

03

FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN: ENTRE LA PERFORMATIVIDAD Y EL CREDENCIALISMO

TRAINING OF RESEARCHERS IN EDUCATION: BETWEEN PERFORMATIVITY AND CREDENTIALISM

Osbaldo Turpo Gebera¹

E-mail: oturpo@unsa.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2199-561X>

Alejandra Hurtado Mazeyra¹

E-mail: ahurtadomaz@unsa.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0113-1673>

Yvan Delgado Sarmiento¹

E-mail: ydelgados@unsa.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0249-772X>

Pedro Mango Quispe¹

E-mail: pmangoq@unsa.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2395-7158>

¹ Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Turpo Gebera, O., Hurtado Mazeyra, A., Delgado Sarmiento, Y., & Mango Quispe, P. (2021). Formación de investigadores en educación: entre la performatividad y el credencialismo. *Revista Conrado*, 17(78), 23-31.

RESUMEN

El estudio reconoce las interacciones que configuran los posicionamientos de los investigadores en formación, en la perspectiva de dos teorías encontradas: el credencialismo y la performatividad. En este abordaje se recurrió a la entrevista grupal, contando con 10 participantes (docentes universitarios y estudiantes de posgrado) que expresaron sus posiciones en torno a su identidad, al espacio formativo, el desarrollo de capacidades y la producción científica. Analizados los discursos, se verifica que los investigadores en formación revelan discursos complementarios, con posturas permeables entre la trascendencia del credencialismo y los reconocimientos académicos, con la performatividad resolutiva de capacidades; asimismo, discurren hacia la productividad científica para poseicionarse jerárquicamente, relegando el sentido de servicio a la sociedad. En esencia, la formación de investigadores en educación representa un asunto indeterminado, donde se entrecruzan formas de comprensión que trastocan los sentidos formativos. En esa perspectiva, el credencialismo suscita convicciones y prácticas sustentadas en reconocimientos académicos (títulos) que posibiliten su desarrollo personal y social, en tanto que, la performatividad, propugna la actuación investigadora desde la productividad científica. Los investigadores en formación, en su quehacer cotidiano, asumen tales posicionamientos como complementarias, y sujetos a presiones institucionales, que si bien los estimula, también los conlleva a legitimar sus actuaciones.

Palabras clave:

Formación de investigadores, universidad pública, enseñanza superior, credencialismo, performatividad.

ABSTRACT

This study recognizes the interactions that shape the positions of researchers in training, from the perspective of two found theories: credentialism and performativity. In this approach, the group interview was used, with 10 participants (university teachers and graduate students) who expressed their positions regarding their identity, the training space, the development of capacities and scientific production. Analyzing the discourses, it is verified that the researchers in training reveal complementary discourses, with permeable positions between the transcendence of credentialism and academic recognition, with the resolute performativity of capacities; likewise, they move towards scientific productivity to take over hierarchically, relegating the sense of service to society. In essence, the training of researchers in education represents an indeterminate matter, where forms of understanding intersect that disrupt the formative senses. In this perspective, credentialism arouses convictions and practices based on academic recognition (titles) that enable their personal and social development, while performativity advocates research action from scientific productivity. Researchers in training, in their daily work, assume such positions as complementary, and subject to institutional pressure, which, while stimulating them, also leads them to legitimize their actions.

Keywords:

Research training, public schools, higher education, credentialism, performativity.

INTRODUCCIÓN

La formación de investigadores involucra un proceso complejo que ocurre a partir de la confluencia de una multiplicidad de contextos asociados a la misión de la universidad; a fin de innovar, transformar y trascender las dinámicas sociales; tal que aproximen a los sujetos a intercambios propicios que consoliden la formación e incidencia de la investigación en las universidades (Moreno, 2006). El proceso afecta a su actuación en el aula, como a la institución universidad; tornándose en el factor organizacional que moviliza una estructura de relaciones privilegiadas, al plantear como esencial, la tarea de indagación y búsqueda del conocimiento, y que para Orler (2002), radica en “*la construcción de interrogantes [como] el eje medular, punto de partida y llegada de dicho proceso.*” (p. 291)

El investigador en formación responde a un acto formativo de relaciones construidas desde las expectativas de los estamentos comprometidos con la investigación. Internamente, está ligada a las prácticas educativas de calidad, básicamente, a los estándares cuantitativos e indicadores alcanzados en los rankings; y externamente, a los intereses de la sociedad, es decir, al conjunto integrado de actividades interconectadas. En el discurrir académico y social del investigador convergen circunstancias que gravitan en sus formas de pensar y actuar: sobre sí mismo u otros. Desde su estatuto, comparte un saber valorado por la comunidad donde es reconocido, por la producción de conocimientos y aportes a la sociedad. De ese modo, signa su rol en el debate académico, mediante una práctica reflexiva sobre sus consecuencias y posibilidades (Angulo, et al., 2007).

La complejidad formativa en investigación comporta una diversidad de significados que trascienden su propio interés. Algunas provienen de su deseo de mejorar o de ampliar su desarrollo profesional, desde el trabajo. Con tales apropiaciones, toma decisiones, privilegia ámbitos, teóricos o aplicativos, o académicos o sociales; consideran también los reconocimientos (acreditaciones, fondos,...), y oscila entre la docencia e investigación, con más o menos énfasis. Los investigadores en formación, cuestionan y reflexionan, crean e innovan, recurren a “verdades”, proponen metas, fundan o se conectan a discursos que comparten, inspiran y elaboran tendencias, entre otras contingencias.

La formación de investigadores revela las formas de entender, esencialmente, sus repercusiones, al integrar, complementar o trasgredir paradigmas. Las relaciones de la investigación no generan reciprocidades, sino unidireccionalidades, donde el sentido asignado por la

investigación suscita más impactos en otros ámbitos, como la docencia. La relación es más manifiesta en el postgrado que en el pregrado, con énfasis en la vinculación y la colaboración académica (Corrales & Jiménez, 1994). En sentido contrario, la investigación está relacionada con efectos positivos, por ejemplo, con la enseñanza de contenidos relevantes y actuales, de productos recientes de investigación. En la acción compartida emergen vacíos de conocimiento que incitan estudios futuros, en un plano de intersecciones e interrelaciones que suscitan expectativas, influjos y consensos en lo académico, sin un sentido instrumentalista, sino de construcción de marcos de relación de la teoría con la práctica.

El reconocimiento de los posicionamientos asumidos en la formación de investigadores, presupone acercamientos a su subjetividad, de precisar las motivaciones, representaciones y proyecciones que los definen en la cotidianidad de sus mediaciones. Desde el credencialismo, la formación de investigadores estaría investida desde la acreditación de titulaciones académicas que justifican su acceso a posiciones privilegiadas y reconocimientos. Dado que su labor demanda un trabajo especializado y acreditado académicamente (títulos, premios,...). Los diplomas son una especie de garantía implícita de productividad y de expresión de capacidades que dotan de destrezas y cualificaciones incrementales. El monopolio de la producción del conocimiento estarían dada por quienes poseen certificaciones avanzadas, que presagien mayor productividad científica.

Las expectativas creadas por la sociedad del conocimiento y la economía global generan crecientes tasas de estudios avanzados y una exigente actualización académica. Una “sobreeducación” incitada por la sobreoferta de títulos y del desajuste entre oferta formativa y demanda laboral, liberando la devaluación de certificaciones e incremento de la competitividad, con selecciones más estrictas, y exclusiones, por falta de capacidades o de aptitudes vetustas. En esa medida, solo se reconocen las competencias que atribuyen “*estatus y características personales a quienes detenten ciertos títulos educacionales*” (Didier, 2014, p. 22), favoreciendo su empleabilidad, desde los “pergaminos” obtenidos, y las transiciones entre la universidad y el mundo del trabajo.

La universidad como instancia credencialista revalora su imagen, definiendo la formación del investigador. El proceso instituye las inequidades que se trasladan al mundo laboral, desde las credenciales que aseguran cierta calidad de vida, aunque fundan diferencias y barreras, entre la élite y los otros. Para Didier (2014), el credencialismo educativo, básicamente universitario, establece: a) asignación de puestos y cargos, b) exigencia de mayores

calificaciones, y c) rentabilidad de la inversión formativa. De ese modo, establece una dinámica social basada en titulaciones conducentes a la empleabilidad. Un sentido meritocrático de pertenencia que segregá y reproduce inequidades, donde subyace, un sentido cultural, de valoración del tiempo y trabajo para obtener las competencias necesarias.

En la perspectiva de la performatividad, la formación de investigadores remite a las capacidades discursivas para transformar su entorno. Para Austin (1998), existen expresiones que más que describir o enunciar una situación configuran acciones movilizadoras para una nueva "realización". Por ejemplo, al decir "se aprueba la tesis", la graduación se constituye y, obviamente, ocurre un cambio personal y del entorno, rubricado por el título y sus consecuencias. El ejemplo grafica la performatividad, como un proceso de instauración y legitimación de condiciones objetivas, no solo de descripción, sino de afirmación y posibilidad representativa. En la performatividad del investigador como autor, emerge, la pertenencia a una comunidad discursiva, de sus objetos de estudio y métodos, la delimitación de sus dominios, la priorización de sus preocupaciones y la elaboración de sus agendas.

La garantía de las capacidades o de valor de verdad de los discursos no se encuentra en la lengua, según la performatividad, sino en las instituciones. El aval institucional otorga poder al discurso y lo performance, y que no necesariamente significa la realización del acto, sino también un acto fallido. Para Ball (2003), en la performatividad concurre una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio, y que transforman la praxis formativa de los investigadores, sus relaciones de poder e identidad, en aspectos tan nucleares como el valor del trabajo, los modos de interacción personales y profesionales, hasta imponerse y legitimar los discursos hegemónicos. Un solapamiento del sentido humanista de la educación.

Para la performatividad, la institución universidad forma investigadores, al tiempo que establece su control, con la búsqueda de outputs predeterminados para legitimar el poder. El control y la jerarquización determinan sus merecimientos como investigadores, deciden los criterios y metas, que ocupan el "lugar", de su autonaturalización, recreando con el lenguaje, identidades contingentes y disciplinamientos que desbaratan sus esencias, y conformando mecanismos de gobernabilidad, con la imposición de tecnologías de dominación, mediante prácticas totalizantes e individualizadoras. Las instancias de control desarrollan dispositivos basados en relaciones de poder que instalan al sujeto investigador dentro de la

autorresponsabilidad y sometimiento jerárquico, traduciéndose en resultados institucionales, que "usufructúan su intelectualidad", y dirigen su actuación hacia prácticas mensurables que inhiben su creatividad investigativa.

La constitución de la educación como campo disciplinar y objeto de estudio representa una de las mayores dificultades para su abordaje investigativo. En su conformación se expresan conflictos y contradicciones, que llevan a preguntarse sobre ¿cómo formar investigadores en educación? En ese contexto, qué tipo de investigadores formar, y cuál es su rol, qué problemas priorizar, cómo responder ante ellos; de modo que "*no se limiten al ejercicio rutinario de su función, sino que lo hagan en forma imaginativa, creativa, buscando adaptarse flexiblemente a las cambiantes circunstancias que rodean cualquier ejercicio profesional*" (Martínez, 1997, p. 7); y se inserten en espacios de generación del conocimiento, a través de programas inter o transdisciplinarios.

En las últimas décadas, dado el auge de los posgrados en educación en Latinoamérica, como en Perú, las universidades transitán por la formación para la docencia y la investigación, con el rigor y la calidad académica de "*los avances y el panorama actual del estado del conocimiento en distintos campos relacionados, sobre todo, con la educación*" (Pacheco & Díaz-Barriga, 2009, p. 126). Se trata, básicamente, de aumentar considerablemente la cantidad y calidad de los investigadores en educación, desde el reconocimiento de su importancia para afrontar el retraso socio-educativo, en un contexto marcado por profundas desigualdades. Un proceso tardíamente iniciado en nuestros países, y que para Bertely (2008); y Jiménez, et al., (2011), emerge en respuesta a la necesidad de desarrollar las capacidades de quienes asumen responsabilidades investigativas.

El proceso de formación de investigadores en educación, aunque tardíamente iniciado en Latinoamérica, fluye por dos grandes vías: una, desde los estudios de postgrado, y la otra, desde la investigación formativa en el pregrado (Turpo Gebera, et al., 2019); y que para Dietz (2014), demanda renovación de espacios y perfiles formativos, formación de *habitus* para la investigación, y la promoción del autoaprendizaje. Otra ruta, emerge desde escenarios diferenciados, menos formales, de integración a cuerpos académicos o grupos de investigación. La dinámica rompe paradigmas ante la resistencia al cambio, para abandonar la zona de confort, dedicar mayor tiempo, esfuerzo y compromiso. Esta senda prioriza la vinculación institucional en la generación de evidencias al reincorporar a las instituciones en su oficio de investigador.

En la formación de los investigadores educacionales, independientemente de las vías formativas asumidas, transitan por procesos que dotan del capital y *habitus* para ser eficiente y responder a las demandas y expectativas. Su conformación transita, desde una realidad objetiva que se desenvuelve dialécticamente, no de manera lineal, mecánica, sino que de acuerdo a los requerimientos que exige la práctica científica en la realidad concreta. En la formación de investigadores en educación se requiere superar reduccionismos académicos, del recetario de "verdad" científica, y vincularse con fundamentos epistemológicos y metodológicos de una ciencia crítica de la educación, interdisciplinaria, colaborativa y de impacto social (Rojas, 2015).

En América Latina, los espacios para la formación de investigadores en educación se muestran incipientes, con algunas emergencias que las reorientan. En ese sentido, urge desarrollar estrategias para un desarrollo profesional, con compromiso social y humano, orientado a un nivel de consolidación teórico-metodológico que resuelva problemas educativos. El proceso demanda cambiar la formación de investigadores en educación, desde una planeación estratégica que considere las características particulares, como una infraestructura didáctica que promueva la diferenciación de los propósitos, programación de metas escalonadas, dosificación de contenidos y una secuencia de tiempo prolongada. Enseñar así, resulta complejo y requiere de cambios adecuados para la producción de conocimientos científicos en educación.

La formación de investigadores en educación involucra conformar un académico, no un técnico que recopila y analiza datos, sino un productor de conocimientos científicos (Gorostiaga, 2017). Es también, sumergirse en las corrientes de pensamiento pedagógico, en los debates epistemológicos sobre el sentido teórico y metodológico de las ciencias sociales; pero, fundamentalmente, de la educación, para comprender las perspectivas objetivas y subyacentes de los procesos que los engloba; y acumular un bagaje cultural que cuestione, valore, intercambie visiones, sin caer en un universalismo abstracto, pero tampoco en un particularismo relativista descontextualizado. En esencia, de capacidades de autorreflexión que comporte evidencias fundamentadas para diálogos sostenibles.

En el quehacer formativo de los investigadores en educación, según Martínez (1997), concurren: un sentido ampliado, de consideración como investigadores a docentes innovadores, investigadores en formación, estudiantes de posgrado y tesistas y; en sentido restrictivo, solo a investigadores en educación con producción científica en bases de datos indizadas. Más que fronteras

impermeables, son transiciones deseables para formarse o conformarse como investigador en educación. Tal que exige un vasto conocimiento de "*la complejidad de lo educativo, su pertenencia al campo de las ciencias sociales, los diversos enfoques en la investigación social, y los modelos de formación de investigadores*" (Torres, 2006, p. 68). Un desafío que ocurre dentro y fuera de las instituciones, o cuando se cursa un programa de estudios, que permite interactuar de modo formal e informal con los investigadores.

Desde las concepciones sobre la formación de investigadores en educación se reconocen los modos de interacción en la dinámica formativa. Un quehacer que va más allá de la profesión, y supone una actitud ante la vida y "pasión intelectual". Se inicia con la adquisición de conocimientos y dentro de un sistema axiológico comprometido con la actividad y los procedimientos que les permite "saber hacer". En el decurso asigna significados, estructura y define razones que definen sus necesidades e intereses, movilizando subjetividades, delatando no solo singularidades, sino también generalidades formativas (Turpo-Gebera, et al., 2019; Turpo-Gebera, et al., 2020). En uno u otro sentido, emergen posicionamientos credencialistas o performativos que revelan las identidades adoptadas o construidas, los espacios de formación, las capacidades y la producción de conocimientos, para afirmar o superar capacidades, o producir conocimientos o transformar realidades.

El abordaje de los posicionamientos que en la formación de investigadores en educación se expresan, requiere del uso de técnicas narrativas que exploren las subjetividades, desde el análisis de sus discursos. Una técnica para esa exploración está dada por los grupos focales o focus groups, al recurrir a "una entrevista grupal semiestructurada, que gira alrededor de una temática propuesta por el investigador", y donde las preguntas responden a un diseño previsto. El proceso seguido capta el sentir, pensar y vivir de los individuos, desde los tópicos de discusión que congregan a una pluralidad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes, en un espacio relativamente corto; generando interacciones colectivas que producen datos e interpretaciones subyacentes en los individuos.

Los sujetos del estudio responden a una selección intencional, por la disposición personal e, iniciación y continuidad "formal" de su proceso formativo en investigación. Estuvo compuesta de 10 docentes universitarios, algunos, además cursan posgrados en educación, en conjunto, representan a investigadores en formación del área de educación. Están integrados a proyectos de investigación subvencionados con fondos concursables de una

universidad pública. Han constituido equipos o grupos de investigación, donde cumplen diversas funciones, desde líderes o responsables principales hasta de asociados o co-investigadores, en opción a la obtención de su acreditación como investigadores o a una titulación académica.

Tabla 1. Sujetos participantes en el estudio.

| Sujeto de estudio | Sexo | Grado académico | Experiencia en docencia (años) | Rol en los proyectos | Experiencia en investigación (años) | Proyectos en que participa |
|-------------------|-----------|-----------------|--------------------------------|----------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| SUJ1 | Masculino | Doctor | 29 | Principal | 3 | 2 |
| SUJ2 | Femenino | Doctor | 16 | Principal | 2 | 2 |
| SUJ3 | Masculino | Bachiller | 4 | Asociado | 1 | 1 |
| SUJ4 | Masculino | Magíster | 6 | Asociado | 2 | 6 |
| SUJ5 | Masculino | Magíster | n.e. | Asociado | 2 | 1 |
| SUJ6 | Masculino | Doctor | 21 | Principal | 2 | 2 |
| SUJ7 | Masculino | Doctor | 16 | Principal | 2 | 1 |
| SUJ8 | Masculino | Magíster | 3 | Principal | 3 | 5 |
| SUJ9 | Masculino | Doctor | 2 | Asociado | 2 | 2 |
| SUJ10 | Masculino | Magíster | 5 | Asociado | 1 | 1 |

n.e. = no especificado.

Los sujetos de la muestra son varones en su mayoría, la presencia femenina queda opacada a solo una investigadora. Estos investigadores en formación poseen una mayor experiencia docente que investigadora. Han participado en más de un proyecto de investigación, un aspecto que releva la continuidad formativa en investigación. Para el recojo de información se diseñó un guion temático, que aborda aspectos relacionados con su formación en investigación y sus perspectivas. Se organizaron dos grupos focales, de 5 cada uno, los 5 primeros de la tabla 1 formaron parte del primer grupo, y los demás del segundo grupo. La composición de los grupos fue proporcional y en función a sus experiencias y roles investigadores. Todos suscribieron el consentimiento informado y autorizaron el uso de la información para fines académicos. La duración de la discusión focalizada (Tabla 2) fue moderada por unos de los investigadores, se grabó en video y duró en promedio unos 45 minutos, por grupo.

Tabla 2. Temas y preguntas orientadoras para la discusión grupal.

| | Tema | Cuestiones detonantes |
|-----|---|---|
| I | Identidad del investigador en formación | La formación en investigación lleva a posiciones sociales y académicas privilegiadas. El posicionamiento del investigador lleva a influir en las decisiones académicas y sociales. |
| II | La universidad como espacio de formación en investigación | La universidad como espacio “exclusivo” de formación para los investigadores. Existen otros espacios alternativos (no formales) que deben considerarse en la formación de investigadores. |
| III | Desarrollo formativo de capacidades de investigación | La experiencia acumulada contribuye al desarrollo de capacidades como investigador. La participación en eventos académicos hace que las capacidades se manifiesten de manera determinante. |
| IV | Formación para la producción de conocimientos | La continuidad formativa en la investigación favorece al incremento de la producción científica. La vinculación con otras instancias de investigación (grupos, investigadores) ayuda a la afirmación del rol como investigador. |

Los corpus discursivos fueron transcritos. Los análisis de categorización (apriorística y emergente) se realizaron de manera independiente, por tres investigadores, posteriormente, se sometió a consenso, a fin de ajustar los resultados a los propósitos investigados. La categorización y consiguiente codificación permitió la materialización de los posicionamientos, a través del desvelamiento de las relaciones intersubjetivas que revelaban los discursos (Ruiz-Olabuenága, 1996). El proceso explicitó las vinculaciones de los segmentos de datos (posiciones investigativas) con las categorías teóricas del análisis: performatividad y credencialismo.

DESARROLLO

La aproximación a los posicionamientos de los investigadores en formación permitió determinar los modos en que estructuran y las construyen. Su determinación parte de situar y alinear los discursos recuperados como categorías, con los presupuestos teóricos de la performatividad y credencialismo (Tabla 3).

Tabla 3. Identidad del investigador en formación.

| Posicionamientos académicos y sociales privilegiados | |
|---|---|
| Desde el credencialismo | Desde la performatividad |
| SUJ6: Los estudios de maestría financiados por CONCYTEC, permiten los reconocimientos. | SUJ3: La investigación genera conocimiento para la sociedad, sin esperar reconocimiento. |
| SUJ3: Desarrollar investigaciones ayuda a comprometer respaldados por los logros obtenidos. | SUJ8: El desarrollo de investigaciones requiere de compromisos para avanzar como sociedad. |
| SUJ7: El trabajo investigativo asigna jerarquía y status, y se debe a los reconocimientos logrados | SUJ2: El investigador tiene que tener un sentido humano antes que la búsqueda de un sitial |
| SUJ1: Asumir la responsabilidad de investigar exige calificaciones y habilidades notables | SUJ6: La actitud y su buen hacer definen la esencia de un investigador. |
| Influencia en las decisiones académicas y sociales | |
| Desde el credencialismo | Desde la performatividad |
| SUJ2: La ausencia de una cultura investigadora asigna mayor importancia a la investigación. | SUJ7: Investigar para tomar mejores decisiones en la perspectiva sociopolítica de nuestro país. |
| SUJ5: El hecho de investigar hace que se nos tenga en consideración para otros trabajos. | SUJ8: Aportar al desarrollo educativo y social es la misión de todo investigador |
| SUJ7: La responsabilidad del investigador está en intervenir en razón a su preparación y disposición. | SUJ9: Corresponde a la sociedad valorar la importancia de los aportes de los investigadores. |

Los posicionamientos que expresan los investigadores en formación grafican la dualidad intelectual en la que transitan. Para unos, desde el credencialismo, la identidad presupone reconocimientos a los estudios (títulos académicos) y, desde ese quehacer, afirmar la jerarquía y status académico, dotándose de mayores prerrogativas. La postura privilegia diplomas e intervenciones que admiten mayor movilidad social para asumir responsabilidades que respondan a su formación. Para los otros, desde la performatividad, el rol identitario del investigador en formación transita por la generación de conocimientos, búsqueda de compromisos para el desarrollo social, y de lo innecesario del reconocimiento; interesa más, trascender desde la actitud hacia la labor investigadora. Entienden que su influencia debe contribuir a mejores decisiones y a revalorar la misión investigadora.

La identidad que define el sentido de su rol de investigador en formación se expresa en sentidos complementarios, a

veces, antagónicos, poniendo en cuestión las categorías de una u otra posición teórica. Las contradicciones entre lo empírico con lo teórico, avizoran la necesidad de revisar el saber acumulado, adecuándola a los contextos y tiempos. Esta es una tarea imperativa que evita el apriisionado en el interior de ciertos constructos, se requiere trascenderlos. A ese desafío, responden los resultados a la aproximación identitaria, cuestionando la ausencia de derroteros de la investigación que aporten a definiciones sobre su labor y trascendencia.

La formación de los investigadores en educación está relacionada con los espacios donde discurre la investigación, donde define sus disquisiciones sobre su real valor y la alternancia a la que invita su multiplicidad existencial (Tabla 4).

Tabla 4. La universidad como espacio de formación en investigación.

| Exclusividad formativa de la universidad | |
|---|---|
| Desde el credencialismo | Desde la performatividad |
| SUJ2: La universidad define principios y reglas para la investigación, aunque no homogeniza. | SUJ6: El conocimiento conferido por la universidad afirma el potencial de las personas. |
| SUJ5: La formación en investigación por la universidad responde a la complejidad de la ciencia | SUJ8: Si bien la universidad sienta las bases de un investigador es importante extenderla más allá. |
| SUJ1: La universidad proporciona herramientas y conocimientos para hacer investigación | SUJ9: La universidad brinda aprendizajes mutuos que crean vinculaciones con la investigación |
| Espacios alternativos a la formación de investigadores | |
| Desde el credencialismo | Desde la performatividad |
| SUJ8: La complementariedad de espacios ayuda a vincular la investigación, v.g., con la empresa. | SUJ1: Existe una diversidad de escenarios para desarrollar "buenas prácticas" en investigación |
| SUJ3: Las comunidades de aprendizaje responde a la necesidad de cualificar la investigación | SUJ10: La aptitud define la capacidad innata del ser humano como investigador. |
| SUJ4: La iniciación temprana y en cualquier espacio de investigación debe ser reconocida. | SUJ7: La colaboración (en grupos) refuerza para investigar más profundamente, y más motivado. |

Las orientaciones expresadas en la valoración de la universidad como espacio formativo de los investigadores resulta comprensible expresar un sentido de complementariedad o agregación de otros escenarios. Si bien, desde el credencialismo se afirma la exclusividad de la universidad como formadora de investigadores, en razón a la institucionalidad credencialista, dada por la normatividad, de "guardiana" del saber y de suministro de recursos. Reconocen, asimismo, la necesidad del complemento formativo, que permitan vinculaciones, cualificaciones y reconocimientos a la investigación. A esa tendencia no parece eludir la performatividad, al referir a la universidad

como espacio de afirmación, extensión y aprendizajes compartidos en la formación. Sobre los espacios alternos para la formación en investigación, refieren a las “buenas prácticas”, las aptitudes y la colaboración como cualidades que contribuyen a su desarrollo performativo.

El sentido de extensión, más allá de la institución universitaria, es un sentir presente en la formación de investigadores, que para Moreno (1982) depende de las condiciones institucionales que inciden en la investigación, y de la articulación de factores externos e internos para la continuidad formativa. Dicha contextualización permite formar profesionales de calidad; no como requisito para justificar las disposiciones institucionales que justifiquen el otorgamiento de títulos académicos. En esencia, la combinación de espacios vincula a los investigadores con la realidad y admite compartir teorías y experiencias que fortalecen sus capacidades (Tabla 5).

Tabla 5. Desarrollo formativo de capacidades de investigación.

| La acumulación de experiencias en la formación de investigadores | |
|---|---|
| Desde el credencialismo | Desde la performatividad |
| SUJ3: El objetivo prioritario del investigador está en “ganar” fondos concursables y proyectos. | SUJ6: Queremos afirmar la efectividad de nuestra participación, atendiendo las necesidades sociales |
| SUJ1: La experiencia acumulada desde los títulos obtenidos provee mayor capacidad investigativa | SUJ8: Generar conocimientos que sirvan a la sociedad da satisfacción para seguir investigando. |
| SUJ7: Los productos generados con la investigación son referencia de nuestro trabajo | SUJ10: La capacidad de investigación se mide en el servicio que brindamos a la comunidad. |
| El carácter determinantes de su participación académica | |
| Desde el credencialismo | Desde la performatividad |
| SUJ4: La difusión de lo investigado (artículos) amplía las capacidades de presencia científica. | SUJ2: Recibir para compartir permite influir en el cambio de la sociedad y la educación- |
| SUJ9: Publicar en cuartiles altos (de las revistas indizadas) da prestigio y solvencia académica. | SUJ5: Compartir trabajos de investigación aporta más que publicar, dado que nos acerca a otros. |

Para los investigadores entrevistados, la formación en capacidades para la investigación constituye un aspecto significativo, no solo por el potencial, sino como garantía para participar asertivamente en la comunidad de investigadores. Para el credencialismo, la experiencia investigadora se valora en función a la acumulación de proyectos subvencionados, títulos obtenidos y productos de investigación. Este acopio de capacidades lo inserta en la producción científica de alto nivel, que amplíe su talante académico. Mientras que para la performatividad, el cúmulo experiencial del investigador en formación se afirma con la implicación social, la satisfacción del aporte y el servicio comunal. Consiguientemente, recibir para

compartir es más loable que solo publicar, en tanto, acerca a las necesidades de los otros.

El desarrollo de capacidades en investigación resulta categórico y requiere no solo adquisición, sino una actualización permanente y, de implicación en nuevos espacios y formas de enseñar y aprender a investigar. Consiguientemente, la formación de investigadores en educación exige repensarse, no solo en términos de la institución que forma, sino también de las estructuras de soporte. Es decir, de las relaciones que fortalezcan capacidades que evidencien la profundización y acumulación para la *“generación propia de teoría y de desarrollo empírico sin desconocer el carácter global de la ciencia”* (Gorostiaga, 2017, p. 42). La producción de conocimientos representa para los investigadores en formación la concreción de sus expectativas, de continuidad investigativa y vinculación académica (Tabla 6).

Tabla 6. Formación para la producción de conocimientos.

| La continuidad formativa en la producción científica | |
|--|--|
| Desde el credencialismo | Desde la performatividad |
| SUJ1: la actualización sirve al investigador, para no ser “parametrado” (condición inalterable). | SUJ7: Solo el hacer continuo, de prácticas, nos va a permitir resolver problemas reales de la sociedad |
| SUJ4: La competitividad aporta a desarrollar innovaciones como signo de avance investigativo. | SUJ10: La dedicación es vital, como el futbolista que exige entrenamiento, igual con el investigador |
| SUJ9: Los incentivos de publicación en WoS/Scopus otorgados son gratificantes | SUJ1: La colaboración es el mejor medio para la producción intelectual. |
| La vinculación académica y social en la afirmación del rol investigador | |
| Desde el credencialismo | Desde la performatividad |
| SUJ5: La rigurosidad de la investigación está en función al manejo disciplinario | SUJ6: Motivar a los colegas para investigar y ser artífices del cambio de nuestro quehacer |
| SUJ7: Ser investigadores en nuestro campo requiere dedicación para trascender. | SUJ8: Difundir investigaciones permite construir “puentes” para desarrollar trabajos conjuntos |
| SUJ4: Los acuerdos entre investigadores ayudan a manejar un lenguaje comprensible de la ciencia. | SUJ9: El entorno del investigador favorece la construcción de ideas, y su intercambio. |

La producción de conocimientos constituye el mayor de los retos en la formación de los investigadores, dado su relación con la continuidad y vinculación investigadora. En la línea del credencialismo, la actualización es vital, como la competitividad y los incentivos para la publicación. Esto se afirma a partir de la rigurosidad disciplinaria, la repercusión académica y un manejo alturado de la comunicación científica. Desde la performatividad, la continuidad se basa en la práctica social, la dedicación y colaboración que circunscriben al quehacer investigador. Esto, hace imprescindible la persuasión a los pares para

investigar, a fin de construir y compartir de manera conjunta posibilidades de investigación.

La producción de conocimientos científicos como componente de la formación de investigadores en educación sirve para legitimar el “*saber científico, e igualmente por orientar y justificar prácticas pedagógicas y políticas públicas*” (Gorostiaga, 2017, p. 39). Esta es una necesidad sentida por los investigadores en formación, al actualizarse mediante el saber formalizado y alternativo; unos, incitados por los incentivos y, otros, por el desarrollo profesional. Para unos y otros, comunicar sus investigaciones es un derrotero imprescindible para avanzar y trascender, y por ende, conformar un *habitus* de investigador (Dietz, 2014).

CONCLUSIONES

Los discursos de los sujetos entrevistados admiten ubicar los posicionamientos revelados y, de ese modo, caracterizarlos dentro de uno u otro ámbito teórico. Situarlos, conduce a concebir que en las personas coexiste una homogeneidad de criterios, y la primacía de una única forma de entender la realidad, lo que sería caer en la tentación de pensar que, la complejidad de los problemas sociales y de la ciencia, el trabajo en cuestiones de principios generales se podría considerar como un asunto cómodo y ocioso. El estudio hizo evidente que la inmersión vivencial de los investigadores en educación los sitúa en una dinámica compleja, de cruces epistemológicos y sentidos formativos, entre lo deseable y lo realizable (Barros & Turpo-Gebera, 2017); donde la confusión entre objetividad, veracidad e imparcialidad gravita hondamente en sus convicciones. Un devenir expresado como intuiciones, no siempre concluyentes, sino como aperturas a otras contingencias.

La performatividad como el credencialismo acerca a la comprensión de la complejidad formativa de los investigadores en educación. El credencialismo aporta a reconocer la necesidad de contar con las titulaciones habilitantes para la investigación, justificando el ascenso social y académico, y consiguientemente, la productividad científica. En esas intenciones convergen también los quehaceres de los entrevistados, para quienes el reconocimiento académico afirma el status de los títulos y las producciones científicas. Reconocen también, que se requiere intervenir socialmente, mediante investigaciones que generen transformaciones, y actitudes que lleven al apasionamiento intelectual, más que buscar posiciones jerárquicas.

Las perspectivas descritas y en las que instalan los investigadores en formación, no expresan clasificaciones,

sino que pretenden mostrar puntos de vista vinculantes (Horkheimer, 2000) sobre la formación de investigadores. Los rasgos distintivos recogidos, más que a diferencias de carácter teórico remiten a interpretaciones agregadas sobre su rol formativo. En la aparente exclusividad formativa de la universidad, sobre todo como depositaria de la ciencia, aluden a la necesidad de concurrencia de espacios, no necesariamente institucionales sino motivacionales.

El contexto de la sociedad actual, solivianta un exceso formativo, no siempre en las mejores condiciones ni con las calidades, restando valor a las credenciales académicas; resultando imprescindible otras acciones movilizadoras que legitimen la formación de investigadores, y que irrumpa desde su comunidad discursiva. Ante esas contingencias, resulta fundamental la participación en fondos concursables, obtener titulaciones y reconocimientos, pero también, la afirmación actitudinal para intervenir en la sociedad. Las circunstancias responden al proceso que experimenta la universidad donde laboran, de fomento investigativo, pecuniarios u honoríficos, que si bien incentivan, también soslayan el sentido esencialista de la investigación y, lleva a posiciones que interpretan como medición de la productividad científica.

La producción científica para los participantes del estudio, involucra renovarse, competir, y trascender académicamente. Un valor sumamente considerable para la formación como investigadores; al igual que resolver problemas y colaborar intelectualmente, para construirse como sujetos formados en investigación, básicamente, de la legitimación basada en la autorresponsabilidad. Por ende, la propensión al intercambio de ideas se consolida, sorteando la coacción discursiva hegemónica, que impone la institucionalidad investigadora en las universidades.

A juzgar por los resultados, los sujetos investigados interactúan entre el credencialismo y la performatividad, entre discursos discordantes, pero con puntos de encuentro. Como se argumentó, los posicionamientos programáticos asumidos teóricamente son desbordados por los datos empíricos, que incitan a un estado fundacional en el abordaje de la formación de investigadores en educación. Las similitudes respecto a su quehacer revelan convergencias formativas, y de sus trayectorias de vida, aunque no equidistantes, expresan complejidades de la naturaleza humana. En tanto que las divergencias, tienen más un sentido de transición sobre un deber ser signado por la institucionalidad.

Dada la dinámica de situaciones en la que está inmersa, la formación de investigadores en educación representa un asunto indeterminado, donde se entrecruzan formas

de comprensión, que trastocan los sentidos formativos. En esa perspectiva, el credencialismo suscita convicciones y prácticas sustentadas en reconocimientos académicos (títulos) que posibiliten su desarrollo personal y social, en tanto que, la performatividad, propugna la actuación investigadora desde la productividad científica. Los investigadores, en su quehacer cotidiano, asumen tales posicionamientos como complementarias, y sujetos a presiones institucionales, que si bien los estimula, también los conlleva a legitimar sus actuaciones.

En la formación de investigadores en educación, abordar la resolución de problemas educativos que, los sume en la necesidad de colaborar para afirmar su identidad investigadora. Una legitimación fundamentada en la auto-responsabilidad, donde se definen y aseveran acciones que inducen a resaltan las coincidencias para aproximar los desarrollos más oportunos, tal que aporten a la superación de las diferencias. Un proceso que si bien exige una formación basada en los títulos, a su vez, soscaya las credenciales, conduciendo a una mayor participación en acciones que propendan a valorar a la investigación como esencial. En ese devenir, se construyen como sujetos que interactúan entre ambos posicionamientos, expresando la complejidad de su ser, como sujetos investigadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, R., Cabrera, J., Pons, L., & Santiago. R. (2007). *Conocimiento y región*. Plaza y Valdés.
- Austin, J. (1998). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Paidós.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Barros, C., & Turpo-Gebera, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Espacios*, 38(45).
- Bertely, M. (2008). Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 299-306.
- Corrales, O., & Jiménez, M. (1994). El docente como investigador. *Educación*, 18(2), 73-79.
- Didier, N. (2014). Capital humano nominal, empleabilidad y credencialismo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(2), 19-27.
- Dietz, G. (2014). La formación de investigadores en educación y la producción de conocimiento: El caso del Doctorado en Educación de la UATx. *Perfiles educativos*, 36(146), 202-205.
- Gorostiaga, J. (2017). La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 37-45.
- Martínez, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Moreno, J. (1982). La educación como determinante del salario: capital humano versus credencialismo. *Cuadernos de Economía*, 10(29), 587-599.
- Moreno, M. (2006). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de Educación Superior*, 40(158), 59-78.
- Orler, J. (2012). Docencia-investigación: ¿una relación antagonica, inexistente o necesaria? *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 10, 289-301.
- Pacheco, T. y, Díaz-Barriga, A. (2009). *El posgrado en educación en México*. IISUE-UNAM.
- Rojas, R. (2015). Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales. En, L. Abeiro, L., Berardi, A. Capocasale, S, García, y R. Rojas. (Coords.). *Investigación educativa abriendo puertas al conocimiento*. (pp. 25-31). CLACSO.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Torres, J. (2006). Los procesos de formación de los investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *EDUCATIO Revista Regional de Investigación Educativa*, 3, 67-79.
- Turpo-Gebera, O., Gonzales-Miñán, M., Mango-Quispe, J., & Cuadros-Paz, L. (2020). Sentidos docentes asignados a la enseñanza de la investigación formativa en una facultad de educación. *Propósitos y Representaciones*, 8.
- Turpo-Gebera, O., Mango, P., Cuadros, L., & Gonzales-Miñan, M. (2019). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa*, 46.