

SEGUNDA PARTE

Atisbos

La investigación educativa: notas de un campo problemático

*Miguel Bazdresch Parada**

Algunos problemas

La delimitación actual del campo de estudio de la investigación educativa ha sido fruto de una acción colectiva y social. En México así ha sucedido. Cada época ha propuesto, por los dinamismos socioculturales concretos, un conjunto de retos a los investigadores del campo, independientemente de la cohesión entre ellos y de si el campo se encontraba definido, en definición o en redefinición por parte de los involucrados; o de la mayor o menor identidad comunitaria en ellos. Las comunidades¹ de investigadores mexicanos en educación, con vida académica real, han decidido enfrentar algunos y posponer otros, según su juicio acerca de la importancia de unos y otros. Tales decisiones han delimitado el campo en la práctica, y también a las comunidades mismas; además, éstas no escapan a la influencia del avance de la investigación educativa en otros países y otros contextos. De ahí que la delimitación haya sido, en alguna forma, arbitraria y razona-

* Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

¹ Utilizo el término comunidad en sentido lato, en cuanto grupo reunido alrededor al menos de un interés visible y grupalmente aceptado y trabajado.

da, insular y social a la vez. Y, según lo dicho en los simposios sobre el tema, la delimitación actual no ha sido debatida.

Esos procesos colectivos excluyen e incluyen, a la vez, en las diversas comunidades de investigadores, a unos u otros personajes, temas, finalidades, usos, posiciones o tradiciones teóricas y definiciones de intereses, lo cual establece límites y criterios para las decisiones correlativas. Tal suceso no es extraño en otros países y da lugar a la constitución de diversas comunidades de investigación con identidades específicas, las cuales suelen interactuar con mayor o menor intensidad. Este proceso, en términos generales, no produce la suspensión del debate o la relación, así sea antagónica, entre las diversas comunidades formadas. En el caso mexicano se percibe un matiz. No ha sido la lucha de paradigmas o de intereses académicos la que ha definido comunidades e interacciones. La interacción se ha dado en numerosos casos y épocas largas, con base en externalidades a la delimitación y validez de la investigación de cada grupo. Se trata de eventos tales como migración de miembros de uno a otro grupo, mayor intensidad en la oferta de financiamiento para investigar unos u otros temas, mayor o menor interés de las universidades, de las instituciones de investigación y de los gobernantes en una u otra cuestión, y aun por la mayor o menor fuerza de las demandas sociales sobre la educación. No menos importantes para la formación de comunidades en México han sido las posturas de organismos internacionales de financiamiento al desarrollo y, por tanto, de la educación nacional. Éstos han sido influyentes en las decisiones acerca de qué investigar en educación, cómo y para qué.

Por otra parte, conviene hacer notar la débil cohesión comunitaria de los investigadores mexicanos, de manera independiente de su ubicación institucional o de su visibilidad,

pues con dificultad podemos identificar un programa de investigación² propiamente dicho que sea usado de forma consistente por cada uno de esos grupos o subgrupos al interior de ellas ya que, como se ha señalado en el curso de los simposios, estos grupos han sido constituidos alrededor de cuestiones externas a los elementos propios de un programa de investigación.

Esta debilidad, casi ausencia de programas de investigación sostenidos por cada una de las diversas comunidades o grupos de investigación ha sido obstáculo para el aliciente de debates científicos amplios, incluyentes y ejemplares sobre el campo, los paradigmas, las posiciones teórico-metodológicas y la validez de los resultados. Además, ha sido obstáculo de una adecuada y amplia diseminación entre la academia, la clase política y los ciudadanos en general, de resultados, análisis, interpretaciones y propuestas derivadas de los hallazgos. Y, si bien comparten esta carencia los investigadores de la educación con los de otras áreas científicas, conviene reconocer y dar su lugar a este problema.

Por otra parte, se ha de reconocer la dificultad de la concentración en el centro del país de investigadores y sus grupos. Es un problema de doble vía: al grupo central le cuesta trabajo reconocer a otros grupos territorialmente periféricos, y a éstos les falta fuerza para imponerse frente a las comuni-

²No se trata de adherir al famoso e importante concepto de Lakatos en cuanto tal, los llamados "programas científicos de investigación" o conjuntos de teorías afines, generados por modificaciones sucesivas de los predecesores, que de todos modos se conservan. Se propone el término en sentido lato para indicar la afinidad de grupos de investigadores concretos interesados en una temática que es estudiada con diversos acercamientos teóricos o diversos supuestos de partida y que pueden compartir una teoría general y estar interesados en su desarrollo, el cual puede incluir su superación por nuevas teorías. En este terreno, Kuhn introdujo también la famosa idea del "paradigma", que en su acepción central implica una teoría general o conjunto de ideas aprobadas y sostenidas por una generación o un grupo coherente de científicos contemporáneos.

dades centrales. Y a pesar de que este problema está atenuado por diversas acciones gubernamentales, institucionales y de las mismas comunidades de investigación, aún subsiste una asimetría clara, la cual no pasa por la calidad de la investigación realizada fuera del centro. Esta asimetría no facilita la discusión interna y no estimula la necesidad de formular programas de investigación representativos de cada comunidad, según sus opciones. No hay alteridad suficientemente clara y reconocida de "otros" investigadores, a pesar de su existencia real.

Matices

La diferencia entre investigación sobre la educación e investigación en educación aludida por el doctor Remedi, facilitará la discusión acerca de los temas de delimitación y validez. Entre los investigadores dedicados a la primera clase, delimitación y validez ha de disputarse desde los diversos estatutos de las ciencias sociales, sus avances y propuestas en el seno de las comunidades de investigación de esas diversas ciencias. La segunda pide, a la vez, de un estatuto propio de esa clase de investigación, hoy poco preciso todavía, un proceso de diferenciación razonable entre objetos de estudio propios del proceso educacional, quizá en concordancia con las delimitaciones ya operantes en comunidades de investigación de otros países o regiones. En este territorio, las delimitaciones temáticas sostenidas por el COMIE, a pesar de los conflictos suscitados, son útiles para empezar.

¿Por qué un estatuto propio de la investigación en educación? La primera razón es para ordenar la discusión de la delimitación, hoy atravesada por historias y tradiciones en-

trelazadas. Los muy diversos aportes de los participantes en el Simposio son apenas una muestra de lo abigarrado de las miradas. Si, a manera de hipótesis, se pudiera reunir a la comunidad de investigadores interesados en escudriñar, por ejemplo, la enseñanza (en el supuesto de que se puede concordar en un paradigma de tal concepto, por cierto muy trabajado en la literatura especializada) los investigadores pueden preguntarse: ¿cómo debiera estudiarse la enseñanza?, ¿por dónde empezar?, ¿en qué términos puede formularse las preguntas? y otras semejantes. Las respuestas, no apodícticas, o prescriptivas ni definitivas, siempre abiertas a la discusión y el debate permitirán a los investigadores tener un piso común de intelección a partir del cual formular, según la diversidad de intereses, un programa de investigación propio, discutible, mejorable y confrontable, cada uno con sus enfoques, teorías preferidas y metodologías congruentes.

Otra razón es la posibilidad, necesidad a estas alturas, de ir más allá de la educación escolarizada. Con facilidad se coincide en la índole educativa de otras instituciones diversas a la escuela. Y con la misma frecuencia encontramos valoraciones disminuidas de los trabajos con esos otros territorios de investigación. Y pese a que tal valoración menor no depende sólo de las cuestiones relacionadas con la delimitación y validez, es un factor de peso la alteridad que representa respecto a la enorme masa de trabajo indagatorio sobre el aula, la escuela, el sistema escolar y otras institucionalidades. Dicho con otra formulación: si percibimos dificultades en la delimitación y la validez de la investigación educativa escolarizada, la investigación educativa en otros ámbitos apenas la percibimos y con dificultad. Un estatuto propio de la investigación en educación encontrará riqueza inexplorada en quienes se dedican a esos otros ámbitos.

Tercera razón. Las cuestiones educacionales del mundo actual son cada vez más complejas (en términos de Morin), transdisciplinarias e interdisciplinarias. Retan a cualquier paradigma actual. El ejemplo “paradigmático” es la educación asistida por las tecnologías de la información, aunque existen otros ejemplos. Hoy no se da en México un debate serio acerca de este reto. Ni siquiera los investigadores en educación saben si quieren entrar a ese debate, cuando la realidad ha rebasado cualquier estimación de la extensión e intensidad de las prácticas relacionadas con este fenómeno. El COMIE no se ha pronunciado por el tema, que pediría otro grupo de trabajo completo. Otras comunidades de investigadores sí trabajan en él, algunos desde un enfoque tecnológico y otros centrados en los cambios y transformación de las prácticas de docentes, estudiantes e instituciones. Un estatuto propio de la investigación en educación estimulará el debate sobre esta situación problemática y otras “transversales” igualmente desatendidas hoy.

Otra razón. Tal y como Remedi apuntó en el Simposio de Guadalajara, la investigación en educación penetra en las prácticas y los procesos de actores, sujetos e instituciones educacionales. Estudiar “la” práctica implica un debate permanente entre investigadores y entre ellos y los actores. La práctica es un objeto de estudio, diría Bourdieu, que escapa a las conceptualizaciones. Por tanto, pide un esfuerzo específico y riguroso de recuperación sistemática de esas prácticas educacionales. Tal proceso será dialogable y compartible, de mejor manera, a partir de un estatuto de esta clase de investigación.

Finalmente, considero conveniente explorar los supuestos de carácter filosófico aceptados en la investigación en educación y no solamente estimular el área de indagación

de filosofía de la educación. Ha sido ya largo el tiempo en el cual la sociedad mexicana no ha discutido el significado de la educación que quiere para sus miembros. Más allá de acceso a la escuela gratuita y de calidad (computación e inglés en su versión decadente), los significados acerca del ser humano educado se han diluido en suposiciones no verificables. No disponemos de una política educativa mexicana porque tampoco disponemos de un pensamiento educativo mexicano; una idea compartida de ser humano educado actualizada a nuestra realidad. La apuesta a la normatividad escolar, propia de los supuestos científico-filosóficos de la Revolución Francesa, ha perdido su fuerza para organizar el campo de la educación, en la medida que esos supuestos han mostrado ser impertinentes a esta sociedad, lejana ya de aquella realidad. Las diversas comunidades de investigadores no disponen de un lenguaje para hablar con la sociedad de este tema crucial, asumo, porque aún no disponemos de un significado establecido, debatido, debatible y validado, acerca de la investigación en educación. No es un señalamiento novedoso. Distintos y distinguidos intelectuales mexicanos lo han dicho tiempo atrás. Por ejemplo, pocos investigadores en y sobre la educación han desistido de la influencia de la llamada "teoría del capital humano" dado, sobre todo, el influyente uso de esos supuestos por parte de instancias internacionales de financiamiento y de prestigiadas universidades del mundo desarrollado. Los supuestos de ser humano educado atrás de esa y otras teorías semejantes no sólo son disputables, sino desmentidos por la realidad misma. Mucho ganaría la discusión acerca de la educación que queremos como mexicanos si los investigadores en educación tuviéramos un estatuto propio para delimitar la investigación educativa que facilitará la discusión y el diálogo.

Para delimitar en adelante

Las cuatro dimensiones introducidas por la doctora Rosa Nidia Buenfil ordenan el debate de la delimitación y la validez. Ponen límites y un territorio específico para abordar los intentos de delimitación y de validez. La distinción efectuada por el doctor Remedi ya citada antes, entre investigación sobre la educación e investigación en educación, permite entrar en el tema de manera diferenciada si se trata de una o de otra. Y la petición de especificación, introducida por el doctor Ángel López permite vislumbrar la tarea a partir de comunidades de investigadores identificados no por la amplitud de "la" investigación educativa en México, sino por un programa de investigación construido por un grupo con intereses investigativos, de entrada, delimitados.

Así, al plantear el problema de la delimitación se puede empezar por establecer de qué clase de investigación hablamos y de qué ámbito específico se trata: ¿la enseñanza?, ¿el aprendizaje?, ¿el discurso?, ¿la política? Y se puede pensar en concretar más: enseñanza de la ciencia, de la investigación. Con este paso, la comunidad de investigadores concreta puede definir si hará investigación sobre o en la educación, o en ambas. Así, se dispondrá de referentes más precisos. Y, finalmente, los investigadores pueden entrar a debatir sobre las cuatro dimensiones: pragmática, ontológica, epistemológica y política para diseñar y formular delimitaciones y criterios de validación específicos. No será fácil, pues las operaciones por realizar son complejas. Por eso habrá que privilegiar dos acciones: recuperación sistemática de las prácticas, por parte de los mismos investigadores y sus comunidades; y el debate serio para confrontar con las teorías y facilitar consensos que estimulen nuevas prácticas. El re-

sultado será comunidades, en plural, de investigadores con una propuesta de fronteras, de identidad y con uno o varios programas de investigación en el largo plazo.

¿Es importante delimitar y validar? Es un signo de consolidación del campo. Evitar o posponer esta acción evitará la consolidación y la consecución de componentes tales como visibilidad, difusión y crecimiento. Tampoco podrá entrarse en algunos de los retos de fondo que tiene la educación mexicana frente a la realidad. ¿Cómo hacer? La historia de la ciencia ayudará a tener presente cómo se ha realizado con anterioridad, sin embargo, no hay otro camino que aplicar los criterios que se deducen de las cuatro dimensiones buenfilianas sin pretensiones de homogeneidad, hegemonía o prescripción; es decir, suscitando la formación de comunidades de investigadores comprometidas con sus programas de investigación y con el debate nacional. Un ejemplo puede indicar el modo sugerido. El COMIE puede conformarse como una Latin American Studies Association (LASA) de la investigación educativa en México; es decir, en una asociación que tiene estructura para difundir los resultados y los programas de investigación, se encuentren y debatan los investigadores y los grupos de trabajo, bien definidos, flexibles, abiertos a la comunidad, con temas o ámbitos que son reconocidos no por el significado de las palabras, sino por el nivel de producción que realizan y por el o los paradigmas que explicitan, cultivan, debaten, difunden y desarrollan.

Para el COMIE

Vale advertir la no pertenencia al COMIE de quien escribe las sugerencias a continuación. Pueden ser del todo irrelevantes por el desconocimiento de las interioridades y situación concreta que priva ahora en tan prestigiada asociación.

En primer lugar se ha de reconocer la importancia de la delimitación y validez, no por la necesidad de un canon prescriptivo, pero sí como una operación constitutiva de la investigación educativa y, en general, de los estudios científicos de la educación. Insistir en la pregunta por quién quiere delimitar es resolver el problema mediante su negación. Olvidarse del tema puede confundirse con autosuficiencia. No exigirlo entre pares puede derivar en autocomplacencia. Utilizar el propósito para excluir puede resultar en muerte anunciada. No hay forma de evadir esta operación portadora, por otra parte, de energía creativa, renovadora y estimulante. Con seguridad traerá nuevos aires.

Otro encargo para el COMIE es convertirse en sede abierta para el estímulo de la investigación educativa. No se trata de abrir las puertas de la asociación. Ésa es materia de los miembros. Se trata de atender una demanda del estado actual de la investigación educativa, esto es, establecer espacios para suscitar confluencia y consensos entre investigadores, para incluirse en los debates por la seriedad, rigor y calidad del espacio creado por la asociación para, entre otras cosas, estimular la formación de otras asociaciones y comunidades de investigadores independientes, capaces de contribuir al campo, pues por el hecho de transitar ese espacio pueden aprender de la importancia de delimitar, validar, elaborar y desarrollar un programa de investigación y, por tanto, de debatir sus hallazgos y perplejidades. Es la investigación edu-

cativa de calidad la que le ha de dar lustre al COMIE no su influencia política, fruto, si se quiere natural, de lo primero.

Un tercer encargo es la necesaria vinculación y diálogo con los investigadores en ciencias sociales dedicados a mirar y desentrañar los problemas educativos, ahora alejados de los investigadores educacionales. Sin duda, esta comunidad tiene un acercamiento valioso sobre la educación y una aportación relevante, fundada en los paradigmas de las diversas ciencias sociales. Y también disponen de una crítica a la investigación educativa que conocen, quizá no compartida, pero ciertamente poco analizada y debatida, por unos y otros. La cuestión de la delimitación y la validez de la investigación educativa será en ese diálogo un requisito de primer orden y, además, tendrá, aliento y mirada alternas de riqueza indudable.

Epílogo mínimo

Al término de estas “Notas...” es evidente para quien escribe el tamaño de la tarea relacionada con cualquier intento de profundizar en la delimitación y la validez de la investigación educativa. Y el carácter procesal del mismo. Puntualizar sirve para señalar e identificar; se requiere dedicación, sensibilidad e inteligencia para avanzar de manera significativa. Por otra parte, la validez de la delimitación y de la validación intrínseca estará en el reconocimiento de la necesidad que la comunidad de investigadores educacionales haga del problema y el empeño que se ponga en atenderlo y resolverlo con todas las precauciones propias del pensamiento hoy reputado como científico.

Tensiones entre inclusión y exclusión al definir el significado y validez de la investigación educativa en México y la necesidad de la discusión

*José Luis Cortina**

En este aporte a la discusión en torno al significado y validez de la investigación educativa en México destaco dos puntos que considero importantes y que no fueron satisfactoriamente comentados durante los simposios. El primero de ellos concierne a las consecuencias en términos de inclusión y exclusión que pueden tener las diferentes posturas presentadas para la comunidad nacional de investigación educativa. El segundo punto se refiere a la necesidad de sostener, dentro de nuestra comunidad, una discusión que puede parecer a un observador externo excesiva e innecesaria. Considero que al comentar estos dos puntos doy respuesta a la mayoría de las preguntas que nos hace Pedro Gerardo Rodríguez.

Antes de comenzar considero pertinente aclarar que mi identidad profesional es la de un investigador en educación matemática, y que mi participación en el simposio del ITESO sucedió al regresar de una estancia de siete años en Estados Unidos. Hago la aclaración para ayudar al lector a entender la perspectiva desde la cual desarrollo mis comentarios.

El asunto que para mí es más importante destacar concierne a las implicaciones que, en términos de inclusión y

* Universidad Pedagógica Nacional.

exclusión, conllevan las distintas posturas presentadas en los simposios respecto al nivel de rigor con el cual debe delimitarse al investigación educativa. Lo relevante es reconocer que, asumir cualquiera de esas posturas, tendría necesariamente consecuencias no sólo en términos de a qué tipo de productos se les reconoce el estatus de legítimos frutos de investigación educativa mexicana, sino también de qué otras comunidades, dentro y fuera del país, reconocerían nuestro quehacer como equiparable al de ellas.

Implícito en el asunto existe una tensión que no resulta fácil resolver. Por una parte, asumir una postura relajada en la delimitación del campo podría tener como consecuencia que el quehacer de la comunidad mexicana de investigación educativa no parezca equiparable al que realizan tanto algunas comunidades internacionales vinculadas a la investigación educativa, como otras comunidades de investigación en nuestro país. Lo que hay que reconocer es que, asumir una postura relajada en la delimitación del campo, podría demeritar el estatus académico de nuestra comunidad, dificultando: a) la participación de sus miembros dentro de las instituciones académicas en que laboran, b) el acceso a importantes foros nacionales e internacionales y c) allegarse financiamientos para la investigación. Por otra parte (como se hizo notar varias veces en los debates), asumir una postura muy rigurosa podría tener como consecuencia que se limitase la flexibilidad y la creatividad en la investigación educativa en México y, por ende, la capacidad de generar conocimientos que impacten la realidad que más nos compete.

La situación es lo suficientemente compleja como para que se justifique un debate como el que inspira este libro. Lo relevante para mí es no perder de vista que cualquier postura conlleva implicaciones incluyentes y excluyentes. Creo

que el hacerlas explícitas ayudaría a juzgar las diferentes posturas y a tomar decisiones respecto al nivel de rigor con el cual definir la investigación educativa en México.

El segundo punto que me interesa destacar concierne a la necesidad de debatir el significado y la validez de la investigación educativa en México. Esto lo comento, sobre todo, porque para mí no fue sencillo comprender las razones por las que, como comunidad de investigación educativa mexicana, nos involucramos en esta empresa tan teórica y universal, cuando existen tantos otros temas específicos de la educación en México que parecería más importante atender. Sin duda, mi dificultad para comprender la relevancia de delimitar la investigación educativa en México se relacionó con lo poco familiarizado que estaba en el momento de participar en el Simposio del ITESO con el quehacer investigador en nuestro país. Así pues, mi segundo comentario está orientado sobre todo a lectores que no pertenecen a la comunidad de investigación educativa mexicana, que han estado fuera de ella un largo tiempo o que son de reciente ingreso.

Creo que el asunto de la delimitación del campo de la investigación educativa, en general, ya está rebasado en Estados Unidos y quizá también en Europa. Con esto no quiero decir que el asunto esté resuelto, sino que ya no se considera un tema de gran relevancia, al menos no al grado que le damos en este libro. El motivo de que así sea reside en el gran número de especialidades consolidadas que existen dentro de las comunidades norteamericana y europea de investigación educativa (incluyendo la educación matemática). La consolidación de una especialidad implica la existencia de programas de doctorado en el tema, de revistas especializadas, de plazas en las universidades e incluso de corrientes teóricas internas. También implica debates sobre delimita-

ción y validez de la investigación que son específicos de la especialidad.

En general creo que, tanto en Estados Unidos como en Europa, el asunto de qué debe considerarse investigación legítima se da al interior de las especialidades educativas. En esos contextos, la tarea de desarrollar principios de validez que abarquen toda la investigación educativa puede parecer innecesaria e inalcanzable. Entonces, para entender el debate que inspira a este libro, hay que darse cuenta de que la realidad de la investigación educativa en México es muy distinta. En nuestro país, se es más un investigador educativo con cierta especialidad, que un investigador de un área específica (por ejemplo, educación matemática) que pertenece al campo más amplio de la educación. Este hecho se refleja en las revistas de prestigio en investigación educativa, la mayoría de las cuales cubren todas las especialidades. También se refleja en los congresos nacionales de investigación educativa, en las plazas universitarias y en la asignación de financiamientos.

Considero importante destacar que, en el contexto mexicano, la delimitación del significado y la validez de la investigación educativa no es una tarea bizantina. Por el contrario, esta tarea conlleva fuertes implicaciones para quienes hacemos investigación educativa en el país, independientemente de nuestra área de especialidad. Estas implicaciones incluyen: *a)* la definición de nuestras identidades profesionales dentro y fuera de las instituciones en las que laboramos, *b)* el acceso a financiamientos y foros dentro y fuera del país, y *c)* la capacidad de impactar el quehacer educativo en el país. Aunque puede no ser claro para todo el mundo, la tarea que aquí nos ocupa es de importancia central para nuestra comunidad.

Finalizo mi comentario dando respuesta puntual a la pregunta que nos hace Pedro Gerardo Rodríguez respecto a si los ensayos han de ser considerados como forma de investigación. Al hacerlo, aprovecho para clarificar aún más los dos puntos que destaco. Desde mi identidad de educador matemático, desarrollada durante mi estancia en los Estados Unidos, me parece que la pregunta rebasa mi competencia. Con seguridad puedo decir que el ensayo no es un género legítimo de investigación dentro de la educación matemática, pero con ello no me atrevo a descartar que pueda serlo en alguna otra especialidad.

Por otra parte, desde mi identidad de investigador mexicano, considero importante juzgar lo que implicaría legitimar los ensayos como producto de investigación educativa en términos de inclusión y exclusión en nuestra comunidad. En primer lugar, debemos preguntarnos qué nuevas posibilidades de impactar el quehacer educativo en nuestro país nos brindaría reconocer los ensayos como productos legítimos de investigación. En segundo lugar, debemos considerar las repercusiones para el prestigio de nuestra comunidad que conllevaría otorgarles este estatus. En mi opinión, el balance para la comunidad mexicana de investigación educativa sería negativo: creo que perderíamos más de lo que ganaríamos al considerar los ensayos como productos de investigación educativa en México.

Aprendizajes a luz de lo dicho

Susana García Salord*

Me interesa responder a la invitación de esta segunda ronda del Simposio atendiendo, básicamente, a dos de las preguntas formuladas para esta participación.

1) A la luz de lo dicho en los simposios, ¿cuál es la forma en que debieran ser planteados, en el futuro, los problemas del significado de la investigación y el de los criterios de validez de la investigación? A la luz de lo dicho —pero sin guiarme por el registro del “debiera” en el que está formulada la pregunta— recupero como aprendizaje de los simposios ciertas precisiones que me permiten replantear, en parte, mis respuestas a las preguntas que nos formularon. En la primera ronda apuntaba que, para mí, el eje de reflexión era el de la ambigüedad estructural¹ del campo² encubierta en la misma designación de “investigación educativa”, y que

* Instituto de Investigación en Matemáticas Aplicadas (IIMAS), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

¹ Por ambigüedad estructural entiendo una condición de existencia derivada de la especificidad del campo —de lo que lo hace ser diferente a otros campos— y que remite a las tensiones que resultan de la forma particular en que se combinan o articulan los elementos constitutivos del campo; y que de acuerdo a cómo se resuelven en la práctica, afectan de diversas maneras el desarrollo del campo y de sus integrantes.

² Hablo de campo siguiendo los aportes de Pierre Bourdieu: un espacio de posiciones (propiedades objetivas), de disposiciones (*hábitus*) y de tomas de posi-

dicha ambigüedad remitía a su composición heterogénea, en cuanto que su especificidad estaba en la articulación de diferentes quehaceres, portadores de lógicas y de finalidades no sólo muy diversas entre sí, sino también diferentes de las de la investigación. Concretamente, planteaba que la designación “investigación educativa” representa sólo a una de las actividades específicas, que hoy constituyen lo que reconocemos como campo. De manera simultánea, planteaba mi ignorancia sobre su proceso fundacional.³ Ahora, a la luz de lo expuesto por Eduardo Weiss y Eduardo Remedi (dos pedagogos de origen y del DIE), considero que los problemas planteados derivan de la lógica y efectos prácticos que tuvo la delimitación fundacional del campo.

Me queda claro que la existencia de la sociología, la filosofía, la antropología, la psicología, la historia de la educación resulta de la delimitación de “la educación” como un objeto más de indagación —uno entre otros— construido desde cada matriz disciplinaria; lo que supone que la delimitación opera desde unas premisas teórico-metodológicas, que “dicen” cómo construirlo desde unos problemas y unas

ción (puntos de vista) que se estructura alrededor de una actividad específica. Prefiero esta línea de argumentación a la planteada desde la metáfora de tribus y territorios, porque en su uso en nuestro medio se recupera más la significación descalificadora de “tribu” —sinónimo de todas las otras metáforas tales como mafia, feudo, familia— uso que no corresponde a la lógica en la que las trabaja Tony Becher y que aporta poco porque de alguna manera exime de establecer la especificidad del campo académico. Aborda el trabajo analítico y conduce a muchas imprecisiones: no se ha demostrado todavía la pertinencia de dichas metáforas: de la tribu como forma específica de asociación que corresponde a unas particulares (situadas) relaciones de producción de la existencia.

³ Ignorancia dada a pesar de mi pertenencia al mismo por lo menos desde 1981, de haber estudiado a Durkheim, leído a Ardoino y convivido con pedagogos y con la Pedagogía desde los veinte años, leyendo sus textos pero sin estudiarlos en forma sistemática. Es decir, la pertenencia no es sinónimo y menos garantía de conocimiento fundado en la práctica reflexiva.

herramientas específicas (los de la historia, la filosofía, la antropología, etc.). En breve, dichas disciplinas construyen “la educación” desde unos *modus operandi* ya validados en sus respectivas tradiciones y estructuran así lo que Eduardo Remedi reseñó como investigación sobre educación.

Me queda más claro ahora que el problema de la delimitación de la “investigación educativa” —como un campo estructurado alrededor de una actividad específica— radica en que dicha delimitación operó como efecto de la estrategia de reproducción⁴ de la Pedagogía y de la Psicología —es decir de los pedagogos y de los psicólogos— fincada en promover el desarrollo de su campo, constituyendo como disciplina, lo que en realidad es un *modus operandi* (una cierta manera de producción de cierto tipo de conocimientos) compartido por todas las disciplinas: la investigación. Creo que este desplazamiento por el cual la investigación educativa resulta instituida como “disciplina”, tuvo el efecto de desintegrar —por decirlo de alguna manera— los elementos constitutivos de los campos disciplinarios que le dieron origen (la Pedagogía y la Psicología):

- Por una parte, originalmente la pretensión de especificidad de la investigación en educación se establece tanto en una intencionalidad praxiológica, que orienta la construcción de las prácticas educativas como objeto de

⁴ Entiendo por estrategia tal y como Bourdieu plantea el concepto: “conjunto de prácticas fenomenalmente diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden consciente o inconscientemente a conservar o a aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura”, o en otras palabras las “líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes construyen sin cesar en la práctica, en el encuentro entre el habitus y una coyuntura particular del campo” (1991).

intervención y no sólo de conocimiento, como en la necesidad de que el abordaje de dicho objeto sea interdisciplinario, dada la complejidad que el mismo articula y la de su intencionalidad. Y, si no interpreto mal lo reseñado por Eduardo Weiss, la intención originalmente propuesta al promover la existencia de la investigación educativa como actividad específica era evitar las “prescripciones” infundadas o, en otras palabras, dotar de científicidad a la intencionalidad praxiológica.

- Por otra parte —en algún momento de un proceso que todavía desconozco— el objeto original de la investigación en educación (las prácticas educativas) resultó subsumido en “lo educativo” o “la educación”, unidad nominal que empieza a circular como objeto del campo rebautizado como investigación educativa. El “nuevo” objeto del “nuevo campo” es construido haciendo hincapié en su condición de objeto de indagación más que de intervención, y definido como una esencia —propia del pensamiento sustancialista— es todo y nada a la vez; un fenómeno social imposible de asir tal y lo como lo expone claramente Miguel Bazdresch al reseñar su trayectoria desde “la educación” al “hecho educativo”.
- Simultáneamente, el abordaje interdisciplinario que, por no estar fundado, sino que se funda y refunda en cada abordaje sobre “préstamos” disciplinarios —sin realizar el trabajo que Eduardo Remedi definió como “transposición conceptual” se deposita inevitablemente en “lo metodológico”, una entidad epistemológica— que, así constituida, engendra “métodos”, es decir, fórmulas de procedimientos y técnicas autónomas de un objeto (sea de indagación o de intervención) y de unas herramientas conceptuales. En consecuencia:

- La especificidad de la investigación educativa se deposita en la metodología que, declarada autónoma de la teoría, la intencionalidad y los objetos, pierde su razón de ser: fecundar la interdisciplinariedad; sin embargo, aún sin razón de ser por sí mismas, las metodologías son fecundas de fórmulas vacías y por eso resultan ser infértiles para la producción de conocimiento científico.⁵
- La especificidad del objeto de la investigación educativa no resulta ser sólo su complejidad —porque todo fenómeno social es complejo por “naturaleza” y es la perspectiva que lo construye como objeto de indagación la que simplifica, reduce o mantiene dicha complejidad— sino su indeterminación: “lo educativo” o “la educación” es todo y nada a la vez, porque “la mirada” o “el tratamiento interdisciplinario” —instituido como específico para construirlo— involucra a todas las disciplinas y por ende a ninguna, y como apunta muy bien Rosa Nidia Buenfil: sin delimitación no hay posibilidad de estructurar una condición de existencia, salvo aquella dada en el eterno retorno a la pregunta ontológica que formulada en el hipotético prescriptivo ¿qué debería ser?, no pasa o evita preguntarse ¿quién soy?, ¿de dónde vengo? y ¿para dónde voy?
- La intencionalidad praxeológica no alcanza entonces al nuevo objeto —o queda separada o “flojamente acoplada” a él— rompiéndose la frontera establecida entre investigación sobre educación e investigación en educación, ya que en el tratamiento de “lo educativo,” como

⁵ Para un desarrollo detallado de esta cuestión remito al lector a lo expuesto por Rosa Nidia Buenfil, en su respuesta a la segunda pregunta presentada en el Simposio realizado en el ITESO.

objeto de indagación puede suspenderse la intencionalidad praxiológica de la pedagogía y de la psicología, como matrices disciplinarias fundacionales. Por lo tanto, en el campo de la investigación educativa confluyeron ambas intencionalidades (sobre y en).

- Esta confluencia —construida en la lógica de las prácticas— resulta en una tensión estructurada como una falsa oposición entre indagación/intervención⁶ que, como toda falsa oposición, encubre los problemas de fondo del campo de la investigación educativa: mientras que la indagación científica sobre las prácticas educativas o lo educativo —defínase como se defina— puede suspender la intencionalidad praxiológica, por el contrario, el tratamiento de las prácticas educativas con fines de intervención y prescripción, no puede suspender la indagación científica como herramienta de su propio quehacer, si no es a costa de convertirse en un “sentido común ilustrado.” (García Salord, 1991).⁷
- La especificidad de dicha condición es instituir como saber especializado la producción y reproducción incesante de propuestas metodológicas, para finalidades de intervención hipotéticas por lo que, generalmente, no producen conocimientos especializados, esto es, teorías de la intervención validadas o, en su caso, desarrollos tecnológicos.
- Es esta ambigüedad estructural, objetivada en la oposición indagación/intervención, la que alimenta la disputa

⁶ Esta falsa oposición reproduce en la investigación educativa la disputa entre “lo puro o lo básico” y “lo aplicado o lo tecnológico” y otras falsas oposiciones como: teoría/empiría, cuantitativo/cualitativo, micro/macro etc., presente en otros campos de investigación.

⁷ Allí desarrollo la noción de sentido común ilustrado con base a los aportes de Gouldner Alvin (1979), y recuperando la noción de “interdisciplinariedad indeterminada” planteada en Heckhausen (1979).

de intereses —la dimensión política de la que habla Rosa Nidia Buenfil— alrededor de objetos de lucha u objetos de debate (requisitos de entrada y permanencia, de las publicaciones, etc.), suerte de “chivos expiatorios” en los que circulan encubiertas y/o confundidas las disputas epistemológicas; y que son el campo de cultivo de la descalificación y el obstáculo mayor para el trabajo colegiado.

A la luz de lo aprendido, sugiero entonces que la ambigüedad estructural del campo no resulta de su composición heterogénea —como lo pensé en principio— sino de esta suerte de “efecto de orfandad” disciplinaria, que resultó de instituir como actividad específica un *modus operandi* cuya especificidad —su pretensión de establecerse como distinto frente a otros— resultó construida alrededor de un objeto indeterminado, una intencionalidad fracturada y una interdisciplinabilidad realizable pero no siempre realizada.

Ahora bien, otra cuestión que despertó mi inquietud en la lectura de las presentaciones es la reseña de las trayectorias que hicieron algunos colegas y que me motivan a sacar del archivo de los pendientes algunas intuiciones que me gustaría esbozar como tales. Si reconstruyéramos la trayectoria formativa de los integrantes del campo, atendiendo su formación disciplinaria de origen y sus diversos tránsitos intra-multi-trans-disciplinarios, tanto por la vía de la escolaridad formal, como por la de la práctica, y atendiendo sus vaivenes entre la investigación sobre y la investigación en educación, e hiciéramos un mapa de los recorridos modales —tal cual una “historia de andares” o un “diario de caminatas” como dice De Certeau— creo que en las primeras generaciones del campo registraríamos la recurrencia de grupos que abandonan su disciplinas de origen —renegando o no

de ellas— para acercarse a enfoques, perspectivas, escuelas de pensamiento o *modus operandi* ya validados en alguna matriz disciplinaria de las ciencias sociales y de las humanidades, y desde allí han construido la consistencia teórica y metodológica de sus líneas de trabajo. En este registro no será casualidad que encontremos un porcentaje de investigadores del campo —que no sé cuál podrá ser su significatividad estadística, pero que intuyo su alta significación sociológica— que tengan, por decirlo así, un pie en el COMIE y otro pie en otras asociaciones científicas y que no les haya sido fácil lograr ser reconocidos como “parte de” la matriz disciplinaria que dichas asociaciones representan. Incluso más, no sé si no registraríamos una suerte de “éxodo” de integrantes de las primeras generaciones. Me parece que deberíamos estudiar esos tránsitos disciplinarios y los nuevos posicionamientos que producen, porque esos andares por los “no lugares”,⁸ es decir, por los intersticios de las fronteras disciplinarias, han requerido trabajo de apropiación, esto es, tiempo de aprender y desaprender, cuya importancia en la constitución del campo no hemos rescatado todavía. Creo que la omisión del tránsito realizado desde los puntos de partida hasta los puntos de llegada silencia el recorrido en el cual remontamos lo que yo identifico —en retrospectiva— como “déficit original”, y si dicha “falta” no se objetiva reflexivamente es muy

⁸ Son varios los autores que trabajan este concepto. Yo lo estoy trabajando con base en los aportes de Marc Auge (2002) —que lo refiere a espacios físicos y simbólicos—, para dar cuenta de las fronteras disciplinarias como “espacios epistemológicos” en dos sentidos: como intersticios, lugares donde una cosa va dejando de ser y otra cosa está empezando a ser, y como lugares de tránsito: “lugares practicados”, al decir de De Certeau (1996). Espacios del ir y venir, pero no porque se pase de un lado a otro, sino porque el recorrido transita siempre en los límites. Lugares que sociológicamente corresponden al mestizo y al extranjero, como sujetos que transitan entre lo inclasificado y lo inclasificable, como apunta Zygmund Baumann (1999).

probable que se reproduzca en la transmisión intrageneracional.⁹

Siguiendo esta línea de intuiciones, me parece que así como la noble causa de dotar de científicidad a la intervención en las prácticas educativas tuvo los efectos no deseados, que sistematicé como “orfandad disciplinaria”, creo que, simultáneamente, la noble causa de la reproducción del campo “academizándolo” —como dice Eduardo Weiss— tuvo también efectos no deseados: intuyo que en la creación de los espacios formativos en educación o en investigación educativa, estamos ahorrando a las nuevas generaciones el largo y sinuoso camino que nosotros recorrimos formándonos, a la vez que fuimos construyendo nuestras líneas de trabajo; cuestión que en principio parece razonable pero, ¿hasta dónde no estamos creando una ficción o una ilusión? La ilusión de que en dos o en cuatro años podemos dejar de ser lo que somos, para llegar a ser “investigadores educativos”; ¿hasta dónde no es con esa ilusión con la que estamos propiciando el campo de cultivo del “metodologismo”?

⁹ Me refiero concretamente a la necesidad de reconstruir la génesis y evolución de los obstáculos epistemológicos que han estructurado nuestras trayectorias académicas, y que en mi caso, por ejemplo, remite a la emergencia de un grupo virtual de investigadores de la educación, que formados en el rico e intenso ambiente intelectual de la UNAM de finales de los años setenta, recorrimos sin embargo unas trayectorias que navegaron epistemológicamente entre la teoría de la estratificación social, la teoría marxista de las clases y la teoría de la dependencia; entre las nociones de movilidad social y lucha de clases, resistiendo dogmáticamente al dogmatismo que convertía todo en aparatos ideológicos del estado y en infraestructura y superestructura, y apegándonos con una fuerte decisión —más voluntarista que operante e ilustrada— a ciertos “preceptos” vigentes en la época, tales como la unidad de lo diverso, la concatenación de las múltiples determinaciones y la relación dialéctica entre teoría y práctica. En este escenario es que comenzamos a formarnos como aspirantes al oficio, amantes curiosos —y obsesivos— de la complejidad, pero es en ese escenario también donde nuestra curiosidad encontró siempre un muro de contención en aquella lapidaria consigna para la imaginación sociológica que decía: ciertamente todo está vinculado con todo, pero a fines del trabajo de investigación es necesario

(por llamarlo ahora de alguna manera). En breve, mi intuición es que, muy posiblemente, estamos reproduciendo el campo más por el lado de la orfandad disciplinaria que por el lado de la construcción de la interdisciplinariedad, y con ello estamos reforzando —sin intención calculadora de por medio— la construcciones simbólicas entre “notables ilustrados”, producto de la “generación espontánea” y “aspirantes mediocres”, producto de “usos cínicos” de las reglas del juego vigentes en el campo.

Vista así la cuestión creo que el esfuerzo colegiado podría dirigirse a erradicar la falsa oposición entre indagación/intervención y atacar el problema de fondo: en el campo se hace investigación en y sobre educación; no todo lo que se hace en el campo es investigación, y no toda la investigación que se hace en el campo responde a los “rigores específicos” de la investigación científica. No creo que estos problemas deban abordarse buscando definiciones o estableciendo requisitos, por la sencilla razón que ya lo hemos hecho y hay problemas que aún persisten.

Insisto, entonces, en mi propuesta inicial: convocar a quienes representen cada una de las actividades específicas que confluyen en el campo (diseño curricular, evaluación, formación docente, planeación, investigación sobre y en, etc.) a que examinen “las teorías y los métodos en su aplicación, para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos ha-

un recorte analítico; y dicho recorte lo aprendíamos en unas clases de “metodología” que saltaban —sin previo aviso— de la mística altura de la investigación —como la producción autogenerada de la idea brillante y a la vez demoledora de la ideología dominante— a la pedestre existencia de un “marco teórico” rumiante de ideas e “ideitas” consagradas; y de unas técnicas de investigación que sólo podrían operar imaginariamente, pues eran estudiadas sin objeto alguno de referencia y con un escaso apoyo bibliográfico en el que abundaban los manuales. El ejercicio realizado se encuentra en García Salord Susana (2004).

cen”, como diría Bourdieu, y con ello argumenten y validen sus rigores específicos; es decir, el conjunto de premisas que toda indagación debe cubrir, más allá de las perspectivas, escuelas o herramientas a través de las cuales ponga en acto su *modus operandi*. Y desde ahí —y no en sí misma— planteo retomar la discusión pendiente acerca de los “campos temáticos”.

¿Qué finalidad tendría esta convocatoria? Pues, hacernos cargo de lo que hemos engendrado colegiadamente y desde la posición que cada cual ocupa en el campo,¹⁰ no para definir quién no pertenece y sí pertenece, sino para establecer estrategias colegiadas que recuperen la intención fundacional: dotar de cientificidad a los quehaceres específicos que confluyen en el campo. ¿Cuál es el formato de la colegialidad? No hay que inventarlo: el debate de ideas y la reflexividad en espacios adecuados como son las reuniones de trabajo sistemáticas y periódicas. Es decir, no son adecuados los formatos de la “visibilidad”: sesiones maratónicas y multitudinarias donde hay que presentar resultados en cinco minutos y diez cuartillas a doble espacio y, si es posible, en *¡Power Point!*

2) ¿A su juicio los ensayos han de ser considerados como forma de investigación? Creo que el problema es identificar al ensayo como “forma de investigación”. Los ensayos no son “formas de investigación” como tampoco lo son los artículos, las monografías o los libros; son formas particulares de presentación de las ideas que han sido producidas por diversos medios y para diversos fines; son formas propias del discurso escrito y como tal cada una está regida no sólo por sus “rigo-

¹⁰ No identifico campo con COMIE. Entiendo que el COMIE es una asociación científica del campo, donde se ha congregado el polo que ha delimitado el campo, que le ha dado visibilidad y que ha disputado su legitimidad y sus recursos.

res específicos”, sino también por las “leyes de los mercados” en los que se produce y para los cuales se produce y por las leyes de los mercados que los editan y circulan.¹¹ Coincido con Eduardo Weiss cuando define que los ensayos, en este campo, son “reflexiones acerca del fenómeno educativo que contribuyen a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología que se ubica en el debate actual sobre el tema, manejando una bibliografía pertinente y actualizada”. Siendo esto así, ¿por qué no pueden tener un lugar en las revistas especializadas? Creo que “proscribir” el ensayo por “no científico” es como proscribir la monografía de los antropólogos por descriptiva (me pregunto si Bourdieu hubiera podido escribir el *Sentido Práctico* como lo hizo, si no hubiera contado con tantas monografías de consulta, aparte de su propio trabajo de campo).

Entiendo que el origen de este debate se encuentra más en el terreno de los usos que en el de las definiciones. Se busca definir el ensayo porque en el campo hay un problema que Pedro Gerardo definió como “ensayismo”: “es decir, reflexiones y especulaciones sobre la educación que carecen del más mínimo sistema de autocontrol, sea éste metodológico o de otro tipo”.¹² Si el problema es éste, lo que hay que combatir es el ensayismo y no censurar los ensayos. Hay que evitar, otra vez, crear falsos problemas que no nos permitan ver y atacar los problemas de fondo. Teniendo en cuenta mi propia experiencia como culpable de “ensayismo” y como lectora de otros culpables del mismo pecado, diría

¹¹ Véase Merton (1987), en la primera parte sobre la historia y sistemática de la teoría sociológica.

¹² En el documento “Posturas asumidas en los simposios acerca del significado y validez la investigación educativa en México”, México, CEE, 2004, mimeo.

que el ensayismo es más producto de la ignorancia y de la inexperiencia que de “usos cínicos” de la posibilidad de publicar. Y es producto también de la publicación apresurada de ideas inmaduras, bajo la presión quizás del “publicar o perecer” y de certificar grados como condición de posibilidad de permanecer en el oficio. Entonces, lo que hay que combatir es la ignorancia, el cinismo y las prisas. Como bien apuntaron algunos colegas en el simposio del ITESO, habíamos en un medio académico donde el debate y la crítica no forman parte del repertorio de nuestras disposiciones; en un medio así poco se practica el comentario crítico y la evaluación formativa. ¿Cómo aprendes lo que no sabes y necesitas saber porque es parte del oficio, si no hay un espacio de aprendizaje? Pues a golpes de censuras que no se toman el tiempo de argumentar dictámenes negativos, a golpe de descalificaciones de tus escritos, de las que tienes noticias por terceros y cuando ya no hay retorno. O, ¿cómo aprendes cuando la solidaridad conduce a la complacencia? Pues aprendes en soledad y lentamente cuando vas leyendo a los “grandes autores” y a los colegas que ya aprendieron y lo hacen todo bien. Y también aprendes cuando tienes la suerte de encontrar y contar con colegas (pares, profesores, tutores, dictaminadores, editores, correctores de estilo) que invierten su tiempo y su energía en leer lo que escribes y, porque respetan tu trabajo, no ahorran palabras para decirte lo que piensan y en un acto de confianza en lo fecundo de las ideas producidas, pero mal expuestas —no de complacencia—, no te cierran el paso, pero su actitud te compromete, sin necesidad de palabras, a superar las deficiencias que te hicieron ver. Aprender a escribir para comunicar los resultados de un trabajo no se resuelve entonces con definiciones, con censuras, ni sólo con cursos de redacción. A

escribir se aprende escribiendo y tomando los errores (y los pecados cometidos por ignorancia y por prisas y con buena fe) como experiencias de aprendizaje, a veces bastante dolorosas para la autoestima y el narcisismo. Insisto entonces; el campo de la investigación educativa no es ajeno a la historia y a los problemas de la educación superior: el déficit original de nuestras formaciones disciplinarias también nos toca y nos alcanza cuando menos lo sospechamos. Ahí, lo que hace falta es un continente intelectual, académico, colegiado que actúe como escucha y lector atento y activo y que recupere con criterio la experiencia propia de unas condiciones de trabajo que ya no existen, para aportar a resolver —en las nuevas condiciones— los problemas que sí persisten.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.

_____. *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.

De Certeau, Michel. *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*, tomo I, México, Universidad Iberoamericana, 1996.

García Salord, Susana. "Los aportes de Pierre Bourdieu en uso práctico. Las clases medias: lugares de indeterminación", en *Acta Sociológica*, nueva época, núm. 40, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/Centro de Estudios Sociológicos/UNAM, México, 2004, enero-abril, pp. 215-255.

_____. *Especificidad y rol en Trabajo social*, México, Editorial Lumen/Humanitas, 1991.

Gouldner, Alvin. *La crisis de la sociología occidental*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1979.

Heckhausen, Heinz. *Disciplina e interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades*, México, ANUIES, 1979.

Marc, Auge. *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad*, España, Editorial Gedisa, 2002.

Merton K., Robert, *Teoría y estructuras sociales*, México, FCE, 1987.

Zygmunt, Baumann, "Modernidad y ambivalencia", en Jose-txo Beriain (comp.). *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Anthropos, 1999.

Desde el margen

*Pedro Gerardo Rodríguez**

Releo los materiales de los tres eventos y me digo que ésta es una época enigmática y rica en sentidos. Lo cierto es que las posturas y discusiones delinear un panorama que no es fácil de explicar. Tampoco está claro que hemos aprendido entre todos, pues las posturas, en su riqueza, apenas se tocan. Podemos decir que son diversas, pero no es transparente en qué sentido, ni en qué se contraponen, ni cuáles están en el margen, ni cómo se conectan, si es que lo hacen.

Al preguntarnos tres veces qué significa la investigación educativa y cuáles son los criterios que la validan, descubrí una complejidad que apenas sospechaba. En el proceso de conversación de los coloquios emergieron las puntas de inmensos *icebergs*. Además del sentido epistemológico y de tener como referente la construcción de conocimiento, el imaginario de los investigadores refiere a otros mundos, notoriamente el de las disciplinas y profesiones, el de la política y el de la ética.

Ya no existe un pensamiento único, afortunadamente. Se derrumbó la vieja idea de que la validez del conocimiento

* Centro de Estudios Educativos.

depende de la objetividad, y ésta del método científico. La línea del péndulo se ha movido. Ya no se sabe qué está en el centro y qué en el margen. El hecho más notable del momento presente es un relativismo inquietante y desenfrenado. La antigua dificultad de establecer fronteras y criterios sobre lo que ha de contar por investigación se convierte en convicción de que no debe haber fronteras y de que nadie está facultado para establecerlas. Se ha demolido el consenso de antaño en torno a la idea de un núcleo duro en la investigación y se consolida la idea tumultuaria de que la investigación debe ser un campo sin límites ni linderos. La antigua experiencia de construir y falsear hipótesis ha dado paso a glorificar la intuición del sujeto que investiga.

Hubo un tiempo en que la subjetividad de la investigación fue puesta en forma incondicional al servicio de la objetividad absoluta. La realidad social y educativa fue reducida a los hechos demostrables, a la facticidad simple de los hechos. Hoy crece el prestigio de la subjetividad sin freno ni control, la que oculta o margina los hechos en nombre de los significados y conceptos. La nueva creencia es que los tipos de investigación se corresponden con el interés de cada cual.

La referencia al control metodológico cayó en descrédito, pero las verdaderas reservas tienen que ver con un creciente prejuicio por el mundo de los datos; si no de un simple desdén, se trata de un rechazo especulativo y metafísico por los hechos del mundo, y por el mundo de los hechos. Los "hechos" y los "datos" empíricos nunca son simples y no poseen significado en sí mismos, pues dependen siempre de otros datos y de otros sistemas de datos. Además, están sometidos a la interpretación desde el momento mismo en que son concebidos. Clifford Geertz lo dijo de la manera más simple posible: "... lo que nosotros llamamos nuestros datos

son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas." Glorificar los hechos es ingenuo; amontonarlos es tan inútil como negarlos. Como dice Gonseth: "El estudio empírico de la experiencia refuta al empirismo". Pero el espíritu de la época es incapaz de reconocer la diferencia entre empiria y empirismo.

La época se caracteriza, además, por un rechazo generalizado hacia el positivismo. Y sin embargo hoy como nunca asistimos a un reforzamiento de la divisa comtiana: "conocer para transformar". El proceso de conocer a secas es visto con suspicacia, como algo inútil o frívolo. Del conocimiento se esperan proyectos de cambio, planes, influencia en la toma de decisiones, e ideas para la transformación decisiva de las prácticas. Es tremendamente ingenuo esperar que por venir de la investigación, las ideas de cambio han de ser necesariamente eficaces, relevantes y justas. Pues el conocimiento no puede extraer de sí mismo ideales, promesas o soluciones. Es ingenuo esperar de la investigación lo que sólo la planeación, la política o la ética pueden dar. Al respecto, Antón Gil nos recordó una perla de Weber. Hela de nuevo aquí: "Una ciencia empírica no puede enseñar a nadie qué debe hacer, sino únicamente qué puede hacer y, en ciertas circunstancias, qué quiere." En esta época funcional, parece necesario recordar, con Marcuse, que por naturaleza el conocimiento es crítico y negativo.

Los antiguos formatos y formas de proceder que persiguen el conocimiento se entrecruzan y traslapan con aquellos que persiguen la acción, la integración social, la transformación de la práctica o la justicia. El ensayo, la especulación metafísica, la literatura, la promoción social y aun la artesanía intelectual reclaman su incorporación como legítimos integrantes del campo de la investigación. Ciertamente el ensa-

yo es una forma de conocer. Ciertamente podemos construir conocimiento sin controlar las operaciones que realizamos. El autocontrol metódico sólo es necesario para quien sabe o intuye que está encerrado en la autorreferencia de sus presupuestos, y que sin darse cuenta tiende a deslizarlos, de manera subrepticia, cuando intenta comprender o explicar. También para quien sabe que lo difícil no es conocer, sino mantener en suspenso lo sabido. Si Montaigne viviera en esta moderna Babel, tal vez reclamaría el nivel III del SNI.

¿Qué sigue? ¿Cuáles aprendizajes podemos extraer? Ante todo, el reconocimiento de que no hay esperanzas de recuperar el pasado. Y qué bueno. Entre el brillo de algunas discusiones, me queda claro un rasgo en extremo crítico: no somos comunidad, no deliberamos. Al hablar afirmamos —y me incluyo en primer lugar— sin reconocer límites ni fallibilidad. ¿Quién reconocerá, en el momento mismo en que habla de su saber, que sus palabras son, además de provisionales, inciertas y elípticas?

Si hemos de considerar la opinión mayoritaria, el significado central de la investigación no es de carácter epistémico y la preocupación central no versa sobre los problemas de validez del conocimiento ni sobre los problemas de construcción del consenso entre investigadores. No está compartida la necesidad de construir un trasfondo común y los criterios de validez son interpretados como mecanismos de exclusión y no como recurso del consenso. El consenso es que no hay y que no debe pensarse en el consenso. La investigación es vista, primordialmente, como un campo de lucha y conflicto entre modelos hegemónicos y alternativos. No es vista como espacio para el debate de razones, sino como lugar de conflicto entre los que quieren dictar las reglas del juego y los que pugnan por entrar. El santo y seña de la investigación

educativa es la pluralidad y la inclusión a toda costa; su consigna: por un campo sin extraños ni desarraigados. En el relampaguear de una imagen, la de tribu, Eduardo Remedi nos muestra lo lejos que estamos de una comunidad académica que delibera y que acuerda sobre aquello que la constituye.

Susana García Salord dice que el campo de la investigación se delimita en los hechos, mediante el ejercicio de un oficio; es decir, que no hay una especificidad del campo más allá de lo que hacen quienes lo componen. Nos muestra el lado práctico del espejo y nos previene —al menos a mí me previene— del riesgo que tiene imaginar la delimitación del campo como un acto fundante o ritual. No obstante, sigo creyendo que parte del oficio ha de ser preguntarse, al menos de cuando en cuando, sobre el precario ejercicio que lo constituye; preguntarse, digo también, sobre los linderos porosos y agrietados del campo y a los que refiere, redondamente, Rosa Nidia Buenfil.

Sobre la delimitación y validez de la investigación educativa desde una perspectiva externa

*Ángeles Valle Flores**

Comentar en torno a los dos simposios llevados a cabo por el COMIE sobre la delimitación y la validez de la investigación educativa representa, para nosotros, un reto singular. No sólo por lo que significa la actividad en sí misma, sino porque no participamos cuando se realizaron y, más aún, cuando no se es, ni se pretende ser, un experto en el tema.

Las ideas que aquí se presentan son, por lo tanto, las de un miembro más del COMIE que se interesa en la investigación educativa y hace de ella su práctica profesional.

Un hecho particular es el gran referente del primer grupo de convocantes y participantes del Simposio realizado en Mérida en el marco del IV Congreso del COMIE: la proliferación de reflexiones sobre la problemática educativa de carácter especulativo, sin sustento teórico ni cuidado metodológico que, sin ningún criterio ni control académico, frecuentemente nutrían los estados del conocimiento sobre la educación en México.

El interés de este primer grupo de investigadores en torno a la delimitación y la validez de la investigación educati-

* Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

va —al que se dio continuidad en un simposio realizado en el 2004 en las instalaciones del ITESO— tiene su origen en una percepción de indefinición del campo resultante de una especie de laxitud, cuando no de una total ausencia, de criterios compartidos por la comunidad de investigadores en educación, que convalidan y definen la investigación y los campos que debe abarcar.

A continuación se plantean los que son, desde mi perspectiva, los principales aprendizajes de lo tratado en los simposios.

- La investigación educativa es una actividad que se pretende científica en cuanto que se apega a reglas, métodos y procedimientos propios de la actividad científica en un campo/ámbito problemático específico.
- Sin embargo —quizá porque es un ámbito que se caracteriza por la concurrencia de especialistas de diferentes áreas, principalmente de las humanidades y las ciencias sociales, que además posee un heterogéneo bagaje de niveles de formación y de experiencia en investigación— ciertos sectores de la comunidad académica proponen clarificar lo que se entiende por la actividad de la investigación educativa y el establecimiento de criterios de validación comunes, referidos a las tradiciones de conocimiento más consolidadas (las disciplinas académicas con más fuerte tradición disciplinaria).
- Los resultados del ejercicio reflexivo de los simposios contribuyen, entre otras cosas, a ordenar la discusión de lo que, en el fondo, parece ser un problema de identidad como comunidad de investigación en educación, que parece estar relacionado con la tradición de su co-

nocimiento y, quizá, construir un “ideal normativo” de las prácticas investigativas concretas en el campo.

- Entre la parte de la comunidad interesada en el debate sobre la delimitación y la validez de la investigación educativa parece no haber todavía posiciones de amplio consenso al respecto.

La discusión sobre la delimitación y la validez de la investigación educativa es consustancial a una comunidad que pretende el fortalecimiento de la identidad en la tradición de su conocimiento, en un doble sentido. Esto es así, por un lado, porque la imaginación y el trabajo del investigador no son recursos que provienen de la nada, sino de una tradición de investigación en el marco de la ciencia o alguna disciplina; es decir, utiliza como modelo (o paradigma) la tradición de investigación en su campo. Por otra parte, el discurso científico es un discurso de pares, en el sentido de que implica reglas y requerimientos de reproducción y aceptación por otro, que garantiza superar la subjetividad de cada uno de los practicantes de la actividad investigativa.

Thomas S. Kuhn, uno de los más célebres analistas de las culturas científicas, plantea que el trabajo de investigación realizado por el científico individual se hace inteligible por su relación con una tradición de investigación (Kuhn, 1971), que determina lo que se considera como problema, los modos en que se aborda, las preguntas que pueden hacerse y define las normas de conducta y criterios de validación y evaluación (Ben-David, 1974).

En esta subcultura científica, la investigación se realiza con base en un conjunto de procedimientos, representaciones, conceptos y problemas desarrollados por generaciones anteriores. La investigación no puede efectuarse inde-

pendientemente de esta subcultura; su aceptación, aun de manera provisional, actúa como una condición previa para hacer ciencia. Desde esta perspectiva, en su práctica, el investigador utiliza como modelo o "paradigma" la tradición de investigación de su campo. Por supuesto que el progreso de la investigación modifica y desarrolla, a su vez, la cultura recibida, y así modificada y desarrollada es entregada a las nuevas generaciones (Kuhn, 1971).

Para Kuhn las tradiciones de investigación de una cultura científica se mantienen no sólo a través de las actividades de los científicos y por los mecanismos de socialización y transmisión de conocimientos, sino porque poseen fuentes de autoridad y de control cognoscitivos. La autoridad y el control no sólo actúan para garantizar una interacción desinteresada entre la "razón" y la experiencia. La autoridad y el control, expresados y condensados en las propias normas científicas, constituyen una forma determinada de cultura y "... son esenciales para mantener un sentido de la racionalidad de esa forma específica" (Barnes, 1986: 37). Por su parte, las comunidades científicas en sí mismas ejercen un control social muy efectivo en cuanto que su unificación es en torno a un propósito común y por el hecho de que comparten normas (Ben-David, 1974).

Por otra parte, hay autores como Castañeda (2004) que plantean que el discurso científico es especializado, profesionalizado, producido en un marco institucional muy complejo; más aún, que su fortaleza depende de la consolidación de la relación entre pares, lo que sólo es posible si el discurso se demarca de otros discursos y esferas sociales y delimita su identidad a partir de transformarse, precisamente, en un discurso de pares (Castañeda, 2004).

El hecho de que sea un discurso de pares, apunta Castañeda, no implica un "interés cognitivo" diferente de los intereses

políticos o sociales; “significa reglas y formas de producción del discurso diferente que involucran una dimensión deóntica” (*ibíd.*: 14). En la ciencia, la afirmación de algo conlleva el compromiso de justificación en el sentido de tratar de “producir las condiciones en que el discurso es susceptible de ser producido y aceptado por otro; es decir, implica que el discurso se desdoble en una dimensión procedimental y en una dimensión de contenido. Tan importante es lo que se afirma como el proceso que se usó para llegar a tal afirmación” (*ídem*). Tiene que ver con los asuntos metodológicos de los estándares de validez de las teorías científicas pero también, como apunta el autor, de un discurso de pares que supera la subjetividad de sus practicantes (*ibíd.*: 15).

Con base en lo hasta aquí descrito nos atrevemos a plantear que el interés y el sentido de la discusión de la comunidad de investigadores en educación, en México, sobre la delimitación y la validez de la investigación en este campo, puede ser interpretado como el proceso para remontar una débil identidad de la tradición de su conocimiento y de consolidación de la relación entre pares.

Es decir, no creemos que esto tenga que ver con el cambio científico concebido por Kuhn como una serie de “revoluciones” resultante del agotamiento intelectual de los paradigmas y de la pérdida de consenso respecto a los problemas y los métodos para abordarlos, creándose las condiciones para que surja un nuevo paradigma.

Nos inclinamos, más bien, a pensar que se está iniciando un proceso que conduzca a la consolidación de las bases para construir una tradición de investigación en el campo educativo en nuestro país. Esto sería así en cuanto que es una comunidad muy joven y cuyos integrantes provienen de diferentes tradiciones y subculturas científicas y ámbitos

disciplinarios. Esto habría actuado en perjuicio de la construcción, hasta ahora, de un consenso en torno a una especie de “modelo” de investigación o paradigma; a lo que se va a considerar como los problemas propios del área y los métodos para abordarlos; a los criterios de evaluación y validación de la investigación en el campo; así como el desarrollo y el fortalecimiento de la relación de pares en el ámbito de la investigación educativa.

A todo esto puede estar asociada —como lo percibió el primer grupo convocante a la reflexión y los resultados generales de la misma— una sensación de que los trabajos se vuelven más especulativos y más laxa la estructura y la aplicación de normas y criterios de investigación (Barnes, 1986); diferencias entre individuos y grupos respecto a la aplicación de normas y criterios según sus ubicaciones en la comunidad; la contraposición de intereses entre grupos. Aspectos que suelen generar sentimientos de frustración y búsqueda de salidas y transformaciones generalmente de una parte, nos dice Ben-David (1974), de la comunidad científica.

Una gran interrogante resulta inevitable: un ideal normativo puede no coincidir, como plantea Castañeda (2004), con las prácticas investigativas concretas; la pregunta es si la comunidad de investigadores en educación, en México, tiene la autoridad moral o las condiciones para transformarlas, para corregirlas. Tal vez una limitante fundamental (y nos preguntamos si irresoluble) es que a esta comunidad lo único que la convoca, la identifica, la unifica es la temática común de la educación, que se aborda de acuerdo con las tradiciones académicas disciplinarias del investigador en particular.

En todo caso, una parte de esta heterogénea comunidad se ha propuesto, sin duda legítimamente, la búsqueda de acuerdos y consensos sobre los problemas propios y las caracterís-

ticas de la investigación en su campo problemático. Adicionalmente, podrá ganar terreno en su legitimidad social.

Bibliografía

Barnes, Barry. *T. S. Kuhn y las ciencias sociales*, México, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, 1986.

Ben-David, Joseph. *El papel de los científicos en la sociedad. Un estudio comparativo*, México, Editorial Trillas, 1974.

Castañeda Sabido, Fernando. *La crisis de la sociología académica en México*, México, UNAM/Porrúa, 2004.

Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

El campo, el método y los fines de la investigación educativa

*José Ángel Vera Noriega**

En un esfuerzo por discutir e ir elaborando un discurso epistemológico propio del área, más que dar respuesta a las interrogantes sobre la delimitación del campo teórico y metodológico de la educación, se desarrolla el presente trabajo como una integración de distintas posiciones que intentan, más que restringir o definir, ampliar y polemizar. La discusión parte de la invitación del COMIE para analizar el significado y la validez de la investigación educativa. Iniciando, comparto con ustedes mi posición frente a dos preguntas que configurarían la agenda de análisis: ¿es necesario y posible delimitar, con postulados definidos, qué ha de considerarse como investigación educativa? De esta pregunta surgen al menos dos más. ¿Es necesario delimitar la investigación educativa frente a otros campos y frente a otras formas de reflexión de lo educativo?, y ¿cómo realizar esta delimitación?

En primer plano, la investigación educativa no configura una disciplina o campo disciplinar que tenga referentes teóricos y metodológicos asentados en una metateoría que presuponga una lógica de la cual derivar y contrastar hipótesis. No puede ser visto como con espacio multi o interdisciplinario

* Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.

porque la naturaleza misma del fenómeno educativo no se restringe a la integración de saberes con la intención racional de ser útil a un fin determinado, ni a la acción instrumental integrada por métodos y procedimientos. El campo de la investigación educativa, citando a Habermas (2001), implica la relación simbólicamente mediada entre los actores y agentes de la educación, y se orienta con normas intersubjetivas vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas por el entorno educativo. Así, la validez de las normas diseñadas y ejercidas en el mundo escolar se funda en la intersubjetividad del acuerdo sobre intenciones y sólo viene asegurada por el reconocimiento general de obligaciones.

El campo de lo educativo supera las fronteras del aula y la escuela para incluir la cultura y el proyecto civilizatorio de nación como un todo, incorporando aspectos políticos, éticos, históricos, filosóficos y científicos vinculados al proceso de humanización.

En el campo educativo lo que se tiene es una lucha, una competencia de definiciones sobre el ideal de la sociedad, que son las que dialécticamente van incorporando las distintas aportaciones de la ciencia que versan sobre el tema de la educación. En este sentido, el campo de lo educativo forma parte de un interés social por la libertad, la equidad y la justicia social. Así, el interés de lo educativo no es el objeto de conocimiento, sino estrategias y prácticas para disminuir la pobreza, la ignorancia, la capacidad para incorporar a los sujetos al proceso civilizatorio desarrollando sus competencias y habilidades en una sociedad libre, equitativa y responsable (CEE, 1999).

Partiendo de esta concepción, las diferentes referencias disciplinarias al campo de lo educativo deberán constituir un programa de integración teórica, sistematizando los “marcos

conceptuales” implicados, actualmente, en temas diversos como evaluación, diseño curricular, gestión, enseñanza-aprendizaje, etc.; seleccionar conceptualizaciones coherentes derivadas de diferentes modelos en diferentes disciplinas, sin la suposición de un núcleo “irrefutable”, ni modelos metateóricos de tipo deductivo; conciliar posturas no desde la suposición de una ciencia positiva, sino de explorar una realidad como el resultado consensual, a través de un proceso de racionalización, desde el punto de vista de los actores del mundo escolar; considerando que el mundo de lo educativo no se restringe al aula, sino más bien a los agentes y actores de generación y transferencia de conocimiento a lo largo de la vida de las sociedades. Estos mismos se diversifican y cambian a través del tiempo y actualmente se relacionan con las nuevas tecnologías y el uso de medios masivos.

Este programa de integración teórica deberá contribuir a impedir una “colonización” negativa por parte del Estado y el sistema económico y deberá promover un consenso en la comunicación entre agentes y actores (Briones, 2002).

Sería un programa conceptual, reflexivo, caótico y atento a la historicidad de los fenómenos sociales, con redes abiertas de conexiones para proporcionar contextos de interpretación que integren enfoques históricamente separados: nivel de análisis, micro-macro, comprensión-explicación, actor agente-estructura social, cualitativo-cuantitativo.

La composición de un discurso referencial requiere un proceso de inclusión de los saberes y propuestas de los actores-agentes y de la estructura social articulada sobre la base de un proyecto nacional civilizatorio, que precisa la integración de los enfoques y las disciplinas. Por ejemplo, en la comparación del discurso vinculado a la educación de niños y niñas migrantes se requiere integrar las voces de los acto-

res (padres, maestros, niños, empresarios, burocracia, investigadores) desde el nivel micro y macro, objetivo y subjetivo, considerando las sistematizaciones llevadas a cabo desde los modelos explicativos e interpretativos con el objeto de configurar un contexto de interpretación para la escuela multiétnica-multigrado, acorde con los procesos históricos de los indígenas itinerantes.

La segunda pregunta es: ¿cuáles son los criterios que dan validez a la investigación educativa? la cual tiene, al menos, tres vertientes: ¿qué ha de entenderse por “base empírica”? ¿qué ha de entenderse válidamente por “metodología”? ¿qué por “interpretación”?

En congruencia con la propuesta anterior, la base empírica no está restringida a objetos, acciones; no se restringe a aspectos físicos. La base empírica definida en el campo de lo educativo se resuelve en la capacidad del actor para integrar los procesos sociales educativos sobre una base conceptual inclusiva que represente la diversidad y complejidad de su naturaleza multidimensional. La base empírica definida por un campo teórico y un objeto de estudio requiere la estructura de una disciplina y no es aplicable al campo de la investigación educativa.

En el proceso educativo tienen lugar prácticas políticas, económicas, de gestión, docentes y otras tantas que se diferencian de la investigación por las reglas y estructura lógica, conceptual y analítica. El trabajo del investigador educativo es diverso e inclusivo, pero no puede confundirse con todas las prácticas del proceso educativo. La coherencia lógica y la congruencia conceptual está vinculada a la lógica de la reproducción y el desarrollo del campo. Un profesor puede encontrar en el aula multigrado que las unidades didácticas son útiles para la planeación de una enseñanza integral, en com-

paración con el uso del método unitario. El entendimiento y su aplicación en el aula no le exigen relacionarlo con alguna teoría o concepto que se describa en el estado del arte.

La especificidad del campo de la investigación educativa está delimitada por las prácticas que legitiman un conocimiento educativo que, en la actualidad, sufre una ambigüedad estructural. De esta manera, la base empírica no se refiere a los objetos y sus relaciones, sino a las relaciones conceptuales entre los problemas (Bourdieu, 2002). La práctica de la investigación en las ciencias sociales en término de sus criterios de legitimidad y validez son aplicables a la investigación educativa.

La segunda parte de esta segunda pregunta se refiere a los métodos legítimos y válidos en la investigación educativa. Tenemos dos grandes universos que están polarizando el trabajo en la investigación educativa, que yo llamaría el instrumental y el comprensivo. Y conforman dos polaridades. Uno, centrado en los aspectos micro de los agentes y los actores; otro, enfocado más en los aspectos macros de las estructuras sociales y educativas. Uno centrado más en los aspectos del objeto empírico como acción, como objeto, y el otro en los aspectos subjetivos. Y, por lo tanto, uno deriva explicaciones de metateorías, mientras el otro construye interpretaciones sobre la base interpretativa del fenómeno y diferencia métodos de tipo cuantitativo y métodos de tipo cualitativo; es un continuo que no se contrapone, sino que nos da dos caras de lo que es la investigación educativa.

Creo que lejos de una discusión epistemológica que defina estos presupuestos como requisitos de entrada al campo de la investigación educativa, podríamos visualizar dos extremos de un continuo epistemológico que interactúa en la producción de conocimiento, aun cuando parten de pre-

misas filosóficas distintas. El modelo instrumental y el comprensivo responden a cuestionamientos sobre la realidad educativa que se encuentran frente a una polarización en la manera de abordar y obtener conocimiento, por un lado de tipo explicativo y, por el otro, interpretativo, con instrumentos procedimentales cuantitativos o cualitativos bajo ópticas analíticas de tipo micro (agentes-actores) o macro (estructuras sociales y educativas), asumiendo sobre la base de sus intereses la búsqueda de conocimiento vinculado al comportamiento objetivo o subjetivo.

La diversidad teórica e instrumental requiere un sistema de elecciones mediado a través de normas simbólicas adquiridas por mecanismos de internalización de roles, cuya función en los colectivos socializados como académicos implica el mantenimiento de la institución que representan y, por tanto, forma parte de su obligación como pares delimitar los procedimientos y procesos adecuados de investigación y análisis que permitan la diferenciación del conocimiento en otras áreas y en educación.

A la vez, subrayamos que la investigación no debe confundirse con las funciones del sujeto, pues en el plano público el investigador es también docente, consultor, experto, etc.; la investigación, docencia, gestión, activismo social, utilizan diferentes componentes en su construcción y como actividades tienen fines distintos del analítico comprensivo y valorativo. Por otro lado, en la delimitación del campo por la práctica de pares no debemos dejar de lado que, además de la tradición, existe en ellos como organizaciones, un componente de poder que sublima a los exitosos y excluye a los que se alejan de las reglas de objetividad o subjetividad orientadoras de la acción. El conocimiento requiere la aceptación de la comunidad académica quien ejerce un sis-

tema de valoraciones objetivas y subjetivas que delimitan el orden y la calidad del conocimiento según el estado del arte en una temática.

La última pregunta sobre interpretación de los procesos educativos provoca la reflexión con relación a su utilidad, pero la interpretación será, entre otras cosas, un reflejo de la axiología del investigador frente al fenómeno social. La utilidad primera de la investigación educativa es configurar ese discurso analítico y conceptual entre los pares. Además, entre la configuración de ese discurso y la solución de problemas, se da un proceso de gestión muy complicado que llega hasta los programas. Sin embargo, la utilidad de la investigación en la solución de los problemas se asume como la norma que rige las convocatorias para recursos financieros. En esta dinámica se involucran los estudiantes que estamos formando en las maestrías y doctorados en educación, dirigiéndose a esas modas. Se trata de formas que adoptan las políticas públicas para establecer el dominio y legitimar, en el poder, a un grupo o colectivo. Pero esas modas están sesgando, digamos, los asuntos fundamentales que tenemos que investigar. Un programa con recursos e interés nacional es el de la comprensión lectora, mientras que educación multiétnica y multigrado en los campos agrícolas en el norte de México no tiene recursos ni el interés político. El sistema social me está indicando qué temáticas tendrán una garantía de uso y oportunidad y, a su vez, cómo ese conocimiento práctico se implementará para elaborar las nuevas propuestas educativas y los campos a los cuales deben asistir los protagonistas para encontrar los reflectores. Sin embargo, no siempre las intenciones de las convocatorias de financiación para la investigación educativa tienen un sustrato subyacente de buena fe e interés analítico sobre los procesos de enseñan-

za-aprendizaje , sino que se trata de simulaciones para atraer a los adeptos de los programas nacionales de educación sin un programa que indique de qué manera se incluirá la investigación en la formulación de políticas sociales.

Actualmente, los sistemas de financiamiento e incentivos a la investigación estimulan la necesidad de hacer investigación con utilidad práctica. Esta práctica social, que sirve para legitimar un proceso político, restringe y excluye no sólo temáticas, procedimientos y análisis de procesos, sino el tipo de interpretaciones, pues con el paso del tiempo configura un discurso analítico-conceptual entre los pares sobre la racionalidad del fenómeno y de sus prácticas como sucede actualmente con la carrera magisterial, becas al desempeño académico, Sistema Nacional de Investigadores, y establece condiciones para la exclusión de temáticas, problemas prácticos, marcos teóricos y prácticas analíticas. Todo sistema de incentivos y financiamiento tiene por objeto delimitar un aspecto de la realidad, justificar, legitimar o perpetuar el poder del convocante sobre la masa de actores y, de esa manera, excluir aquello que no le es indispensable o deseable. Estas políticas públicas para la investigación resultan, en el mediano plazo, un lastre sobre la capacidad creativa e innovadora, pues restringen las posibilidades de acción y pensamiento en un sector de la investigación que, por su naturaleza, requiere de la incorporación de todas las posibilidades.

Bibliografía

Habermas, J. *La ciencia y la técnica como "ideologías"*, Madrid, Editorial Taurus, 2a. reimpresión en español, 2001, pp. 62-74.

Centro de Estudios Educativos. *Delimitación y validez de la Investigación Educativa*, México, CEE, Colección Diálogos, 1999, pp. 54 -64.

Briones, G. *Epistemología y teoría de las ciencias sociales y de la educación*, México, Trillas, parte IV, 2002, pp. 177-187.

Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI Editores, 2002, 4a ed., cap. 9, pp. 129-145.

La delimitación y validez de la investigación educativa

*Lorenza Villa Lever**

Después de haber releído los materiales surgidos de los simposios sobre la delimitación y la validez de la investigación educativa, de Mérida, de TV UNAM y del ITESO, quisiera abordar tres cuestiones: la primera, en referencia a la delimitación del campo y particularmente al papel de la investigación y de las disciplinas, en cuanto ejes que lo definen; la segunda, sobre el ensayo y las diversas formas de presentar los resultados de la investigación, y la tercera, relacionada con los objetivos de la investigación: ¿conocimiento vs aplicación?

Sobre el campo de la investigación educativa

He de confesar que cuando me invitaron a participar en el simposio "Delimitación y validez de la investigación educativa", me pareció que difícilmente habría posiciones diversas, pues todos concordaríamos en que, si bien el campo de la educación es amplio, la investigación como actividad profesional encontraría rápidamente criterios comunes.

* Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Bien equivocada estaba. Reflexionar sobre el problema y, sobre todo, escuchar y leer los materiales de los tres simposios dan buena cuenta de los desacuerdos existentes en relación con el campo de la educación, con la naturaleza de los problemas que aborda y con el grado de validez de los métodos aceptados por quienes se consideran dentro del campo.

Cómo se determina la existencia de un campo y sus límites es un problema complejo, que se abordó en los simposios en referencia al de la investigación educativa, pero no fue discutido suficientemente por los participantes. No obstante, considero que un buen acercamiento a su constitución son los volúmenes publicados por el COMIE, en los que se da cuenta del estado de la investigación educativa en México desde 1992 hasta 2002, y de la misma manera los que se hicieron diez años atrás. En ellos, cada autor o grupo de autores de dichos volúmenes desarrolla su propia visión del subcampo que trabaja. En ese sentido, se puede decir que no son verdades indiscutibles, sin embargo, también se puede argumentar que, en la medida en que se explicitan las distintas perspectivas teórico-metodológicas de las diversas corrientes y la relación que mantienen con las condiciones históricas en que se producen, así como las reglas y maneras de pertenecer y los grupos e instituciones de los que forman parte, se han ido constituyendo en puntos de referencia esenciales para quienes desean conocer este campo en México, como un campo reconocido, con una actividad específica también reconocida.

No obstante, debemos hacer frente a una disyuntiva. Por un lado, hay quienes defienden la postura de que la ciencia tiene lugar en el seno de las disciplinas, las cuales han desarrollado conceptos, teorías y perspectivas epistemológicas propias. Según esta perspectiva, para que un trabajo

de investigación sea consistente tiene que enmarcarse en alguna tradición disciplinar, o bien en algunas de ellas, de tal manera que, sin perder su especificidad, diversas disciplinas se asocien y colaboren para analizar un mismo objeto de estudio, con los criterios de validez que les corresponde, y con un objetivo explícito de conocimiento.

Otra postura argumenta que toda investigación, independientemente del campo del saber en que se ubique, supone la integración de perspectivas, teorías y conceptos que le den sustento, porque éstos son elementos inherentes al proceso de investigación mismo, y a partir de ellos obtiene su validez. En ese sentido, el título que se le da en los simposios referidos al campo que nos ocupa, el de investigación educativa, pareciera que busca una identidad intelectual asociada a una tradición científica, pero no necesariamente ligada a una disciplina en particular. El hecho de definir el campo a partir de una actividad profesional —la investigación—, parece tener como base la idea de hacer hincapié en las características científicas con las que se le desea identificar, de tal manera que sea posible diferenciarlo de otras actividades profesionales que se ocupan del tema educativo, pero que no se consideran como parte de este campo, como la docencia, por ejemplo. En otras palabras, esta definición del campo nos refiere principalmente al conocimiento más que a su aplicación.

De la misma manera, la división de los estados del conocimiento por temas y no por disciplinas —excepto para la historia y la filosofía—, como se ha hecho en países como Francia e Inglaterra, es coherente con lo anterior. No se limita a un acercamiento disciplinar, más bien propicia el tratamiento de los problemas o preguntas por investigar desde una perspectiva abierta, multirreferencial, cuyo sentido es el

de alentar el tratamiento de los problemas de investigación desde diversas perspectivas teórico-metodológicas, sin privilegiar ninguna.

Creo que sería de sumo provecho, para completar nuestra visión del campo —son pocos los subcampos estudiados en los estados del conocimiento realizados por el COMIE que la incluyen—, tener la referencia explícita al desarrollo de cada subcampo en otros países, con objeto de comparar la manera de delimitarlo, así como la variedad y profundidad de los problemas abordados en una perspectiva internacional.

Sobre el ensayo y otras formas de dar cuenta de la investigación

Un segundo punto al que quisiera referirme tiene que ver con la pregunta de si el ensayo puede ser considerado una forma de investigación. Creo que no hay que confundir la actividad de investigación con la manera de darla a conocer.

Un ensayo, en la tradición alemana o una disertación en la francesa, puede ser textos bien hechos, interesantes, que argumentan y aportan, que dan cuenta de manera excelente de los resultados de una investigación, pero no son la investigación misma. La investigación educativa no es una excepción. Tiene las mismas exigencias y se enfrenta a los mismos problemas que los desarrollados en otros campos: debe velar por las relaciones entre teoría y datos empíricos, criterios de validación, construcción de pruebas, etcétera.

Considero importante plantear la necesidad de rescatar la capacidad analítica y argumentativa, centrada en una o varias ideas directrices, sobre una tesis defendida con argumentos, que señale las etapas de la reflexión, que pase de

los argumentos más simples a los más complejos y que concluya. Eso debiera ser parte de la formación de un investigador y una práctica más utilizada entre los investigadores, de tal manera que se propicie una discusión académica, bien fundada. En ese sentido, y bajo criterios bien claros, yo estaría de acuerdo con que la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* acepte incluir este tipo de trabajos.

La investigación: ¿conocimiento vs aplicación?

La investigación educativa se enfrenta a una doble exigencia que genera una tensión permanente en la comunidad que participa en el campo y que funge, además, como un elemento de diferenciación. Esta doble exigencia está compuesta por un componente académico, con criterios de validez científica, y otro sociopolítico, que demanda criterios de eficiencia y pertinencia.

La investigación académica se caracteriza por no tener fines prácticos, pero sí una clara diferenciación entre actores e investigadores, independencia con relación a las demandas de orden social o político, y distancia referida al ámbito de estudio, a las prácticas y a las experiencias de los actores que forman parte del objeto de estudio. Su objetivo es el conocimiento.

En el terreno sociopolítico se espera que la investigación educativa cumpla su función de *expertise*, apoyando la toma de decisiones y la formulación de políticas educativas, por ejemplo, las relacionadas con la evaluación y el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, o aquellas que tienen que ver con la formación de los maestros o formadores, por citar algunas. La investigación orientada a resolver problemas compromete al personal y las instituciones en procesos de

análisis, de diagnósticos, de comparaciones, sobre los que se puede tener, y se espera que se haga, una intervención. Lo anterior plantea un problema metodológico y epistemológico en la medida en que es posible considerar que la proximidad con los actores y la orientación concreta hacia cierto tipo de utilidad puede ser contraproducente en el plano científico, si el problema estudiado no ha logrado suficiente consolidación, si no está bien identificado, si no tiene sustento teórico que permita una interpretación científica del mismo, si no se validan sus resultados, si no se proponen soluciones, etcétera.

Tomando en cuenta que hay muchos tipos de investigación que persiguen objetivos también diversos, encontraremos que los usos de la investigación, o su utilidad, también son muy heterogéneos, desde la básica que prepara y condiciona otras investigaciones, hasta la participación-acción que tiene efectos inmediatos en sus participantes. Debido a esa ausencia de homogeneidad debemos preguntarnos sobre los posibles usos de los resultados de investigación. ¿En qué medida y bajo qué condiciones es posible y deseable que los resultados y aportes de la investigación sean usados en realidades concretas del ámbito educativo, de tal manera que lo impacten?; ¿cómo asegurar que el impacto sea positivo, o cómo prevenir los impactos negativos, de los que no necesariamente estamos exentos? Considero que es deseable y posible que la investigación educativa sea utilizada para resolver problemas, pero que éste no sea el objetivo principal del investigador, ni de la investigación. La libertad de investigación es un elemento esencial de su ser y lo que la hace académica, en contraposición a la meramente instrumental.

Para terminar quisiera reflexionar sobre la bondad de este ejercicio. Me parece que es una buena manera de incitar a la

reflexión y a la práctica de la discusión argumentada y documentada entre colegas con posturas diversas, formados en distintas tradiciones metodológicas y disciplinares, que permiten llegar a ciertos consensos o, por lo menos, al intercambio cordial y productivo, que no es fácil, para el que no siempre se tienen las condiciones propicias y que difícilmente se da de manera espontánea, por lo que considero que el papel del COMIE como facilitador de estas experiencias es fundamental.