso del conocer, tanto por parte del sujeto cognoscente como de quién aporta la información; permite ver con claridad la necesidad de incursionar en lo interno del sujeto para aspirar, en verdad, al conocimiento de las diversas formas en que se presenta el proceso; es el conocimiento introspectivo o de interioridad es conocimiento sobre el conocimiento, por ello es muy relevante, aunque los otros dos también son fundamentales. De esta postura se derivan tres tipos de preguntas fundamentales del proceso cognoscitivo humano:

Figura No. 2
Preguntas Fundamentales del Proceso Cognoscitivo Humano

| TIPO | CONSISTE | PREGUNTAS |
|------------------------|--|--|
| GNOSEOLÓGICAS | Sobre el proceso de la actividad que ejerce el sujeto humano mientras busca y logra conocer algo | ¿Qué es lo que hago cuando busco llegar a conocer algo? ¿De qué operaciones puedo darme cuenta sucediendo en mi interior? ¿Cuál es la unidad y la relación entre esas operaciones en la totalidad del proceso? |
| EPISTEMOLÓGICAS | Sobre la calidad de la relación | ¿Por qué hacer lo anterior, es |

| | | |
|--------------------|---|---|
| | que se establece entre el sujeto que intenta conocer y la realidad presente; “objetividad” del conocer y “verdad” del conocimiento. | “conocer bien”, en sentido estricto? ¿Cómo lo sé? ¿Qué significa saber que se conoce algo de la realidad? |
| ONTOLÓGICAS | Torno al ámbito de lo cognoscible mediante el proceso de conocer. | ¿Qué es lo que puede llegar a ser conocido por el sujeto humano? ¿Cuáles son los alcances y los límites de lo humanamente cognoscible? |

Fuente: Elaborado con información de Avilez, 2006.

De manera complementaria, hay que mencionar que tanto el conocer como el conocimiento son eventos que pertenecen a la dimensión concreta del ser humano: “...de la historia personal de todos y cada uno de nosotros.” (Avilez, 2006, p. 20)

Finalmente, hay que decir que los sentidos tienen como objeto sensible, aquello experimentado y que el entendimiento se da con relación a ese objeto; es entonces que se está en condición de juzgar “...si algo es así...”. En el caso de la autoapropiación, también se implican estos tres pasos, sin embargo, “...se toma del lado subjetivo...”. Haciendo referencia a la presencia Lonergan dice: “Para que ustedes estén presentes ante mí, yo tengo que estar presente para mí mismo” (2008, p. 40), es decir:

Ahora bien, yo puedo estar presente para mí mismo no solo como quien experimenta, como quien está consciente empíricamente, sino como quien trata de entender, como quien entiende actualmente, como quien reflexiona, como quien está a punto de juzgar, y como quien juzga. (2008, p. 40).

Es la repetición de los tres pasos “...respecto precisamente a los niveles de autopresencia...” (2008, p. 40), la que hace posible la autoapropiación y el autoconocimiento; este planteamiento aporta a la presente investigación no solo una mirada epistemológica sino teórica también; y permite entenderlo como base del procedimiento metodológico a seguir en el trabajo de campo, al acompañar al entrevistado en su ejercicio de reflexión introspectiva.

II.2.3 Intelección, (Insight)

Una vez ubicado el conocer humano como marco de la aproximación teórica de esta investigación; en este apartado se aborda el concepto de intelección como elemento central para ésta y su base teórica. El concepto de intelección, es expuesto de forma que junto con los conceptos de horizonte y conversión que se trabajan en los dos siguientes apartados, permite establecer una aproximación pausada a la antesala de lo que es el método trascendental y que, al mismo tiempo, ofrece los elementos orientadores para el análisis posterior de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo a través de la entrevista introspectiva realizada a los investigadores consolidados invitados como informantes.

Por otra parte, el acto de intelección en cuanto actividad humana: a) llega como una liberación de la tensión de la indagación, *“En el íntimo de todos nosotros, dispuesta a surgir cuando se aquieta el barullo de otros apetitos, hay una tendencia a conocer, a comprender, a ver el porqué, a descubrir la razón, a hallar la causa, a explicar.”* (Lonergan 2004, p. 38); b) adviene súbita e inesperadamente, surge de ocuparse inteligentemente del deseo de conocer, no de reglas o esquemas rígidos y rutinarios; c) ocurre en función de circunstancias internas del sujeto, aún cuando las condiciones externas son fundamentales, *“...el acto de intelección depende de una orientación habitual, de un estado de alerta constante, que plantea siempre la pregunta mínima ¿por qué?”* (Lonergan, 2004, pp. 39-40); d).- gira entre lo concreto y lo abstracto, *“Pues si los actos de intelección surgen a partir de problemas concretos, si revelan su valía en aplicaciones concretas, con todo, poseen una significación de mayor monta que sus orígenes y una importancia de más alcance que sus aplicaciones originales.”* (Lonergan, 20004, p. 40); y, e) se relaciona con el aprendizaje que pasa a formar parte del talante habitual de la mente del sujeto, *“Pues podemos aprender en tanto somos capaces de añadir un acto de intelección a otro, en tanto el nuevo acto no excluye al anterior sino lo complementa y se combina con él.”* (Lonergan, 2004, pp. 40-41).

Para realizar esta aproximación teórica cuyo punto de interés se centra no en lo conocido (o lo que se conoce) sino en el conocimiento por considerarlo una estructura recurrente en el sujeto que conoce, es útil considerar cuatro aspectos: 1.- La naturaleza del conocimiento, 2.- El conocimiento incompleto de la realidad, 3.- El proceso para realizar la apropiación personal de la estructura dinámica concreta e inmanente, que opera de manera recurrente en sus propias actividades cognoscitivas, 4.- La descripción gradual de tal apropiación. Lo conocido al ser incompleto, está sujeto a revisión por parte del sujeto cognoscente, que al ser capaz de descubrir e identificar las actividades de su propia inteligencia y lograr la familiaridad con ellas, logra una apropiación personal de su autoconsciencia intelectual y racional (Lonergan, 2004. pp. 22, 29). Este proceso se basa en el énfasis en la apropiación de los modos de pensamiento científico, del sentido común y filosófico, en la búsqueda centrada en responder ¿Qué sucede cuando estamos conociendo? y ¿Qué es lo que se conoce cuando esto sucede? La apropiación de su propia autoconsciencia racional, por parte de un sujeto, no representa de modo alguno el punto de llegada sino por el contrario, un punto de partida:

Comprende cabalmente lo que es comprender, y así no solo habrás de comprender los lineamientos esenciales de todo lo que hay que comprender, sino también tendrás una base firme, un modelo invariante, abierto a todos los desarrollos posteriores de la comprensión. (Lonergan, 2004, p. 31)

Cuando habla de intelección, Lonergan menciona la existencia de cuatro modalidades: la intelección directa, la intelección inversa, la intelección refleja y la intelección práctica o deliberativa. En el nivel de la inteligencia existen las dos primeras, que son de especial interés en esta investigación, la intelección directa y la intelección denominada como inversa. En este momento es importante especificar siete elementos para comprenderlas:

1.- Por Inteligibilidad se entiende “...*el componente que está ausente de nuestro conocimiento cuando no comprendemos, y que se añade a nuestro conocimiento en cuanto hemos comprendido...*” (Lonergan, 2004, p. 55);

2.- Para distinguir, más adelante, entre lo que es intelección directa y lo que es intelección inversa, resulta importante mencionar que la inteligibilidad se presenta por dos vías posibles “...pudo haber sido aprehendida o puede ser simplemente esperada”. (Lonergan, 2004, p. 55);

3.- Cuando se hace referencia a inteligibilidad, normalmente se hace referencia a lo que se entiende por intelección directa. (Lonergan, 2004, p. 55);

4.- Habrá que tener cuidado de no confundir entre lo que es una intelección inversa y una situación en donde a través de una nueva intelección directa se corrige el error cometido en una intelección directa anterior: “Negar una inteligibilidad ya aprehendida, no es el resultado de un acto de intelección inversa; es sencillamente corregir una intelección directa anterior, admitir sus defectos, admitir que deja problemas no resueltos.” (Lonergan 2004, pp. 55-56); y

5.- La intelección inversa implica necesariamente “...negar una inteligibilidad esperada es contravenir las anticipaciones espontáneas de la inteligencia humana; es hallar una falla no en las respuestas sino en las preguntas.” (2004, pp. 55-56).

6.- Hay que decir que el acto de intelección directa implica una inteligibilidad positiva aun cuando pueda referirse a la negación de elementos esperados en el ámbito de lo empírico; por otra parte, conceptualmente un acto de intelección inversa implica componentes “...empíricos solo para negar una inteligibilidad esperada.” (Lonergan, 2004, p. 55)

7.- Las intelecciones inversas ayudan a eliminar preguntas erróneas. “Pues un acto de intelección inversa tiene tres características: supone un objeto positivo de investigación; niega inteligibilidad al objeto; y la negación contraviene las anticipaciones espontáneas de la inteligencia.” (2004, p. 92)

De esta manera se establecen siete aspectos que ayudan a mostrar la relación concomitante que existe entre la intelección directa y la inversa. A manera complementaría pero igualmente rica, la siguiente figura aporta cuatros aspectos adicionales que terminan por delinear a una y a otra, permitiendo comprenderlas de una forma más completa.

Figura No. 3
Aspectos básicos de la relación concomitante entre Intelección Directa e Intelección Inversa.

| Intelección directa | Intelección inversa |
|--|--|
| presuponen un objetivo positivo, presentado por los sentidos o representado por la imaginación | presuponen un objetivo positivo, presentado por los sentidos o representado por la imaginación |
| satisface el esfuerzo espontáneo de la inteligencia por comprender | responde a una actitud más sutil y crítica, que distingue diferentes grados o niveles o clases de inteligibilidad |
| aprehende el punto clave, o ve la solución, o llega a conocer la razón | aprehende que en cierto modo el punto es que no hay tal punto, o que la solución es negar una solución, o que la razón es que la racionalidad de lo real admite distinciones y cualificaciones |
| la formulación conceptual del acto de intelección directa afirma una inteligibilidad positiva aunque pueda negar ciertos elementos empíricos esperados | la formulación conceptual de un acto de intelección inversa afirma elementos empíricos solo para negar una inteligibilidad esperada |

Fuente: Elaborado con base en información de Lonergan 2004, p. 55

En el campo del conocer humano, resulta fundamental ese llegar a entender que no hay nada que entender, pues: "...porque si ustedes entienden que algo no va a entenderse, se eliminará una serie de problemas." (Lonergan, 2008, pp. 64-65)

Para remarcar la importancia de ambas y sus diferentes y complementarios campos de entendimiento, hay que cerrar este apartado, recuperando las siguientes palabras de Lonergan:

...las intelecciones no son solamente directas, sino también inversas. Por medio de la intelección directa uno percibe cómo encajan las cosas unas con otras, y pronuncia entonces su Eureka. Por medio de la intelección inversa, se ve uno impulsado a exclamar: <<cómo he podido ser tan necio de haber tomado por cierto...>>. Uno ve que las cosas no van a encajar, y eventualmente, por medio de una intelección directa, percibe que alguna pieza no encaja bien en este contexto sino en otro. (Lonergan, 2001, p. 181)

De esta manera, se establecen la intelección directa así como la intelección inversa como dos elementos de análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos de las entrevistas introspectivas realizadas con los informantes de esta investigación.

II.2.4 Horizontes

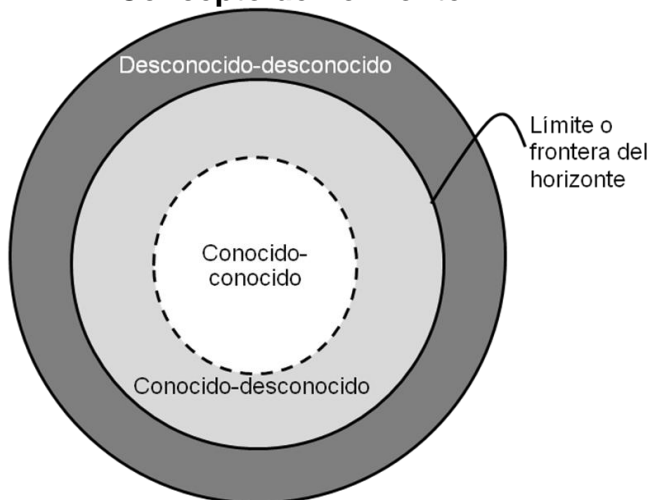
Si bien el conocimiento es producto de un esfuerzo colectivo por comprender la complejidad de la existencia humana, hay que recuperar en este momento, que el conocer es un acontecer concreto que se presenta en los individuos en tanto sujetos que conocen. Cada sujeto posee un delimitado campo de visión, campo de conocimientos y campo de intereses, significados y valores, que corresponden a su educación y desarrollo personal, y que varían de acuerdo al periodo, contexto y ambiente social en el que se encuentra (Lonergan, 2001, p. 230); este campo delimitado es a lo que se hace referencia cuando se utiliza el término horizonte (*ho horízôn kýklos*) (2008, p. 168).

El término “horizonte” fue utilizado en filosofía por Husserl a manera de equivalencia de la noción aristotélico-tomista de objeto formal: *“Así como la potencia y el objeto formal son correlativos y se determinan mutuamente, así también un horizonte se define técnicamente por dos correlativos: el polo y el campo.”* (2008, p. 168). Ambos, el polo y el campo, se determinan uno a otro, siendo el polo, el sujeto concreto y el campo los objetos que están en el campo de visión del sujeto, los objetos que son de su interés.

Lonergan recurre a la metáfora de un campo parcialmente iluminado para exponer, desde la fenomenología, el concepto: *“Pensemos, pues, en un área central plenamente iluminada, con un área circundante en penumbra y una región exterior de oscuridad total más allá del horizonte. Así pues, el área iluminada y su penumbra circundante están limitadas externamente por el horizonte.”* (2008, p. 169). En cuanto al área totalmente iluminada, lo conocido, incluye todo aquello que llama la atención del sujeto y que llega a conocerlo plenamente; en área de la penumbra, de lo conocido-desconocido, se trata del conocimiento que es vago o

que no se tiene aún, es de menor importancia es interés; y, el área en completa obscuridad, de lo desconocido-desconocido, ubicada fuera del horizonte de lo que se conoce, se encuentra todo aquello de lo cual no se conoce absolutamente nada, queda fuera del interés del sujeto al carecer de significado para él. (Lonergan, 2008, pp. 169-170)

Figura No. 4
Concepto de horizonte



Fuente: Elaboración con base a Lonergan 2008, pp. 169 - 170

En este momento, se puede distinguir entre las tres áreas: de lo conocido, de lo conocido-desconocido y de lo desconocido-desconocido; al hacerlo se está en el campo del concepto de desarrollo del sujeto. Considerando etapas correspondientes a cada área mencionada, esto se muestra en la siguiente figura.

Figura No. 5
Etapas del desarrollo del sujeto

| ETAPA | ÁMBITO DE PREGUNTA | OBSERVACIÓN |
|--------------------------------|--|--|
| Lo conocido-conocido | Preguntas que puedo plantear y responder. | Está determinado por la serie o grupo de preguntas que puedo hacer y responder |
| Lo conocido-desconocido | Preguntas que puedo hacer, hallar significativas, considerarlas valiosas, y tener alguna idea de cómo responderlas ...el ámbito de mi <i>docta ignorantia</i> | Las cosas que se que no conozco. ...con todo, conozco estas preguntas, reconozco alguna posibilidad de que se contesten y, así, conozco algo |

| | | |
|-----------------------------------|--|----------------------------------|
| | | que es desconocido para mí |
| Lo desconocido-desconocido | Preguntas que de plano no hago porque, si se hicieran, yo no entendería ni consideraría significativas, o si yo entendiera de qué se trataran, no me interesaría planteármelas. ...el campo de la <i>indocta ignorancia</i> . No las hago porque yo mismo no sé que lo desconozco. | Y no sabemos qué tan grande sea. |

Fuente: Elaborado con base en Lonergan, 2006, p. 129

De esta manera, el horizonte es el límite o frontera entre la docta ignorancia y la indocta ignorancia; límite establecido sobre la base del interés “...y *uno solo conoce indirectamente su propio horizonte. Para conocer algo de un horizonte, uno necesita tener un horizonte más amplio dentro del cual capte dónde se encuentran los límites propios*” (Lonergan, 2006, p. 130) el sujeto no conoce nada de aquello que no es de su interés y por tanto no atiende. Ir más allá del propio horizonte implica para el sujeto, una reorganización, iniciando con el vencer la resistencia que se opone a abandonar el mundo propio ya apropiado “... *moverse más allá del horizonte propio de cualquier manera –aun la más casual e insignificante—pide una reorganización del sujeto, una reorganización de sus formas de vivir, sentir, pensar, juzgar, desear, temer, querer, deliberar, elegir.*” (Lonergan, 2006, p. 130).

Horizonte habrá de entenderse como los límites hasta donde llega la percepción de un individuo, dependiendo de la posición en la que se encuentre, es decir, si el sujeto se mueve, esa línea limítrofe de su mundo, también se modifica. En cada posición el individuo puede dar cuenta solo de los objetos que se encuentran dentro de su horizonte, por lo que para dar cuenta de los que están fuera tendrá que modificar su posición. (Lonergan, 2001, p. 229).

El concepto de horizonte, permite entender el proceso de desarrollo que experimenta cada sujeto, permite identificar que en su recorrido se presentan conflictos fundamentales (diferencias dialécticas) que modifican la mentalidad de

una persona y que tienen que ser resueltos, siendo las conversiones intelectual, moral, y religiosa, una opción, potenciada por el aporte de la dialéctica: *“La función de la dialéctica será poner a la luz tales conflictos y proveer una técnica para objetivar esas diferencias y promover la conversión”* (Lonergan, 2001, p. 229). Cabe señalar que el cada horizonte es producto estructurado de la historia de cada sujeto, al mismo tiempo que condición para su posterior desarrollo.

Se está ante la idea de horizontes estructurados, que implican la subsunción, un individuo ha de ser mejor, solo a partir de lo que ya es. *“Todo aprendizaje es, no una mera adición que se hace a lo anteriormente aprendido, sino más bien el crecimiento orgánico de lo que habíamos aprendido.”* (Lonergan, 2001, p. 231). Son estos contextos, al mismo tiempo, estructura fértil en la que deberán incorporarse los nuevos elementos de conocimiento y de actitud que definen a cada sujeto, pero también los límites de asimilación de lo nuevo (Lonergan, 2001, p. 231); es a lo que se acude cuando un individuo argumenta sus metas, clarifica afirmaciones o explica sus acciones.

II.2.5 Conversión

En el apartado anterior, ocupado de dar una panorámica del horizonte como elemento conceptual que permite la aproximación al sujeto en su proceso de aprendizaje, se ha mencionado que los conflictos fundamentales o diferencias dialécticas que se presentan en su proceso de desarrollo personal pueden ser resueltos a través de la conversión, ya sea intelectual, moral o religiosa; habrá que profundizar más adelante en las dos primeras ya que son de particular interés para esta investigación.

Antes, es necesario ocuparse de un cuestionamiento más elemental aun: ¿Qué es lo que impulsa al ser humano hacia la conversión? Lonergan responde de esta forma: *“En su raíz, la orientación del individuo consiste en las nociones trascendentales que nos urgen y que al mismo tiempo nos capacitan para avanzar en la comprensión, para juzgar con verdad y para responder a los valores”* (2001, p. 56). Este planteamiento descubre la esencia de lo que es el desarrollo del ser

humano en su camino de ser mejor y que le permite adquirir las competencias que le permiten enfrentar su vida; descubre el real dinamismo que impulsa la intencionalidad consciente del ser humano, las nociones trascendentales aportan la energía para transitar por el atender, entender, valorar y decidir; cuando se menciona dinamismo, se hace referencia a la condición y no a un producto del avance cultural, las nociones trascendentales permiten el proceso de composición del conocimiento humano, llevándolo desde lo desconocido hasta el conocimiento (2001, p. 19). Si esto es así, ¿Qué exigencias plantea esta experiencia de adquisición de habilidades y conocimientos que le permiten llegar a ser seres humanos auténticos? Definitivamente la necesidad de ser más sensibles y tener mejor disposición hacia los valores; habrá quienes contando con la posibilidad, no se dejan llevar por estas nociones, Lonergan señala no solo que existe la posibilidad de que no se alcance la conversión, sino también que se puede alcanzar de maneras diferentes en ruta y en niveles de logro, resaltando la idea de que cada individuo es un proceso en sí mismo. Entonces ¿Cómo se debe entender lo que es la conversión? Definitivamente habrá de entenderla como un cambio de dirección, como un punto de inflexión en donde el individuo se libera de lo inauténtico y crece en autenticidad, sus estructuras de valores y de preferencias se modifican, siempre en desarrollo hacia un ser mejor. (2001, pp. 56-57)

La dimensión personal es el eje de la experiencia, lo transforma en su ser, desde su interior y lo proyecta de manera gradualmente diferente y lo conduce a un estadio de ser humano auténtico. Como ya se mencionó en el primer párrafo de este apartado, la conversión se presenta en tres tipos diferentes: conversión intelectual, conversión moral y conversión religiosa; ¿A qué hace referencia cada una de ellas? Lo primero que habría que advertir es la estrecha relación que se establece entre los tres tipos y que éstas implican las posibilidades de desarrollo de un ser humano como tal. En cuanto a proceso, la conversión no solo es considerada como aquello que siempre apunta hacia adelante sino también el proceso inverso, es decir, que para avanzar en ocasiones es necesario iniciar de nueva cuenta.

Resulta oportuno distinguir la conversión de lo que es el desarrollo en un sujeto: “...*puede darse una secuencia de ejercicios verticales de la libertad, y en cada caso el nuevo horizonte, aunque notablemente más profundo y amplio y rico, está, no obstante, en consonancia con el anterior y representa un desarrollo de sus potencialidades.*” (Lonergan, 2001, p. 231) así entendido, el desarrollo es seguir una misma orientación en el paso entre un horizonte de vida y uno nuevo; mientras que la conversión implica un punto de quiebre que significa un nuevo inicio de secuencia, eliminando la continuidad con el horizonte anterior, “...*se sale del anterior al repudiar sus rasgos característicos; [...] Ese dar media vuelta y poner un nuevo comienzo es lo que entendemos por conversión.*” (Lonergan, 2001, p. 231)

En cuanto a la conversión intelectual, hay que iniciar recuperando el siguiente texto de Lonergan: “*La conversión intelectual es una clarificación radical y, en consciencia, la eliminación de un mito extremadamente tenaz y engañoso que se refiere a la realidad, a la objetividad y al conocimiento humano*” (2001, p. 232). El mito al que aquí se hace referencia, consiste en considerar que el conocer humano se logra sobre la base del mirar y que la objetividad consiste en percibir lo que está ante el sujeto en su experiencia física actual del ver. Tal es el planteamiento del realismo ingenuo, que entre otras cosas impide la distinción entre el mundo de la inmediatez y el mundo mediado por la significación; en contraparte el realista crítico es capaz de reconocer los elementos del conocer humano y que es a través de la significación, que se descubre el mundo real “...*y solamente lo puede hacer en cuanto muestra que el proceso de experimentar, comprender y juzgar es un proceso de auto-trascendencia*” (Lonergan, 2001, p. 232).

Es oportuno insistir en que: a) el conocer, no es ver... sino que consiste en experimentar, en entender y juzgar; b) los criterios de objetividad no se encuentran en los criterios del ver tanto una de varias opciones de experiencia sensible, sino en su combinación con experimentar, entender y juzgar; y c) la realidad conocida, es mirada, pero también es experimentada, “...*es organizada y generalizada por el*

entender, y afirmada por el juzgar y el creer.” (Lonergan, 2001, p. 232). Aceptar y adoptar esta forma de concebir el conocer humano, implica transformaciones profundas en el sujeto. Liberarse de este error craso, para descubrir la auto-trascendencia propia del proceso humano por el cual llegamos a conocer, es romper con hábitos de pensar y hablar que se hallan profundamente arraigados en el hombre. Es adquirir el control de la propia casa, el cual solo se alcanza cuando uno llega a conocer exactamente lo que hace cuando conoce. Es una conversión, un nuevo comienzo, un empezar de nuevo, que abre el camino a clarificaciones y desarrollos siempre nuevos. (Lonergan, 2001, p. 233).

Algo permanente y característico en la conversión es el sentido dialéctico de la existencia humana; la nueva experiencia se incorpora a la existencia del sujeto en un proceso permanente de subsunción. Por otra parte, el proceso de desarrollo en un sujeto que vive esa experiencia, se manifiesta en la reconsideración de los criterios que guían sus decisiones, criterios en los que preferencia los valores por encima de sus propias satisfacciones; en esto consiste la conversión moral. (Lonergan, 2001, p. 233) esta conversión no significa la perfección en el ámbito de lo moral, *“Una cosa es decidir y otra cosa es actuar. [...] Hay que prestar atención a las críticas y a las protestas, y hay que estar dispuestos a aprender de los demás. Porque el conocimiento moral es una posesión propia solo de hombres moralmente buenos, y hasta que se merece este título uno tiene todavía mucho que progresar y aprender.”* (2001, p. 234) El desarrollo de un individuo se ha de convertir en una búsqueda permanente de ser cada vez mejor ser humano.

Una vez establecidos los elementos característicos de las dos variantes de la conversión que son de interés para esta investigación, para cerrar este apartado se puede puntualizar lo siguiente, en palabras propias de Lonergan:

La conversión intelectual es a la verdad alcanzada en la auto-trascendencia cognoscitiva. La conversión moral es a los valores percibidos, afirmados y realizados por una auto-trascendencia real. La conversión religiosa es a un estado de total enamoramiento, como fundamento eficaz de toda auto-trascendencia ya sea en la prosecución de la verdad, o en la realización de

los valores humanos, o en la orientación que el hombre adopta con relación al universo, a su fundamento y a su finalidad. (2001, p. 235).

Para esta investigación, el énfasis se encuentra en el primer tipo de conversión y se incursiona apenas en la segunda, sin referirse al tercer tipo.

II.3 El proceso de autoapropiación en el sujeto significativo

Es en este apartado en donde se aclaran conceptos centrales que sirven de sustento teórico a la investigación; se trabajan cinco campos conceptuales tomados de la propuesta Lonerganiana para fundamentar la investigación: El método trascendental, la significación, sentido común y teoría como dos campos de la significación, el proceso de autoapropiación, e introspección. Son éstos los que dan lógica a la estructura del apartado.

Como componente fundamental, es aquí, en donde se establece el puente entre autoapropiación e introspección; constituyendo la aproximación teórica que define los elementos que guían la búsqueda de información en el diálogo con los entrevistados y al mismo tiempo con la que se realiza el análisis y la interpretación de los hallazgos.

II.3.1 El método trascendental

Para poder exponer lo que es el método trascendental, primero hay que definir con claridad lo que se entiende por método; el sentido en que se emplea el término, establece que: *“El método no es un conjunto de reglas que cualquiera, incluso un tonto ha de seguir meticulosamente; es más bien un marco destinado a favorecer la creatividad y la colaboración”* (Lonergan, 2001, p. 9); como se puede observar, cuando se habla de método no se habla de un esquema a imitar sino más bien un referente del cual partir para la creación y que se da en el ámbito de lo personal e individual.

Lonergan agrega: “...el método describe los diversos grupos de operaciones que [...] han de realizar en el cumplimiento de diversas tareas” (2001, p. 9); son precisamente esas operaciones las que constituyen el método. En el caso específico de Lonergan cuando se refiere a Método, lo refiere como “...un esquema normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos” (Lonergan, 2001, p. 12), con esta afirmación, define las características básicas de su propuesta y le dota del fundamento dinámico que le es característico. Cabe insistir en que el seguir un método, desde esta perspectiva, se da en el ejercicio de la libertad, generando resultados novedosos que vienen a enriquecer los antecedentes (Lonergan, 2001, p. 12); en términos de la dialéctica del método: “La rueda del método no solamente gira sino que también avanza. El campo de los datos observados no cesa de ampliarse” (Lonergan, 2001, p. 13).

Desde esta óptica, cuando se habla de método se pretende superar los procedimientos de las ciencias naturales y llevarlo a un nivel de generalización mayor; llevarlo al nivel de un esquema básico de las operaciones que se realizan en todo proceso cognoscitivo, es decir, llevarlo a los procedimientos de un método trascendental (Lonergan, 2001, p. 12). Los resultados de este método no se limitan a un marco de categorías específicas, ni a un sujeto ni a un solo campo disciplinar, de ahí su denominación “Trascendental”.

Puntualizando: el método es un esquema, procedimental de la consciencia humana, de las operaciones recurrentes y relacionadas entre sí, generadoras de resultados acumulativos y progresivos (Lonergan, 2001, p. 22).

Una vez establecido que el método consiste en un esquema normativo de los procedimientos mentales que se suceden en el proceso del conocer, es pertinente ocuparse del análisis de ese esquema; lo primero que habría que mencionar son sus componentes, en este sentido, Lonergan menciona: “Las operaciones del esquema son: ver, oír, tocar, oler, gustar, inquirir, imaginar, entender, concebir, formular, reflexionar, ordenar y ponderar la evidencia, juzgar, deliberar, evaluar, decidir, hablar, escribir” (2001, p. 14); en su exposición estas

operaciones son agrupadas y representadas con la expresión, que a su juicio, mejor las comunica; Atender, Entender, Juzgar y Decidir.

Estas operaciones son transitivas, es decir, contienen objetos, de los cuales el sujeto se hace consciente, las operaciones tienden-a-objetos; en palabras de Lonergan: *“Decir que las operaciones tienden-a-objetos es referirnos a tales hechos en el sentido de que: a través del ver se hace presente lo que es visto; a través del oído se hace presente lo que es oído, a través del imaginar se hace presente lo imaginado, etc....”* (2001, p. 15).

Se suceden en un sujeto que al ser su operador, le pertenecen, le son propios conscientemente, dotadas de una intencionalidad hacen presentes los objetos al sujeto de la misma forma que por la consciencia el sujeto se hace presente a sí mismo como operador. Esto significa que no solo tienden a objetos sino que contienen una dimensión psicológica; al presentarse de manera consciente, el sujeto operador, lo hace conscientemente, *“Así como por su intencionalidad las operaciones hacen presentes los objetos al sujeto, así por la consciencia hacen presente a sí mismo al sujeto que opera.”* (2001, p. 15)

Existe la palabra introspección; misma que no refiere a la consciencia en sí, sino al proceso de objetivación de la consciencia, de lo que ésta contiene. *“Así como partiendo de los datos de los sentidos podemos llegar a través de inquirir, de la intelección, de la reflexión, del juicio, a afirmaciones acerca de las cosas sensibles, así también a partir de los datos de la consciencia podemos llegar, a través del inquirir, del entender, del reflexionar y del juzgar, a afirmaciones acerca de los sujetos conscientes y sus operaciones”* (2001, p. 16). La introspección aun cuando sugiere una inspección interior, no significa de manera alguna, realizar una acción de ver en el sentido físico, sino la acción de poner atención y objetivar las operaciones de la estructura consciente y no a su objeto de conocimiento, es decir, dirigir la intencionalidad al ser consciente.

En su calidad de proceso, en la realización de las operaciones que lo integran, se distinguen diferentes niveles de consciencia e intencionalidad, éstos

en una persona sin ningún impedimento fisiológico y estando despierto, se presentan de la manera siguiente (2001, pp. 16-17):

Nivel empírico.- al estar abiertos a la experiencia sensorial se tienen sensaciones, se percibe y se imagina, se habla y se realizan movimientos

Nivel intelectual.- se cuestiona lo registrado, se hace inteligible, se expresa lo que es entendido y se reconoce los alcances de lo expresado.

Nivel racional.- se reflexiona, se da orden a las evidencias, se generan juicios sobre las afirmaciones elaboradas, se realizan juicios de razón, necesarios para proceder hacia el cuarto nivel.

Nivel responsable.- el individuo encuentra interés en sí mismo, por sus operaciones, delibera responsablemente sobre su actuación, emite juicios de valor, toma decisiones, asumiendo su capacidad de responder ante sí mismo y ante los otros.

Aún cuando las operaciones que se ejecutan en estos cuatro niveles y son intencionales y conscientes, se presentan en diferentes formas de acuerdo al nivel que se refieren: *“En cada uno de los cuatro nivel somos conscientes de nosotros mismos, pero al ascender de un nivel a otro es más pleno el yo del cual somos conscientes y la consciencia misma es diferente.”* (2001, p. 17), con esto se establece su característica dinámica y progresiva. Este aspecto dinámico hace imaginar una rueda que no solo gira sino que también avanza; el movimiento de estas dimensiones, vista como proceso, permite pensar en operaciones que en consciencia son deliberadas y que implican la responsabilidad de tomar decisiones. En otras palabras, este proceso es tendencial en tanto es intencional, en tanto se tiende-a; Ser intencional el pretender algo, el proyectarnos hacia algo.

Ahora bien, como se acaba de mencionar, la estructura dinámica de operaciones no solo genera modalidades específicamente diferenciadas de ser consciente de los sujetos, sino que también produce diferentes modos de tender-a (*intending*):

...El tender-a de nuestros sentidos es un atender; normalmente es selectivo pero no creativo. El tender de nuestra imaginación puede ser representativo o creativo. Lo que se capta en la intelección no es ni un dato de los sentidos dado actualmente, ni una creación de la imaginación, sino una

organización inteligible que puede ser o no pertinente con relación de los datos. El tender de la concepción pone juntos el contenido de la intelección y el de la imagen, en cuanto ésta es esencial para que se dé la intelección; el resultado es el tender-a cualquier ser concreto seleccionado por un contenido no determinado completamente (y en ese sentido abstracto) (Lonergan, 2001, p. 18).

Con esto es reforzada la idea de la existencia de formas diferentes de ser conscientes y se afirma la existencia de los modos diferenciados de tender, cuya principal diferencia está en lo que se ocupan el categorial y el trascendental; mientras que las categorías están en función de la cultura y son útiles para ofrecer determinadas respuestas a determinadas cuestiones, por tanto limitadas, *“los trascendentales son comprensivos en la connotación e irrestrictos en la denotación, invariables en los cambios culturales”* (Lonergan, 2001, p. 18), el modo de tender-a trascendental va más allá de lo que es conocido e impulsa hacia lo que se desconoce, no ofrece respuestas finales o cerradas sino respuestas que siempre son plataforma de nuevas preguntas y nuevas búsquedas, pretenden la comprensión de una totalidad que no se conoce sino solo en una pequeña porción, el tender trascendental se encuentra inmerso en las cuestiones mismas, representa ese tender-a que impulsa y permite el tránsito desde la ignorancia hacia el conocimiento (Lonergan, 2001, pp. 18-19).

La presencia del aspecto dinámico del proceso y de las operaciones mismas es recurrente y permite comprender que aún cuando se parte de experimentar, es la inteligencia la que obliga a formular ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Para qué?; la racionalidad permite ir más allá de las respuestas inteligentes y las coloca en tela de juicio ¿Estas respuestas inteligentes son verdaderas? ¿Su significado es realmente así?; esto brinda la oportunidad de transitar de la ignorancia al conocimiento (Lonergan, 2001, p. 19).

En términos de la objetivación de la consciencia, habría que decir que la estructura dinámica de las operaciones conscientes e intencionales, da paso a productos diferentes: 1) al objetivar el contenido del tender-a inteligente se genera el concepto trascendental inteligente; 2) al objetivar el contenido del tender-a

razonable se generan los conceptos trascendentales de lo verdadero y de lo real; y, 3) al objetivar el contenido del tender-a responsable de generan los conceptos trascendentales del valor y del bien verdadero (Lonergan, 2001, p. 19).

De manera complementaria, aunque relacionadas con los conceptos trascendentales, que con frecuencia son concebidos de manera errónea, existen las nociones trascendentales, que aportan el dinamismo de la intencionalidad consciente y posible el realizar el proceso; “...*del mero experimentar al entender, del mero entender a la verdad y realidad, del conocimiento de los hechos a la acción responsable.*” (Lonergan, 2001, p. 19).

Continuando con las nociones trascendentales y habiendo mencionado que las operaciones tienden-a objetos, es oportuno establecer la diferencia entre objetos elementales y objetos compuestos, y por tanto, entre conocimiento elemental y conocimiento compuesto: a) por conocimiento elemental se hace referencia a toda operación cognoscitiva, que tiende a los objetos elementales; y b) por conocimiento compuesto se hace referencia a la relación integradora de varios conocimientos elementales en un solo conocimiento, que tiende a objetos compuestos contruidos por conjunción de varios objetos elementales (Lonergan, 2001, p. 19).

Tanto la intencionalidad como la consciencia están permanentemente presentes en las operaciones, pero... ¿Cuál es el proceso a través del cual se da esta composición?, es aquí en donde es apropiado acudir a las nociones trascendentales, cuya característica es tender-a lo desconocido para hacer paulatinamente mejor conocido.

En virtud de este entender-a, lo que se experimenta puede ser lo mismo que se entiende; lo que se experimenta y lo que se entiende pueden ser lo mismo que se concibe; lo que se experimenta, entiende y concibe puede ser lo mismo que se afirma como real; lo que se experimenta, entiende, concibe y afirma como real, puede ser lo mismo que es aprobado como verdaderamente bueno. Así los diversos objetos elementales se constituyen en un único objeto, compuesto, y a su vez los diversos objetos compuestos serán ordenados en un único universo (Lonergan, 2001, pp. 19-20).

Es gracias a este proceso de construcción en el que a partir de la ignorancia y gracias al deseo por conocer característico de la condición humana y que trasciende lo exclusivamente mental e involucrando la intencionalidad consciente, que se realiza la aproximación a la realidad. Sin duda un proceso más que complejo, pues se da la concurrencia de diversos objetos elementales que son relacionados al interior de un conjunto y de numerosas operaciones que generan el conocimiento compuesto; ir recogiendo a partir de la experiencia sensible, por separado, a través del conocimiento elemental, cada una de las características que reunidas en un conjunto lógicamente interrelacionado que integra el conocimiento compuesto, que a su vez habrá de ser organizado en un solo universo; de la misma forma los numerosos niveles de consciencia representan etapas del “...desenvolvimiento de una verdad, el eros del espíritu humano” (Lonergan, 2001, p. 20).

Se está ante un proceso en movimiento que se enriquece, que toma lo antecedente para mejorarlo, un proceso consistente en la subsunción: “*Para conocer el bien, debe conocer lo real; para conocer lo real, debe conocer lo verdadero; para conocer lo verdadero debe conocer lo inteligible; para conocer lo inteligible, debe atender a los datos.*” (Lonergan, 2001, p. 20). De esta manera se entiende que se trata de un esquema básico de operaciones conscientes e intencionales que es material y formalmente dinámico.

La propuesta que ofrece Bernard Lonergan, para abordar un proceso que sucede en el interior del sujeto, representa una invitación personal a ser atento para captar, ser inteligente para entender las relaciones de lo que se capta, ser razonable para juzgar sobre aquello que se capta y se entiende, y ser responsable para responder ante los demás, sobre aquello que se capta, se entiende y se juzga. En el cumplimiento de estos cuatro preceptos trascendentales consiste la búsqueda de autenticidad humana; representan los cuatro pasos en el ejercicio de la introspección, es decir, dirigir las operaciones hacia sí mismas y no hacia los objetos de la realidad: aplicar las operaciones en cuanto intencionales a las operaciones en cuanto conscientes, es decir:

- 1.- El prestar atención al propio atender, entender, juzgar y decidir.
- 2.- Entender el propio atender, entender, juzgar y decidir.
- 3.- Juzgar el propio atender, entender, juzgar y decidir.
- 4.- Decidir sobre el propio atender, entender, juzgar y decidir.

De esta forma se define el esquema que condensa el método trascendental desde su fundamento teórico, pero que también define el proceder metodológico a seguir durante la entrevista introspectiva componente del trabajo de campo de esta investigación.

Este esquema permite abordar la propuesta de Lonergan, de la misma forma en que aporta los elementos necesarios para guiar el acompañamiento que se presta a los entrevistados en su propio proceso introspectivo; permite identificar la recuperación de la experiencia, su organización inteligente y su valoración como los componentes en los cuales poner énfasis en el momento de la entrevista. Aun más, aporta una estructura inicial para el análisis e interpretación de los hallazgos; quedando establecido un eje transversal en la investigación que va desde el fundamento teórico y conceptual, hasta el ejercicio de la interpretación y conclusiones.

El método trascendental está conformado por el esquema fundamental de las operaciones. Al constituir un esquema de operaciones que se suceden recurrentemente e interrelacionadas, los resultados que producen son acumulativos y progresivos. Estos resultados no se limitan a categorías ni de un sujeto ni de una disciplina específica, sus resultados *“...se refieren a cualquier resultado a que puedan tender las nociones trascendentales, que son totalmente abiertas”* (Lonergan, 2001, p. 21). Este método pretende *“...satisfacer las exigencias y aprovechar las oportunidades que ofrece la mente humana como tal. Es una búsqueda que es a la vez fundante y universalmente significativa y pertinente”* (Lonergan, 2001, p. 21). Mientras que el método científico es categorial porque se limita a un campo específico, el método trascendental es considerado como fundante, ya que sus resultados no están en referencia a las categorías ni de un sujeto ni de un campo disciplinar específico; sus resultados *“...se refieren a*

cualquier resultado a que puedan tender las nociones trascendentales, que son totalmente abiertas.” (Lonergan, 2001, p. 21). Al poseer esta característica, se entiende el denominarlo trascendental.

Ahora bien, es momento de una nueva pregunta ¿Cómo es que se desarrolla el método trascendental? Este cuestionamiento permite abordar un aspecto básico de la propuesta del método trascendental: se puede decir que *“...todos los hombres lo conocen y lo aplican, ya que resultaría muy difícil sostener que no son atentos, inteligentes, razonable y responsables; sin embargo, también se puede afirmar que el familiarizarse con éste, no es cosa fácil, ya que no se logra asistiendo cursos especiales o realizando lecturas sino que se hace posible en un individuo a través de alcanzar un nivel superior de consciencia objetivándola a través de un proceso que cada sujeto debe alcanzar por sí mismo”* (Lonergan, 2001, p. 21); bien, pero... ¿Cómo se realiza este proceso de aplicación de las operaciones en cuanto intencionales a las operaciones en cuanto conscientes?:

Primero.- *experimentar*, el propio experimentar, entender, juzgar y decidir;

Segundo.- *entender*, la unidad y las relaciones entre el experimentar, el entender, el *juzgar*, y el decidir qué se experimenta;

Tercero.- *afirmar*, la realidad del experimentar, del entender, del juzgar y del decidir qué se experimenta y entiende; y,

Cuarto.- *decidir*, obrar de acuerdo con las normas immanentes a la relación espontánea que se da entre el propio experimentar, entender, juzgar y decidir que se experimenta, entiende y afirma (Lonergan, 2001, p. 22).

Con esto, además de exponer las cuatro etapas en las que se aplican las operaciones, pone de manifiesto, por una parte, la no exclusividad de la posibilidad del ejercicio del método trascendental, y por la otra, el requerir un esfuerzo individual por alcanzar ese grado superior de consciencia a través de su objetivación; lo cual implica realizar las operaciones de las cuatro etapas del proceso, de manera intencional y consciente (Lonergan, 2001, pp. 21-22); se está ante lo que Lonergan denomina introspección y que más adelante se aborda.

Hay que puntualizar que la objetivación de la consciencia, consiste en esta aplicación de las operaciones intencionales a las operaciones en cuanto conscientes. Es necesario no perder de vista que *“...estas operaciones son al mismo tiempo intencionales y conscientes. Pero lo que es consciente puede ser objeto de nuestra intencionalidad”* (Lonergan, 2001, p. 22).

La objetivación es una experiencia que en sí misma es de consciencia, que exige en cada nivel: experimentar, atender, juzgar y decidir; en este momento hay que recordar que una operación no solo tiende-a un objeto, sino que al realizarse exhibe a un sujeto que está tendiendo-a, este es un rasgo necesario y distintivo de este método; se está ante la consciencia en acción.

Hay que experimentar el propio experimentar, entender, juzgar y decidir: la consciencia; consciencia que el sujeto tiene cada vez que experimenta, o entiende, o juzga o decide, pero que le resulta difícil de clarificar dado que su atención se centra en el objeto y su acto consciente permanece como algo “periférico”; se debe ampliar el radio de interés y no perder de vista que una misma operación además de tender-a un objeto, de la misma forma muestra a un sujeto que está tendiendo-a, el sujeto debe descubrir en su propia experiencia “la verdad concreta” de esto que se afirma:

Este descubrimiento no se hace, por supuesto, solamente mirando, examinando, inspeccionando. Se trata de una consciencia, no del sujeto al cual se tiende, sino del acto mismo de tender-a. –se trata de constatar en sí mismo el acontecer consciente de la acción de ver, en el momento en que se ve algo; el acontecer consciente de la acción de oír, cuando se oye algo, etc. (Lonergan, 2001, p. 22).

De manera complementaria habría que establecer la necesidad de que cada sujeto en su propia experiencia se descubra como tendiente-a, es decir, el sujeto ha de constatar en sí mismo el acontecer consciente del acto que realiza, ya sea ver, oír, etcétera. Se está ante una nueva exigencia, la exigencia de mayor conocimiento que apunta hacia el sujeto como sujeto que conoce el objeto de interés pero que al mismo tiempo se conoce a sí mismo. (Lonergan, 2001, p. 22).

En un sentido más general, la noción de trascender significa:

...‘ir más allá’. Así, la indagación, el acto de intelección y la formulación no reproducen simplemente el contenido de la experiencia sensible, sino van más allá de ésta. Así la reflexión, la aprehensión del incondicionado y el juicio no quedan satisfechos con meros objetos de actos de suponer, definir y considerar, sino van más allá de estos hasta el universo de los hechos, del ser, de lo que es afirmado como verdadero y existe realmente... (Lonergan, 2004, p. 732).

Al ser la fuente inmanente de la trascendencia, el sujeto movido por el deseo de comprender correctamente, encuentra en el método trascendental una base que le permite enfrentar y responsabilizarse del reto que le representan las posibilidades que le aporta. A final de cuentas, se puede afirmar, que la trascendencia es cuestión de generar nuevas preguntas de manera permanente e interminable, que lo llevan a transitar de ese mundo mencionado como inmediato, hacia el mundo mediado por la significación. (Lonergan, 2004, p. 733)

II.3.2 La significación

En la básica condición de ser vivo, el ser humano desde su nacimiento y durante toda su vida pertenece al mundo de lo biológico, sin embargo es su condición de hombre la que le exige trascender ese ámbito de la experiencia inmediata, asignándole significado; es el lenguaje al permitir nombrar los elementos constituyentes de ese mundo de su existencia, el recurso que le permite distanciamiento de esa primera condición natural hacia la dimensión propiamente humana. La significación como proceso es fundamental para la construcción del ser humano ya que le posibilita, por una parte, encontrar significado a su propia existencia como individuo, y por otra, comprender que esa significación del mundo y de él mismo, es una construcción necesariamente comunitaria (Galán, 1982): *“Antes del <<nosotros>> que resulta del mutuo amor de un <<yo>> y de un <<tú>>, se da un <<nosotros>> originario que precede a la distinción de los sujetos y que persiste cuando ella se olvida. Ese <<nosotros>> previo es vital y*

funcional.” (Lonergan, 2001, p. 64). Se está ante un nosotros que implica ser parte unos de otros antes de la diferenciación de unos de otros.

Necesariamente, la significación se ubica en el campo de la intersubjetividad humana, intersubjetividad que se muestra en las formas de comunicación y sus productos; así pues, el lenguaje (significación lingüística) juega un papel principal en esta. Es gracias a esta significación que el sujeto está en condiciones de expresar sentimientos, deseos, posesiones, conocimientos, mandatos, pretensiones, de manera precisa. (Lonergan, 2001, p. 64). Esta significación lingüística contiene el componente de la objetividad y comunica lo que ha sido subjetivado (Lonergan, 2001, p. 64). Acudiendo al campo del arte para ilustrar lo que es la significación y representar las posibilidades que representa para el ser humano, Lonergan afirma: *“La significación cuando se desarrolla plenamente, apunta a una realidad significada. Pero la significación de un esquema experiencial es elemental. Consiste en la acción consciente de un sujeto transformado, que actúa en el interior de su mundo, también transformado”*. (Lonergan, 2001, p. 66).

Importante pero insuficiente la significación elemental que se refiere en el párrafo anterior, posibilita el complementar el proceso de la significación hacia dimensiones más complejas, llevarlo de ese reflejo elemental de ese mundo suyo, de ese “coincidir con la experiencia” hacia el campo de lo conceptual en donde se logra su reproducción: *“La crítica y la historia del arte son como las ecuaciones termodinámicas, que guían nuestro control del calor, pero por sí mismas no pueden hacernos sentir más calientes o más fríos.”* (Lonergan, 2001, p. 67). La significación elemental es el mundo exterior del sujeto y se encuentra implícita “inobjetivada” en la consciencia del sujeto, habrá que hacerla explícita... objetivada: *“Consciente de ella, el artista tiene aún que acabar de captarla; se siente impulsado a contemplarla, inspeccionarla, analizarla, gozarla, repetirla; y esto significa objetivarla, desplegarla, explicitarla, develarla, revelarla”* (Lonergan, 2001, p. 67).

Como se menciona en el apartado anterior, no basta con la significación elemental realizada al momento de expresar el esquema experiencial, sino que es indispensable realizar la objetivación como condicionante de la significación. La objetivación como proceso significa lograr un distanciamiento psíquico respecto a la experiencia, significa que sobre la intelección inicial, “intelección de significado elemental”, lograda a partir de captar la “forma dominante”, se habrá de elaborar toda una construcción de orden mucho más compleja. (Lonergan, 2001, pp. 66-67).

La significación se manifiesta en los símbolos y el lenguaje que hacen la vida de las personas; el lenguaje actúa sobre la consciencia y va estructurando el mundo del sujeto (Lonergan, 2001, p.71). *“No es solamente que aprendamos los nombres de las cosas, sino que también podemos prestar atención y hablar acerca de las cosas que podemos nombrar...”* (Lonergan, 2001, p. 74).

El lenguaje constituye un catalizador fundamental en el desarrollo del ser humano, estableciendo una relación constructiva con el mundo que le rodea. El lenguaje al experimentar evolución, impacta necesariamente al sujeto en su acción de conocer. Habría que insistir que este proceso que sucede en el individuo, pertenece a la dimensión comunitaria de ese sujeto que conoce; como ya se ha manifestado el conocimiento es producto de la actuación colectiva,

Lonergan señala la existencia de seis vehículos de significación: intersubjetividad (de acción y de sentimiento); significación intersubjetiva (de comunicación); el arte; símbolos, significación simbólica; y la significación personificada. (2001, pp. 61-77) Particularmente importante para esta investigación es el hecho de que esta significación encarna en una persona: de su forma de vida, de sus palabras, de sus hechos. Esto es a lo que Lonergan llama significación personificada, misma que *“Puede ser significativa para una sola persona, o para un pequeño grupo, o para toda una tradición nacional, social, cultural o religiosa”* (2001, p. 76). Esta significación personalizada puede ser atribuida a una sola persona o a un grupo de ellas. Este concepto, permite

caracterizar a los cinco sujetos entrevistados en esta investigación, como investigadores educativos significativos.

II.3.3 Sentido común y teoría, dos campos de la significación.

En el proceso del conocer humano, lo que impulsa es la búsqueda de lo desconocido, ya que si fuera conocido no tendría sentido buscarlo (Lonergan, 2008, p. 22); se pone de manifiesto la tendencia de una búsqueda consciente, inteligente e intencional.

No se trata solo de una tendencia hacia un objeto, sino que es una tendencia consciente. Pues bien, al buscar el conocimiento, no solo tendemos hacia él, y no solo lo hacemos conscientemente, sino que lo hacemos inteligentemente. Más aún, lo hacemos críticamente; examinamos lo que se nos ha dado y preguntamos si es correcto; además lo comprobamos y lo controlamos. Todavía más, se puede buscar el conocimiento deliberadamente... (Lonergan, 2008, p. 22).

Pero una cosa es la búsqueda y otra la forma de hacerlo, la deliberación y método. En esta condición se da la coexistencia de ignorancia y conocimiento, es decir, de un carecer del conocimiento y de su búsqueda consciente, inteligente, racional, deliberada y metódica (Lonergan, 2008, p. 23). Esta convivencia entre ignorancia y conocimiento, permite identificar la existencia de un ideal, la búsqueda de un ideal. *“...Más aún, es un ideal incorporado; se basa en tendencias innatas. [...] la búsqueda del conocimiento es la búsqueda de algo desconocido, y la posibilidad de esta búsqueda es la existencia de un ideal”* (Lonergan, 2008, p. 23). Una característica importante de este ideal es que no necesariamente se encuentra explícito conceptualmente, de manera natural, sino que llega a explicitarse en el proceso mismo de la búsqueda. (Lonergan, 2008, p. 23). *“...Más aún, este ideal no se concibe explícitamente por naturaleza. [...] El hombre tiene que desarrollar su concepción de esta meta, y lo hace en la medida en que busca actualmente el conocimiento. Al desarrollarla, este ideal se hace concreto o explícito en una serie de formas diferentes en las ciencias y en la filosofía.”* (Lonergan, 2008, p. 29). Es en este momento, en esa búsqueda en el interior del sujeto, en ese pasar hasta ahí, que está próximo el concepto de significación:

Si al explicitar ese ideal cognoscitivo partimos de lo inmediato, diremos que oímos palabras, si las palabras significan algo, habrá conceptos en la mente (o sea, unos actos de significación), y si sostenemos que las palabras significan algo verdadero, entonces habrá un juicio. Pues bien, en los juicios, conceptos y palabras hacemos explícito nuestra meta del conocimiento. (Lonergan, 2008, p. 30).

Aún cuando ya han sido mencionados el sentido común y la teoría, en el apartado II.1.3, dedicado al conocer humano; ahora son retomados en el campo de la significación, pues aunque referidos a los mismos objetos reales, representan dos puntos de vista desde los cuales abordarlos, a través de modos diferentes de operaciones conscientes e intencionales; dos campos posibles de relación solo en el tránsito del primero hacia el segundo. La diferencia esencial, en su grado de significación se halla en los diferentes grados de exigencia (Lonergan, 2001, p. 84).

Los resultados generados a partir del sentido común, son “comunes” y complementarios *“Los primitivos recolectores de frutos se diferenciaron muy pronto en hortelanos, cazadores y pescadores. Los nuevos grupos, las nuevas finalidades y tareas, los nuevos instrumentos exigen la formación de palabras nuevas.”* (Lonergan, 2001, p. 76). Si esto es así en tiempos tempranos, es de esperar que al complejizarse la división del trabajo, se genere un lenguaje no solo especializado sino también complejo, manifiesto en un lenguaje común y un lenguaje técnico que hace posible construcciones colectivas de la realidad, construcciones más complejas que permiten la comunicación del conocimiento entre generaciones.

Este proceso va mucho más allá cuando la inteligencia humana pasa del sentido común a elaboraciones teóricas, cuando se busca la investigación por la investigación, cuando se formulan una lógica y unos métodos, cuando se establece una tradición de aprendizaje, cuando se distinguen diferentes ramas y se multiplican las especializaciones (Lonergan, 2001, p. 76).

Por su parte, al sentido común se le identifica como el campo de las personas, el campo de las cosas en su relación con el sujeto, se llega al conocimiento a través de un proceso auto-correctivo de aprendizaje acumulativo que permite al sujeto enfrentar de manera adecuada los sucesos de la vida conforme se presentan, incluidas aquellas situaciones que se presentan como novedosas. En este campo se utiliza el lenguaje cotidiano, con la intención básica de comunicarse y no de hacer referencia a las propiedades propias de las cosas (Lonergan, 2001, p. 82).

Cuando a este campo del sentido común se le incluye la exigencia sistemática, las condiciones cambian radicalmente; se ocupa de la aproximación al mundo, formulando preguntas que el sentido común no puede responder, exige respuestas en contexto, se ocupa de objetos que están en el campo de la teoría y establece una relación objeto-objeto (Lonergan, 2001, p. 85).

Representados en una relación de tránsito, ambos, sentido común y teoría, constituyen dos campos necesariamente complementarios; a los objetos comunes se les aproxima a través del sentido común y se les conoce gracias a que la inteligencia humana es capaz de establecer relaciones entre los ellos. Por su parte, a los objetos teóricos se les aproxima sobre la base del sentido común pero con un tratamiento desde el lenguaje teórico: *“Pero la corrección no se hará en el lenguaje del sentido común, sino en lenguaje teórico; y sus implicaciones serán las consecuencias, no de los hechos invocados del sentido común, sino de la corrección teórica que se hizo.”* (Lonergan, 2001, p. 85).

Esta transición entre el conocimiento de sentido común hacia el conocimiento del orden teórico posibilita al sujeto a trascender los ámbitos de lo inmediato para arribar a un nivel en el que gracias a su ejercicio de abstracción de la realidad logra colocarse en un proceso de búsqueda consciente del conocimiento pero también de llegar ser un mejor ser humano.

II.3.4 El Proceso de Autoapropiación

Adoptar como marco de referencia la antropología pedagógica que concibe al ser humano en construcción sobre la base de su propia experiencia, supone a un sujeto que se autoconstruye gracias a sus elecciones; elecciones que se generan en el ámbito de su propia interioridad. Esto, hace posible enfocar la atención en la estructura dinámica, las operaciones, que realiza cada sujeto en su proceso interno. En este sentido, es el concepto de autoapropiación, propuesto por Lonergan, el que al plantear la condición de un sujeto capaz de ir hasta su interioridad, *“Pasar hasta ahí es la autoapropiación: es alcanzar lo anterior a la predicción, el concepto y el juicio”* (31), el que refiere una búsqueda del método que le es propio en el proceso de conocer, es el concepto que permite la aproximación a una problemática de semejante complejidad.

Cabe señalar que el ir hasta su interioridad *“...apropiarnos reflexivamente de lo que sucede en nosotros, y para esto nos fijaremos en las operaciones que hacemos al conocer”* (Lonergan, 2008, p. 22), es solo un recurso que permite conectarse con el sentido común y la teoría de manera metódica: la autoapropiación al constituir la captación del método trascendental, no solo aporta al sujeto los elementos necesarios para el conocimiento de los caminos del sentido común, *“...sino también para la diferenciación de las ciencias y la construcción de sus métodos”* (Lonergan, 2001, p. 86). Se está ante un sujeto que presta atención no solo a lo que conoce, sino a la forma en que lo hace: presta atención de sí mismo; se está no solo ante un sujeto que aprende, sino ante un sujeto que se conoce a sí mismo. De esta manera el sujeto se ve confrontado con cuestionamientos fundamentales como: ¿Qué hago cuando conozco? ¿Por qué esta actividad es conocer? ¿Qué conozco cuando realizo esta actividad? que le posibilitan un camino de acceso desde el sentido común y la teoría como ámbitos externos a él mismo, hacia la apropiación de su interioridad y de su subjetividad; éste sujeto cuestionado se coloca en posibilidad de descubrir su propia estructura de operaciones conscientes e intencionales. *“Dicha apropiación, en su expresión técnica, parece una teoría. Pero en sí misma es una intensificación de la*

consciencia intencional, un prestar atención no solo a los objetos, sino también al sujeto y a sus actos en el ejercicio de su intencionalidad” (Lonergan, 2001, p. 86).

Es la reflexión introspectiva realizada en esta búsqueda de apropiación de la propia interioridad la que permite establecer la relación sujeto-sujeto; distinta y más compleja a la relación sujeto-objeto que se establece en el sentido común y a la relación objeto-objeto existente en la búsqueda teórica. En la búsqueda de esa autoapropiación, en ese internarse en sí mismo, el método trascendental al ofrecer la alternativa para que un sujeto transite “...*hasta ‘ahí’, hasta el lugar donde funciona el ideal antes de explicitarse en juicios, conceptos palabras...*” (Lonergan, 2008, p. 30).representa la alternativa para lograrlo. La autoapropiación implica ir al interior del sujeto en cuanto ser inteligente: que se cuestiona, que experimenta Insight y es capaz de conceptualizar, así como sujeto que es capaz de juzgar. (Lonergan, 2008, p. 30). Justo aquí se señala el punto de atención del presente proyecto: “*desde lo inmediato hasta lo previo donde funciona el ideal*”, ese llegar ahí, a ese punto de llegada y de partida en donde el sujeto se encuentra (Lonergan, 2008, p. 30). Para referirse a ese pasar hasta ahí o autoapropiación, Lonergan utiliza la palabra presencia (Lonergan, 2008, p. 31) y menciona la existencia de tres tipos:

Figura No. 6
Tipología de la presencia según Lonergan

| Presentes... | Sentido de uso |
|-----------------------------|--|
| <u>En</u> | Estrictamente material, Se dice: las sillas están <i>en</i> ... No se puede decir: las sillas están <i>ante</i> ... |
| <u>Ante</u> alguien | Conlleva una significación que se refiere a los animales. Yo estoy presente <i>ante</i> ustedes y ustedes están <i>ante</i> mí... |
| <u>Para</u> mí mismo | La fundamental.- “Característica de la consciencia y de la autoapropiación: ustedes no pueden estar presentes ante mí a no ser que de alguna manera yo esté presente <i>para</i> mí mismo” |

Fuente: Elaborado sobre la base de Lonergan 2008, p. 31

Cuando se habla de autoapropiación, es la presencia señalada como del tercer tipo al que aquí interesa y se hace referencia; es a este tipo de presencia “**Para** mí mismo” a la que habrá de dirigir la atención en esta investigación: a la presencia del investigador ante el investigador mismo; la autoapropiación consiste en un ejercicio de reconocerse a sí mismo siendo conscientes de ese reconociendo. Es a partir de esta presencia que el sujeto se va apropiando de su propia actividad consciente, se autoapropia, se apropia de sí mismo...En esa “presencia para mí mismo”, se identifican los siguientes tipos de consciencia:

Figura No. 7
Consciencias correspondientes a la presencia fundamental

| Tipo | Consistente en: |
|--|---|
| <i>Empírica</i> | Como la mera experiencia, se reconoce que se está ahí |
| <i>Intelectual o inteligente</i> | Uno está presente para uno mismo tratando de entender “lo tengo” y “...como quienes lo conciben y lo expresa” Se es “inteligente” |
| <i>Racional o nivel de la reflexión</i> | Cuando se enjuicia lo que se ha entendido Se es “racional” |
| <i>Autoconsciencia racional</i> | Cuando los juicios pasan a la acción, la reflexión racional se trata sobre nosotros mismos. “Se trata de la consciencia moral...donde la reflexión racional se centra en la acción propia de ustedes” Se es “racionalmente autoconsciente” |

Fuente: Elaborado sobre la base de Lonergan 2008, p. 32

El contenido de esta figura permite establecer que la autoapropiación supone: 1) estar atento a uno mismo como quien experimenta, entiende y juzga; 2) entenderse a sí mismo como quien experimenta, entiende y juzga, y 3) afirmarse a sí mismo como quien experimenta, entiende y juzga. Así pues, el análisis del conocimiento proporciona los tres elementos: experiencia, intelección y juicio. (Lonergan, 2008, p. 39); lleva al sujeto a apropiarse de su propio proceso de experiencia, inteligencia, razón y decisión, en eso consiste la autoapropiación. La autoapropiación exige estar dispuestos a dejar atrás el lenguaje ordinario y entender otros lenguajes igualmente ordinarios y sus contenidos, exige estar abiertos para que el saber trastoque su existencia y potencie el llegar desde los lenguajes ordinarios hasta el campo de la teoría y la ciencia; pero también exige incursionar en los ámbitos filosóficos:

Solo a través de la larga y confusa penumbra de la iniciación filosófica podrá uno abrirse camino hacia la interioridad, y encontrar, mediante la auto-apropiación, una base, un fundamento distinto del sentido común y de la teoría, que reconoce la heterogeneidad de ambos, da cuenta de ellos y los fundamenta críticamente (Lonergan, 2001, pp. 87-88).

La autoapropiación ha de entenderse como una búsqueda permanente en la que se encuentra cada sujeto y que desarrolla a partir de a) formular preguntas en cuanto ser inteligente, b) formar conceptos en cuanto a que experimenta chispazos inteligentes, y c) capaz de juzgar en cuanto sopesa la evidencia.

Corresponde a la filosofía ocuparse del conocer sobre el conocer, del pensar en el pensar; esto exige una condición muy especial por parte del sujeto conocido, exige la posibilidad de colocarse ante sí mismo, dicho correctamente: "Para sí mismo". Siendo esto una condición de la consciencia necesaria para que el sujeto además de recordar una situación, sea capaz de validar sus recuerdos, sensaciones y pensamientos, para que el sujeto investigador conozca sobre su propio conocer; el camino es la introspección (Lonergan, 2008).

De esta forma, si se entiende a la introspección como ejercicio individual por alcanzar un grado superior de consciencia, a través de su objetivación; se puede considerar como elemento central del proceso formativo del investigador educativo, como sujeto que conoce y se conoce, y como recurso valioso en el trabajo de campo en donde se ha de establecer el diálogo con investigadores educativos significativos.

De esta manera queda establecido el contexto teórico que da soporte a la construcción del puente desde la autoapropiación identificada como el extremo ubicado en terrenos de lo conceptual, hasta la ubicación de la introspección que en su carácter de ejercicio de objetivación de la consciencia, permite llegar a la dimensión operativa requerida para la realización de un trabajo de campo razonablemente consistente.

CAPÍTULO III EXPLICITACIÓN METODOLÓGICA

En medio de un mundo que es caracterizado como mecánico-funcional, en donde la experiencia sensorial se plantea como la única condición indispensable de aprehensión del mundo y se llega a afirmar que el ver es conocer, se abre la posibilidad de buscar caminos alternativos y aproximarnos a la comprensión de los hechos de la vida humana; una muestra de ello es que los enfoques interpretativos están siendo recuperados y ocupan lugares de privilegio en la investigación en ciencias sociales y humanidades. No obstante que estos enfoques favorecen la incursión hacia aquello que se encuentra más allá del hecho objetivo, descubriendo las finalidades que sirven de resorte al sujeto cuando actúa, permitiendo la comprensión del significado del hecho, no es suficiente pues se circunscribe estrictamente a la dimensión empírica; se hace necesaria la reflexión sobre la situación humana desde su nivel último, un pensar fundamental sobre la situación humana, y con ella en la educación que en si representa el gran medio de transformación. Se está ante la exigencia de recurrir, sin descuidar los valiosos aportes de la investigación cualitativa, a lo que la filosofía y en especial la investigación introspectiva aporta en el campo: la posibilidad de la comprensión; se podría pensar que se apunta hacia un nuevo modelo de investigación educativa, caracterizado por la reflexión y la autoapropiación.

Esta investigación encuentra impulso en: a) la preocupación integrada por los elementos reflexivos que aporta la filosofía, y b) por los elementos de estudio sistemático que resuelve la pedagogía; se plantea la necesidad del abordaje de la noción de formación, desde la perspectiva filosófico-educativo, y ofrecer una reflexión sistemática sobre la problemática de la formación para la investigación educativa (Ducoing, 2005). Para lograr lo anterior, es necesario el no limitarse a los paradigmas tradicionales, e intentar otras propuestas que trasciendan la dimensión sensible del contenido de la experiencia del mundo de los hechos e incursionar hasta el universo de los hechos del ser y de la veracidad de lo que se afirma y existe realmente: la aprehensión del incondicionado y el juicio. (Lonergan, 2004, p. 732).

La base epistemológica sobre la cual se construye la presente investigación, toma como fundamento filosófico la concepción del universo como un conjunto de substancias con propiedades y poderes; misma que obliga a buscar una explicación científica inductiva orientada a la comprensión de los hechos, aquello denominado como verstehen. (Dilthey, citado por Mardones y Ursua, 1999). De esto se define que el objeto de estudio que se ha de abordar en esta investigación pertenece al campo de la subjetividad y la intersubjetividad; lo que determina las características del recorrido metodológico que se ha de seguir.

El proceder metodológico de esta tesis se construye sobre las bases de la investigación cualitativa en su carácter interpretativo, y se enriquece con el aporte original del enfoque del método trascendental, en concreto por la noción de introspección que aporta Bernard Lonergan; ofreciendo el método introspectivo como una alternativa de hacer investigación educativa cuando se trata de el objeto de estudio es lo que sucede en el interior del sujeto.

Es precisamente la propuesta teórica expuesta en el capítulo correspondiente, la que genera su propia base metodológica, es el método trascendental la base teórica que guía el camino hacia la dimensión interna del sujeto, incorporando aportes del campo de la investigación cualitativa que permiten realizar el proceso de recuperación de la experiencia desde la propia voz de los actores. Como elementos centrales que establecen el puente teórico-metodológico de esta investigación se pueden mencionar dos conceptos: La autoapropiación como elemento que aproxima al método trascendental desde lo teórico, y la introspección como concepto que permite llevar esta propuesta hacia el campo del proceder metodológico.

Dada la naturaleza de esta investigación, enfrenta la necesidad de moverse entre tres dimensiones diferentes pero dialécticamente entrelazadas: Primera, el recuerdo de lo sucedido durante su experiencia formativa; segunda, su organización para hacer inteligible la experiencia; y, tercera, el pensar sobre su pensar. Esta tercera dimensión condiciona al proyecto para acudir a campos nuevos de la investigación, a intentar nuevas rutas metodológicas que habiendo

dado voz al sujeto, promueva el ejercicio introspectivo en el mismo. Este ejercicio lo realiza el entrevistado, acompañado por el investigador a través de una ruta de cuestionamientos y señalamientos esbozados de manera previa y que van emergiendo por recorridos diferentes conforme avanza el diálogo; es la pretensión de acompañar al entrevistado a pensar sobre su pensar el que impulsa hacia el campo de la investigación filosófica, sin embargo, a diferencia de ésta, el ejercicio de introspección lo hace el propio entrevistado y no el investigador, además aquí se trabaja con datos empíricos del interno del sujeto entrevistado, proporcionados por éste. De lo que se trataría entonces es de descubrir ¿Cómo sucede que ese sujeto se hace consciente de su condición de sujeto que conoce? a través del proceso de objetivación de los contenidos de la consciencia, denominado introspección y ya explicado en el marco de referencia. Se trata entonces, de apoyarse en las propuestas ya consolidadas para la investigación, se trata de intentar otras propuestas que trasciendan la dimensión sensible del contenido de la experiencia del mundo de los hechos e incursionar hasta el universo de los hechos del ser y de la veracidad de lo que se afirma y existe realmente: la aprehensión del incondicionado y el juicio (Lonergan, 2004, p. 732).

Entendida más como un paradigma que fundamenta el proceder que como un tipo de investigación definida por la forma de hacer, la propuesta interpretativa resulta pertinente a este proyecto para la identificación, recuperación y posterior organización de las experiencias significativas, de la misma forma que la Investigación introspectiva, responde a la necesidad de abordar ese pensar sobre el pensar. De esta manera se considera tomar como plataforma a la propuesta interpretativa, que siendo un conjunto de perspectivas teórico metodológicas que tiene como interés la comprensión de la subjetividad e intersubjetividad enfocada en el sujeto como construcción social, aporta una sólida plataforma de la cual partir, y de manera complementaria, intentar la introspección por parte de cada investigador que reconoce y es consciente de las operaciones conscientes e intencionales que realiza durante su experiencia formativa. Proceder de esta forma brinda la posibilidad de la recuperación de la voz de los sujetos involucrados, quienes en un ejercicio introspectivo lo reconocen como parte suya, superando la

dificultad metodológica que representa la dependencia de lo que el sujeto recuerda y de la fidelidad de este ejercicio de recuperación; llevando a un nivel mayor de profundidad esa búsqueda; lo supera al someterlo a un proceso profundo de reflexión a través del cual no solo recupera y analiza la experiencia como un hecho, sino que en la introspección se pone en contacto con él mismo, viviendo su propia experiencia.

Reconociendo que los intereses, supuestos, y perspectivas teóricas de quien realiza la investigación, también llamado sujeto cognoscente (Vasilachis, 2007) orientan la forma en que se enfocan los problemas de investigación y la forma en que se buscan respuestas (Taylor, 1987, p. 15), en este capítulo se explicita el camino que se recorre y sus fundamentos.

¿Cuáles son las bases filosóficas y cuál la mirada epistemológica que definen a esta investigación y su proceder metodológico? es la pregunta que define el objetivo del contenido de este apartado: establecer una aproximación conceptual del paradigma desde donde se fundamenta la investigación, para posteriormente definir a la investigación cualitativa como su aterrizaje operacional y a la investigación introspectiva como el complemento alternativo para colocar al sujeto en posición de conocedor de su conocer.

Aún cuando la propuesta original de Bernard Lonergan es planteada para la Teología, se presume que es aplicable a las ciencias humanas en general; actualmente existen importantes esfuerzos por traducir la propuesta al campo de la educación (López Calva, 2000).

III.1 Investigación cualitativa e investigación introspectiva.

¿Buscar los hechos o causas de los fenómenos sociales sin importar los aspectos subjetivos e intersubjetivos de los actores o entender los fenómenos desde la propia perspectiva de los sujetos que la experimentan? Cuestionamiento que define los dos enfoques teóricos que han imperado tradicionalmente en la

investigación en las ciencias sociales: la positivista y la denominada fenomenológica (Taylor, 1986, pp. 15-16). Si lo pretendido es la comprensión de esa realidad que los sujetos consideran como importante, la *verstehen* de Weber, las creencias y motivos que dan origen a las acciones en cada sujeto, es pertinente entonces tomar como base fundamental la propuesta fenomenológica. (Taylor, 1986, p. 16). Es por esto que se define al enfoque fenomenológico como la base de esta investigación en la búsqueda de la comprensión del proceso formativo experimentado por los investigadores educativos seleccionados.

Estos dos planteamientos, derivan dos formas también diferentes de hacer investigación en ciencias sociales y humanas: a) la cuantitativa, ocupada de dar cuenta del hecho, exponiéndolo en términos descriptivos, enfocada en los aspectos observables y mensurables y basada en la metodología empírico-analítica, tiene la intención de explicar (referido con el término *erklären*, en Mardones y Ursua, 1999) y predecir la realidad social, desde una perspectiva externa, considerada en sus aspectos universales; y, b) la cualitativa, que se ocupa de ir más allá de los hechos, de ofrecer una explicación desde la comprensión de los fenómenos; busca los significados de las acciones humanas y de la vida social; utiliza la metodología interpretativa; su interés se centra en el descubrimiento de conocimiento, intenta comprender (*verstehen*) la realidad social, producto de un proceso histórico social, a partir de la voz de los propios sujetos involucrados y centrando la atención en los aspectos que la hacen particular, desde una óptica interna

Un excelente motivo para usar la cualitativa es la posibilidad de recuperar la experiencia de esos investigadores que habiendo recorrido largo trecho se han convertido en referente obligado en la investigación educativa en México, y en especial en la formación para ello. Es dentro de la investigación cualitativa que se posibilita el uso de técnicas para la recuperación, específica y reflexiva de la experiencia situada.

Las características metodológicas de la investigación cualitativa, según Flick, son:

- + Adecuación de los métodos y teorías.
- + Las perspectivas de los participantes y su diversidad.
- + El poder de reflexión del investigador y la investigación.
- + La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa.
- + La Verstehen como principio epistemológico.
- + La reconstrucción de casos como punto de partida.
- + La construcción de la realidad como base.
- + El texto como material empírico (Flick, 2007, p. 42)

Con este listado se distingue que cuando se habla de investigación cualitativa, se habla entonces de una forma profunda de concebir la realidad y de aproximación a ella; es mucho más que el uso de determinadas técnicas que permite dotar de significado a los casos individuales y llegar a las implicaciones del pensamiento de los sujetos. (Vasilachis, 2007, p. 27).

Por otra parte, Taylor y Bogdan afirman que cuando se habla de metodología cualitativa, en su sentido más amplio, se habla de “...*la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable [...] es un modo de encarar el mundo empírico*” (1987, p. 20) lo cual permite identificar elementos valiosos de esta propuesta pero al mismo tiempo sus propios alcances: por una parte, acude a los sujetos, recuperando su voz y permite recoger datos a partir de las conductas observadas cotidianamente en éstos, sin embargo, está referida a la experiencia empírica del sujeto, experiencia que pertenece al ámbito externo al sujeto y se basa en lo que el propio sujeto recuerda e interpreta. Estos dos autores enlistan diez características de este tipo de investigación: 1. La investigación cualitativa es inductiva; 2. El investigador cualitativo ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística; 3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio; 4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismos; 5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; 6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas; 7. Los métodos cualitativos son

humanistas; 8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación; 9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignas de estudio; y, 10. La investigación cualitativa es un arte. (1987, pp. 20-23)

Sobre esta base, se puede afirmar que: a) la actual investigación se ubica en el campo de la cualitativa como una forma de ver el mundo, b) que se finca sobre las bases del enfoque interpretativo, c) que privilegia lo profundo por sobre lo superficial y lo particular sobre lo general, y d) que está soportada en el contexto conceptual de la significación, el contexto, la interpretación y la comprensión reflexión. (Vasilachis, 2007, p. 49). Postura que reconoce que en el proceso de investigación, el investigador (sujeto cognoscente) y el investigado (sujeto conocido) establecen una relación de afectación mutua que los transforma aproximándolos a sí mismo y al otro, en un acto de complicidad y acompañamiento; postura que obliga a centrar la atención no en el sujeto cognoscente sino en el sujeto conocido, mismo que debe asumir una participación activa y consciente del proceso de construcción del conocimiento. (Vasilachis, 2007).

No obstante lo valioso de recuperar la voz del sujeto en situación, y lograr un ejercicio reflexivo sobre el proceder del investigador significativo, se hace indispensable intentar un camino complementario que haga posible que el entrevistado llegue hasta su interior para que logre un reflejo consciente de su propia consciencia; se trata de acompañamiento en el ejercicio de introspección.

Del campo de la filosofía es ocuparse del conocer sobre el conocer, del pensar en el pensar; esto exige una condición muy especial por parte del sujeto conocido, exige la posibilidad de colocarse ante sí mismo, dicho correctamente: Para sí mismo. Siendo esto una condición de la consciencia necesaria para que el sujeto además de recordar una situación, sea capaz de validar sus recuerdos, sensaciones y pensamientos, para que el sujeto entrevistado conozca sobre su propio conocer; el camino es la introspección (Lonergan, 2008).

La investigación introspectiva, como noción, es construida sobre la propuesta Lonerganiana de “especializaciones funcionales”, como estructura compleja para entender las distintas dimensiones cooperativas que intervienen en la construcción del campo de la educación; y brinda la posibilidad de la recuperación de la voz de los sujetos involucrados, el análisis de su experiencia y su reflexión profunda (López Calva, 2000); la expresión de investigación introspectiva es tomada de Avilez (s/f, p. 56, citado por López Calva).

Esta propuesta de investigación, ubicada en el campo de la filosofía, se basa en la recuperación y el trabajo sistemático de la capacidad espontánea surgida del “...*irrestricto y espontáneo deseo de conocer y elegir bien...*” (Doorley, 1996 citado por López Calva, 2000, p. 8) atribuible a cada persona y que las conduce al ejercicio sistemático, inteligente, razonable y responsable de preguntas del orden filosófico como: ¿Qué es lo bueno o lo mejor en este caso? ¿Cómo llega uno a conocer esto? ¿Qué significa aquello? Ricardo Avilez afirma que:

...su índole peculiar estriba en el modo como logra tal objetivación: a partir del ejercicio concreto de la misma actividad que objetiva (no desde alguna posterior o previa objetivación o discurso de la misma, cuyo contenido no es inmediatamente experienciable en la misma consciencia) La investigación introspectiva. (s/f, p. 6, citado por López Calva)

Representa un esfuerzo por objetivar lo que sucede en la autoconsciencia, a través de la explicitación, desarrollo y apropiación auténtica de las operaciones que constituyen la búsqueda humana, integrantes del método trascendental propuesto por Lonergan: atención, inteligencia, razonabilidad y responsabilidad. Es buscar, sin homogeneizar, los comunes universales a partir de la pluralidad y riqueza de las situaciones humanas.

Se puede establecer en cierta similitud con la investigación básica ya que no se ocupa de dar solución a problemas prácticos ni de dar respuestas a situaciones que corresponden a contextos particulares y específicos sino que consiste en la reflexión amplia, sistemática que conduce a la comprensión

acumulativa y progresiva de la realidad educativa en todos sus aspectos y formas (Lonergan, 1988, p.41, citado por López Calva, 2000)

Para la investigación educativa la investigación introspectiva permite considerar dimensiones no necesariamente empíricas como lo harían la investigación cuantitativa y la cualitativa, como lo son los procesos internos que se suceden en el sujeto durante su experiencia formativa como investigador educativo.

No obstante que se acude a las posibilidades que brinda la investigación introspectiva en el estudio de la interioridad del sujeto, en esta investigación se hace en una modalidad en la que el sujeto entrevistado es quien realiza el ejercicio de introspección, con el acompañamiento intencionado de quien entrevista. No es el entrevistador, el que investiga, quien en un acto reflexivo piensa sobre su pensar en el ámbito de lo abstracto, sino que es el propio sujeto entrevistado quien realiza este ejercicio que significa un viaje hacia su interior, en un proceso de apropiación del método trascendental.

Como ya se ha establecido teóricamente, se está frente a lo que es la introspección, el ejercicio que realiza un sujeto que se experimenta en la objetivación de los contenidos de su consciencia (Lonergan, 2001), frente a un sujeto que se experimenta a sí mismo operando. La tarea consistirá entonces, en acompañar al sujeto conocido en el proceso de colocarse para sí mismo. Las etapas del proceso en palabras de Lonergan, se reflejan en el párrafo siguiente:

Pero lo que es consciente puede ser objeto de nuestra intencionalidad. La aplicación de las operaciones en cuanto intencionales a las operaciones en cuanto conscientes se realiza en cuatro etapas: 1) *experimentar* el propio experimentar, entender, juzgar y decidir; 2) *entender* la unidad y las relaciones entre el experimentar, el entender, el juzgar y el decidir que experimentamos; 3) *afirmar* la realidad del experimentar, del entender, del juzgar y del decidir que experimentamos y entendemos; 4) *decidir* obrar de acuerdo con las normas inmanentes a la relación espontánea que se da

entre el propio experimenta, entender, juzgar y decidir que experimentamos, entendemos y afirmamos. (Lonergan, 2001, p. 22)

Así entonces, la clave de la introspección consiste no en mirar, como acto estrictamente físico, hacia adentro como lo postula el realismo ingenuo, sino como lo concibe el realismo crítico en descubrir e identificar las actividades de la propia consciencia y en familiarizarse con ellas; el énfasis está en la apropiación de los modos de pensamiento científico pensar sobre el pensar, logrando identificar las operaciones que se realizan cuando se conoce.

Visto como un aporte, ese ir más allá de la mera experiencia sensible del sujeto, la innovación que se intenta en esta investigación, se relaciona directamente con la propuesta expuesta en el capítulo teórico, que establece que la metodología se encuentra en la estructura dinámica de la consciencia intencional humana, que consiste en recopilación atenta de datos, procesamiento inteligente que conduce hacia la comprensión, la reflexión crítica y la deliberación responsable. La investigación introspectiva encuentra su definición no en la metodología en que se apoya, sino en la finalidad que persigue, según el método el método trascendental: la experiencia empírica, la comprensión inteligente, la reflexión, así como el juicio crítico y la de la deliberación y decisión responsable, definen los cuatro niveles de consciencia, señalados por Lonergan, que emergen de cada finalidad y que justamente constituyen el método básico de esta propuesta de investigación:

- 1.- Recopilación atenta de datos, tanto de la experiencia empírica como de los datos de la propia consciencia del investigador.
- 2.- Procesamiento inteligente que lleva a la comprensión de esos datos.
- 3.- Reflexión crítica que hace llegar a afirmaciones sustentadas con certeza o probabilidad.
- 4.- Deliberación responsable, que trata de encontrar progresivamente los valores que componen la práctica.

Como se puede observar, la construcción teórica desprende directamente el método de investigación en el que se ha de apoyar, es decir, el método corresponde con el planteamiento teórico desde la óptica Lonerganiana, consistente en objetivar lo que sucede en el proceso de autoconsciencia; con esto se explica la necesidad de integrarla a los aportes de la investigación cualitativa. Se trata entonces de establecer un nuevo puente metodológico que permita dar el paso fundamental de lo interpretativo a lo filosófico, un proceder metodológico que permita llevar a los investigadores, como sujetos, a que atiendan a su propia experiencia de atender a los datos, comprendan la manera en que han llegado a construir formas de comprensión de los datos, reflexionen críticamente sobre su forma de reflexión crítica como investigadores, y deliberen sobre su forma de deliberar como investigadores.

...se trata de un tipo de investigación cuya perspectiva no se encuentra en el campo del sentido común predominante en la actividad educativa práctica ni en el de la teoría predominante en los demás campos de investigación educativa aceptados hasta hoy en el medio académico sino en el campo de la interioridad, es decir, en el campo de esta autoconsciencia del despliegue de la actividad consciente intencional humana (López Calva, 2000, p. 13).

Establecida la investigación cualitativa como base metodológica de esta investigación y habiendo señalado la posibilidad de utilizar la propuesta de la investigación introspectiva, cabe mencionar que es en ésta última en donde la introspección como ejercicio de reflexión permite la recuperación de lo sucedido en ámbitos ubicados más allá de lo meramente sensible de la experiencia vivida por el investigador durante su proceso formativo.

Ahora es oportuno recuperar dos aspectos torales que han sido tratados en la aproximación teórica y que aportan las bases para acudir a la investigación introspectiva como complemento de la investigación cualitativa: a) Desde la teoría, la búsqueda de autoapropiación requiere necesariamente de ejercitar la introspección, que es el medio para avanzar en autoapropiación. Por introspección no se habrá de entender echar una mirada al interior del sujeto, no ese mirar en

términos de la vista, sino el ejercicio que realiza un sujeto experimentándose en la objetivación de los contenidos de su consciencia (Lonergan, 2001), un sujeto que se experimenta a sí mismo operando, es decir sabedor de que realiza operaciones que hacen posible esa explicitación de los contenidos de su consciencia. b) Metodológicamente, la tarea consiste entonces, en acompañar al sujeto en el proceso de colocarse para sí mismo a través de experimentar esa objetivación a la que se hace referencia. Se trata de acompañar al entrevistado, para que descubra e identifique las actividades de su propia consciencia y en familiarizarse con ellas; el énfasis está en la apropiación de los modos de pensamiento científico, en el pensar sobre el pensar, logrando identificar las operaciones que se realizan cuando se conoce.

Cabe mencionar, que si bien la introspectiva, no es un tipo de investigación o metodología consolidada y legitimada, constituye parte de la propuesta contenida en este proyecto de investigación, elaborada a partir de Lonergan, para ir más allá de los aportes de la investigación cualitativa, complementándola.

De esta forma, si se entiende a la introspección como ejercicio individual por alcanzar un grado superior de consciencia, a través de su objetivación; se puede considerar como elemento central del proceso formativo del investigador educativo, como sujeto que conoce y se conoce, y como recurso valioso en el trabajo de campo en donde se ha de establecer el diálogo con investigadores educativos significativos.

Cabe puntualizar aspectos centrales de esta propuesta denominada investigación introspectiva:

- 1.- La investigación introspectiva, finca sus bases metodológicas en la misma estructura dinámica de la consciencia intencional humana;
- 2.- Es un tipo de investigación cuya visión escapa a los ámbitos del sentido común y de las teorías que atienden las condiciones y circunstancias externas del sujeto y sus acciones, que llevando la búsqueda al campo de

- la autoconsciencia del realizar de la actividad consciente intencional humana: la interioridad;
- 3.- Lejos de la dimensión individual o intimista, presta atención a los ideales e imágenes compartidas por comunidades.
 - 4.- Más se aproxima a la investigación denominada “pura” ya que no es su pretensión el ocuparse de problemas concretos con un “sentido” práctico, sino explicitar fundamentos desde una postura dialéctica ubicada en el campo de la interioridad.
 - 5.- El trabajo que realiza es con los datos obtenidos del proceso de objetivación del proceso autoconsciente y no con aquellos que se pudieran recoger empíricamente.
 - 6.- La investigación introspectiva se ubica en el cuarto nivel de consciencia, con lo que tiene que ver más con la toma de decisiones que con la resolución de problemas concretos con respuestas únicas.

Dada la intención de registrar las ideas y convicciones compartidas para incursionar en el campo de la intencionalidad del sujeto que conoce, el tipo de investigación introspectiva representa la posibilidad de dar continuidad a la búsqueda que inicia con la metodología cualitativa recuperando los recuerdos e imágenes evocadas en la memoria y llevarla a las dimensiones del pensar el pensamiento, campo necesariamente filosófico.

Para finalizar este apartado, es necesario hacer dos aclaraciones: a) Si bien se inspira en la noción de investigación reflexiva que utiliza Ricardo Avilez, y que posteriormente retoma Martín López (2000), aquí se habla de investigación introspectiva como un aporte original del proyecto; y, b) La diferencia fundamental estriba en que mientras Avilez y López hablan de un tipo de investigación teórica, no empírica, de carácter filosófico, en la que el investigador es el sujeto que ejercita el método y basa su trabajo en las especialidades funcionales de dialéctica y fundamentos, aquí, la investigación introspectiva consiste en que el investigador provoca y acompaña a los sujetos investigados en el ejercicio del Método

Trascendental en sí mismos, y toma de ese ejercicio introspectivo datos empíricos para la realización de la investigación.

III.2 Metodología

Ubicada en la investigación cualitativa para recuperar la voz del sujeto y en las posibilidades de la investigación introspectiva para que el sujeto descubra, identifique y se apropie de su propia experiencia formativa, el contexto metodológico es el siguiente:

III.2.1. Tipo de investigación

Se inició el camino recuperando los recuerdos que sobre su experiencia formativa tienen los investigadores incluidos, posteriormente se realizó el análisis, de propia voz, de las mismas, ambos ejercicios, tanto el de recordar como de análisis, a través de la investigación cualitativa; posteriormente se trabajó sobre esa base, acompañándolos en un ejercicio de reflexión introspectiva, a partir de los aportes de la investigación introspectiva. Los tres ejercicios corresponden a las tres sesiones en las que se realizó la entrevista de cada uno de los investigadores.

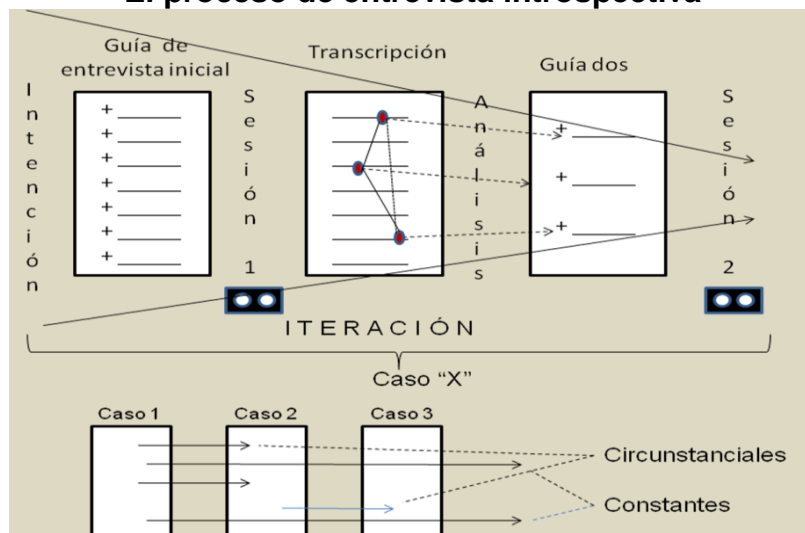
III.2.2 Técnicas e instrumentos

El realizar investigación sobre realidades complejas exige enfoques complejos, modelos flexibles y diseños metodológicos hechos a la medida. Para la recogida de información de campo se hace necesario el uso combinado de dos recursos: a) del campo de lo cualitativo, la técnica de la entrevista en profundidad; y, b) del ámbito de la reflexión, la introspección, que permite la búsqueda adecuada de las operaciones que suceden en el proceso consciente del sujeto que conoce, así como identificar las condiciones y exigencias de la relación que se establece en

éstas, recorriendo el siguiente proceso: 1) recopilación de datos; 2) procesamiento de los datos; 3) reflexión crítica; y, 4) deliberación. Es de la combinación de ambos aportes que definen que a la técnica utilizada en esta investigación bien se le puede nombrar: entrevista introspectiva; misma que consiste en que los entrevistados, a través del acompañamiento del entrevistador, realicen un ejercicio de introspección en el que logran atender a su forma de atender, entender su forma de entender, reflexionar su forma de reflexionar y deliberar su forma de deliberar como investigadores educativos, reconociendo cómo fueron evolucionando estos niveles de operaciones e identificando los insight que resultaron significativos en su experiencia formativa.

La flexibilidad que la entrevista en profundidad convencional de la investigación cualitativa aporta, a la que aquí se ha denominado entrevista introspectiva, permite su aprovechamiento en los encuentros con los sujetos seleccionados primero con la finalidad de recuperar y luego de comprender sus perspectivas desde su propia apreciación; permite una relación de iguales en donde el sujeto conocido asume una postura activa (Taylor, 1986, p. 101). De suyo, el instrumento utilizado en esta técnica es la guía de entrevista, integrada apenas por ítems que sirviendo de orientadores, se van ajustando en un ejercicio de iteración (Taylor, 1986, p. 119), es decir, se realizan ajustes en correspondencia con los detalles y respuestas que emerjan durante el proceso de entrevista, definiendo los nuevos pasos a dar en preguntas y/o sesiones posteriores. En la figura siguiente se muestra el procedimiento, apreciándose la necesidad de diferentes sesiones de la entrevista con el mismo investigador llevándolo desde la recuperación de la experiencia, identificando los elementos más significativos en su proceso formativo como investigador educativo, pasando por la organización que permite la intelección de lo sucedido, hasta llegar al ejercicio profundo de reflexión a través de la introspección.

Figura No. 8
El proceso de entrevista introspectiva



Este mismo ejercicio se realiza con sus propias características con cada uno de los cinco investigadores seleccionados, por lo que considerando tres sesiones por cada uno, dan un total de quince sesiones de entrevista. En especial, el ejercicio de introspección fue realizado mediante un proceso de acompañamiento entre entrevistado y entrevistador, a través de preguntas que provocan la reflexión profunda sobre lo recuperado en la fase anterior; estas preguntas para la reflexión son incluidas en el misma guía de entrevista, convirtiendo la técnica de la entrevista en profundidad en la ya mencionada entrevista introspectiva.

Una manera de procurar la coherencia entre lo que se pretende en la investigación, el sustento teórico y lo que se ha de recolectar, es la construcción de un cuadro que aquí se denomina: “cuadro operador para el diseño de instrumentos” (CODI); que para esta investigación es el siguiente:

Figura No. 9
Cuadro Operador para el Diseño de Instrumentos

| LO QUE SE QUIERE SABER | ITEM | PREGUNTAS ORIENTADORAS |
|------------------------|--------------------|--|
| Recuperación de la | - Su historia como | +En términos personales y profesionales: ¿cuál es la historia de su relación con la educación y en especial con la investigación |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| experiencia | <p>investigador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su proceso formativo - Identificación de etapas - Elementos significativos - Caracterización de su producción - Auto descripción como investigador | <p>educativa?</p> <p>+Pensando en el proceso de formarse como investigador educativo, ¿qué etapas o fases identifica, por las cuales transitó?</p> <p>+En estas fases: ¿qué elementos resultaron especialmente significativos en su formación como investigador educativo?</p> <p>+Referidos específicamente a cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas: ¿cómo ha sido su forma de realizar investigación?</p> <p>+Si los ubicáramos en una línea del tiempo, desde los trabajos de investigación tempranos hasta los trabajos de investigación más recientes: ¿Cómo los caracterizaría?</p> <p>+Siguiendo esa misma línea del tiempo, trazada para caracterizar su producción, ahora pensando en Usted como investigador educativo: ¿cómo se describiría?</p> |
| Análisis de la experiencia | <ul style="list-style-type: none"> - Caracterización De las fases identificadas. - Forma en la que sus experiencias contribuyeron a su formación como investigador educativo. - Cambios experimentados entre cada etapa. | <p>+ ¿Cómo caracterizaría cada una de las fases identificadas anteriormente como integrantes de su proceso formativo como investigador educativo?</p> <p>+Centrada la atención en los elementos señalados como especialmente significativos: ¿De qué forma abonaron con su formación como investigador educativo?</p> <p>+El tránsito de una etapa o fase a otra dentro de su proceso formativo: ¿Se le hicieron claros en ese momento o posteriormente?</p> <p>+Volviendo a los elementos mencionados como significativos: ¿Específicamente qué fue lo que aportaron en la definición de su perfil actual de investigador educativo?</p> <p>+Con relación a la generación de conocimiento: ¿Cómo caracteriza su desarrollo como investigador educativo?</p> <p>+ ¿Cuál sería su auto descripción como investigador educativo?</p> |
| Reflexión introspectiva | <ul style="list-style-type: none"> - Proceso reflexivo experimentado en cada etapa. - Cambios detectados en ellos como investigadores en el trayecto de su experiencia. - Elementos significativos en la experiencia reflexiva vivida en su recorrido formativo. | <p>+Estableciendo diferencia entre reflexionar sobre lo que se hace en la práctica de ese proceso formativo, y el reflexionar sobre el proceso de reflexión que se realiza durante esa experiencia: ¿Podría comentar sobre su caso particular?</p> <p>+ ¿Cómo evolucionó su manera de atender a los datos de la realidad educativa?</p> <p>+ ¿Cómo fue dándose su evolución en su manera de procesar, entender y conceptualizar esta información?</p> <p>+ ¿Cómo fue desarrollándose su capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propias interpretaciones y conceptualizaciones de los datos en sus proyectos de investigación?</p> <p>+ ¿Cómo fue dándose el cambio en su manera de valorar y tomar decisiones estratégicas para vivir la investigación y comunicar los resultados?</p> <p>+Recuperando su experiencia al formarse como investigador educativo “¿Nota en ese proceso de formación, algún momento o paso de forma de razonar como educadores o profesores a la forma de razonar como investigadores?</p> <p>+Reconociendo en Usted un referente en la investigación educativa en México: ¿En qué momento se dio cuenta de que era un investigador educativo? ¿Cómo se dio cuenta de esto?</p> <p>+Sensación del ejercicio realizado en esta entrevista.</p> |

Se puede apreciar que el Cuadro Operador para el Diseño de Instrumentos (CODI) está construido sobre la base del análisis, dando pie para cerrar con la posterior síntesis. Por otra parte, en términos generales, lo realizado implica la interacción permanente entre la teoría y lo encontrado a través del trabajo de campo; esto se pone de manifiesto en la construcción y enriquecimiento que se va realizando, tanto en el marco de referencia como en el trabajo de campo al ajustar los instrumentos, conforme avanza la investigación.

Una acción complementaria y relevante, consistió en que una vez ajustado el marco de referencia, se buscó la opinión calificada de dos expertos en la propuesta de Bernard Lonergan así como realizar presentaciones en foros especializados en el campo de la filosofía, la metodología y en Lonergan, obteniendo como resultado, la recepción de comentarios, observaciones y sugerencias que permitieron fortalecer no solo el marco teórico sino la investigación en general.

III.2.3 Selección de sujetos

Para la fase de campo de este proyecto, son de interés aquellos investigadores educativos considerados como referentes en la investigación educativa en México, investigadores educativos que al llamarles “significativos”, se hace referencia al investigador educativo que cuenta con una trayectoria amplia en tiempo y abundante y rica en la producción, de tal forma que le ha valido el reconocimiento de la comunidad de investigadores educativos; además, el término implica, que cuenta con una trayectoria que le hace posible el realizar una ejercicio sereno de recuperación de su experiencia formativa.

De acuerdo al tipo de investigación realizada resulta más adecuado el utilizar la expresión selección de sujetos, y así se hace; sin embargo, si se pretendiera utilizar el concepto de muestreo, en esta investigación se tendría que relacionar con la clasificación de Patton, citado por Sandoval Casilimas (2002, pp. 122-124), entonces el muestreo utilizado para seleccionar a los investigadores podría definirse como de casos extremos ya que se considera a investigadores

que representan casos especiales debido a la riqueza de la información susceptible de aportar en la comprensión de su experiencia formativa particular; sin embargo también, sin el afán de conformar grupos focales, es un muestreo de casos homogéneos ya que se considera a un selecto grupo de investigadores que su experiencia común como investigadores líder los identifica; por otra parte, es muestreo por conveniencia ya que los invitados presentan disponibilidad para participar en el ejercicio de introspección contemplado de realizar. Los criterios que guían la selección de informantes, son:

- 1.- Representan lo que Lonergan denomina como significado personificado, es decir, son referente como académicos, como investigadores e incluso como personas, en el ámbito de la investigación educativa en México.
- 2.- Madurez que ofrece la posibilidad de relatar una experiencia formativa ya transcurrida.
- 4.- Aceptación a participar de ejercicio de introspección desde la propuesta de Lonergan, sin mayores esfuerzos de instrucción y con facilidades de acceso para la entrevista.
- 5.- Reconocida experiencia como formadores de investigadores educativos

Sobre esta base, los investigadores seleccionados son los siguientes:

Figura No. 10
Investigadores integrantes de la muestra

| Investigador | Institución de adscripción |
|----------------------------------|---|
| Carlos Muñoz Izquierdo | Universidad Iberoamericana |
| Eduardo Luis de la Garza Vizcaya | Universidad Autónoma Metropolitana |
| Frida Díaz-Barriga Arceo | Facultad de Psicología U.N.A.M. |
| Mario Rueda Beltrán | Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación U.N.A.M. |
| Sylvia Irene Schmelkes del Valle | Universidad Iberoamericana |

Nota: Para consultar semblanza de estos investigadores, ver anexo.

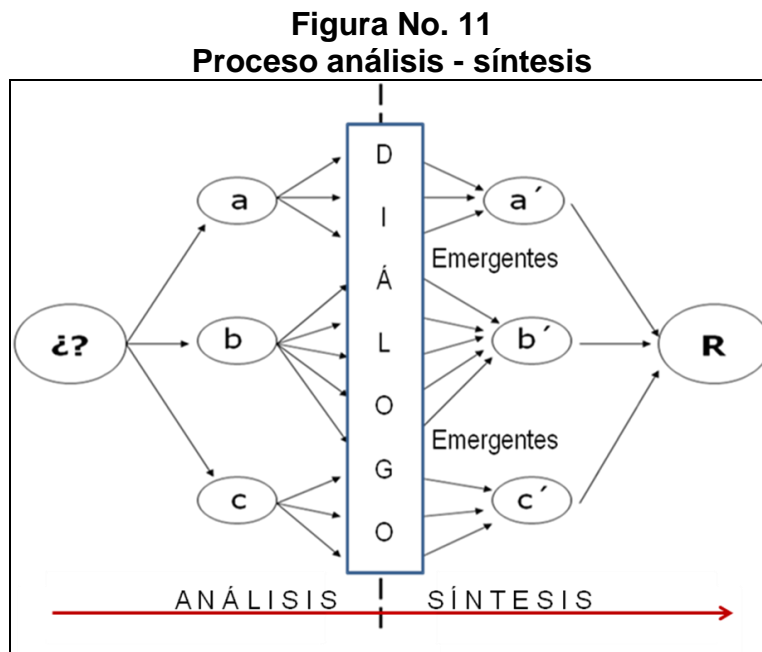
III.2.4. Organización y análisis de la información

Para la organización de la información se siguió la misma idea de la construcción del CODI, el método análisis – síntesis (ver figura No. 10), fue el que guió esta

parte y que permitió no solo el organizar la información para su análisis sino que aportó también la estructura con la que se presentarían los hallazgos.

En términos generales el proceso consiste en los métodos generales de la ciencia del análisis y la síntesis; el análisis para desglosar, a partir de la pregunta de investigación y su concepto base, bloques e indicadores, mismos que guían la búsqueda de información; una vez recabada esa información en elementos en apariencia desarticulados, la síntesis permite el irlos integrando de tal manera que la respuesta que se busca se va construyendo de una manera coherente argumentada.

El proceso general se muestra en la figura siguiente:



En la figura anterior, se puede apreciar que se incluyen elementos “emergentes”, esto resulta lógico dado el diseño de la investigación utilizado; estos emergentes son integrados a los elementos ya considerados para dar sentido a las conclusiones a las que se llega. En cuanto al análisis, desglosando el proceso, se identifican dos momentos: la transcripción de las entrevistas y el posterior procesamiento.

Habiendo establecido en el marco de referencia que la significación pertenece al mundo de la intersubjetividad humana, así como que ésta se muestra a través de la comunicación y sus productos; que el lenguaje juega una función esencial en expresar lo que pensamos, y sentimos, lo que tenemos y lo que deseamos; que la significación lingüística representa el componente objetivo de lo que hemos subjetivado (Lonergan, 2001, p. 64); es que se considera como necesario recuperar expresiones de los informantes, vertidas en torno a los aspectos definidos como ítem en la guía de entrevista y que recorren desde la recuperación de la experiencia y su análisis hasta el ejercicio de introspección.

Figura No. 12
Análisis de la información

| | |
|----------------------------------|--|
| Para retomar posteriormente | Entrevista con: Doctora Silvia Schmelkes del Valle (SSdV) |
| Centro de la respuesta | Sesión: Primera de tres |
| Momentos de aproximación interna | Fecha y hora: Septiembre 29 de 2011 |
| Centro de la pregunta | Lugar: En su cubículo en la UIA Cd. de México |
| | Duración: 55 minutos |
| | Entrevistador: José Guadalupe Sánchez Aviña (JGSA) |
| | Transcripción: |

JGSA.- Doctora en esta etapa cuando menciona que trabajaban en equipo, con este aprender haciendo, y el reconocimiento de una cabeza digamos de equipo, respecto a la relación de cada uno de ustedes en el caso personal de usted con esa cabeza, ¿qué tipo de relación era? ¿La de elaborar producto y presentarlo para que revisara o era una razón más de enseñanza aprendizaje?

SSdV.- Sí era más bien de enseñanza aprendizaje, se hacía de esa manera verdad o sea a ti te lanzaban, te soltaban, lo hacías y regresabas ¿no? pero en ese regresar lo que te hacían era enseñarte no era quien está mal, te faltó esto, o sea era realmente una relación de enseñanza ¿no? a veces cuando los proyectos eran grandes, éramos varios los que estábamos encargados de la misma cosa,

COMENTARIO.- Acompañamiento en el aprender haciendo, formula formativa

Como se puede observar en el ejemplo, se eligieron colores para localizar cuatro tipos de información que resultarán de utilidad, información por una parte es definida como la que se busca de acuerdo a la pretensión de la sesión de entrevista, pero que también va surgiendo al momento de su realización y que no necesariamente se tenía contemplada. También se aprovecha el texto para ir

colocando al margen, comentarios que refieren alguna idea que se va conformando.

Realizado este momento, para cada una de las quince sesiones de entrevista, se procede a vaciar en un cuadro de análisis (Figura No. 12) por cada uno de los cinco investigadores; conservando el esquema de desglose definido desde el diseño del trabajo de campo; se recuperan expresiones de los informantes, se les agrega un comentario propio y se elabora una síntesis por cada uno de los aspectos abordados en la entrevista.

Figura No. 13
Cuadro de análisis por cada investigador

| Bloque | Aspectos | Expresiones | Comentario | Síntesis |
|---------------------------------------|---|-------------|------------|----------|
| Recuperación de la experiencia | - Su historia como investigador | | | |
| | - Su proceso formativo | | | |
| | - Identificación de etapas | | | |
| | - Elementos significativos | | | |
| | - Caracterización de su producción | | | |
| | - Auto descripción como investigador | | | |
| Análisis de la experiencia | - Caracterización de las fases identificadas. | | | |
| | - Forma en la que sus experiencias contribuyeron a su formación como investigador educativo. | | | |
| | - Cambios experimentados entre cada etapa. | | | |
| Introspección | - Cambios detectados por ellos en ellos como investigadores en el trayecto de su experiencia formativa. | | | |
| | - Insight clave. | | | |
| | - Procesos significativos vividos en su experiencia reflexiva. | | | |

Una vez que se tiene elaborados los cinco cuadros de análisis correspondientes a cada uno de los investigadores entrevistados, se procede a concentrarlos en un cuadro en el que se identifican las constantes en cada aspecto requerido, el concentrado se muestra a continuación.

Figura No. 14
Concentrado de análisis

| Bloque y aspectos | E. 1 | E. 2 | E. 3 | E. 4 | E. 5 | Constantes |
|--|------|------|------|------|------|------------|
| RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA | | | | | | |
| Su historia como investigador | | | | | | |
| Su proceso formativo | | | | | | |
| Identificación de etapas | | | | | | |
| Elementos significativos | | | | | | |
| Caracterización de su producción | | | | | | |
| Auto descripción como investigador | | | | | | |
| ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA | | | | | | |
| Caracterización de las fases identificadas. | | | | | | |
| Forma en la que sus experiencias contribuyeron a su formación como investigador educativo | | | | | | |
| Cambios experimentados entre cada etapa. | | | | | | |
| INTROSPECCIÓN | | | | | | |
| Cambios detectados por ellos en ellos como investigadores en el trayecto de su experiencia formativa | | | | | | |
| Insight clave | | | | | | |
| Procesos significativos vividos en su experiencia reflexiva | | | | | | |

Identificados los constantes correspondientes a cada aspecto, se estuvo en condición de trasladarlos al texto en donde se presentan los hallazgos alcanzados; para la exposición de éstos, se presentan de manera textual, expresiones emitidas por los entrevistados, identificando los autores de tales declaraciones con la nomenclatura: “E-1” al “E-5”, para guardar el anonimato.

Sobre la base aportada por este procedimiento, se realiza un nuevo análisis de los hallazgos, ahora orientado hacia la forma de dirigir las operaciones hacia sí mismas y no hacia los objetos de la realidad, es decir, la aplicación de las operaciones en cuanto intencionales a las operaciones en cuanto conscientes, realizadas por los entrevistados durante su proceso formativo. Para esto, se toman como base los cuatro preceptos trascendentales propuestos por Lonergan y que ya fueron expuestos y desarrollados en el capítulo de aproximación teórica, y que hacen referencia a la búsqueda de autenticidad humana y que al mismo tiempo representan los cuatro pasos que realiza un sujeto en el ejercicio de introspección:

1.- El prestar atención al propio atender, entender, juzgar y decidir; 2.- Entender el propio atender, entender, juzgar y decidir; 3.- Juzgar el propio atender, entender, juzgar y decidir; y, 4.- Decidir sobre el propio atender, entender, juzgar y decidir. Para operacionalizar este concepto expuesto por Lonergan, se recurre a la elaboración de una matriz en donde se hace el vaciado de las expresiones vertidas por los entrevistados y que representan cada uno de los cruces de los niveles de consciencia e intencionalidad que se presentan en los entrevistados durante su experiencia formativa. La matriz se muestra a continuación:

Figura No. 15
Matriz de análisis de hallazgos

| Niveles de consciencia e intencionalidad | ATENDER | ENTENDER | JUZGAR | DECIDIR |
|--|---------|----------|--------|---------|
| ATENDER (El prestar atención al propio atender, entender, juzgar y decidir) | | | | |
| ENTENDER (Entender el propio atender, entender, juzgar y decidir) | | | | |
| JUZGAR (Juzgar el propio atender, entender, juzgar y decidir) | | | | |
| DECIDIR (Decidir sobre el propio atender, entender, juzgar y decidir) | | | | |

Es de esta manera que se estructura el Método Introspectivo de Investigación Educativa como una alternativa de aproximación metodológica hacia un objeto de estudio del orden de la interioridad humana. Alternativa que consiste en un proceso de reflexión introspectiva por parte del sujeto entrevistado, mediante el acompañamiento del investigador; que implica la apropiación de su propia actividad consciente (autoapropiación) para lograr su presencia ante sí mismo.

CAPÍTULO IV HALLAZGOS

Los elementos sobre los que se construye este capítulo están tomados de dos aspectos centrales planteados en la aproximación teórica: primero.- que el conocer humano es un proceso por medio del cual el ser humano genera conocimiento y que al mismo tiempo es un proceso complejo que más allá de éste, implica involucramiento de la verdadera dimensión humana de asumir posturas y acciones propias y definitorias; y, segundo.- el uso del concepto de horizonte como producto estructurado de la historia personal de cada sujeto, y que al mismo tiempo es la base para su desarrollo posterior, implicando la afirmación de que cada sujeto tiene un delimitado campo de visión, de conocimientos e intereses que varían de acuerdo al contexto (su tiempo y su espacio). Estos dos aspectos, permiten la comprensión de lo que constituye el proceso de desarrollo de un sujeto, en cuyo recorrido experimenta conflictos que modifican su mentalidad y que tienden a ser resueltos a través de la conversión.

El análisis e interpretación de los hallazgos que aquí se presentan, se realiza sobre la base de lo que Lonergan establece como ruta hacia la autoapropiación:

Ahora bien, para lograr la autoapropiación hay que recurrir a un ardid: tenemos que retroceder un paso más y llegar hasta el interior del sujeto en cuanto inteligente (que hace preguntas); en cuanto que tiene chispazos inteligentes (que es capaz de formar conceptos); en cuanto sopesa la evidencia (que es capaz de juzgar). Queremos pasar hasta 'ahí', hasta el lugar donde funciona el ideal antes de explicitarse en juicios, conceptos palabras (2008, p. 30).

Organizado sobre el propósito principal, establecido para esta investigación, la estructura del presente capítulo responde al mismo y pretende seguir su guía: Explicitar la estructura dinámica del proceso de auto apropiación, consciente e intencional, presente en los investigadores educativos significativos, a partir de la recuperación, análisis y reflexión introspectiva de su experiencia formativa

personal, a nivel de operaciones conscientes e intencionales; la presentación de los hallazgos se realiza en dos apartados: primero, respondiendo a la estrategia de la entrevista introspectiva, se presentan los recuerdos o recuperación de hechos significativos, posteriormente su análisis y por último la reflexión introspectiva que realiza el propio entrevistado; segundo, siguiendo los cuatro preceptos trascendentales propuestos de Lonergan que se presentan en el proceso de autoapropiación, se expone lo expresado por los entrevistados, ubicando estas expresiones en los niveles con los que se establece relación.

En la presentación de los hallazgos se optó por colocar solo indicadores como “E-1” para distinguir a quien hace la declaración, conservando la confidencialidad de la autoría de cada una de ellas.

IV.1 Reflexión introspectiva

Este apartado se divide en tres componentes en donde se exponen los hallazgos realizados: 1) Recuperación de la experiencia formativa como investigadores educativos vivida por los cinco informantes seleccionados; 2) análisis de esta misma experiencia; y, 3) Reflexión introspectiva del informante en su condición de sujeto que conoce. Es necesario establecer que estos hallazgos son el producto de una búsqueda sin pretensiones de homogenización, de los comunes universales a partir de la pluralidad y riqueza de las situaciones humanas particulares.

IV.1.1 Recuperación de la experiencia

Con la pretensión de realizar la recopilación atenta de datos, tanto de la experiencia empírica como de los datos de la propia consciencia del investigador, en este apartado se trabaja con información generada, principalmente, a partir de la primera sesión de entrevista, en la que se buscaba: a) Su historia como

investigador; b) Su proceso formativo; c) Identificación de etapas vividas; d) Elementos significativos en su formación; e) Caracterización de su producción; y, f) Auto descripción como investigador, se presentan los siguientes hallazgos.

IV.1.1.1 Su historia como investigador

En esta primera parte de la recuperación de la experiencia, surgen elementos básicos que permiten establecer un patrón que se caracteriza por los aspectos siguientes:

1.- Prácticamente todos inician de manera temprana, durante su licenciatura. *“Mi carrera como investigadora educativa, estudié sociología y estaba yo en tercer grado de sociología y Carlos Muñoz Izquierdo era mi maestro, en alguna de las asignaturas, en sociología de la educación y él estaba en el CEE”* (E-5). Con esto podría pensarse en la conveniencia de incorporar a jóvenes talentos a las actividades de investigación desde edades tempranas.

2.- Todos son invitados por un profesor o personaje que posteriormente se convierte en persona significativa en sus vidas tanto profesionales como personales. *“...estuve trabajando con Don Pablo y ahí viene un cambio radical...”* (E-1). Esta especie de reclutamiento se hace de manera informal y depende de la apreciación de personas que por su posición tienen la posibilidad de dar oportunidad de desarrollo, pero también del estar en el lugar y momento correcto para ser invitado, y sobre todo, mostrar ese potencial necesario para ser considerado.

3.- Todos tuvieron en momentos cruciales, contacto con la realidad que los cuestionó en sus paradigmas y mirada sobre el evento educativo. *“...al final de mi doctorado fui al mezquital, lo tuve que hacer... me amplió mucho mi visión, intentar más vertientes de investigación, en fin...”* (E-1)

Definitivamente el confrontarse con la realidad, en un ejercicio de reflexión con lo que en ella encontraban, les brinda la oportunidad de manifestar una inclinación que al parecer ya poseen de manera previa, la cualidad a cuestionarse

y ser insatisfechos permanentemente. Logran un ejercicio de confrontación entre las dimensiones de lo abstracto de la teoría y la metodología contra una realidad que se manifiesta fuera de cánones erróneamente anunciados.

4.- Todos vivieron un proceso de acompañamiento en su aprender haciendo. *“había un titular que dirigía, el proyecto y los auxiliares asociados, digamos, íbamos tomando como partes cada vez más complejas, pero siempre en un trabajo colegiado, en un trabajo coordinado, un trabajo colaborativo, un trabajo en equipo y así es como aprendimos a hacer investigación educativa”.* (E-5). Este es un aspecto que se debe observar con detenimiento, el trabajo acompañado es fundamental, el participar en un grupo orientado hacia los mismos objetivos les permite el desarrollo como investigadores; una especie de trabajo co elaborativo en donde se lleva al sujeto en formación de manera paulatina hacia el desarrollo de sus propias potencialidades, dejando de lado el integrarlos como herederos o continuadores reproductores de tradiciones de un investigador al que fue asignado como aprendiz.

5.- Acudieron a los posgrados, especialmente el doctorado, buscando esos elementos que les ayudarán a enfrentar una realidad más compleja de lo esperado y para la cual no estaban preparados ni teórica ni metodológicamente. Ese darse cuenta de faltantes en su formación, y aceptar la necesidad de fortalecer sus bases, que los proyecta hacia una búsqueda permanente, representa no solo un rasgo anecdótico sino que representa una base importante para identificar el proceso de autoapropiación que estos investigadores experimentaron; representan la posible presencia de Insight y de conversiones del orden intelectual y moral, elementos a los que más adelante se hace especial referencia. Habrá que agregar que esa búsqueda representa una acción que se realiza con convicción de que es necesaria pero sin la certeza de lo que se busca; es decir, se sabe lo que se busca hasta que se encuentra.

En este esbozo de trayectoria se nota cierta uniformidad, que permite ubicar como factores determinantes el iniciar en una etapa temprana, invitado por un personaje y acompañado por un equipo en el aprender haciendo; y de manera

especial el enfrentarse a una realidad que lo cuestiona. Permite identificar a un sujeto que proyecta potencial y que al disponer del espacio y acompañamiento adecuado es capaz de consolidar sus conocimientos trasladándolos a la práctica y superarlos pronto al cuestionarlos y complementarlos.

Natural en este tipo de aproximaciones a la realidad, es el surgimiento de elementos emergentes que aportan al proceso de comprensión; en el planteamiento del problema, como resultado de la revisión bibliográfica realizada, se registraron tres vías para la formación de investigadores en México: a) la fáctica, referida al aprender haciendo, a manera de un oficio; b) la formal, que consiste en asistir a cursos o seminarios especializados en metodología de la investigación o bien el ingresar a estudios de posgrado; y, c) la que se denominó como integradora, que plantea la integración de las dos vías anteriores, es decir, ingresar a estudios de posgrado pero hacer investigación como práctica cotidiana. Ahora, después de encontrar expresiones como: *“Primero docente, luego gestor y luego investigador; ya como investigador (evaluador) de lo cualitativo a lo cuantitativo”* (E-2) y *“...mi caso yo creo que es algo parecido a recibir una formación profesional después hacer actividades profesionales que implicaban ir consolidando una formación en investigación”* (E-4) Es posible pensar en que existe una cuarta vía, que refiere al ejercicio profesional como la base de formación del investigador, es decir, se inicia el ejercicio profesional y éste conduce hacia el campo de la investigación.

IV.1.1.2 Su proceso formativo

En términos de proceso, la experiencia de los cinco entrevistados muestran los siguientes rasgos generales:

1.- Su proceso presenta como característica central haber sido enfrentados al trabajo de campo en realidades no siempre satisfactorias ni en las mejores condiciones de trabajo; se aprende haciendo. Lo aprendido en el ambiente controlado de las aulas y en la certeza de los libros, pronto es puesta a prueba y en consecuencia cuestionado, por sujetos con las condiciones fundamentales de

establecer contacto activo con la realidad que enfrentan, capaz de identificar elementos que existen en una realidad concreta y que no están presentes en los presupuestos teóricos; sujetos atentos a lo que sucede en la realidad con ellos incluidos en ella, pero capaces también de generar cuestionamientos profundos sobre los datos de la realidad.

2.- Un elemento central en este proceso es el encontrar una realidad más compleja de lo que la teoría preveía. Obligados a reestructurarse. *“Si, totalmente, en un principio yo me acercaba total y absolutamente orientado por la teoría, veía solo lo que la teoría me decía que había que ver, el punto es que estaba en un contexto que no sabía de la teoría que era mucho más complejo de lo que la teoría me quería hacer ver [...] me hizo reconocer que estaba mal viendo”.* (E-4). Aquí se manifiesta la capacidad de reconocer la insuficiencia y rigidez de los marcos teóricos que poseían, devela un sujeto no solo atento a los datos de la realidad sino que da muestra de análisis de la realidad y con ello, de análisis de sus propias capacidades y alcances.

3.- Crucial en su formación es el acompañamiento de un grupo de personas y los estudios de doctorado o de otras vías que refuerzan sus recursos para dar cuenta de la realidad. *“Ha predominado en mi estilo de trabajo, tener grupos de colegas, casi siempre he trabajado la investigación con grupos y que han sido grupos que los he formado yo, formado en el sentido de congregado [...] viene un periodo de formación o de complementación de la formación haciendo el doctorado en Francia”* (E-4). Sujetos con sólido sentido de comunidad, característica que al parecer potencia su desarrollo acompañado; conscientes de limitaciones y convencidos de la necesidad de encontrar otras visiones y de que el conocimiento siempre es parcial, en el tiempo y en las áreas de conocimiento, incluso en el nivel de las personas.

A manera de síntesis, el proceso se podría denominar “por inmersión directa”, con acompañamiento personalizado y el apuntalamiento teórico metodológico que aporta el posgrado. *“A mí me echaron al agua y ya con la experiencia [...] luego ya la pude compartir en la docencia.”* (E-1)

El “estar” en una situación específica es importante, sin embargo, se convierte realmente en una experiencia cuando el sujeto que la vive es capaz de vivir la experiencia sensorial y llevar esos datos a un proceso analítico que posteriormente le ha de permitir generar procesos más complejos como el valorar y tomar decisiones. La presencia de ese darse cuenta es fundamental en la formación de estas persona.

IV.1.1.3 Identificación de etapas vividas

Etapas como tal, básicamente se pueden identificar dos: primera, partiendo desde la teoría de la especialidad profesional, con una metodología cuantitativa y la segunda, marcada por la búsqueda de nuevas rutas, incursionando en cuerpos teóricos de otras disciplinas, y logrando aproximaciones propuestas metodológicas diferentes y aprovechando sus diversos aportes. *“...es como dejar de estar preocupado por la pureza del método y reconocer más el valor o las características propias del objeto de estudio y por lo tanto de escoger la metodología más indicada para eso, más que poner la metodología antes del objeto, que era lo que se hacía, que yo hacía antes...”* (E-4)

En estas dos etapas llama la atención el paso de una primera en donde la preocupación es por la solidez de lo teórico y por el rigor metodológico, hacia otra en donde se marca la tendencia a la innovación con un matiz completamente social y nutrido de aportes de diferentes fuentes, actitud esta última que uno de los entrevistados señala como relativismo despreocupado. *“Finalmente no puedo todo conocer, no puedo todo explicar, entonces más bien, aceptar como la relatividad ¿No? Y desde ahí pues la búsqueda y la aceptación de múltiples maneras de intervenir por ejemplo: en el campo educativo y entonces el acercamiento por ejemplo a metodologías mucho más abiertas, mucho más complejas, menos controladoras o menos este... autodefinidas o definidas del todo y un poco pues aceptar más la incertidumbre y la arbitrariedad de acercarte de una u otra manera y finalmente el reconocimiento de que pues dependiendo del objeto que estudies, dependiendo de la finalidad y del contexto en el que haces el estudio. Pues eso va a definir más cómo intervienes sobre tu objeto ¿No? Entonces yo creo que sería*

como un relativismo, despreocupado [...] si en un principio la preocupación metodológica estaba en primer término ahora está subordinada al cumplimiento de una función social aunque sea imaginaria.” (E-4). Estas etapas permiten pensar en una transición que parte de la posesión y ejercicio mecánico de un conocimiento adquirido en procesos formales hacia uno en donde el conocimiento es poseído, cuestionado y valorado, derivando en la identificación de necesidades de mejora; se podría hablar de un sujeto que reconoce los conocimientos que posee, que identifica sus limitantes, que decide una búsqueda y que toma acciones encaminadas a subsanar sus carencias.

IV.1.1.4 Elementos significativos en su formación

Como factores recurrentes se hallaron tres elementos significativos en las entrevistas con los informantes: a) el contacto con una persona clave que los induce a la investigación a través de integrarlos a un grupo de trabajo, b) un contacto intenso con la realidad que cuestiona sus esquemas para abordar y explicar la realidad, así como su propia postura ante ella, y c) La incorporación de diferentes paradigmas teóricos y metodológicos en sus aproximaciones a la realidad, básicamente como producto de sus estudios de doctorado, aunque no necesariamente en todos los casos.

En cuanto a la presencia de personas importantes que marcan las vidas de los investigadores, resulta más que ilustrativo lo dicho por uno de los informantes cuando se refiere al encuentro con Pablo Latapí y al giro que dio su vida: *“...trabajando en COPARMEX invitado por un profesor del ITAM [...] cuando encuentro a Latapí... por condiciones meramente fortuitas [...] ahí me iba a contratar por quince días y pasaron cincuenta años, cambió mi suerte [...] me ocupaba de utilidades, juicios laborales, algo inútil [...] estuve trabajando con Don Pablo y ahí viene un cambio radical, es que la educación y la economía están muy vinculadas, la economía aporta digamos elementos de análisis etcétera y se ocupa del trabajo, productividad, de desarrollo [...] me empecé a relacionar con la educación” (E-1)*

En este mismo sentido y señalando la confrontación directa con la realidad como rasgo de su proceso formativo, se pueden recuperar dos momentos centrales expuestos por una informante, sobre su encuentro con dos personajes como son Pablo Latapí y Carlos Muñoz: *“...estaba yo en tercer grado de sociología y Carlos Muñoz Izquierdo era mi maestro, en alguna de las asignaturas, en sociología de la educación y él estaba en el CEE [...] necesitaban gente que leyera y fichara, y la verdad así fue el asunto, entonces [...] la lectura sobre esos temas pues, realmente sentí como que me especialicé en el tema educativo. Y ya no, yo no lo quise dejar [...] se dio la casualidad de que cuando estábamos terminando ya la etapa de fichar e íbamos a acabar contrato ya nos íbamos a ir, este, la misión de la Tarahumara le pidió al centro de estudios educativos que hiciera una evaluación de las escuelas radiofónicas que había instaurado en 1954 [...] y entonces bueno, Pablo Latapi me preguntó que si me interesaba dirigir ese estudio, entonces así fue [...] fue como una terapia de choque, un asunto de inmersión directa”.* (E-5)

Por otra parte, las experiencias que se van presentando en su camino, contribuyen en la conformación de los perfiles que como investigadores educativos hoy se les reconoce.

En cuanto a los estudios de posgrado y en especial de doctorado, éstos representan una alternativa importante para ir satisfaciendo los cambiantes requerimientos de desarrollo tanto en las miradas teóricas como las de carácter metodológico, no como un recurso de conocimiento por el conocimiento sino más como una plataforma que permite la comprensión y transformación de las realidades educativas complejas. En palabras de otra informante, se puede apreciar esto: *“Y seguro que también te tuve que mencionar mi entrada al doctorado en pedagogía, que fue para mí pasar de la mirada de la psicología educativa a la mirada de la pedagogía”* (E-3)

En todos los casos, en los entrevistados, se insinúan rasgos personales que podrían hacer pensar en que encontraron condiciones favorables para su desarrollo como investigadores, así nada más, sin embargo, otro elemento que se

debe considerar es que en todos los casos son personas que, tal vez, con una convicción previa, van buscando los espacios que les permita florecer manifestar cualidades que antes solo permanecían latentes pero que ya existían; en otras palabras, pareciera que son sujetos que en proceso de búsqueda son capaces de identificar los momentos y espacios propicios para su desarrollo. Habría que decir que estos elementos previos, convicción, compromiso... no necesariamente son explícitos en la consciencia de los investigadores.

IV.1.1.5 Caracterización de su producción.

Como una fase que muestra su propio proceso formativo, la producción intelectual de estos investigadores presenta las siguientes características:

1.- Prácticamente todos con trabajos iniciales desde la óptica cuantitativa y posteriormente hacia la cualitativa o bien, aprovechando ambas. *“Al principio era total y absolutamente apegados al método científico, positivista para mí esa fue mi formación apegarse al método o sea mediciones [...] después me voy más hacia la investigación cualitativa”* (E-4). Si se ha dicho que inicialmente son dependientes de lo adquirido en las aulas, resulta lógico encontrar que en su primera etapa de trabajo como investigadores hagan esto en el campo de la metodología; lo que resulta significativo es la transición posterior que experimentan ante ese darse cuenta de la insuficiencia de su mirada metodológica y que los lleva a construcciones propias.

2.- Parten desde sus propios paradigmas teóricos de la profesión y después, conforme avanza su ejercicio de la investigación, sus productos se enriquecen con miradas teóricas de otras disciplinas. *“entonces al principio si competían las dos formas de aproximación, la cualitativa y la cuantitativa, ahorita yo creo que hay que aproximarse desde los dos ámbitos, son complementarios, el fenómeno educativo es un fenómeno muy complejo que requiere como ser alimentado por las visiones antropológicas, como por las sociológicas, las psicológicas y no sé qué otras más pero como que tú encuentras riqueza desde estos otros ámbitos.”* (E-2). De la misma forma que en lo metodológico, el campo de la teoría o en este caso sus

“marcos” son efectivamente eso en los primeros trabajos, un marco limitativo, pero conforme se consolida ese reconocer la incapacidad de los cuerpos teóricos aislados, se avanza hacia un proceso de adopción complementaria de los elementos conceptuales juzgados como pertinentes.

3.- Primero con una preocupación más teorizante y académica, y posteriormente más orientada a la definición de alternativas de acción transformadora de aquellas situaciones que encuentran como no satisfactorias. *“...por otro lado siento que me he vuelto con el tiempo mucho más aplicada y más pragmática y mucho menos teórica, porque también yo creo que la orientación hacia el compromiso y la transformación y todo eso, tiene que ver con eso, ¿no? con encontrar más bien, preguntas de investigación que tengan la posibilidad de dar respuesta a los problemas que tiene la realidad, no te voy a decir que abandono la teoría por completo ni nada...”* (E-5).

Particularmente significativo este aspecto en la manifestación del perfil de los cinco entrevistados, el dar la importancia que tiene la teoría pero concentrar esfuerzos en que sea aprovechada en la transformación de las realidades que estos investigadores son capaces de identificar como insatisfactorias y que les exige actuar en consecuencia. Esta situación no ha de involucrar solo la dimensión intelectual del sujeto sino que incursiona en terrenos de lo moral también.

4.- Primero con una preocupación por el apego y rigor metodológico y después con la capacidad de innovación e incorporación de diferentes posturas. *“De la formación recibida de laboratorio, ratas y pichones y de establecimiento de las leyes universales, la ciencia como un paradigma universal al ser cuestionado, pues una búsqueda que se fue hacia la diversidad hacia lo cualitativo hacia la etnografía, hacia reconocer que había distintos paradigmas científicos, diferentes tipos de discurso, por lo tanto diferentes formas de construir ciencia, y la otra como que encontrar como... la influencia de lo local [...] y de repente descubrir lo arbitrario de cuál ciencia ¿no? [...] entonces como las posibilidades de reconocer que había otras maneras de hacer...”* (E-4). El ser capaces de identificar limitantes

en sus propias bases y actuación profesional, permite pensar en sujetos atentos a ellos mismos y sus posibilidades de actuación en situaciones concretas.

Estos cuatro aspectos permiten ver el desarrollo experimentado por los investigadores a partir de sus propias experiencias; permiten pensar en momentos de insatisfacción y duda que impulsan a una búsqueda, misma que no han concluido. Descubre sujetos que se apropian del conocimiento y son capaces de trasladarlo a situaciones concretas; pero también define a sujetos capaces de juzgar los alcances de este conocimiento y de transformarlo para responder en la actuación, a las necesidades que ellos mismos identifican.

IV.1.1.6 Auto descripción como investigador

Aun cuando cabe la posibilidad de que los entrevistados posean una definición mucho más elaborada, y/o ya superado por ellos, de lo que es un investigador educativo; es importante mostrar que un aspecto común entre los cinco entrevistados es el declarar no concebirse como investigadores educativos, por lo menos en un sentido convencional que haría pensar en alguien en una postura teorizante o preocupado por generar teoría, sino que en su autodefinición se ven como personas preocupadas por aportar elementos de conocimiento que permitan definir alternativas de acción a favor de la transformación de las realidades, transformación orientada por una preocupación eminentemente social. *“Por eso no me considero un investigador totalmente porque yo creo que un investigador trata de irse planteando preguntas y las va resolviendo o respondiéndoselas y va construyendo una teoría de lo que está haciendo, [...] yo más bien me ubico como dando luz, iluminando, haciendo evaluaciones de ámbitos específicos concretos de lo que acontece en la educación superior y utilizar eso de una forma para alimentar acciones para mejorar lo que estamos haciendo, es mucho más una tendencia de mi formación profesional, entonces como que no me ubico toda la vida haciendo ese otro tipo de investigación [...] más bien es más resolver problemas, hacer cosas yo creo que tengo algo de esto, yo me interpreto así, me explico así.”* (E-2) *“...mi preocupación fundamental no es aportar al conocimiento*

teórico [...] mi preocupación principal es aportar a la transformación de la problemática,..." (E-5)

De acuerdo a lo que se viene diciendo en esta parte de los hallazgos, los cinco investigadores dan muestra de encontrarse en una fase en donde superadas las ataduras teóricas y metodológicas, no porque rechacen la importancia de la teoría o de la metodología sino porque son capaces de enriquecerla en su práctica transformadora, están la posibilidad de definir acciones concretas que modifiquen situaciones concretas. Especialmente significativo es el sentido de compromiso y responsabilidad social que está detrás de los cinco y que los impulsa hacia lo dicho en el párrafo anterior; sentido que al parecer está presente en ellos en su dimensión personal desde edades tempranas.

IV.1.2 Análisis de la experiencia

Es en este momento en que se encuentran entrecruzados el procesamiento inteligente que lleva a la comprensión de esos datos y el ejercicio de reflexión crítica que hace llegar a afirmaciones sustentadas con certeza o probabilidad.

Una vez recuperados los elementos sustantivos de su experiencia personal formativa como investigadores educativos, se pasa al análisis que permite entender de mejor forma lo que sucedió. En esta fase lo que se buscaba era: a) Caracterización de las fases identificadas en su proceso formativo, es decir profundizar en los elementos recuperados por la memoria, ahora desglosándolos a mayor detalle; b) La forma en la que sus experiencias contribuyeron a su formación como investigador educativo, aun cuando se continua en la relación del sujeto con sus recuerdos, la idea es que éste defina los elementos que de alguna manera contribuyeron en lo que hoy es como investigador; y, c) Cambios experimentados entre cada etapa, un elemento importante es la identificación de los cambios experimentados en cada fase, sobre esta base, posteriormente se

pueden elaborar no solo análisis más detallados sino centrar la reflexión introspectiva del sujeto.

IV.1.2.1 Caracterización de las fases identificadas en su proceso formativo

Las fases que se identifican durante el proceso formativo de los investigadores entrevistados, permiten pensar en personas que parten del dominio del cuerpo teórico-metodológico de la disciplina profesional propia, que al verse cuestionada por una realidad que rebasa sus horizontes teóricos, metodológicos y personales decide emprender la búsqueda y construcción de nuevas rutas que le permitan comprender y transformar las realidades que no le son satisfactorias.

Presumiblemente, en estas fases de su formación como investigadores educativos, sus horizontes de vida se fueron ampliando a partir de sus propios y distintos mundos individuales de vida y los aproxima en su coincidencia en el aprendizaje, siguiendo su propio desarrollo <su orientación>, pero complementada, la experiencia, de manera determinante con las conversiones <puntos de quiebre que les marcaron rutas diferentes>.

IV.1.2.2 La forma en la que sus experiencias contribuyeron a su formación como investigador educativo

Aun cuando las experiencias son muy personales en cada uno de los entrevistados, se podrían mencionar los siguientes constantes:

1.- La intervención de un personaje clave en su vida, le permite incursionar en el campo de la investigación, en un ambiente de acompañamiento; dotándole no solo de un campo de actividad profesional sino una oportunidad de trascender. *“Con Pablo... él me abrió la puerta me enseñó a ver las cosas de forma diferente, como economista vería más allá que la productividad, con él vi que la economía y la educación tenía que ver mucho [...] en fin... por lo social. Por otra parte, la otra parte... como te dije el otro día, influyó en mis valores, me aproximó a la trascendencia, a entender que como cristiano, cómo la obra de Dios debemos*

cumplir nuestra misión". (E-1). Estos personajes no solo representan "una oportunidad" circunstancial para los investigadores en formación, sino que cobran dimensiones propias de un factor determinante para encontrar eso que buscaban sin saber que lo hacían; son posibilidades de continuar con su desarrollo o bien, realizar los ajustes necesarios a la orientación que hasta entonces seguían.

2.- El doctorado aporta nuevas herramientas teóricas y metodológicas con las cuales construir una nueva mirada sobre la educación. *"Obviamente a partir del doctorado pude hacer un análisis más complicado, una ventaja, si pude realizar análisis comparativos entre países desde la economía, ayudado por la econometría."* (E-1). Este es otro factor que evidencia que el investigador no solo es atento a su entorno y a sí mismo en cuanto a sus posibilidades, sino que también es un sujeto que entiende sus limitaciones ante su pretensión de aproximación a las realidades que investiga. No se puede llegar a un momento así, si no es a través del cuestionamiento, que si bien es promovido por la realidad circunstancial que enfrenta y lo cuestiona, sucede en el sujeto capaz de cuestionarse.

3.- La confrontación con la realidad, aporta no solo la sensibilización sobre las necesidades existentes en la sociedad y en ellos mismos en términos teóricos y metodológicos, hecho que sin duda marca su formación, sino que también brinda la posibilidad de confrontación interna y de toma de decisión, de optar por una postura y sostenerla. *"Y eso cómo va cambiando conforme vas confrontando esos presupuestos con la realidad en la que estás inmerso, y como esa realidad pues regresa para hacerte pensar si tus marcos explicativos pues este... dan cuenta o no dan cuenta de lo que estas atendiendo."* (E-3). El ser capaz de cuestionarse no le es suficiente al sujeto, por el contrario, es apenas un componente que lo arroja ante la necesidad de realizar juicios de valor que derivan en decisiones. Como se verá más adelante, este momento constituye la posibilidad de realizar ajustes en la orientación del sujeto en formación, no solo en el ámbito inteligente, sino en el moral también.

En estos tres puntos se distinguen tres campos de modificación en el investigador: por un lado los paradigmas teóricos, por otro los procedimientos metodológicos y por otro, la mirada que sobre la realidad y en especial sobre la educación se tiene. Se está construyendo un panorama que permite pensar en sujetos que cuentan con una orientación propia que los impulsa no solo a la continuación lineal de un horizonte hacia uno nuevo, sino que también delinea a sujetos capaces de realizar ajustes a esta orientación y realizar ajustes en lo profesional y en lo personal con tal de continuar en esa búsqueda en la que se encuentran. Se involucran las dimensiones de la inteligencia y de la moral del sujeto.

IV.1.2.3 Cambios experimentados entre cada etapa.

Un elemento que permite descubrir el proceso formativo vivido por los investigadores considerados en la investigación, es la descripción de los cambios experimentados según ellos mismos; en este sentido se tiene lo siguiente:

1.- Moderación y humildad ante la complejidad de la realidad y las posibilidades de su conocimiento. Implica aceptar que la realidad resulta más compleja de lo que se espera y que es necesario tomar una postura de búsqueda más compleja y sustentada. *“...vas ganando modestia ante la complejidad ¿no? del conocimiento de la realidad”* (E-5). Esta humildad no es solo una cualidad que como persona se asume, sino que muestra un sujeto en posibilidad de ser impresionado por una realidad que él es capaz de experimentar sensorialmente reuniendo los datos que le aporta, y de entender la complejidad de la realidad y desde luego su condición limitada como individuo.

2.- Apertura y reconocimiento de la necesidad de otras miradas. El pasar de la tolerancia de otras miradas hasta llegar al reconocimiento y aprecio por esas otras miradas disciplinares por su complementariedad. Si bien experimenta la realidad que enfrenta y entiende lo limitado de sus posibilidades, estos investigadores revelan poseer la claridad que los lleva a incursionar en nuevos campos de búsqueda; transitan de la simple tolerancia, hacia el aprecio por otros aportes ya

sean teóricos o metodológicos e incluso otras formas de asumir lo que representa la educación.

3.- Reconocimiento de la insuficiencia de sus propios marcos explicativos y procedimentales. El contacto con la realidad muestra la insuficiencia de un acercamiento a la realidad a partir de sus propios recursos disponibles y la necesidad de aventurarse a la búsqueda de lo necesario para una mejor tarea de conocer. Solo duda quien es capaz de cuestionar no solo a la realidad, sino a él mismo como sujeto que conoce. Esto representa el motor que lo proyecta permanente a mejorar sus posibilidades de conocimiento.

4.- Orientación de las posibilidades de la investigación educativa hacia la transformación de la realidad. Darse cuenta de que la investigación educativa involucra compromiso social: *“O sea, puedes ser objetivo, pero nunca vas a ser neutral”* (E-5). Ya en el ámbito de la definición de compromisos personales; solo es posible en sujetos conscientes de su responsabilidad.

5.- Importancia del contexto y la particularidad de los eventos. El comprender que cada fenómeno abordado, comprende un contexto específico y que la generalización científica debe hacerse de una manera distinta a la de la generación de leyes. No solo es caer en la inteligencia de la insuficiencia de un marco teórico para lograr aproximaciones aceptables a una realidad concreta o el asumirlo, sino decidir que es el contexto social el que debe colocarse como eje de las acciones de generación del conocimiento, un conocimiento que debe ser transformador de esos contextos.

Estas cinco menciones involucran un proceso de llegar a darse cuenta de algo. Este descubrir que los inquieta y los coloca en la insatisfacción y ante la necesidad de buscar nuevos rumbos teóricos y metodológicos, de encontrar que ellos así como las cosas deben cambiar. Se está ante la posibilidad del Insight.

IV.1.3 Reflexión introspectiva

Una vez lograda la recuperación y el análisis de la experiencia formativa de los entrevistados, por ellos mismos, se está ante la posibilidad de abordar lo encontrado en los investigadores educativos significativos, en cuanto a la deliberación responsable, que trata de encontrar progresivamente los valores que componen la práctica. En este tercer apartado se está ante lo logrado a través del acompañamiento posibilitado por la entrevista introspectiva, en el ejercicio personal realizado por el informante por alcanzar un grado superior de consciencia. La objetivación de la consciencia, hacer explícito sus contenidos, se genera aplicando las operaciones de las cuatro etapas del método trascendental de manera intencional y consciente, es decir, realizando un ejercicio de reflexión introspectiva.

Hay que recordar que es la introspección la que hace posible trasladar al campo de la recuperación de datos, lo que en el nivel conceptual aporta la autoapropiación; hay que recordar también que la introspección implica un sujeto capaz de incursionar en su interior en cuanto sujeto que conoce, que se sabe en esa condición, en un acto de consciencia. Es la reflexión introspectiva realizada en esta búsqueda de apropiación de la propia interioridad la que permite establecer la relación sujeto-sujeto. Cuando se habla de la relación sujeto-sujeto, en el terreno de “las presencias” se puede hablar de la presencia del sujeto “para sí mismo”, es decir, la presencia del investigador ante sí mismo, la autoapropiación implica el ejercicio de reconocimiento de sí mismo, siendo consciente de ese reconocimiento. Es tal la condición que se ha de lograr en el entrevistado.

Lo que aquí se muestra es lo correspondiente al ejercicio de reflexión introspectiva que se realiza durante la tercera sesión de entrevista, en la que se busca básicamente: a) Descubrir el proceso reflexivo experimentado en cada etapa; b) Los cambios detectados en ellos como investigadores en el trayecto de su experiencia; y, c) Aquellos elementos significativos en la experiencia reflexiva vivida en su recorrido formativo. Pretendiendo poner énfasis en esta fase, aquí se

recuperan las expresiones de cada uno de los cinco entrevistados en cada aspecto tratado.

IV.1.3.1 Proceso reflexivo experimentado en cada etapa

Punto central de la investigación es el dar cuenta del proceso de reflexión introspectiva experimentado por estos cinco investigadores educativos; éste se puede expresar en los tres siguientes puntos:

1.- Este proceso reflexivo se compone de cambios graduales en las posturas teóricas y metodológicas pero también la forma de mirar a la educación y la realidad. Las aproximaciones a la realidad son permanentes y cada vez diferentes, dependiendo de la etapa de su desarrollo como investigadores.

“Pues es que mira, como que el de repente darse cuenta, es el momento en el que tomas consciencia, pero no creo que sea así como que un de repente, en el fondo yo creo que es todo un proceso de elaboración, de reflexión que seguramente no somos tan conscientes de cómo se va dando el proceso reflexivo, y que es una reflexión donde empiezas a... a interactuar y a contrastar, a discutir contigo mismo, a deliberar sobre los diferentes elementos que tienen que ver y hasta que logras hacerlos interactuar y encontrar las piezas que embonan tal vez unas con otras, pues va apareciendo el tal insight, porque tampoco es que sea la iluminación divina ¿verdad?, yo creo que es en el fondo, pues si, el resultado de que has estado elaborando muchas cosas hasta que de repente si, si apareciera como que se van aclarando las ideas... (E-3)

En estas ideas, se identifica un sujeto permanentemente atento a su entorno profesional, capaz de lograr un reflejo de la realidad en su consciencia, es decir un sujeto reflexivo de su acción como investigador educativo; lo relevante es que con ese “darse cuenta” muestra su incursión en terrenos de lograr reflejos de su consciencia en su propia consciencia. Se estaría ante un sujeto que se autoconoce.

2.- Otra característica de este proceso es que es alimentado por el reconocimiento de una realidad compleja que exige una búsqueda permanente de nuevos elementos que hagan posible una aproximación aceptable y promuevan su transformación.

“...los detonadores tienen que ser las incongruencias que encuentras, necesariamente cuando tú empiezas a ver estas cosas, esto aquí no... no está funcionando, o esto sí, y el que la quieras reconocer ¿verdad [...] entonces esas incongruencias son las que te... entre la realidad y lo que tú sabes, piensas y ese gusanito así ético que te dice: pues no, tú no puedes aceptar eso como válido porque no estás ni convencido de que sea así, es lo que te dispara esos procesos de búsqueda, porque son procesos de búsqueda, igual y no... no es que encuentras la solución ¿verdad?, o encuentras una, la que en ese momento te parece la más pertinente también ¿verdad?, porque decir la verdad, ya llegué a la verdad, hay pues mira no sé, se me haría muy pretencioso.” (E-3)

El reconocimiento de los detonadores de su propio proceso de búsqueda los coloca en la posibilidad de apropiación de éstos y por tanto de mejorarlos indefinidamente.

3.- Actividad reflexiva que con el paso del tiempo, le aporta una forma diferente de ver la realidad, la investigación educativa, y lo que hacen como investigadores educativos.

“...para mí la filosofía fue un parte aguas, yo verdaderamente sufrí una conversión, no sé si Lonerganiana, como Lonergan la describe, porque no acabaría de describirla, pero a mí me tumbó la filosofía, los cuestionamientos de uno de mis maestros, me asaltaron completamente, me dejaron encuerado al grado de que yo no sabía qué hacer, como que todo lo que yo había vivido me lo tumbó fue muy importante ese momento para mí, yo digo que es una conversión personal, ves la vida de otra manera, es desaprender lo que había aprendido, es desestructurarme abrirme a otras cosas,...” (E-2)

Este proceso reflexivo es un permanente ir y venir entre la reflexión y la acción, un diálogo permanente entre sus estructuras explicativas y la realidad que se estudia. Es una experiencia que se presenta en un sujeto que se reconoce y que en su desarrollo es impactado en su paradigma teórico, en su postura metodológica pero especialmente en su propia forma de mirar a la educación y a su postura ante la realidad. Es un proceso reflexivo que se acelera en momentos coyunturales, y que aunque se da en el investigador, no es necesariamente explícito en su momento. Lo expuesto se refiere a cambios en su modo de ver la realidad externa, pero en términos de la autoapropiación se trata de cambios en la forma de experimentarse, de entenderse, juzgarse y valorarse ellos mismos en esa realidad que experimentan.

IV.1.3.2 Cambios detectados en ellos como investigadores en el trayecto de su experiencia

Resulta fundamental el auto reconocimiento expresado por los investigadores considerados en la investigación, pone de manifiesto el descubrirse en un proceso de desarrollo, que los impulsa a una búsqueda permanente “...un ciclo [...] descubrir y volver a preguntar” (E-1); proceso de desarrollo expresado en los cambios experimentados, mismos que a continuación se indican:

1.- El darse cuenta de lo que querían hacer en su vida. Del campo de lo personal, resulta fundamental trascendental el descubrimiento experimentado de querer dedicarse a la investigación educativa como un cambio posible y decisivo en la transformación de realidades que resultan insatisfactorias.

“Entonces empiezan a haber cuestionamientos de esas explicaciones que surgían o que yo podía dar, a partir de lo que me sostenía la teoría, a partir de lo que podía aplicar, y entonces cuestionar la propia manera de ver las cosas y buscar cómo dentro de los mismos esquemas superar los problemas ¿No? Entonces por ejemplo intentar... asocias marxismo con conductismo, o sociología con psicología, este... como posibles salidas y después como una ruptura institucional, este... pues que llevó a un cuestionamiento de todo ¿No? Es decir ya no la

búsqueda de cómo resuelvo los problemas que estoy viendo desde el mismo paradigma, sino más bien buscar otros paradigmas ¿No? Entonces así fue como acercarse e ir conociendo que había otras ciencias u otras maneras de hacer ciencia y entonces un poco a relativizar que eso que tenía como verdad era una de tantas verdades ¿No?” (E-4)

Manifestaciones que encierran elementos centrales que aquí son buscados; momentos de intelección directa cuando los entrevistados se dan cuenta de de lo que quieren ser y hacer, cuando definen cual es el camino, es decir, cuando deciden que “es por ahí” su rumbo. Rasgos de intelección inversa cuando los investigadores caen en la cuenta de que lo que hacían o por donde iban no era lo mejor y cambian su dirección, es decir, que “no era por ahí; esta intelección inversa se hace presente cuando se dan cuenta de lo incompleto de sus marcos teóricos y de la insuficiencia metodológica en la que se basaban.

2.- El descubrir y aceptar la limitación de sus marcos explicativos y procedimentales ante una realidad más compleja de lo esperado. Descubrimiento que los arrojó a una búsqueda que aún continúan.

“...no solo es el cambio de paradigma en la investigación de cuantitativo a cualitativo, en el fondo es un cambio en tu comprensión de lo que es la unidad de análisis en la investigación, porque ese es el fondo me parece a mí; de epistemología hacia la investigación, pero también de unidad de análisis porque la unidad de análisis, pues te digo si es esta primera mirada que te comento, pues más individual, más endógena, más experimental, más centrada en la persona, en los variables de la persona como se dice aquí del sujeto, porque además aquí se le llama sujeto no persona ¿no? que ya eso te dice mucho; a pasar a una idea de unidades de análisis donde ya es el participante, que eso también dice mucho ¿no?, no es solo la etiqueta ¿no?, si no es concebir de otra manera a la persona con la que estás en esa relación, más de interlocución, más de tratar de profundizar y entender al otro, no llegar con tu aparato experimental para medir al otro ¿no?, sino tratar de interpretar y ver también los significados del otro y su posicionamiento en el estudio, y verlo con una manera pues más amplia. La

unidad de análisis ya no es el sujeto de lado de su contexto en una situación que lo abstrae, sino es más bien la persona, el participante en su contexto, la relevancia que el contexto tiene y en las interacciones pues también relevantes que... que plantea; entonces son necesariamente unidades de análisis, pues más sociales podría decirlo, más sistémicas, más ecológicas le llaman algunos, siento que eso también para mí, ha sido un cambio fundamental.” (E-3)

Cuestión no solo de disponibilidad de herramientas teóricas o metodológicas adecuadas para lograr aproximaciones razonables de la realidad, sino que se fundan en la dimensión que como personas tienen los informantes; inquietudes que les acompañan para procesar los datos aportados por su experiencia sensible de una manera que los proyecta como seres comprometidos con los otros, como seres moralmente buenos.

3.- El encontrarse en la necesidad de asumir una postura ante lo que sucede en la realidad y encaminar sus esfuerzos hacia la transformación.

“Bueno quizás la otra sea como la idea de que lo que haces tiene algún sentido ¿no? O si piensas que tu actividad puede contribuir a ayudar de alguna manera a mejorar el sistema educativo, pensando que es la educación como un recurso que si puede darte la diferencia ¿no?, en una sociedad, en una persona” (E-4)

Lo que se declara por parte de los cinco investigadores y que aquí se expone, permite identificar que el impacto de sus experiencias, en ellos mismos, involucran un proceso impulsado por momentos de cuestionamiento y de darse cuenta, tanto de lo que les parece lo adecuado como por aquello que les resulta insatisfactorio y que obliga a realizar ajustes en sus rumbos de búsqueda; estos cambios se presentan tanto en el ámbito personal como en el teórico y el metodológico.

Se muestra la valoración realizada por los informantes y su tendencia a definir acciones encaminadas a transformar esas realidades que resultan insatisfactorias y a ellos mismos.

IV.1.3.3 Elementos significativos en la experiencia reflexiva vivida en su recorrido formativo.

En este momento resulta oportuno el especificar los elementos que resultaron especialmente significativos en la experiencia formativa de los investigadores, de acuerdo a lo que expresaron como producto de su reflexión introspectiva:

1.- El diálogo dialéctico que establecieron con la realidad; que les proporcionó nuevas rutas metodológicas y posturas teóricas, incluso nuevos objetos de estudio.

“...es mucho más modesto tu planteamiento, nunca dices aquí está la verdad, o sea, yo ahora lo que digo que de todos mis estudios son exploratorios, que busco explicaciones pero que estoy explorando, porque pues no pretendo para nada, o sea sí, pretendo tener hipótesis explicativas, comprender mejor una determinada realidad pero pues no, pero no estoy haciendo una investigación causalidad muchísimo menos, jamás ¿no? o sea, entonces este, vas, más bien es ese el proceso, vas ganando modestia ante la complejidad ¿no? del conocimiento de la realidad.” (E-5)

Esta sección de la entrevista resulta crucial para esta investigación pues siendo parte de lo que se busca, aquí se manifiestan claras muestras que insinúan la presencia de lo que Lonergan define como “conversión intelectual”, ese punto de quiebre que exige la adopción de nuevos horizontes que no coinciden con los previos y les obliga a un nuevo inicio en una nueva ruta. Encaminados en ese proceso dialéctico e interminable de la auto trascendencia cognitiva.

Sus horizontes se van ampliando a partir de sus propios y distintos mundos individuales de vida y los aproxima, a los cinco, en una coincidencia del campo exclusivo del ser humano auténtico; siguiendo su propio desarrollo <su orientación> pero complementada de manera determinante por la experiencia de las conversiones <puntos de quiebre> que marcaron rutas diferentes a seguir.

2.- El involucramiento emocional que les provocó su contacto con la realidad. La experiencia en un primer momento sensorial y después pasada por lo cognitivo, involucra al sujeto que conoce, de manera integral, es una experiencia que no sucede solo a nivel mental sino como factor constitutivo del conocimiento humano.

“...pero cuando esta investigación sobre nociones sociales la llevamos a niños de un albergue indígena en Guelatao, dónde había niños de varias etnias, y luego la empezamos a trabajar con niños de la calle que trabajan en la calle, pues las cosas cambiaron ¿verdad?, entonces ahí siento que fue que para mí fue una experiencia cognitivo, emocional, afectiva en todos sentidos, no creo que te pudiera separar ahí en ese sentido lo uno de lo otro ¿no?, porque finalmente yo sí creo lo que dice Pablo Fernández, todo aprendizaje comporta una emoción, toda acto cognitivo comporta una emoción, no... es un error como los hemos divorciado ¿no?, lo uno de lo otro, y claro, pues todas nuestras miradas teóricas y concepciones se fueron desestructurando, porque pues ya todo lo que teníamos de la mirada de la psicología evolutiva y del desarrollo, pues para nada casaba con la realidad de esos niños, y yo... yo me empecé a cuestionar y eso me afectaba en decir: yo no puedo aplicar estos instrumentos, estas entrevistas, estas categorizaciones, a realidades que en sí mismas pues no... no dan, lo único que voy a terminar concluyendo, pues es que los chicos están en un atraso estructural, en relación a los niños de los niveles socio económicos más altos y que voy a concluir, algo similar a lo que pasa en enlace ¿no? siempre los niños de los puntajes bajos, los reprobados, los incompetentes, los que no han logrado el dominio del conocimiento, los que se ven como la gente que no aprende, pues son los niños de esos grupos, entonces a mí eso me cambió definitivamente el panorama y dije las cosas no son por aquí, y llegar y aplicar cuestiones” (E-3)

De la misma forma que en el punto 1 en donde se involucran elementos de conversión intelectual; pero ahora en términos de la conversión moral, en esta parte se manifiestan sus características; aunque poseedores de orientación y encaminados en su propio proceso de búsqueda, se presenta esa reconsideración sobre lo que guía sus decisiones que los coloca como sujetos que privilegian los

valores por encima de sus propias satisfacciones. En los cinco investigadores es notorio que no solo se aclara en sus mentes y corazones, como discurso, sino que es una acción permanente que se integra a su talante de sujetos conscientes de encontrarse en una búsqueda por ser cada día mejores seres humanos. Búsqueda humanizante incesante y dinámica que los proyecta hacia lo que Lonergan denomina auto trascendencia real.

3.- El auto cuestionamiento sobre la realidad y sobre lo que hace como investigador educativo.

“... Yo creo que eso siempre ha estado presente, es decir, ante una experiencia hay, digamos, una toma de consciencia y hay una reflexión en términos de ¿ahora qué hago? ¿No? Este... ¿qué puedo hacer? ¿No? para resolver o para mejorar o para evitar tales o cuales cosas ¿no? qué estoy viendo como limitantes o como incongruente ¿no?” (E-4)

Declaración la anterior, que deja ver elementos de lo que en los puntos 1 y 2 de esta sección se ha denominado auto trascendencia cognitiva (intelectual) y auto trascendencia real (moral).

“Mira sí creo que, siempre hay una continuidad, ahora que lo pienso sí, hay esa continuidad hay ese interés que te comento de participar en proyectos de innovación hacia la educación, ese interés de que sean proyectos que tenga un impacto para atender situaciones fuertes en el ámbito educativo, esa idea de que la educación sí cambia cosas sí acepta diferencias, que no es fácil porque el contexto no es favorable en nuestro país...” (E-3)

Recordando que la intelección se entiende no como actividad mental sino como factor constitutivo del conocimiento humano, y que consiste el acto de comprensión que sobreviene inesperadamente después de que la inteligencia ha organizado y analizado los recuerdos, se puede decir que en las declaraciones anteriores se identifican manifestaciones de Insight. Aunque contextualizado por las condiciones externas de los investigadores, el acto de intelección ronda entre

lo concreto y lo abstracto, y se presenta gracias a condiciones internas de estos sujetos en su condición de sujetos que conocen y que se saben en esta condición.

4.- El mirar críticamente su propia postura como persona, ante lo que sucede.

“...para mí siempre ha tenido como presencia y como que trato de reflejarlo mucho en la interacción con los demás, como... ¿Cuál es el sentido de lo que haces? ¿No? Yo creo que eso te da como una energía, como un motor diferente, sin pensar que, si tus estás cumpliendo tus ocho horas para recibir tal cantidad, tu actividad es como... o puede ser muy... muy menor, así crees que en esas ocho horas, estás haciendo algo que puede servir para algo, o ayudar a alguien, o que tengas sentido pues, sentido más allá del intercambio de: me contratas, me pagas, entonces yo te cumplo con ciertas cosas. Entonces hay cosas que de por sí se tienen que hacer, pero si las haces con sentido, las vas a hacer mejor, yo creo ¿no?” (E-4)

Cuatro puntos que señalan marcas profundas en su conformación como investigadores educativos y cuyo descubrimiento plantea un reto en los procesos personales de autoapropiación, reto que implica que el sujeto sea capaz de ir hacia su interioridad. Se muestran como sujetos atentos a su conocer, es decir, atentos a lo que conocen, a la forma en la que lo hacen y a lo que experimentan ellos mismos en este proceso. Como se ha dicho en la aproximación teórica, son sujetos en camino de acceso desde el sentido común y la teoría como ámbitos externos a ellos mismos, hacia la apropiación de su interioridad y de su subjetividad; éste sujeto cuestionado se coloca en posibilidad de descubrir su propia estructura de operaciones conscientes e intencionales.

Es justamente a través del ejercicio de reflexión introspectiva realizada en esta búsqueda de apropiación de la propia interioridad la que permite establecer la relación sujeto-sujeto, colocando al sujeto presente para sí mismo. Derivados del ejercicio de reflexión introspectiva realizado por los investigadores entrevistados, se muestran hallazgos que son recurrentes, en tres dimensiones, mismos que no necesariamente son explícitos en el momento de su acontecer, sino que a la

distancia van manifestando su presencia ante el entrevistado, así como sus reales alcances.

Es importante mencionar que los investigadores reconocen que si bien poseían al momento, alguna idea o impresión sobre los cambios y transformación que experimentaban no era completamente clara ni completa; esta claridad se va logrando a la distancia. Otro aspecto a resaltar es que movidos ya sea por su intencionalidad, por la intuición o por alguna inquietud personal, su camino se fue conformando de acuerdo a las realidades que se fueron presentando; el darse cuenta de aquellos elementos que los transformaron fue coyuntural. De lo expuesto, se puede identificar la presencia de los siguientes componentes centrales:

a) En lo que toca al acto de intelección (Insight):

El investigador educativo al vivir la experiencia formativa como tal, la vive en su propia condición de sujeto que conoce; ahora es oportuno recuperar tres aspectos auxiliares para analizar lo encontrado en cuanto a la intelección: 1) el ocuparse de la intelección sobre el acto de intelección, es abordar un problema del orden de lo epistemológico, es decir, se está ante la necesidad de conocimiento sobre el conocimiento; 2) la intelección es entendida no como actividad mental sino como factor constitutivo del conocimiento humano, es decir, la intelección se entiende como el acto de comprensión que sobreviene inesperadamente después de que la inteligencia ha organizado los recuerdos; 3) el acto de intelección es intencional y es consciente; y 4) en el nivel de la inteligencia se presentan dos tipos de intelección, la directa y la inversa.

- En cuanto la ocurrencia de un primer Insight directo, se puede presumir su presencia en el momento en el que los investigadores descubren que la realidad es más compleja de lo que sus cuerpos teóricos disciplinares preveían, situación que queda de manifiesto cuando responden cosas como: *“Yo creo que sí [...] empezamos a cuestionar el paradigma, digamos lo cuestionábamos no como algo buscado sino porque los problemas que estábamos enfrentando, así nos lo hacían*

muy claro muy presente, esa búsqueda fue acompañada porque había otros que estaban en las mismas y pues [...] entonces si había como una confrontación en donde no había duda de que estábamos transitando hacia posturas distintas [...] Era claro que quería encontrar... que quería buscar otras cosas... pero más bien respondiendo a los problemas en los que me había metido ¿no? estaba estudiando y ya no había elementos explicativos los trataba de buscar en otra parte, tal vez no como un proceso muy atento de qué me estaba pasando ¿no? Si sabía que estaba en crisis paradigmática, tal vez confundida con los personal pero que estaba construyendo otra cosa” (E-4)

- Consistente en un darse cuenta de que se venían tomando por ciertas posturas y procedimientos erróneos, e incluso objetos de estudio que no conducían a lo que ellos buscaban, un Insight inverso, puede rastrearse cuando los entrevistados aceptan que sus propios paradigmas teóricos de partida son insuficientes, y que sus recursos metodológicos eran limitativos: “...dije las cosas no son por aquí...” (E-3); “Decir: ¡Chin!, o sea, como caer en la cuenta, pues de que has estado equivocado ¿No?” (E-4) Lo buscado, la forma de hacerlo y las bases de su aproximación no les conducían a ninguna parte, se les muestra que ese camino no es el adecuado.

- Un segundo Insight directo, como producto del auto cuestionamiento de su acción frente a realidades que se les presentaron como insatisfactorias, se hace clara la necesidad de fortalecer su postura promotora de la modificación de esas realidades, pues se dan cuenta de que su actuación tiene mayores y nuevos alcances en el terreno de la transformación social: “Bueno quizás la otra sea como la idea de que lo que haces tiene algún sentido ¿no? O si piensas que tu actividad puede contribuir a ayudar de alguna manera a mejorar el sistema educativo, pensando que es la educación como un recurso que si puede darte la diferencia ¿no?, en una sociedad, en una persona” (E-4).

b) Del campo de las conversiones, aunque solo a manera de aproximación a lo que es una conversión, se pueden mencionar los siguientes elementos.

- En cuanto a la conversión intelectual, referida a la auto-trascendencia cognoscitiva; se puede mencionar que entre los hallazgos de esta investigación se encuentran los siguientes elementos: a) Descubrir que la realidad es más compleja de lo que la teoría contempla; b) Darse cuenta de fortalecer su visión disciplinar inicial; y, c) Aceptar la flexibilidad metodológica: *“tiene que ver según yo primero con que reconoces límites del paradigma que te estaba sirviendo hasta ese momento, que conocías hasta ese momento. Entonces a partir de eso, entras en contacto con otros paradigmas, paradigmas que te dan como... o que te ofrecen otras estrategias de acercamiento a la realidad y otras estrategias y criterios para buscar explicaciones de esa realidad ¿no?”* (E-4)

- En cuanto la conversión moral, referida a los valores percibidos, afirmados y realizados por una auto-trascendencia real; aun cuando de manera apenas insinuada, se puede sentenciar que no es posible entender el proceso formativo de los investigadores educativos significativos, sino engarzado sobre su propio proceso de desarrollo personal: *“...yo recuerdo ahora un trabajo en la montaña, este... ayudando ahí a comunidades, este... y recibiendo o sea como mucho agradecimiento, o sea... pero otra vez, ¿Por qué fui a esa comunidad? No tengo realidad, este... lo que sí recuerdo perfectamente es el reconocer como cuando le das algo a alguien que tiene muy poco, como te da algo que no tiene ¿no? es muy fuerte ¿no?”* [...] *Ver una sociedad muy atenta a sus jóvenes y a sus niños, pero muy respetuosa del otro ¿No? O sea llegar a conocer que en la lengua de ellos no hay palabras para ofender a otro ¿No? Pues fue un cuestionamiento a mi manera de vivir y pensar que... o sea qué mal estábamos como sociedad ¿No? Fue así una cosa tremenda. Y la otra fue la vivencia emocional; todo el grupo que estamos ahí, este... era evidente que se creaba un ambiente pues diría yo místico ¿No? [...] Semanas después en mi auto sobre periférico, me acordaba y lloraba, lloraba.... O sea no entendía ¿Por qué? ¿No? Entonces yo creo que hasta donde voy ¿No? Que una cosa fue esto de reconocer que habíamos sacado las objetividades en la educación... de la investigación y que eso era importante recuperarlo, la otra que, pues darse cuenta todo lo que habíamos perdido como sociedad ¿No?”* (E-4)

c) De las nociones trascendentales, lo que impulsa al sujeto en la búsqueda permanente del conocimiento.

Al recuperar la respuesta que Lonergan ofrece al cuestionamiento sobre *¿Qué es lo que impulsa al ser humano hacia la conversión?* Cuando afirma que *“En su raíz, la orientación del individuo consiste en las nociones trascendentales que nos urgen y nos capacitan para avanzar en la comprensión, para juzgar con verdad y para responder a los valores”* (2001, p. 56) se aclara la base que da soporte a la inquietud permanente y a esa disposición manifiesta hacia el compromiso y la transformación de la realidad, por parte de los investigadores entrevistados; se podría afirmar que son las nociones trascendentales las que impulsaron a estos investigadores en su camino para llegar a ser lo que son como personas y como investigadores.

No obstante lo anterior, habrá que advertir que esas nociones trascendentales no todos las consolidan de la misma forma, es decir, que todos los sujetos experimentan ese deseo de entender bien y de juzgar con verdad, pero no todos se dejan guiar, debido a sus sesgos individuales o de grupo. En el caso de los investigadores entrevistados, expandieron sus horizontes porque vivieron momentos cruciales en los que se dejaron llevar por esas nociones; habrá a quienes teniendo la oportunidad no lo hicieron así.

Una vez mostrados los hallazgos de acuerdo a la estructura seguida durante las sesiones de la entrevista introspectiva realizada con los informantes, en donde se recuperaron sus recuerdos, se analizaron éstos y posteriormente se acompañó en un ejercicio de reflexión introspectiva, es momento de mostrar estos hallazgos en cuanto a los cuatro preceptos trascendentales planteados por Lonergan.

IV.2 El proceso de autoapropiación

En este apartado, para realizar el manejo de los hallazgos de lo que sucede en el interior de los investigadores durante su experiencia formativa, se hace uso de los cuatro preceptos trascendentales planteados por Lonergan que consisten en ser atento para captar, ser inteligente para entender las relaciones de lo que se capta, ser razonable para juzgar sobre aquello que se capta y se entiende, y ser responsable para responder ante los demás, sobre aquello que se capta, se entiende y se juzga. Estos preceptos trascendentales integran el proceso de la búsqueda de la autenticidad humana y describen los cuatro pasos seguidos en el ejercicio de la introspección; se trata de la aplicación de las operaciones hacia sí mismas, es decir: 1.- El prestar atención al propio atender, entender, juzgar y decidir. 2.- Entender el propio atender, entender, juzgar y decidir. 3.- Juzgar el propio atender, entender, juzgar y decidir. 4.- Decidir sobre el propio atender, entender, juzgar y decidir. (Lonergan, 2001, pp. 20-21). Traducido en proceso, en la realización de las operaciones, se identifican cuatro niveles de consciencia, mismos que sirven de estructura para la presentación de los hallazgos.

La experiencia del proceso de acompañamiento realizado con los investigadores, deja en claro que el hecho de reflexionar hace referencia a un ejercicio de conexión reflejo con una realidad, mientras que la reflexión introspectiva hace referencia a un ejercicio de conexión reflejo de la consciencia y que hace posible explicitar sus contenidos a través del lenguaje, es decir, hace posible objetivarla. Es importante recordar que lo pretendido en el ejercicio de introspección que aquí se realizó, fue que los entrevistados se reconocieran como operadores en el ejercicio de las operaciones que ellos ejecutan en tanto sujetos cognoscentes; es decir, fijar la atención en su proceso de aplicación de las operaciones en cuanto intencionales a las operaciones en cuanto conscientes en lo que sucede en su interioridad cuando conocen y no en los objetos por conocer o conocidos.

IV.2.1 Nivel empírico

En este nivel lo fundamental es estar abiertos a la experiencia sensorial, es aquí que se recopilan datos del contexto; se tienen sensaciones, se percibe y se imagina, se habla y se realizan acciones. Fase introductoria para la recuperación de la experiencia, ubicando y recordando acontecimientos y personas significativos, los entrevistados, expresaron ideas como las que se muestran en la figura siguiente:

Figura No. 16 Atender
(El prestar atención al propio atender, entender, juzgar y decidir)

| Niveles de conciencia e intencionalidad | ATENDER | ENTENDER | JUZGAR | DECIDIR |
|---|---|---|---|---|
| <p>ATENDER</p> | <p>“...y después una práctica que me hizo cuestionar la teoría y entonces una búsqueda de modificar o cambiar aspectos teóricos que no permitían una intervenciones como más efectivas”. (E-4)</p> <p>“...al final de mi doctorado fui al mezquital, lo tuve que hacer... me amplió mucho mi visión, intentar más vertientes de investigación, en fin...” (E-1)</p> <p>“Primero docente, luego gestor y luego investigador; ya como investigador (evaluador) de lo cualitativo a lo cuantitativo” (E-2)</p> | <p>“No cabe duda que mi cercanía con Latapí en su momento, tuve la oportunidad de sentir que la educación es algo que rebasa la condición técnica, que es una ventana a un mundo más amplio, que puede, no sé si trascender pero si algo más amplio de lo ordinario...” (E-1)</p> | <p>“Elementos significativos que hayan sido, pues mira, claro, la entrada a los posgrados, transitar por un posgrado yo creo que eso te cambia [...] mi entrada al doctorado en pedagogía, que fue para mí pasar de la mirada psicología educativa a la mirada de la pedagogía” (E-3)</p> | <p>“O sea, puedes ser objetivo, pero nunca vas a ser neutral este proceso lo descubrí ahí, por ejemplo, descubrí eso como la verdad primero incomoda muchas veces y en segundo pues requiere de negociaciones políticas para averiguar de ahí consecuencias [...] entonces eso me dio mucha seguridad la verdad y también la certeza de que yo quería ser investigadora de educación, me acuerdo cuando estaba en la sierra montada en mi mula, a orillas del río para llegar</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | <p>“esa formación en escenarios reales y pues muy vinculada a las situaciones de la... de la profesión que... pues hacen que las teorías sean como marcos de referencia, más que como saberes ¿no? Inmutables”. (E-3)</p> <p>“...la misión de la Tarahumara le pidió al centro de estudios educativos que hiciera una evaluación de las escuelas radio fónicas que había instaurado en el 1954 y ya tenían 16 años de existencia. [...] y entonces bueno Pablo Latapi me preguntó que si me interesaba dirigir ese estudio, entonces así fue, [...] tal cual, o sea lo que pasa fue como una terapia de choque, un asunto de inmersión directa” (E-5).</p> | | | <p>a una comunidad que estaba a 4 ó 5 horas de distancia, yo decía ésta es la sociología de la educación, yo quiero hacer esto toda mi vida, ¿no? Entonces este bueno, ahí fue donde se me afirmó, si necesitaba digamos una afirmación en la vocación ahí fue donde se me afirmó y sentí mucha seguridad en mi, mi capacidad de asumir proyectos complejos...” (E-5)</p> |
|--|--|--|--|---|

En las expresiones recuperadas en la tabla anterior, se muestra a un grupo de personas que coinciden en una actitud de sensibilidad respecto a lo que sucede a su alrededor, así como en ellos mismos, en su interior, son capaces de identificar momentos, personas y respuestas que les resultan significativas; reconocen factores contextuales que contribuyeron en su formación como investigadores educativos.

En términos generales se puede pensar en sujetos que son conscientes de su propio experimentar, entender, juzgar y decidir vivido durante su proceso formativo; se reconocen afectados por acontecimientos que identifican como significativos, logrando recuperar sus recuerdos, entendiéndolos, realizando una valoración de esto que recuerdan y entienden para posteriormente definir acciones realizadas en consecuencia.

Están abiertos a la experiencia sensible y son capaces de atender la forma en que atienden, entender que lo hacen e identificar la forma en la que lo realizan, deliberar sobre la forma y los productos de sus juicios y finalmente tomar decisiones responsables sobre su propio atender.

IV.2.2 Nivel intelectual

El nivel intelectual impone el reto de entender la unidad y las relaciones existentes entre los datos captados, el ejercicio mismo del entender lo que se capta, el valorar lo que ha captado y ha entendido y el llegar hasta el decidir que se experimenta.; es en este nivel que se cuestiona lo registrado, se hace inteligible, se expresa lo que es entendido y se reconocen los alcances de lo expresado.

**Figura No. 17 Entender
(Entender el propio atender, entender, juzgar y decidir)**

| Niveles de consciencia e intencionalidad | ATENDER | ENTENDER | JUZGAR | DECIDIR |
|--|---|--|---|---|
| ENTENDER | “Los que estábamos en aplicada dándonos de topes en la pared porque la realidad estaba mucho más compleja de lo que suponían nuestros marcos teóricos y desde ahí que la psicología no entonces vamos a | “... los presupuestos que uno tiene desde su formación y eso como va este... cambiando ¿sí? Y eso cómo va cambiando conforme vas confrontando esos presupuestos con la realidad en la que estás inmerso, | “Es algo progresiva imperceptible... empecé a dudar mucho... de las teorías, de pensar que sin datos no hay resultados... que promover la posibilidad de confiar en el cambio es algo como más difícil [...] estaba | “...para mí si es significativo porque quise decir que yo ya opté trabajar en la educación sin importar los límites disciplinarios...” (E-4). |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | la sociología a lo que sea ¿no? [...] El contacto con esas realidades más complejas, pues si este... por lo menos en mi ayudaron a la ruptura, la ruptura de manera de pensar ¿No? Y a la búsqueda ¿No?" (E-4) | y como esa realidad pues regresa para hacerte pensar si tus marcos explicativos pues este... dan cuenta o no dan cuenta de lo que estas atendiendo." (E-3) | descartando teorías [...] esto no sirve esto no es cierto [...] Había choque o transformación con la teoría tradicional, nos estábamos saliendo del carril." (E-1). | |
|--|--|--|---|--|

En este nivel resulta fundamental la presencia de la insatisfacción y la duda, aquí son seriamente cuestionados tanto sus recursos teóricos como metodológicos ante realidades que los confrontan y evidencian; se aclara la inconsistencia e insuficiencia de sus bases de aproximación; llegando incluso al cuestionamiento moral. Se puede ver un entender que proyecta hacia una búsqueda de algo que a bien no se sabe que es, les ofrece la certeza de la necesidad de búsqueda. Persiste el nivel de claridad de lo sucedido en ellos como sujetos en un proceso de transformación constante, son capaces de identificar momentos definitorios y modificaciones realizadas.

Denotan una actitud inteligente que les permite establecer y explicitar las relaciones existentes entre aquello que se capta, pero también entender la forma en que lo realizan, juzgar si es razonable lo realizado y obtenido, así como decidir si es la mejor forma de hacerlo o se podría hacer de formas diferentes.

IV.2.3 Nivel racional

La reflexión es fundamental en este nivel, aquí se da orden a las evidencias, se generan juicios sobre las afirmaciones elaboradas, se realizan juicios de razón, necesarios para proceder hacia el cuarto nivel. Este tercer nivel conlleva afirmar la

realidad del experimentar, del entender, del juzgar y del decidir qué se experimenta y entiende.

Figura No. 18 Juzgar
(Juzgar el propio atender, entender, juzgar y decidir)

| Niveles de conciencia e intencionalidad | ATENDER | ENTENDER | JUZGAR | DECIDIR |
|---|--|---|--|---|
| JUZGAR | "Lo mismo, vimos que los métodos tradicionales en la línea... tratamos de ver, de interpretar los datos y pues si pero fijate que no alcanza, exploramos el marxismo, leímos a muchos sociólogos de aquella época que no tienen un enfoque empírico son más bien reflexivos, me pelee con diversos enfoques y seguimos avanzando." (E-1) | "O sea yo creo que eso y el reconocimiento como del contexto social como un elemento que... jugaba mucho, y jugaba mucho desde por ejemplo: ¿Cuáles son los Marcos teóricos que adoptas? Pues tiene que ver mucho con el contexto ¿No? [...] Entonces empiezas a ver que la generalización se puede hacer de otra manera ¿no?" (E-4). | "...primero una fase analítica descriptiva, ya después explicativa buscando después una fase reflexiva y sintética, que encierra procesos de reflexión de lo que va generando. [...] Yo diría que quizás antes de ser investigador educativo mi carrera era para subsistir, para tener una estabilidad, y luego la educación, desarrollo, justicia, vocación..." (E-1) | "...yo creo que a utilizar diferentes metodologías a no casarte con una sola metodología, a relativizar tu propia metodología, como a ser más humilde y aceptar los acercamientos de otras gentes." (E-2) |

Los juicios de razón se dan en el terreno de las posturas teóricas y los procedimientos metodológicos, no como ejes centrales de su reflexión y acción, sino más como manifestación de la transformación profunda que experimentan en su calidad de personas que hacen investigación, como sujetos que conocen; como sujetos conscientes de sus propios procesos. En este nivel de conciencia se llega a la valoración, ya se ubicó lo sucedido, ya se cayó en la cuenta de la insatisfacción, lo que procede es un ejercicio reflexivo que permita la definición de la ruta a seguir, el compromiso que se ha de asumir.

Se puede afirmar que los cinco investigadores entrevistados, muestran una construcción razonable de juicios sobre la forma en que juzgan lo captado y lo que han entendido.

IV.2.4 Nivel responsable

Es en este nivel, que el individuo encuentra interés en sí mismo, por sus operaciones, delibera responsablemente sobre su actuación, emite juicios de valor, toma decisiones, asumiendo su capacidad de responder ante sí mismo y ante los otros. Representa obrar de acuerdo con las normas propias que se generan entre el propio experimentar, entender, juzgar y decidir que se experimenta, entiende y afirma.

Figura No. 19 Decidir
(Decidir sobre el propio atender, entender, juzgar y decidir)

| Niveles de conciencia e intencionalidad | ATENDER | ENTENDER | JUZGAR | DECIDIR |
|---|---|---|--|---|
| DECIDIR | “...a mí me tocó, en mi trayectoria en el momento de pugna muy fuerte entre los cuantitativos y los cualitativos y yo nunca me pude ubicar en alguno de los dos, porque yo siempre había hecho de las dos, ¿no? y al final llegué a la conclusión de que era una pugna tonta, ¿no? o sea que es finalmente la pregunta de investigación la que te dice que metodología escoger y puedes escoger las dos y | “...yo creo que en primero como el reconocimiento de límites del paradigma que se tenía y después la búsqueda como de qué otras explicaciones hay ¿no?, qué otras cosas hay, qué oferta de conocimiento ¿no? Y la otra cómo este conocimiento se ha producido ¿no? Entonces por ahí ir adquiriendo metodologías distintas ¿no?” (E-4) | “...por otro lado siento que me he vuelto con el tiempo mucho más aplicada y más pragmática y mucho menos teórica, porque también yo creo que la orientación hacia el compromiso y la transformación y todo eso, tiene que ver con eso, ¿no? con encontrar más bien, preguntas de investigación que tengan la posibilidad de dar respuesta a los problemas que tiene la realidad, no | “...fue una decisión muy clara... vamos por acá, no vamos a buscar lana ni prestigio ni... porque vimos que era una actividad de mucho significado y trascendencia... el mundo tiene que cambiar y...” (E-1). |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>que la mejor manera de hacer investigación es combinándolas de hecho, yo estoy absolutamente convencida de eso, pero por eso te digo que no, yo al principio empecé siendo más cuantitativa que cualitativa y con el tiempo me ido haciendo más cualitativa, aunque jamás deje lo cuantitativo" (E-5)</p> | | <p>te voy a decir que abandono la teoría por completo ni nada" (E-5)</p> | |
|--|--|--|--|--|

De un orden de mayor complejidad, en este nivel se presenta la modificación de los fundamentos teóricos desde los cuales se ve la realidad educativa, el cambio de paradigmas metodológicos con los cuales acercarse a ella, y se experimenta el tránsito desde la dependencia intelectual hacia la autonomía en el ejercicio de la investigación; sin embargo, más que todo esto, lo alcanza el reconocimiento profundo de la necesidad y reorientación de su quehacer a favor no solo de una mejor educación sino por mejorar las condiciones de vida de las personas; se manifiesta el compromiso, ese que pareciera haber estado latente en ellos, por entregar sus esfuerzos en la construcción de una educación transformadora y humanizante. Se puede pensar que en los cinco casos, los investigadores se permitieron atender ese impulso de ser sensibles y conscientes de ellos mismos en realidades que les resultaban insatisfactorias y que definen su actuación como investigadores educativos significativos.

Conceptualizando a la responsabilidad como la capacidad de responder ante los demás, se concluye que los investigadores entrevistados deciden sobre su experiencia sensorial, sobre el entendimiento alcanzado, así como de sus procesos y productos deliberativos que los impulsa a la adopción de posturas y definición de acciones realizadas.

CONCLUSIONES

Para la exposición de las conclusiones generadas a partir de la realización de esta investigación, se integran dos secciones: a) Una primera, titulada el proceso de autoapropiación, en la que se exponen aquellas derivadas del ejercicio de reflexión introspectiva en el que se acompañó a los entrevistados en la objetivación de su consciencia sobre su propia experiencia; para su presentación se conserva la estructura identificada desde el referente teórico y que sirvió de guía para el análisis e interpretación de los hallazgos: 1.- Experiencias más significativas en el proceso formativo personal, de los investigadores educativos significativos; 2.- Desarrollo de las experiencias formativas personales en los investigadores educativos significativos; y finalmente, 3.- Presencia de la estructura de operaciones conscientes e intencionales, en el investigador educativo significativo, a partir de sus experiencias significativas vividas en su formación personal; y, b) la segunda, retos y aportes, organizada de acuerdo a los tres retos identificados para la realización de esta investigación, señalando las formas en las que sortearon y que establecen elementos suficientes para identificar aportes centrales de la esta investigación.

Sobre la base anterior, de procederes y logros, se incluye un tercer apartado, en donde se señalan líneas posibles de acción, que apunten a continuar el estudio de la dimensión interna del investigador educativo como sujeto que conoce, desde la óptica de las operaciones conscientes e intencionales, así como al fortalecimiento de la investigación introspectiva como alternativa en la realización de investigación educativa.

A) El proceso de autoapropiación

1. Recuperación de la experiencia.- la primera de las preguntas secundarias formuladas para esta investigación fue ¿Cuál fue la experiencia formativa personal, de los cinco investigadores educativos significativos, considerados en esta investigación; recuperada por ellos mismos? A la que se puede responder,

que las experiencias personales que contribuyeron más significativamente en la formación como investigador educativo significativo, según ellos mismos, fueron:

- a) La Inmersión directa del sujeto, que lo confronta contra la realidad y sus propias bases teóricas y metodológicas, es un elemento fundamental en la formación como investigador educativo; y
- b) El trabajo colegiado y el acompañamiento son dos factores que favorecen el desarrollo de un investigador educativo.

En términos generales, en la recuperación de la experiencia de los cinco investigadores, se pueden mencionar los siguientes hallazgos como rasgos característicos:

- 1) Todos iniciaron su experiencia investigativa durante sus estudios de licenciatura;
- 2) Se incorporan a la investigación por invitación de un profesor;
- 3) Su experiencia se desarrolla integrados a equipos de trabajo con acompañamiento más que con dirección;
- 4) Resulta factor fundamental el haber conocido a personas que posteriormente fueros determinantes en su vida como investigadores;
- 5) En todos los casos, a su manera, enfrentan la iniciación “Por inmersión directa”, confrontándolos con una realidad que los cuestiona en sus propias convicciones teóricas, metodológicas y valorales;
- 6) Aunque con sus propias peculiaridades, en general primero tienen contacto con las actividades de investigación y posteriormente docencia y/o gestión;
- 7) Todos, iniciaron desde la postura cuantitativa y se han trasladado hacia la cualitativa, generalmente entendiéndolas como complementarias o no excluyentes; y,
- 8) No necesariamente se definen como investigadores educativos, más como personas con la idea de ocuparse de la educación en un sentido práctico y de transformación profunda.

En todos los casos, los entrevistados logran identificar los escenarios por los que transitaron, los contextos y autores que intervinieron, así como sus propias tendencias en cuanto a intereses y formas de proceder.

En este nivel, se descubren personas atentas a lo que sucede en su entorno pero también en ellos mismos, por lo menos en la parte cognitiva; permite adelantar que son capaces de discernir sobre la realidad, sus conocimientos y sobre lo que ellos mismos hacen, de valorar las situaciones y necesidades que enfrentan, y capaces de definir acciones orientadas a transformar aquellas situaciones que ellos mismos identifican como insatisfactorias: sean éstas, del orden teórico, metodológico o personales. Esto no necesariamente significa que sean explícitamente conscientes de ello.

2.- Análisis de la experiencia.- El segundo de los cuestionamientos guía de esta investigación, respondido solo después de la recuperación y de un ejercicio de auto valoración realizada por los propios entrevistados sobre sus propias experiencias, fue ¿Cómo se desarrollaron en los cinco investigadores educativos significativos, las experiencias formativas personales, según el propio análisis realizado por éstos? Llegando a las siguientes conclusiones:

- a) La formación como investigador educativo es un evento personal e interior del sujeto que involucra necesariamente las dimensiones física, emocional e intelectual y que se presenta a lo largo de su vida;
- b) Su confrontación con una realidad más compleja de lo previsto teóricamente y que plantea la exigencia de aproximaciones metodológicas innovadoras;
- c) La confrontación con la realidad, que pone en marcha una búsqueda que si se sabe que hay que realizar pero no necesariamente se sabe qué habrá de encontrarse; y,
- d) La confrontación directa con las realidades y el quehacer investigativo que activa la búsqueda de nuevas teorías y nuevas rutas metodológicas involucrando las dimensiones física, emocional e intelectual del sujeto.

Otros aspectos en que coinciden los entrevistados, como producto del análisis realizado sobre su propia experiencia formativa, son:

- 1) Existencia de un profundo sentido de compromiso social, con una fuente aún no identificada;
- 2) Visualizan a la educación como vehículo de transformación social;
- 3) En los cinco casos, la formación se relaciona más como un proceso personal (derivado de una toma de decisión);
- 4) Se mueven más en la transformación práctica del fenómeno educativo que en la generación de “teorías”;
- 5) Básicamente han transitado por dos etapas: la primera en donde su posición es de aprendizaje y seguimiento y la segunda en donde ya están con la responsabilidad de proyectos y personas, son autónomos; y,
- 6) Se puede suponer, que los estudios de doctorado aportan herramientas técnicas, metodológicas y teóricas, para mejorar el proceso ya iniciado a partir de la toma de decisión personal, movidos por su aprecio por la educación.

Lo anterior, encuentra plena relación con el tender-a consciente, sustancialmente diferente al tender hacia un objeto; tiene que ver con la búsqueda del conocimiento, en la cual no solo lo hacemos consciente sino inteligentemente y más lejos: *“Más aún, lo hacemos críticamente; examinamos lo que se nos ha dado y preguntamos si es correcto; además lo comprobamos y lo controlamos. Todavía más, se puede buscar el conocimiento deliberadamente...”* (Lonergan, 2008, p. 22).

En este nivel de análisis de la experiencia, se pueden identificar elementos suficientes que hacen pensar en sujetos conectados con su entorno, pero también con lo que sucede en ellos mismos, sujetos que identifican aquellos elementos que le son insatisfactorios tanto del contexto como de ellos mismos, sujetos con una orientación personal que los impulsa pero susceptible a ser modificada conscientemente en el momento en el que su propio proceso de desarrollo se los

exige. Todo esto aunque presente en ellos, no se da necesariamente de manera explícita; es decir, es conscientemente no objetivada.

3.- Reflexión introspectiva.- La tercera de estas preguntas secundarias ¿Cómo entienden hoy su proceso de formación los investigadores educativos significativos a partir de un ejercicio introspectivo y qué elementos de este proceso corresponden a lo que Lonergan describe como autoapropiación humana? Arrojó como respuesta, a través del ejercicio de reflexión introspectiva realizada por los investigadores, tres elementos centrales:

- a) Los investigadores reconocen que si bien poseían al momento, alguna idea o impresión sobre los cambios y transformación que experimentaban no era completamente clara ni completa; esta claridad se va logrando a la distancia;
- b) Otro aspecto a resaltar es que movidos ya sea por su intencionalidad, por la intuición o por alguna inquietud personal, su camino se fue conformando de acuerdo a las realidades que se fueron presentando; el darse cuenta de aquellos elementos que los transformaron fue coyuntural; y
- c) Que no es posible entender el proceso formativo de los investigadores educativos significativos, sino engarzado sobre su propio proceso de desarrollo personal.

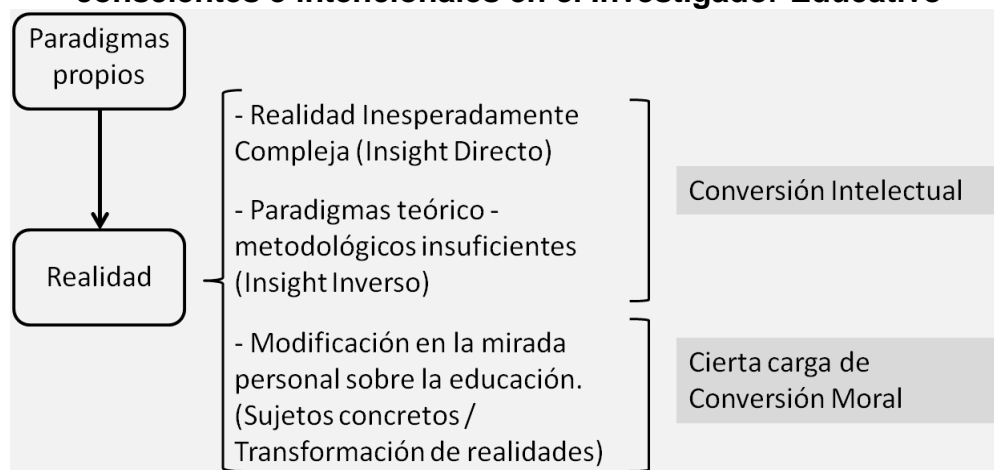
4.- Autoapropiación.- Se puede establecer que el proceso de autoapropiación en los investigadores educativos significativos, invitados como informantes clave en esta investigación, es entendido como un proceso que se ha presentado de manera incidental y en situaciones coyunturales, que se va construyendo con el desarrollo de las experiencias; actos de intelección (Insight) a través de los cuales descubren y confirman que efectivamente “por ahí es” (Directos) y por otra parte “que por ahí no es” (Inversos), van apareciendo repentinamente al paso del tiempo y decanta su perfil actual; el proceso implica vivir la conversiones intelectual pero también la conversión moral. En términos generales, refiriendo la experiencia

formativa personal de los informantes incluidos en esta investigación, se puede afirmar, que implicó:

- a) Un momento inicial en el que la realidad es vista a través de sus propios paradigmas teóricos, básicamente del campo disciplinar de su licenciatura, y abordada a partir del apego de esquemas procedimentales rígidos y normativos; todo esto, con una mirada superficial sobre el fenómeno educativo;
- b) Un segundo momento, en el que después de descubrir que la realidad era más compleja de lo esperado y que los marcos explicativos de los que disponían eran insuficientes para realizar aproximaciones satisfactorias a ésta, se inicia la búsqueda de nuevas herramientas metodológicas y de marcos explicativos complementarios; y
- c) Un tercer momento, en el que se reconoce la necesidad de asumir una postura y realizar acción transformadora sobre las realidades que les resultan insatisfactorias, de acuerdo a una visión más social.

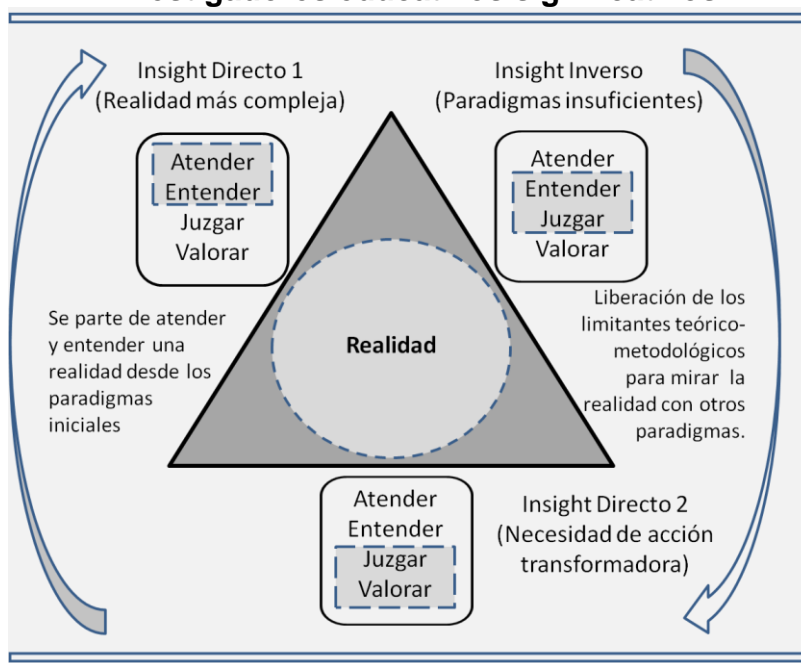
Finalmente, y con el propósito principal de mostrar el proceso de auto apropiación, presente en los investigadores educativos significativos, a partir de la recuperación, análisis y reflexión introspectiva de su experiencia formativa personal, a nivel de operaciones conscientes e intencionales, se formuló la siguiente pregunta: ¿Cómo es el proceso de formación de cinco investigadores educativos significativos, abordado desde el concepto de autoapropiación, propuesto por Lonergan? La respuesta a este cuestionamiento se ofrece en dos partes: primera, se exponen los momentos en los que se identifica la presencia de la estructura dinámica de las operaciones conscientes e intencionales en el Investigador Educativo; segunda, se explicita la estructura dinámica del proceso de auto apropiación, consciente e intencional, presente en los investigadores educativos significativos, a partir de la recuperación, análisis y reflexión introspectiva de su experiencia formativa personal, a nivel de operaciones conscientes e intencionales.

Figura No. 20
Presencia de la estructura dinámica de las operaciones conscientes e intencionales en el Investigador Educativo



En cuanto a la presencia de la estructura dinámica de las operaciones conscientes e intencionales en el investigador educativo significativo, aun cuando las operaciones están presentes de manera permanente, se pueden identificar dos momentos especialmente significativos de su presencia, relacionados con su proceso de autoapropiación (v. figura No. 20), cuyo tránsito lo marca el contacto con la realidad a partir de los recursos teóricos y metodológicos disponibles en un principio y que genera tres elementos transformadores: a) en el terreno de la conversión intelectual, se reconoce la complejidad inesperada de la realidad, así como la insuficiencia metodológica y teórica de la que se dispone, orillándoles a la búsqueda de otras rutas y recursos; y b) en el terreno de la conversión moral, se modifica la visión que se tenía sobre la educación, reconociendo que se trata de sujetos de carne y hueso que viven condiciones específicas y la aceptación de la necesidad de involucrarse en acciones transformadoras de las realidades que encuentran insatisfactorias.

Figura No. 21
Proceso de auto apropiación, consciente e intencional, presente en los investigadores educativos significativos



Por otra parte, con relación a la estructura dinámica del proceso de auto apropiación, consciente e intencional, presente en los investigadores educativos significativos (v. figura No 21), aun cuando la autoapropiación no consiste en el paso de un nivel a otro sino en la apropiación de la estructura de todos los niveles, en cómo van siendo más dueños de esos pasos, en lo declarado por los entrevistados, se pueden identificar tres momentos diferentes en los que el énfasis va transitando desde el atender-entender, al entender-juzgar y posteriormente llegar al juzgar-valorar; momentos cuyos puentes los constituyen Insight directos e Insight inversos, ambos le aportan al sujeto, nuevos y diferentes rumbos en su forma de vivir la vida. Todo esto, en una imagen cuya lectura correcta se favorece si se recupera la idea de que una rueda no solo gira sino que también avanza, de ahí las flechas que se incluyen en la figura.

Como cierre se adoptan las siguientes palabras de Lonergan que permiten proyectar un ejercicio personal de autoapropiación: *“Por nuestra parte, trataremos de apropiarnos reflexivamente de lo que sucede en nosotros, y para esto nos fijaremos en las operaciones que hacemos al conocer”* (Lonergan, 2008, p. 22). El

sujeto a partir de este fijarse en lo que hace al conocer, se va adueñando de ese proceso.

B) Retos y aportes

El realizar esta investigación, teniendo como objeto de estudio lo que sucede en el interior de un sujeto en su calidad de sujeto que conoce, la ubicó en el terreno de la subjetividad y lo intersubjetivo; lo anterior representó retos que al mismo tiempo ofrecieron la posibilidad de apuntar hacia una nueva forma de hacer investigación educativa.

Planteado como el primero de los retos para esta investigación el centrar la atención en la formación de investigadores, ocupándose de nuevas dimensiones del sujeto en formación como objeto de estudio: de lo que sucede en él durante su proceso de autoapropiación, es decir, a nivel de operaciones conscientes e intencionales, y después de identificar la incipiente atención prestada hasta el momento a este aspecto, la presente investigación representa un esfuerzo importante de aproximación, a través de acudir a recursos disponibles fuera del ámbito estrictamente empírico, dejando señalado el campo de lo filosófico como un campo de posibilidad para la investigación educativa; insinuando también, la posibilidad de encontrar la objetividad justamente en la dimensión subjetiva del sujeto que objetiva su consciencia.

El segundo de los retos implicó la construcción de un sustento teórico sobre una propuesta que siendo originaria de la teología pudiera ser trasladado a lo educativo para lograr una aproximación aceptable a un objeto de estudio ubicado en el ámbito de la subjetividad y que al mismo tiempo definiera el proceder metodológico; esto fue posible gracias a que la propuesta de Bernard Lonergan se refiere a condiciones propias del ser humano, independientemente de las condiciones circunstanciales de su contexto temporal o espacial. El investigador educativo significativo es entendido como sujeto que conoce, y que al mismo tiempo que se forma, es formado y forma. Es el método trascendental propuesto por Lonergan, el que al mismo tiempo permite abordar la interioridad del sujeto y

que al mismo tiempo aporta los elementos para realizar la incursión hacia la interioridad de los entrevistados, a través del ejercicio acompañado de introspección.

El tercero de los retos, que podría identificarse como un rasgo que distancia a esta investigación de la investigación denominada filosófica, y ubicado en el terreno del trabajo de campo, en su dimensión metodológica, consistió en llegar más allá de recuperar la voz del sujeto y del análisis de su discurso, para incursionar en la reflexión introspectiva, acompañando al entrevistado en un ejercicio que él mismo habría de realizar. Esto se hace posible gracias a dos recursos: a) El establecer sobre la base de la complementariedad, la relación entre dos formas de hacer investigación, por una parte, de carácter empírico, la investigación cuantitativa permitió recuperar los recuerdos de la experiencia y ubicar aspectos significativos a partir de la propia voz de los entrevistados, por la otra, la investigación introspectiva, que con una modalidad diferente, permitió incursionar en la interioridad del sujeto, a través del ejercicio introspectivo realizado por los propios entrevistados y acompañado por el investigador; y, b) El tender un puente entre los conceptos utilizados por Lonergan, de autoapropiación desde la teoría y el de introspección aterrizado en el ámbito práctico de la investigación; identificando a la introspección como el ejercicio que conduce hacia la autoapropiación, se acompaña al entrevistado a realizar por él mismo el ejercicio de introspección, a través de la entrevista introspectiva, que constituye una técnica surgida sobre las bases de la entrevista en profundidad y que se enriquece con la mirada introspectiva para sortear la limitante técnica que representa la dependencia de lo que el entrevistado recuerda o interpreta, permitiendo al entrevistado el juicio reflexivo sobre su experiencia externa pero sobre todo interna. Con esto, se ofrecen elementos de una nueva forma de hacer investigación educativa: el método introspectivo.

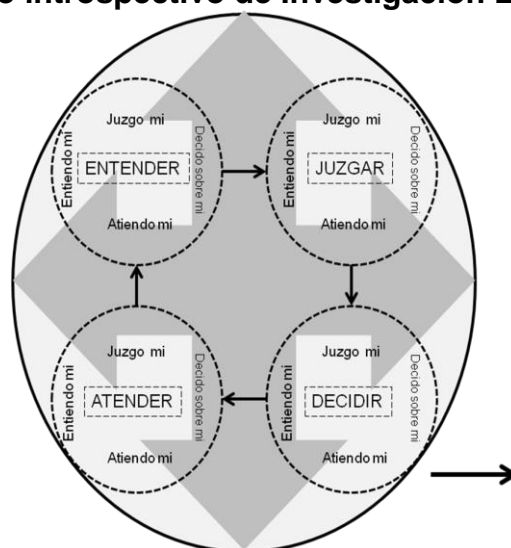
En términos generales el método introspectivo tiene como objeto de estudio un proceso que sucede en el interior del sujeto, y consiste en acompañar al entrevistado en un ejercicio de introspección, trasladando su punto de atención

desde los objetos de la realidad que conoce, hacia el proceso que realiza cuando conoce, orientado las operaciones hacia sí mismas. Este proceso introspectivo del entrevistado, implica la apropiación de su propia actividad consciente (autoapropiación) para lograr su presencia ante sí mismo.

El método introspectivo de investigación guía su proceder, siguiendo los cuatro preceptos trascendentales que señala Lonergan: ser atento para captar, ser inteligente para entender las relaciones de lo que se capta, ser razonable para juzgar sobre aquello que se capta y se entiende, y ser responsable para responder ante los demás, sobre aquello que se capta, se entiende y se juzga.

El método introspectivo de investigación, finca bases en la idea también Lonerganiana, de que el método es un esquema, procedimental de la consciencia humana, de las operaciones recurrentes y relacionadas entre sí, generadoras de resultados acumulativos y progresivos (Lonergan, 2001, p. 22). El método no solo gira sino que también avanza (2001, p. 13); cada giro y cada avance, representan la ampliación del conocimiento, esto aplicado por un sujeto, implica apropiarse de las operaciones que realiza en tanto sujeto que conoce, plantea un sujeto en consciencia de su consciencia, un sujeto que se pertenece, un ser auténtico; esta idea se ilustra en la siguiente figura:

Figura No. 22
Método introspectivo de Investigación Educativa



En la imagen se muestran los cuatro niveles de consciencia en donde a cada uno se vuelve sobre ellos mismos; las operaciones se vuelven a ellas en cuanto intencionales a las operaciones en cuanto conscientes; con lo que se coloca al sujeto en presencia para sí mismo.

C) Líneas posibles de acción

Colocar al investigador educativo como sujeto de estudio, atendiendo su dimensión interna con los aportes de una base teórica elaborada con otros fines, ocuparse de un objeto de estudio del orden de lo subjetivo e intersubjetivo, mostrando avances en el ejercicio de una nueva forma de hacer investigación, representan puntos de llegada importantes para esta investigación; sin embargo, siendo congruentes con lo aquí desarrollado, ahora surgen nuevas y más profundas preguntas que proyectan esfuerzos pendientes, entre éstos:

- Continuar con la investigación sobre la formación de investigadores educativos, colocando como eje central al investigador, desde la perspectiva del sujeto que conoce.
- Desarrollar las posibilidades operativas de aprovechamiento del método introspectivo para la formación de investigadores educativos.
- Consolidar al método introspectivo como alternativa para hacer investigación educativa.

Tres líneas de acción que podrían ser consideradas por quien así lo decidiera, pero que sin duda marcan una ruta de búsqueda personal, como interesado en la formación de investigadores educativos y desde luego como sujeto que se reconoce operando una estructura interna que al mismo tiempo es consciente e intencional.

ANEXO SEMBLANZA DE INFORMANTES

A continuación se presenta una breve semblanza de cada uno de los cinco investigadores educativos que participaron como informantes en esta investigación; son ordenados alfabéticamente.

1.- Carlos Muñoz Izquierdo

Economista mexicano, licenciado por el Instituto Tecnológico Autónomo de México y doctor en Planificación Educativa por la Universidad Stamford en Palo Alto, California.

Ha sido docente en la Universidad Nacional Autónoma de México, en el Instituto Politécnico Nacional, en la Universidad La Salle, en la Universidad Iberoamericana y en El Colegio de México, además de profesor visitante en la Universidad de Harvard.

Pionero de la investigación educativa en México, cuya línea de investigación se centra en la relación existente entre la economía y la educación, especialmente en la desigualdad social que impide el acceso a la educación, sobre la calidad de la educación, y sobre los efectos socioeconómicos de la educación formal. En 1964 participa en la fundación del Centro de Estudios Educativos y en 2002 funda el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana. Es investigador nivel III del Sistema Nacional de Investigadores.

Ha sido coordinador de Posgrado y jefe de la Unidad de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación de la Universidad Iberoamericana; asesor de la Secretaría de Educación Pública de México, del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, de la Organización de Estados Americanos (OEA) y de la UNESCO.

Entre los reconocimientos que ha recibido están:

- Premio Científico “Luis Elizondo” en el área de Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey-
- Premio Interamericano de Educación “Andrés Bello” otorgado por la Organización de Estados Americanos (OEA).
- Reconocimiento al Mérito por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Premio a la Contribución de la Educación Superior otorgado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Investigador Emérito por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana.
- Doctor honoris causa por el Sistema Universitario Jesuita en 2010.
- Premio Nacional de Ciencias y Artes en el área de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía por la Secretaría de Educación Pública en 2012.

Además de más de doscientos artículos especializados, cuenta entre sus publicaciones con:

- “Factores determinantes de la eficiencia interna de la educación básica para adultos autodidactas” en Educación básica para adultos: experiencias y prospectiva en México, en 1987.
- “Financiamiento de la educación privada en América Latina” en Financiamiento de la educación en América Latina, en 1978.
- La contribución de la educación al cambio social, en 1994.
- Análisis y propuestas para la planeación educativa, en 1995.
- Origen y consecuencias de las desigualdades educativas, en 1996.
- Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe, en 2004.
- ¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?: resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008), en 2009.

2.- Eduardo Luis de la Garza Vizcaya

Académico mexicano, doctorado en educación, con especialidad en evaluación cualitativa, por la Universidad de East Anglia en Inglaterra. Estudió la maestría en ingeniería con la especialidad de Estructuras en la Universidad Nacional Autónoma de México. Se graduó como ingeniero civil en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y cuenta con la licenciatura en filosofía por el Instituto Libre de Filosofía. Su línea de investigación se ubica en torno a los temas de la evaluación, la formación de profesores y la filosofía de la educación. Ha sido docente en los niveles de licenciatura y de posgrado. Fue director de la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico en la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana, así como Coordinador de Planeación y Desarrollo Académico, Secretario Académico y Director de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería en la misma Unidad, donde es profesor titular.

Ha sido asesor de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina para el desarrollo de las pruebas nacionales de ingeniería. También se desempeñó como Coordinador de Ingeniería en el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, en donde desarrolló cinco exámenes generales para el egreso de las licenciaturas y tres de los técnicos superiores universitarios. Formó parte del Consejo Técnico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el área de pruebas y fue asesor externo del Consejo de Educación Superior del Sistema de Universidades Jesuitas.

Se ha desempeñado como evaluador de distintos programas de la Secretaría de Educación Pública, del Comité de Ingeniería de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería.

Es miembro de la British Educational Research Association, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, del Comité Permanente de Enseñanza de la Ingeniería, de la Comisión Técnica de Ingeniería Civil del Consejo de Acreditación

de la Enseñanza de la Ingeniería y del Comité de Especialistas de Ingeniería Civil de la Dirección General de Profesiones de la SEP.

3.- Frida Díaz Barriga

Psicóloga mexicana con maestría en psicología educativa y el doctorado en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México; sus intereses en investigación son entre otros: Psicología instruccional y aprendizaje estratégico, Desarrollo y procesos de aprendizaje en el adolescente y en educación media y superior, Constructivismo y enseñanza de la historia y las ciencias sociales, Desarrollo y evaluación del currículo y Evaluación de la docencia en el nivel superior. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad Autónoma de Madrid con el Dr. Juan Delval (1990) y en la Universidad de Barcelona con el Dr. César Coll (1996 y 2005). Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, SNI Nivel II.

Ha recibido los siguientes reconocimientos:

- Medalla de Plata “Gabino Barreda”, UNAM, 1979;
- Diploma a los tres primeros lugares de la generación correspondiente de licenciatura; y,
- Medalla y reconocimiento “Sor Juana Inés de la Cruz”, UNAM, 2005.

Ha sido integrante de diversas comisiones dictaminadoras (PRIDE FES-Z, Facultad de Psicología, Centro de Enseñanza para Extranjeros, Centro de Estudios sobre la Universidad, Dirección General de Bibliotecas) y del Consejo Técnico de la Facultad de Psicología.

Se ha desempeñado como consultora y en labores de investigación y desarrollo de proyectos educativos en instituciones como CONALEP, ILCE-OEA, Colegio de Bachilleres, Universidad La Salle, Universidad del Valle de México,

Dirección General de Bachillerato de la SEP, Colegio de Ciencias y Humanidades, entre otros.

Ha participado como ponente y conferencista en más de 200 congresos y eventos académicos nacionales e internacionales; además de ser miembro del comité editorial de revistas especializadas en temas de psicología y educación: Revista Mexicana de Investigación Educativa (México), Perspectiva Educativa (Chile), Infancia y Aprendizaje (España), Anuario de Psicología (España), Sembrando Ideas (Chile).

Ha impartido cursos de actualización, de posgrado y diplomados en diversas universidades e instituciones educativas, tanto en la República Mexicana como en Brasil, Panamá, Guatemala, Venezuela, Chile y Bolivia.

Fue jefa del Área de Psicología Educativa (1989-1993) en la Facultad de Psicología, UNAM; y posteriormente jefa de la División de Estudios Profesionales, Facultad de Psicología, UNAM (Mayo 2001- Enero 2003) e Integrante del Consejo Asesor de la Coordinación de Educación Abierta y a Distancia (CUAED) de la UNAM 2004-2006.

4.- Mario Rueda Beltrán

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de París VIII, Francia y licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador Nacional desde 1987, actualmente en el nivel II, del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de CONACyT. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias desde 2008.

Actualmente es investigador titular "C" definitivo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, donde ha participado en distintos cuerpos colegiados. Sus líneas de investigación giran

en torno a la evaluación de la docencia universitaria. Sus proyectos han contado con el patrocinio económico de la UNAM, del CONACyT y de la Fundación Ford.

Ha contribuido a la comprensión y conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación docente y la investigación educativa como investigador, docente, coordinador y promotor de dicho conocimiento. Cuenta con una producción de 18 libros, 15 capítulos y 36 artículos en revistas arbitradas e indexadas. Como coautor con 20 capítulos y 19 artículos de revistas especializadas de seis países; además de 36 artículos en revistas de difusión. Cuenta también con artículos publicados en diarios nacionales e informes técnicos para instituciones educativas. Ha sido ponente, conferencista y moderador en 344 congresos de 13 países sobre psicología educativa, evaluación, investigación educativa, políticas educativas y formación docente; además de participar en programas de televisión sobre temas relativos a la educación.

En el campo de la docencia, inició como ayudante en la Facultad de Psicología de la UNAM (1972 a 1975). Posteriormente fue profesor asociado y de asignatura en la FES Iztacala, en la carrera de Psicología, en donde diseñó y coordinó las actividades del área de desarrollo y educación (1975 a 1981). En el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM impartió asignaturas para la actualización profesional del personal académico universitario, así como numerosos cursos en las áreas de psicología educativa, didáctica, evaluación y metodología de la investigación educativa, en la UNAM y en diversas universidades del país (1985 a 1996). Desde el IISUE, antes CESU, ha realizado 41 seminarios en programas de posgrado, 14 en diplomados y especializaciones, 6 cursos de formación y actualización docente, 21 talleres y seminarios en foros académicos; de instituciones del país y del extranjero. Además, ha dirigido 12 tesis de doctorado, 13 de maestría y 9 de licenciatura; ha sido dictaminador y sinodal en 60 exámenes de doctorado, 22 de maestría y 3 de licenciatura; y ha participado en 18 comités tutorales de doctorado.

Por otra parte, ha participado en el diseño y desarrollo de programas interinstitucionales de doctorado en educación, para la formación en investigación

educativa, así como en órganos académicos de diversos programas de formación especializada y de apoyo y evaluación de proyectos de investigación educativa; también fue Presidente (2012-2013) y miembro del Consejo Técnico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004 - 2006).

Su labor académica se ha reflejado en la participación en distintos proyectos editoriales especializados en investigación educativa, en particular como director fundador de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) (1996-1998) y como director de la revista *Perfiles Educativos* del IISUE-UNAM (2008-2011), ambas publicaciones incluidas en el padrón de revistas científicas del CONACyT. Cabe mencionar la importancia y significado de la primera publicación para el campo de la investigación educativa, dado que se desarrolló como reflejo del surgimiento de nuevas opciones teórico – metodológicas en el campo de las Ciencias sociales, y porque optó por la interlocución entre distintas instituciones y diversas tradiciones disciplinarias, con el sostenimiento de una organización independiente. Dentro de las labores editoriales, mención especial merece la coordinación general de los Estados del Conocimiento del COMIE, tarea que llevó a cabo a lo largo de tres años (2001 a 2003) y que implicó la colaboración de 433 personas. El resultado fue la edición de 16 volúmenes que dan cuenta de la producción en investigación educativa en la década de los noventa en México. Este material constituye una memoria del quehacer profesional en educación, indispensable para la continuidad y desarrollo de la propia investigación mexicana.

Como coordinador y gestor, ha promovido un conjunto de eventos académicos para desarrollar el conocimiento sobre el salón de clases universitario y las metodologías cualitativas en el ámbito de la investigación. Sobre este tema, se conformó un grupo donde participaron 57 investigadores de distintas universidades de México y otros países y cuyos resultados quedaron plasmados en 5 obras colectivas y 14 coloquios y seminarios. Es fundador y coordinador de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED) conformada por 71 académicos de 10 países. Desde la coordinación, promueve la

colaboración y el acompañamiento solidario de los participantes para avanzar colectivamente en el conocimiento del tema, aprender de las experiencias en distintas instituciones y contextos, mantener una productividad constante y lograr una amplia difusión del conocimiento producido que permita mejorar las prácticas escolares y sus procesos de evaluación. En razón de ello, la red ha publicado 27 artículos y organizado 3 coloquios internacionales. En el ámbito nacional fue coordinador de la Red de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIED) (1995 a 2008), en la cual participa actualmente como miembro activo. Dicha red está conformada por 16 investigadores de 10 instituciones nacionales y 14 investigadores de 9 países. Entre sus productos se encuentran la publicación de 14 libros, 31 artículos arbitrados, 4 coloquios, 6 seminarios y 7 eventos académicos.

Finalmente, ha participado en la promoción y desarrollo de la investigación educativa en México desde el COMIE, organización por excelencia del campo, que agrupa a 345 investigadores educativos de 64 instituciones del país. En ella, se ha desempeñado como presidente (2004-2005), integrante del Consejo Consultivo (2002-2003), coordinador general de los Estados del Conocimiento (2001-2003), director fundador de la RMIE (1996-1998), coordinador académico general del III Congreso Nacional de Investigación Educativa (1995) y del área “Procesos de Enseñanza y Aprendizaje” en el II CNIE (1993).

5.- Sylvia Irene Schmelkes del Valle

Mexicana, Socióloga con Maestría en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana, México D.F.

Experiencia de 40 años en investigación educativa. Los primeros 24 en el Centro de Estudios Educativos, del que fue directora académica entre 1984 y 1994. Profesora-investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados de 1994 a 2001.

Fundó y fue Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP hasta abril de 2007. Dirigió el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Actualmente es Consejera Presidente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Realiza investigación en el campo de la educación de adultos y de la calidad de la educación básica, la educación intercultural y la educación valoral. Presidió la Junta de Gobierno del Centro de Investigación e Innovación Educativas de la OCDE de marzo de 2002 a mayo de 2004. Es Investigadora Nacional Nivel III.

Ha publicado más de un centenar de trabajos, entre libros y artículos. Algunos de éstos son:

- Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas (OEA, 1994; SEP, 1995)
- La Calidad de la Educación Primaria en México (París IIEP- UNESCO, 1996; SEP y Fondo de Cultura Económica, 1998)
- Educación de Adultos: Estado del Arte: Hacia una Estrategia Alfabetizadora para México. (México: INEA. 1996)
- La Escuela y la Formación Valoral Autónoma. (México: Castellanos. 1997)
- Antología. Lecturas para la Educación de los Adultos. Aportes de Fin de Siglo. Cinco tomos. México: Noriega Editores. 2000.
- La Formación de Valores en Educación Básica. México: SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro. 2004.
- La Educación de Adultos y las Cuestiones Sociales. Antología de trabajos de Sylvia Schmelkes. México: CREFAL. 2008.

Los reconocimientos con los que ha sido distinguida son:

- Premio nacional María Lavalle Urbina 1998.
- Premio Tlamantini, por trayectoria en educación, en 2003.

- Medalla COMENIO, otorgada por el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de la República Checa y por la UNESCO, en noviembre de 2008.
- Premio Mundial de Ciencias e Investigación, en la categoría de Personas del Saber y la Ciencia, otorgado por el Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios, COMAU, en noviembre de 2012

Actualmente Presidenta de la junta de gobierno del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

FUENTES DE CONSULTA

Aceves Rodríguez, Sergio Concepción (2010) Antecedentes de los posgrados en Educación en México. México. En Revista de Educación y Cultura en www.latarea.com.mx/indices/indice13.htm

Avilez Espejel, Ricardo José (2006) La búsqueda humanizante. UIA, México.

Cabello Bonilla, Víctor (1994) Formación de investigadores en las normales del estado de México. México. En Revista Perfiles Educativos, julio-septiembre, número 65

Carley, M. (1989) "Bernard J. F. Lonergan on teaching". Tesis doctoral

Castro López, Antelmo (2007) Percepción de profesores y estudiantes hacia las tutorías orientadas a la formación de investigadores. México

Cedeño, Damelys; Carlos Pérez (2008) La Investigación como eje curricular en los posgrados en educación. Venezuela- En Revista Laurus vol. 14 núm. 14 mayo agosto pp. 358-381 en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/artPdfRed.jsp?iCve=76111892018

Colina Escalante, Alicia de los Ángeles (s/a) Los Investigadores Educativos en México: valorando el crecimiento del número de ellos en el campo de la investigación educativa. México. En ponencias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 4: educación, ciencia y tecnología-

Colina Escalante, Alicia de los Ángeles y Raúl Osorio Madrid (2004) Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus. En: <http://books.google.com.mx/books?id=yQaJ9qJgCC4C&pg=PA5&lpg=PA5&dq=Colina+Escalante+y+Ra%C3%BAI+Osorio+Madrid:+%E2%80%9CLos+agentes+de+l>

a+investigaci%C3%B3n+educativa+en+M%C3%A9xico%22&source=bl&ots=brA3
aFdr_O&sig=M1_nAZyzYoZZvKeFg11lj6GB58E&hl=en&sa=X&ei=Dt9WUev1LIOC
8ATBi4GQBA&ved=0CDEQ6AEwAQ

COMIE (1996) Programa de desarrollo a la Investigación Educativa. México-
En RMIE julio-diciembre 1996, vol. 1 núm. 2, pp. 479-499

_____ (2003) La investigación educativa en México: usos y coordinación.
México. En RMIE Septiembre-Diciembre 2003, vol. 8, núm. 19, pp. 847-898

Cordero Diez, Graciela et. al. (2009) Diez años de vida en línea: la experiencia
de editar una revista electrónica en educación. México. En
[//redie.uabc.mx/vil11no2/contenido-cordero2.html](http://redie.uabc.mx/vil11no2/contenido-cordero2.html).

Ducoing Watti, Patricia (Coordinadora) (1996) Sujetos de la educación y
formación docente. México. COMIE Col. La investigación educativa en los ochenta
perspectivas para los noventa.

_____ (2005) En torno a las nociones de formación. Capítulo I en
volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación del COMIE.

Fernández Rincón, Héctor (2007) Asesoría de tesis y formación en
investigación. México

Flick, Uwe (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Ed. Morata. Madrid.

Fontaines-Ruiz Tomás (2009) Culturas de formación y formación de
investigadores educativos. México. En revista: Ra Ximhai, vol. 5, núm. 3
septiembre-diciembre, 2009, pp. 357-371. Disponible en
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=111817010>.

Frederick, Erickson (1997). Métodos Cualitativos de investigación sobre la enseñanza (capítulo IV) en Merlin C. Wittrick, La investigación de la enseñanza, II; Métodos cualitativos y de observación. Ed. Paidós

Fullat i Genis, Octavi (2001) Filosofía de la educación. España, Ed. Síntesis.

Galán Vélez, Francisco V. (1982) La significatividad. En revista Magistralis, Vol. 2 No. 3 Julio – Diciembre de 1982. Universidad Iberoamericana Golfo-Centro, Puebla, México.

Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (s/a) Comunidades especializadas en investigación educativa en México. México. En <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/gutierrez.htm>

_____ (1998) Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. México. En RMIE enero-junio 1998, vol. 3, núm. 5, pp. 13-38

Guzmán Gómez, Carlota (1998) Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia fuera. México. En RMIE julio-septiembre, vol. 3, núm. 5, pp. 221-241

Latapí, Pablo (2008) ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. México. En RMIE, enero-marzo 2008, vol. 13, núm. 36, pp. 283-297.

Lonergan, Bernard (2001) Método en Teología. Ediciones Sígueme, Salamanca.

_____ (2004) Insight, Estudio sobre la Comprensión Humana. Universidad Iberoamericana y Ediciones Sígueme, Salamanca.

_____ (2006) Filosofía de la Educación. Universidad Iberoamericana. México

_____ (2008) Conocimiento y Aprendizaje. Universidad Iberoamericana. México

López Calva, Martín (2010) Educación Humanista. Ed. Gernika. México

_____ (2000) Especializaciones Funcionales e Investigación de la práctica Docente. En "Revista latinoamericana de estudios educativos". No. 32000. Del Centro de Estudios Educativos. México.

Mardones, J. M y N. Ursua (1999) Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Ediciones Coyoacán, México.

Martínez, Jorge (2009) "Hacia una pedagogía de las decisiones". Tesis doctoral.

Martínez Rizo, Felipe (1999) ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? México. En REIE Vol. 1, No. 1, 1999 / Consulta en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html>

_____ (2000) La revista Mexicana de Investigación Educativa y la consolidación de la investigación Educativa en México. México. En RMIE enero-junio 2000 vol. 5 núm. 9, pp. 137-145.

Melo Hermosilla, Yenia (2006) El proceso de formación de un investigador: vivencias y reflexiones. Venezuela. En Revista de investigación y posgrado año/vol 21 núm 002, pp. 69-101

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2001) Trece Versiones de la Formación para la Investigación. México. Material en formato electrónico, proporcionado por la autora.

_____ (2005) Potenciar la educación. Un Curriculum transversal de Formación para la investigación. Madrid España. En REICE, revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, año/vol. 3, número 1, especial. pp. 520-540. Madrid España.

_____ (2007) Experiencias de Formación y Formadores en Programas de Doctorado en Educación. México. En RMIE, abril-junio 2007, vol. 12, núm. 33, pp. 561-580.

_____ (2009) Una Conceptualización de la Formación para la Investigación. México. En <http://educar.jalisco.gob.mx/09/9bayardo.html>

OCDE-CERI (2004) Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos. México. En RMIE abril-junio, vol 9 núm 21, pp. 515-550

Osorio Madrid, Raúl (2007) La investigación educativa en México vinculada con la práctica, la producción Reportada en la Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. RMIE abril-junio 2007 vol. 12 núm. 33, pp. 763-781

Pacheco Méndez, Teresa (s/a) La investigación y la formación de investigadores en la Universidad Mexicana. México. Sin datos

Peña Carrillo, Miroslava (2010) Formación de investigadores educativos, una primera mirada a la producción de investigación en los congresos del COMIE. México. En ponencias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 11: investigación de la investigación educativa

Pérez Luna, Enrique (2001) Investigación y formación postgraduada. El problema de la investigación y su enseñanza. Chile. En Revista Cinta de Moebio No. 11 Septiembre de 2001, Universidad de Chile.

Pons Bonales, Patricia (s/a) Producción de Conocimiento en el Campo de la Investigación Educativa . México. Sin datos.

Quintero Corzo, Josefina (2008) Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. Colombia. En Revista Educación y Educadores año/vil. 11, número 001, Universidad de la Sabana, pp. 31-42

Ramírez, Rosalba y Eduardo Weiss (2004) Los Investigadores Educativo en México: Una aproximación. México. En RMIE abril-junio 2004, vol. 9 núm. 21 pp. 501-513.

Rincón Ramírez, Carlos (s/a) Formación para la investigación en los programas de Maestría en Educación. México. Sin datos

Rueda Beltrán, Mario (s/a) La formación en investigación educativa. México. Sin datos

Sandoval Casilimas, Carlos A. (2002). Investigación Cualitativa. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior, ICFES. Bogotá Colombia. En http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf

Sánchez Dromundo, Rosalba Angélica (2009) ¿Quiénes son los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM?: Influencia del capital cultural y el habitus en el desarrollo académico en un posgrado. México. En REIE [//redie.uabc.mx/vol11/no1/contenido-sanchezdromundo.html](http://redie.uabc.mx/vol11/no1/contenido-sanchezdromundo.html)

Sánchez Puentes, Ricardo (2003) La Formación de Investigadores como Quehacer Artesanal. México. En <http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/09/03.pdf>

Silva Arias, Adriana Carolina (2008) Dinámicas de los semilleros de investigación en la UMNG . Colombia. En Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, junio, año/vol. XVI, número 001. pp. 131-149.

Taylor, S.J y R. Bogdan (1987) Introducción a los Métodos Cualitativos en Investigación. Ed, Paidós. España.

Vasilachis de Gialdino, Irene (2007). La investigación cualitativa. En: Irene Vasilachis de Gialdino (coord.). Estrategias de investigación cualitativa. Ed. Gedisa. Barcelona.

Weiss, Eduardo (Coordinador) (1993) El campo de la investigación educativa, 1993-2001. México. COMIE.

Weiss, Eduardo y Rolando Maggi (1997) Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992). México. COMIE.