

Linderos. Diálogos sobre investigación educativa

© D.R. 2005, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
San Lorenzo de Almagro núm. 116
Col. Arboledas del Sur, Tlalpan, 14374, México, D.F.
www.comie.org.mx

© D.R. 2005, Centro de Estudios Educativos, A.C.
Av. Revolución núm. 1291, Col. Tlacopac-San Ángel,
Álvaro Obregón, 01040, México, D.F.
www.cee.edu.mx

Edición

Susana Rojo
Lucila Mondragón
Mónica Arrona
Hilda Zenteno

Formación electrónica

Eliseo Brena Becerril

Diseño de cubierta

Diana López Font

ISBN: 968-7165-72-2

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio, sin la autorización por escrito de los titulares de los derechos.

Impreso en México
Printed in Mexico

Índice

Presentación	5
Introducción	9

PRIMERA PARTE

Diálogos

Simposio de Mérida, Yucatán	19
Simposio de la ciudad de México	73
Simposio de Guadalajara, Jalisco.	117

SEGUNDA PARTE

Atisbos

La investigación educativa: notas de un campo problemático. . .	177
Tensiones entre inclusión y exclusión al definir el significado y validez de la investigación educativa en México y la necesidad de la discusión	189
Aprendizajes a luz de lo dicho	195
Desde el margen	211
Sobre la delimitación y validez de la investigación educativa desde una perspectiva externa	217
El campo, el método y los fines de la investigación educativa . . .	225
La delimitación y validez de la investigación educativa	235

Presentación

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) es una organización de investigadores que promueve la investigación educativa (IE) mediante la elaboración periódica de la memoria de esta actividad en el país, la organización bianual de un congreso nacional (CNIÉ), la publicación de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) y otras acciones como asesorías, proyectos de evaluación de políticas y programas de formación para la investigación educativa. Desde su fundación en 1993, resultado de la elaboración del estado del conocimiento sobre la IE en la década de los ochenta, la organización ha logrado juntar las voluntades de un grupo amplio de académicos de diferentes instituciones para promover su desarrollo y contribuir a su difusión entre los distintos usuarios, entre otros, los propios investigadores, los profesores, los directivos y los padres de familia.

El núcleo de las actividades que realiza el COMIE es la IE, por lo que en la organización siempre ha estado presente la preocupación por contribuir al desarrollo de las condiciones que favorezcan la mejora permanente de esta actividad. En particular, el reconocimiento de la diversidad de las formaciones disciplinarias de sus socios, las diversas tradiciones teóricas y metodológicas presentes en el campo, así como el interés por el escrutinio sistemático de múltiples objetos

de estudio, hacen indispensable el debate sobre los criterios que pueden adoptarse para reconocer la calidad de las acciones profesionales que se despliegan como IE.

En cada uno de sus proyectos académicos estratégicos, el COMIE ha buscado el equilibrio entre una postura abierta y el mantenimiento de la calidad de la IE, para establecer los criterios de delimitación y validez de dicha actividad en los procesos de dictaminación de ponencias para la organización del CNIE, en la selección de trabajos para su publicación en la RMIE y en los lineamientos para elaborar los estados del conocimiento. Esta intención cobra mayor importancia sobre todo al reconocer la influencia creciente del COMIE para pautar la expansión de la IE en el territorio nacional, particularmente en los estados que comienzan a desplegar iniciativas de organización colectiva para impulsar esta actividad. Sin embargo, en cada uno de los proyectos estratégicos del COMIE se ha reconocido la dificultad de acordar criterios de delimitación y validez de la IE, así como de hacer el seguimiento de la aplicación rigurosa de dichos criterios para posibilitar la identificación de distintas calidades en los trabajos analizados.

El reconocimiento de esta dificultad es el primer paso para alentar iniciativas, como la plasmada en este libro, que intentan conocer de manera explícita las distintas posturas que sostienen los investigadores educativos para fundamentar su actividad profesional. En un segundo momento, también se intenta promover el intercambio de opiniones, el diálogo entre diferentes maneras de concebir y realizar la IE, con la doble finalidad de que el debate pueda contribuir a la consolidación de los argumentos que cada postura conlleva y se propicie un ejercicio intelectual de intercambio respetuoso y sólido.

El libro recoge los intercambios de tres grupos de investigadores sobre los criterios de delimitación y validez de la IE en un formato de simposio; cabe recordar que este diálogo se inició en el marco del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en la ciudad de Mérida, en 1995, y se continuó en otras dos mesas redondas, una realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), filmada por TV-UNAM, y otra desarrollada en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en la ciudad de Guadalajara, ambas realizadas en 2004.

Esto fue posible gracias a la disposición e interés de académicos del COMIE y la colaboración especial de instituciones como el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, el Centro de Estudios Educativos (CEE) y el ITESO. Pretende alentar el debate y contribuir con sus resultados al análisis de temas estrechamente vinculados como la definición de los criterios de organización de los trabajos que se presentan en los congresos nacionales y la correspondiente elaboración periódica de los estados del conocimiento. Sin duda, este texto contribuirá a fortalecer los intercambios entre los distintos actores y usuarios de la IE, de tal manera que todos los interesados en esta actividad compartamos puntos de referencia que garanticen su crecimiento permanente.

Mario Rueda Beltrán
Presidente del COMIE

Introducción

El origen remoto de este libro es un editorial de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*,¹ en el que advertí que el campo se había enriquecido con nuevos enfoques, temas y metodologías, pero que con la diversidad de formatos rigurosos también proliferó el ensayismo, es decir, reflexiones y especulaciones sobre la educación que carecen del más mínimo sistema de autocontrol, sea éste metodológico o de otro tipo. Señalé también que las comisiones encargadas de elaborar los estados del conocimiento cumplieron su cometido por distintas rutas: algunas de ellas, las menos, no percibieron claramente la necesidad de asumir una postura ante la noción de investigación educativa, y resolvieron incluir todos los documentos a su alcance. Por tanto, dieron cabida tanto a investigaciones como a ensayos, programas, propuestas de acción, experiencias y aun material didáctico; es decir, incluyeron cuanto documento tratara el tema, así fuera de manera indirecta. Otras comisiones, las más, percibieron la necesidad de asumir una postura clara ante la noción de investigación educativa, pero ante la raquítica evidencia resolvieron incluir todos los documentos a su alcance, o bien los seleccionaron pragmáticamente. En aras de abarcar todo

¹ Véase *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXV, núm. 3, tercer trimestre, 1995, pp. 5-24.

lo que se escribe, se hace o se dice, esas comisiones alentaron, así sea en forma implícita, la indefinición del campo. Sólo un reducido número de comisiones tomaron postura ante la noción de investigación educativa y, con base en ella, seleccionaron y analizaron los documentos respectivos.

En aquel editorial señalé, asimismo, lo que era conocido por todos los interesados: los campos temáticos se han delimitado con criterios dudosos, como el de las tarjetas móviles de visualización o, peor aún, por el interés y el tiempo disponible de los investigadores que asisten a las reuniones donde se toman decisiones. Después de analizar los documentos, me quedó claro que prevalecían tres posturas, no necesariamente excluyentes: la de quienes creían que la unidad de un cierto campo temático podía considerarse con criterios externos a las investigaciones particulares; la de aquellos que consideraban que las investigaciones se nuclean en un campo temático por el simple hecho de mencionar, de manera primordial o subsidiaria, un mismo asunto y, por último, la de los que supusieron que el problema de formular un estado del conocimiento es construir tipologías.

La ausencia de criterios compartidos dejaba ver, claramente, la necesidad de construir un trasfondo común que permitiera el debate respetuoso y fructífero respecto de los temas educativos y, en particular, de aquello que nos constituye como "comunidad de investigación". Ya se ha dicho que lo común es lo inverso: el monólogo, la alabanza, el "ninguneo" o la descalificación. La sugerencia era obvia: deliberar sobre los linderos del campo.

Si repasáramos el desarrollo de la investigación educativa en México, el dato más evidente sería su expansivo crecimiento. El campo de la investigación ha crecido ininterrumpidamente desde finales de los años setenta y florecen por

doquier programas, proyectos y publicaciones; hace tiempo que la investigación educativa se integró a los planes institucionales de universidades y escuelas normales; se crearon numerosas plazas; se establecieron instancias de gobierno para impulsar y orientar la investigación; la membresía de las asociaciones se ha multiplicado y los eventos de intercambio se han vuelto comunes.

El progresivo interés que suscita la investigación educativa está, sin duda, vinculado a las funciones que se le atribuyen. La investigación se valora, ante todo, como vía para diseñar innovaciones y formular respuestas a los problemas de la educación; también se espera que responda a la urgencia de tomar decisiones, de planificar y de desarrollar instrumentos que permitan la mejora del sistema o la renovación de la práctica. Tales valoraciones descansan en la suposición de que la investigación calificará los complejos problemas que aquejan a la educación, en la creencia de que ofrecerá rutas de solución y en la esperanza de que produzca respuestas viables e, incluso, los modelos, los métodos y los materiales que orienten la acción. En fin, dadas las funciones que se le atribuyen, la investigación educativa se estima, en primera instancia, por sus resultados prácticos.

¿Acaso puede evaluarse de mejor forma? Los impacientes suponen que no, que los proyectos de investigación educativa valen la pena y los recursos, sólo si se orientan directamente a la toma de decisiones, a la planeación y a la innovación. No se contentan con entender, porque lo que quieren es transformar el sistema y la práctica educativa. No se contentan, como diría Hegel, con tener una bellota en sus manos, porque lo que quieren ver ante sus ojos el día siguiente es el tronco robusto de un roble, admirar su follaje y recoger sus frutos. En consecuencia, gran parte de la autorreflexión

se ha centrado en la relación de la investigación con el entorno o con las condiciones de su realización, es decir, en el “para qué”. Tales maneras de discurrir, siendo necesarias, abandonan la cuestión central del “qué” ha de entenderse por investigación educativa y cuál o cuáles rasgos la hacen válida, con independencia de la función que tiene o dice tener.

Otro rasgo notorio es la diversificación del campo. Durante un tiempo se supuso que las disciplinas sociales poseían un núcleo fuerte que integraba teoría y método, y a él se atuvo la investigación educativa para merecer el adjetivo de científica. Algunos pretendían que la reflexión transitara del terreno de la opinión al campo de las “ciencias de la educación”; aspiraban a nutrirse con la savia del método científico y suspiraban por los frutos del conocimiento objetivo. Pero a partir de los años ochenta, las cosas van más de prisa, pues la ola de críticas al objetivismo y al recurso del método llegó al campo de la investigación educativa y allí germinaron nuevos temas, enfoques y formas de proceder.

El crecimiento plural del campo posee un doble sentido: por un lado, refleja una mayor tolerancia respecto de lo que ha de contar por “investigación educativa” y, por otro, muestra la lenta y progresiva disolución de criterios compartidos sobre aquello que, se supone, es común. El amorfo crecimiento del campo coincide con la pérdida de esquemas y mecanismos de interlocución, esto es, de un marco compartido que potencie de manera productiva la diversidad, pues su núcleo y contorno se (des)dibujan incesantemente, hasta casi diluirse.

El problema actual de la investigación educativa ya no es sólo relativo al conocimiento de “objetos”, sino también al entendimiento entre quienes dicen investigar. Y la primera cuestión sobre la que han de entenderse es acerca de aquello que dicen compartir y delimitar, lo que ha de contar por cam-

po común, es decir, por “investigación educativa”. ¿Es posible delimitar, con postulados definidos, incluyentes, rigurosos, flexibles y operativos, qué ha de considerarse como investigación educativa? Esta interrogante tiene como premisa la posibilidad de demarcar, así sea a grandes rasgos, un campo y un quehacer que, decimos, nos es común. ¿Cuáles son los criterios que dan validez a la investigación educativa? La pregunta sobre la validez refiere a la posibilidad de compartir argumentos y alcanzar un acuerdo respecto de aquello que ha de contar por “investigación educativa”. Hay, al menos, tres grandes núcleos de discusión al respecto: el de la “base empírica”, el de la “metodología” y el de la “interpretación”.

No se trata de preguntarnos si puede o debe uniformarse la investigación educativa, pues ningún enfoque, ningún método de investigación puede dar cuenta cabal, hoy día, de la complejidad y amplitud de la realidad educativa. Se trata, más bien, de preguntarse si la diversidad del campo puede potenciarse productivamente desde una base mínima, flexible y compartida; sólo desde lo que se reconoce como común puede constituirse una auténtica “comunidad académica”; sin ella, sin esa base común, tal como ha ocurrido, la diversidad deviene en parcelas traslapadas e inconexas.

Preguntarse por los linderos y por la validez de la investigación es una tarea sutil y compleja, que no se resuelve con una definición de manual ni estableciendo requisitos gremialistas. No acometerán la tarea quienes crean que se trata de sutilezas, cuyo abordaje atentaría contra la riqueza temática o metodológica del campo, que conduciría a una discusión bizantina, o que alentaría la aparición de una normatividad absurda o de una ortodoxia asfixiante.

Otros creemos que se trata de una tarea indelegable en una sola persona o en un pequeño grupo, y que no es labor de

un solo evento. Por eso convocamos a tres grupos plurales de investigadores a dialogar en sendos simposios desde su experiencia y saber, sobre preguntas de origen. La respuesta fue entusiasta, aunque algunos mostraron sorpresa —hay que decirlo— frente a un tema que no suele estar sobre la mesa.

Los simposios no aspiraban llegar a conclusiones consensadas ni a recomendaciones específicas. Se trataba de estimular una cultura de discusión sobre los problemas de origen. El reto era que algunos elementos de la diversidad de visiones sobre lo que significa investigar se expresaran en argumentos coherentes y se acompañaran de tolerancia crítica.

La discusión tuvo como referencia principal un documento base y un conjunto de preguntas acerca de los problemas de la delimitación y la validez de la investigación educativa.

El primer Simposio se desarrolló en el marco del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Mérida, Yucatán. Participaron Ángel Díaz Barriga, del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); María Bertely del Centro de Investigación y de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); Pedro Gerardo Rodríguez del Centro de Estudios Educativos (CEE); Armando Loera, de la coordinación de Investigación y Desarrollo Académico del sector educativo en el estado de Chihuahua; Salvador Martínez Licón, del CEE; Guillermo de la Peña del CIESAS-Occidente, con sede en Guadalajara y Luis Morfín del CEE.²

El segundo Simposio se llevó a cabo a inicios de 2004, en las instalaciones de TV-UNAM, en la ciudad de México. Participaron Susana Salord, del Instituto de Investigacio-

² Los resultados de este Simposio fueron originalmente publicados en la Serie Diálogos del Centro de Estudios Educativos con el título: Delimitación y validez de la investigación educativa

nes en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas (IIMAS), de la UNAM; Eduardo Weiss, del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV-IPN; Ángel Vera, del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo del CONACyT; Lorenza Villa Lever del Instituto de Investigaciones Sociales, de la UNAM y Manuel Gil, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I).

El tercer Simposio se desarrolló en septiembre de 2004, en las instalaciones del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en Guadalajara, Jalisco. Participaron: Rosa Nidia Buenfil, del DIE del CINVESTAV-IPN; Ángel López Mota, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Eduardo Remedi, del DIE del CINVESTAV-IPN; Miguel Bazdresch, del ITESO; Sonia Reynaga, de la Universidad de Guadalajara y José Luis Cortina de la UPN.

Este libro contiene los diálogos de los tres simposios. No es inútil decir dos palabras acerca del contraste entre lenguaje hablado y escrito. Nosotros grabamos (y en los últimos filmamos) las intervenciones. Luego de transcribirlas las enviamos a los participantes para que las revisaran y ajustaran. Durante la revisión final —y pensando en el beneficio de lectores diversos— eliminamos todos los modismos y giros coloquiales idiosincráticos. De cualquier manera, y no podría ser de otra forma, una buena parte del texto mantiene el tono y la vivacidad propia del lenguaje hablado.

Fue tal la riqueza y la diversidad de posturas que los organizadores decidimos convocar a los participantes a un ejercicio completamente inédito en nuestro medio. Les pedimos una visión de conjunto sobre los trabajos de los simposios. Creemos que es la manera de hacer justicia plena a la manifiesta diversidad del campo. Varios investigadores hicieron suyo el reto. Sus documentos cierran este libro.

No es éste el lugar para hacer un comentario del libro y un resumen sería insufrible a todas luces. Diré tan sólo que los tres simposios ratificaron la diversidad de posturas en torno al problema del significado y de la validez de la investigación. Pero mostraron algo más: para muchos investigadores el tema está cruzado, en ocasiones antecedido y hasta confundido con otros, tales como los usos de la investigación, la lucha por el ingreso a un campo profesional de prestigio, y el mismo sentido de la educación. A no dudar, los usos de la investigación, la pertenencia al campo, los ensayos y la educación misma entraron a escena desde el primer momento y se mantuvieron presentes, con distintos matices y fuerza, en los tres eventos. La inclusión de esos temas puede ser vista como un enriquecimiento, si podemos sacar los aprendizajes del caso.

El resultado es un texto inusual, de gran valor para quien se inicia en el campo, y también para el investigador experimentado. No es común que los investigadores debatan entre sí, marquen linderos y deslinden el campo al que pertenecen. Éste es un documento único en nuestro medio. Pues no es común que los investigadores deliberen ni que tomen los linderos del campo como objeto de sus reflexiones.

El texto muestra lo difícil que es el florecimiento de una cultura del debate, pues además de condiciones y reglas básicas presupone un clima de confianza y tolerancia crítica. Quien lea con calma este libro caerá en la cuenta de que la apertura e interés de los participantes permitió la exposición de posturas y la aparición de problemas que los organizadores ni siquiera sospechaban. Ésa es, a no dudar, otra de las virtudes del diálogo.

Pedro Gerardo Rodríguez

PRIMERA PARTE

Diálogos

Simposio de Mérida, Yucatán

Introducción

Luis Morfín: Me voy a permitir, muy brevemente, compartir el contexto en el cual surge y se enmarca este evento. Como fruto de una reflexión sobre el III Congreso y los que lo precedieron, se elaboró un documento destinado a ser editorial de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, y que apareció en el tercer tomo del volumen XXV. Este editorial recogía las reflexiones del Consejo Académico del CEE, y tuvo como título: “Hacia el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa”. En síntesis, formulaba las preguntas que, en torno al quehacer común de los investigadores de la educación, estaban sobre la mesa y compartidas; y que, redactado por Pedro Gerardo Rodríguez, recogía una posición institucional. El borrador de este editorial se compartió con los miembros del Consejo Consultivo del COMIE de Investigación Educativa en una de sus reuniones ordinarias, y el resultado fue la invitación al CEE a darle forma a través de un evento, lo que fue formulado como este Simposio.

El propósito de este evento es abrir un espacio para la reflexión y discusión de, primero: ¿qué ha de contar como investigación educativa?; segundo: ¿cuáles son los criterios que la convalidan? y tercero —si nos damos el tiempo— sobre los problemas en la elaboración de los estados del co-

nocimiento de los diversos campos y temas que abarca la investigación educativa.

Antes de plantear y exponer ante ustedes la mecánica de trabajo con la que hemos organizado este evento, quisiera recoger algunas de las consideraciones tanto del editorial, como de la invitación que formulamos a los participantes en este Simposio.

Para cumplir con este objetivo se acordó una mecánica de trabajo. La describo para contar con su comprensión y apoyo, y también para poder cumplir con la función de moderar los tiempos y los modos. En un primer bloque, en el que sólo participan los ponentes que están a mi derecha, tendremos un planteamiento inicial de respuestas a cuestiones que se les hicieron llegar previamente. Se ha asignado un tiempo de quince minutos para cada uno en esta primera participación. En la segunda ronda, cada ponente hará la aportación que considere relevante para el tema de discusión y que no haya sido contemplada en las preguntas. Si se invitaba en un primer momento a restringirse a las preguntas, no por ello se quiere restringir la riqueza de las aportaciones. En tercer lugar, los ponentes harán uso de la palabra para debatir o esclarecer. A mí me toca procurar que la mediación de la palabra sea equitativa y esté centrada en el tema de hoy. Con esto completaremos el primer bloque de trabajo y nos daremos un pequeño receso.

Después entraremos al segundo bloque, que tiene también tres pasos: en el primero —que es en secuencia el cuarto de todo el proceso—, cada uno de los tres comentaristas contará con un tiempo de diez minutos para presentar posturas y cuestionamientos puntuales a lo expuesto por los ponentes; pero también podrá plantear nuevas líneas de reflexión y debate. En el siguiente momento, cada ponente

—ésta será su última participación— tendrá siete minutos para responder a los cuestionamientos que les hayan formulado los comentaristas o para exponer alguna otra cuestión que consideren pertinente. Para cerrar, cada comentarista contará con diez minutos para destacar los puntos coincidentes y planteará los problemas que aún quedan pendientes por resolver en el camino.

Respecto de nuestros ponentes e invitados, pensando en una manera adecuada de presentarlos, se me sugirió que evitara el histórico *curriculum vitae* porque nos acabaríamos el tiempo oyendo de sus quehaceres y sus fatigas. Con todo, debo decir que el principal criterio para invitarlos fue la diversidad de posturas. A mi derecha han sido colocados los nombres de los deliberadores, de los ponentes.

Ángel Díaz Barriga es investigador y director del CESU; sus temas de investigación han sido didácticas, currículum y evaluación. Actualmente está desarrollando un proyecto sobre las Alternativas para la Formación de Planes de Estudio.

Pedro Gerardo Rodríguez trabaja en el CEE, es investigador titular. Pedro Gerardo ha dedicado buena parte de los últimos años de su vida a la reflexión sobre los problemas vinculados a la lectura y a la escritura. Buena parte de la reflexión sobre esta temática es fruto de sus inquietudes y de intercambios con otros investigadores del Centro.

María Bertely. Ella está adscrita al CIESAS, y al Instituto Superior de Educación en el Estado de México. Hizo su maestría en Ciencias en el DIE, y actualmente es candidata al Doctorado en Educación en el Programa Interinstitucional que coordina la Universidad de Aguascalientes. Está trabajando en historia de la escolarización en un pueblo zapoteco serrano —del porfiriato a la actualidad—, con énfasis en los indígenas citadinos. Su línea de investigación es la etnografía, historia

social, comunidad y escuela. Durante su formación, ella se ha nutrido de la fenomenología social, la sociología comprensiva y de enfoques cualitativos y metodológicos en investigación educativa. En su momento me permitiré presentar a los tres invitados.

Dicho esto, le pediría a Ángel que nos hiciera el favor de comenzar con la exposición.

Primera jornada

Ángel Díaz Barriga: Tratando de seguir las preguntas que mencionaba Luis, desde el punto de vista conceptual, quizá la única delimitación posible a lo que pueda llamarse investigación en educación es lo referido a cualquier trabajo que tenga alguna de las siguientes tres dimensiones.

Primero: la que responda a teorización o desarrollo conceptual de la educación —donde se concibe la educación como una disciplina, no como ciencia—. De esta manera cabrían ensayos, ya que en mi opinión éste es un tema que ha sido poco comprendido en las tradiciones que buscan referentes empíricos.

Segundo: la que recurre a una conceptualización y/o metodología de otra disciplina para realizar una indagación sistemática sobre algún problema educativo. La disciplina educativa es multidisciplinaria, mucho más que interdisciplinaria.

Tercero: la que reporta, con sólidos elementos conceptuales, una experiencia educativa. No perdamos de vista que Dewey esbozaba que la ciencia de la educación tenía la estructura epistémica de la ingeniería y la medicina. De hecho Dewey afirmaba que así como la ingeniería y la medicina se alimentan de la matemática, de la anatomía, de la biología, etc., para resolver problemas, el pensamiento educativo o la ciencia de lo educativo se alimentaría de otra serie de disciplinas base como psicología, sociología, historia, etnología, etc.,

para resolver el problema en torno a la educación. Hacer otra delimitación carece de sentido, puesto que la educación es fundamentalmente un problema social.

En relación con la pregunta que apunta a los criterios de validez de la investigación en educación, pienso que un primer aspecto debería llevarnos a discutir si necesariamente el campo de las ciencias humanas requiere la construcción de conceptos de este rigor académico o, por el contrario, necesita ir haciendo formulaciones más específicas para dar cuenta de su objeto de estudio. En el fondo, lo que sería posible preguntarnos es si los conceptos —en este caso, la validez— desarrollados por la Teoría de la Ciencia, necesariamente dan cuenta de los fenómenos que podemos denominar humanos.

Yo tengo la perspectiva que desde el siglo pasado podríamos encontrar dos grandes teorizaciones que hablarían en torno a esta problemática: una —la más conocida, la más difundida— es la que podríamos reconocer como Teoría de la Ciencia, que muchos autores la definirían directamente como la perspectiva positiva del conocimiento, donde el tema de la validez es un asunto fundamental. Sin embargo, hay una segunda, a la que se le ha prestado menor atención en el desarrollo de lo que serían las metodologías de investigación. Creo que está radicada, fundamentalmente, en lo que se llamaría la filosofía moderna, en concreto en Kant, que podríamos conceptualizar como una teoría de conocimiento, donde, quizá un problema central —más que de validez— es de comprensión; la veta más interesante que observo en el debate actual en torno a esta situación, puede ser el tema de la interpretación.

De esta manera siento que con relación a la cuestión: ¿cuál es la base empírica de la investigación en educación?, podría-

mos afirmar que existe una tradición que considera como base empírica cualquier dato tomado de la realidad. Una estadística, un cuestionario, una entrevista; la recuperación de información de actores sociales o de políticas hacendarias, una observación en el aula, etc., son considerados registros de un material empírico, y este referente empírico es muy valioso para hacer investigación. Pero lo valioso no se encuentra necesariamente en ese dato —finalmente ese dato también es una construcción—, pues responde a una forma de seleccionar la información, a una forma de preguntar. La toma de un dato, que en nuestro caso tendría que ser la construcción de instrumentos para llegar al dato, implica un modo en el que un investigador está formulando preguntas teóricas. De esta manera, el dato sólo es valioso —o incluso puede tener validez— en el marco de un sistema de interrogaciones; esto es, de aquello que lleva a buscar determinada información. Sin embargo, considero que existen otros datos: los que se pueden formular en el mundo de los conceptos. Finalmente, también los conceptos son construcciones para ordenar una realidad, en nuestro caso, la educativa. En este sentido también se puede decir que un ensayo teórico formulado con rigor, que responda a una estructura de conceptos, que clarifique un problema educativo, es el resultado de una investigación. La articulación de conceptos, la recurrencia a teorizaciones se puede considerar como el material empírico desde el cual se ha formulado tal conclusión.

Esto implicaría acercarse a una concepción que reconoce la construcción de este conocimiento. Que la investigación educativa, sobre todo aquella que tradicionalmente se reconoce como de base empírica, no pueda reconocer otros modelos de investigación, en el fondo niega toda posibilidad de construir conocimientos.

El problema metodológico en el campo de la educación no es un problema —desde mi perspectiva— de validez, sino de pertinencia y capacidad de lograr una mayor comprensividad de los objetos que estudia. En 1917, Dewey formulaba que “no existía ninguna disciplina que por sí misma merezca llamarse ciencia de la educación, y que la ciencia de la educación se construiría con los aportes de diversas disciplinas que contribuyen a entender lo educativo”. A veces me lo formuló como círculo o enfoque en el que el saber educativo es “la intersección de saberes que se van entretejiendo”. Y es posible que esto sea lo específico de lo que llamamos conocimiento de la educación; esta capacidad de entretejer conocimientos que proceden de múltiples disciplinas. En ese momento Dewey no sólo estaba formulando una concepción multidisciplinaria en educación pues, muy tardíamente, Gabriela Ortiz señalaría que quizá el elemento epistémico característico de la disciplina educativa es ese carácter articulador de conocimiento procedente de muy diversos ámbitos.

Si consideramos finalmente que esa perspectiva de Dewey es la que domina hoy en el campo de la educación, el problema del método en la investigación se convierte en un factor a la “n” potencia, pues se puede investigar en educación con los diversos métodos de la psicología: el experimental, clínico, genético, etc.; o los validados de la sociología: el funcionalista, el de la sociología comprensiva, el marxista; los diversos de la historia, de la antropología, de la pedagogía, etc. Esto es, mientras que en cualquier otra disciplina se aprenden diversas metodologías para indagar —en general en el marco de su propia disciplina, por ejemplo la psicología, que finalmente puede enseñar a investigar en cuatro o cinco formas metodológicas más o menos establecidas—,

en el ámbito de la disciplina educativa, el conocimiento se puede abordar desde uno de los diversos métodos que existen en las disciplinas que pueden dar cuenta de lo educativo. Por eso es difícil trabajar los cursos de metodología de investigación en educación; por eso, cada uno de los investigadores desarrollamos sólo algunas de las formas metodológicas que existen en el campo. Es importante dejar claro que no hay un método, sino métodos que provienen de múltiples disciplinas. Entonces, el problema no es de método válido, sino de pertinencia; esto es, qué objetos quiero indagar y hasta dónde de la elección metodológica, con mi posición conceptual, es pertinente para dar cuenta de este objeto; y junto con ello, el rigor conceptual una vez que he hecho alguna elección.

El tema de la interpretación es muy sugerente. Desde mi perspectiva, es el gran debate que a fin de siglo han abierto las ciencias sociales. A veces se supone que cuando una metodología se apoya en datos cuantitativos, no hay problema de interpretación. Lamentablemente, habría que afirmar que todo dato, aun el cuantitativo, sólo puede promover una explicación de un objeto de estudio a partir de una interpretación. Una cantidad no interpretada carece de sentido. En los libros del nuevo régimen de la estadística, cuando entre dos personas, una tiene dos gallinas y otra no tiene nada, yo puedo decir que, estadísticamente, es una el promedio de gallinas entre dos personas y también puedo decir que el concepto de medio vacío o medio lleno me lleva de alguna manera a que, en la lectura del rasgo, coloco un enfoque específico en el análisis interpretativo. Como hemos mencionado, en las disciplinas que guardan una relación con el hombre, los desarrollos de las teorías —que quizá terminen por llamarse transdisciplinarias— se están abriendo nuevas elucidaciones sobre temas como la interpretación.

Con relación al tercer punto, sobre cuáles serían las rutas para elaborar estados del conocimiento de investigación en educación, pienso que es un problema difícil de resolver. En realidad, en cada campo temático existen procesos de trabajo que no se pueden desconocer, o que no es factible que obedezcan a una misma forma metodológica. Por ejemplo, los temas vinculados con la sociología, en general, responden a la estructura de las ciencias sociales; por su parte, los vinculados con la didáctica —o una teoría de la enseñanza— responden a otra lógica y estructura. Aquí podría recorrer varios de los temas, y entonces es muy difícil hacer una recomendación para todos. Considero que la perspectiva que se pudiera desprender de las afirmaciones de Durkheim, combinadas con las de Dewey sobre la ciencia de la educación, ayudaría a que en cada campo se identificasen los problemas sustantivos sobre los cuales se debería trabajar.

Durkheim planteaba que había tres niveles en la conformación de las ciencias de la educación: la investigación al estilo sociológico —con referente empírico—; la reflexión que orienta la práctica, que podríamos traducir como la construcción conceptual del campo de la educación; y la intervención —que requiere el soporte de una teorización—. De aquí se desprenden —en mi opinión— los tres modelos de investigación en el campo: *a)* específicamente desarrollos teóricos en el campo de la educación, cuya validez está dada por su consistencia conceptual, *b)* indagaciones con referentes empíricos, y *c)* reportes sistemáticos de experiencias que por su carácter innovador permitan avanzar en el conocimiento educativo.

Luis Morfín: Gracias. Tiene la palabra María Bertely.

María Bertely: Primero hablaré de la necesidad de delimitar el campo de la investigación educativa. En los últimos veinte años, la expansión acelerada de la investigación educativa en México generó un importante número de proyectos, avances y productos de investigación, llevados a cabo con el auspicio de diversas agencias e instituciones. La realización de cuatro congresos nacionales, la sistematización de diversos estados del conocimiento, y la creación del COMIE dan cuenta de este desarrollo. En distinto grado, los descubrimientos y hallazgos han influido en el diseño de políticas educativas, en la generación de innovaciones didácticas y curriculares, en los actuales programas de formación y actualización del magisterio, en nuevos estilos de gestión y escolar, y en las prácticas educativas.

Como campo en construcción supuso, en un primer momento, la creación de centros de investigación educativa y la multiplicación de equipos de trabajo institucionales e interinstitucionales. La comunidad se identificó, entonces, por el desempeño de una tarea común: el estudio de los problemas educativos. La inequidad y baja calidad de los servicios ofrecidos, las altas tasas de reprobación y deserción escolares, la dudosa pertinencia de los objetivos, contenidos y métodos de la enseñanza, y la crisis de un modelo educativo centralista, exigían definir los paradigmas más adecuados para comprender y enfrentar estos problemas.

Así, al interior de la comunidad se gestan las primeras parcelas epistemológicas, teóricas, metodológicas y/o disciplinarias, articulando lo común con lo distintivo. Los investigadores se identifican con el conductismo, constructivismo o psicoanálisis; el reproducionismo o la nueva sociología de

la educación; las ciencias de la educación o la pedagogía; la investigación-acción, la etnografía o la hermenéutica; el objetivismo, el subjetivismo o las posturas holísticas; el énfasis cuantitativo o cualitativo; la adscripción disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar.

En un segundo momento, se cuenta con suficientes hallazgos para considerar determinadas áreas problemáticas como nuevos referentes de identificación. La comunidad se agrupa, entonces, en torno a objetos de conocimiento comunes y distintivos: sistemas y políticas educativas, institución escolar, gestión escolar, currículo escolar, prácticas educativas, procesos socioculturales, historia regional, y filosofía de la educación, entre otros. Los primeros grupos y redes académicas se organizan alrededor de estos objetos y, de manera simultánea, las preocupaciones metodológicas generan nuevos grupos de interés.

A diferencia de otros campos profesionales donde la disciplina es el foco común de identificación, nuestra pertenencia a un campo no se deriva de una adscripción disciplinaria. El campo de la investigación educativa incorpora a especialistas de distintos campos de conocimiento y nuestra profesión se delimita a partir de nuestra preocupación por un objeto específico: el quehacer educativo; acción social relacionada con fines políticos, ideológicos, económicos, socioculturales, institucionales y pedagógicos, y sobredeterminada por las perspectivas, experiencias y expectativas de las diversas fuerzas sociales y actores involucrados en ella. A finales del siglo XX, en un país donde los hechos actúan en contra de los derechos educativos de la población mayoritaria, nuestra comunidad necesita fortalecer la relación entre la sociedad política y la sociedad civil, asumiendo nuestra tarea histórica como intelectuales.

El acervo producido a la fecha —inspirado en nuestras preocupaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas, y en los problemas educativos que discutimos con nuestros pares—, lejos de representar un cúmulo de experiencias organizadas e incluyentes, que contribuyan a difundir las voces de los diversos actores, constituye un conjunto heterogéneo de materiales, de calidad académica contrastante, cuyo fin es avalar nuestra productividad. Este valor productivo fortalece las distinciones entre saber y no saber, consolida a las élites intelectuales en demérito de investigadores y actores sometidos a precarias condiciones institucionales y, dejando de lado el sentido ético del trabajo intelectual, olvida la necesidad de propiciar el avance y el desarrollo equitativo de la comunidad toda.

Así, se reproducen cotidianamente mecanismos de exclusión y selectividad en una comunidad heterogénea y fisurada, que califica o descalifica a sus actores, impidiéndoles reconocer la legitimidad de sus diferentes producciones, sus demandas formativas, y el sentido particular de sus tareas institucionales y sociales. Por lo tanto, acceder al dominio de los paradigmas y perspectivas científicas en boga se erige como el modelo a seguir —el modelo único de conocimiento—, cuando la investigación educativa, en los albores del siglo XXI, requiere delimitarse a partir de sus distintos ámbitos de producción, difusión e impacto, recuperando la voz de todos los protagonistas.

Ahora, para modificar los mecanismos de exclusión y selectividad que caracterizan el desarrollo de la investigación educativa en México, es necesario reconocer la validez relativa del saber producido por los académicos. La legitimidad del saber es múltiple y depende del grado en que un código es compartido y socialmente funcional. Lo que la comuni-

dad académica define como verdadero lo es, sobre todo, para sus miembros, sin que ello implique la ilegitimidad de otras verdades.

Además de los investigadores adscritos a centros de investigación o universidades, existen otros actores y espacios sociales donde se producen y difunden saberes educativos igualmente legítimos. Algunos investigadores experimentados asumen posiciones de alta jerarquía en instituciones educativas nacionales y estatales; están al frente de centros de investigación y universidades; participan en reformas curriculares y proyectos de amplio alcance de carácter público o privado; se desempeñan como legisladores, o trabajan en organismos no gubernamentales. Actores que toman decisiones con base en un saber construido, inciden en la definición de las nuevas políticas educativas.

Otros investigadores se dedican al diseño curricular en posgrados en educación. Para ellos es importante definir los objetivos del proceso formativo, establecer la pertinencia y articulación horizontal y vertical de sus contenidos de enseñanza, elegir las unidades y temas de estudio, indagar sobre los textos más adecuados para impartir sus seminarios, derivar estrategias metodológicas que propicien una formación adecuada, garantizar formas de evaluación pertinentes, y resolver el vínculo entre la investigación que realizan y el quehacer profesional de los estudiantes. Esfuerzos que, por considerarse propios del trabajo docente, quedan fuera del campo.

Los estudiantes que participan en los programas de posgrado, en muchos casos maestros normalistas, incorporan los saberes producidos al interior del campo en el desarrollo de sus tesis, se preguntan acerca de su utilidad profesional futura y, en su calidad de aprendices, no cuentan con espacios de diálogo donde puedan socializar sus experiencias

y dudas con sus pares, ni con académicos o profesionales experimentados. Los egresados de estos programas, por su parte, ocupan puestos directivos o de supervisión en los niveles de educación básica, media-superior o superior, se encuentran al frente de departamentos técnicos, o coordinan áreas de investigación, docencia, titulación, difusión y extensión académica, preguntándose si lo que hacen puede calificarse como investigación educativa.

Con preocupaciones y tareas semejantes, los formadores de maestros, los maestros en formación y los docentes activos acceden a los nuevos conocimientos y enfrentan el reto de operar, en espacios concretos, las reformas educativas y curriculares. Sus retos y demandas son diversas y atañen a los múltiples problemas cotidianos a que se enfrentan cada día, construyendo un saber estratégico, multideterminado y funcional que no encuentra cabida, por su carácter asistemático, en el campo de los investigadores educativos.

Por otro lado, los saberes educativos de los “usuarios”, así calificados por los diseñadores de políticas educativas, cuentan con un estatus de validez aún menor. Aunque los padres de familia se preguntan cómo apoyar a sus hijos en su desempeño escolar, incorporan o rechazan las innovaciones curriculares propuestas, se debaten entre las perspectivas tradicionales y modernas, esperan que las instituciones educativas respondan a sus expectativas construyendo corrientes de opinión que impactan la operación de las políticas educativas, su voz no es considerada como legítima al interior del campo.

A su vez, las agrupaciones locales, madres y padres de familia que participan de modo inducido o autogestivo en experiencias educativas, impulsados por diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, centros de inves-

tigación o diversas asociaciones civiles, populares y comunitarias, se ubican junto con sus asesores, promotores y maestros fuera del campo. Los líderes de los pueblos campesinos e indígenas, no obstante la irrupción del conflicto chiapaneco de 1994 y su oposición a las políticas educativas oficiales, están solos en la construcción de un proyecto educativo que respete sus particularidades lingüísticas y culturales, garantizando su plena participación ciudadana.

De modo evidente, el acervo producido se multiplica y diversifica, respondiendo no sólo a los fines de la comunidad académica, sino a los intereses de la sociedad política y civil. La presencia de nuevos actores educativos exige construir referentes de identificación alternativos que permitan su inclusión, articular lo común con lo distintivo y, en pocas palabras, reinventar nuestra comunidad a partir de un planteamiento democrático acorde a las circunstancias históricas por las que atraviesa el estado de la investigación educativa en México.

Ahora bien, discutir los criterios que otorgan validez a las investigaciones educativas nos remite a las primeras fases en la constitución del campo, cuando la comunidad intenta apegarse a los rigores epistemológicos, teóricos y metodológicos dictados por las distintas tradiciones en ciencias sociales; desde aquellas de corte positivista que sugerían al investigador distanciarse del objeto de estudio manteniendo un alto grado de neutralidad valorativa, hasta aquellas que proponen involucrar el horizonte significativo del investigador en sus investigaciones. Discusiones necesarias y vigentes cuando, como académicos, intentamos convencer a nuestros escuchas y lectores acerca de la validez de nuestros descubrimientos y hallazgos.

Al hacer del campo de la investigación educativa un espacio incluyente, el estatus de validez se desagrega y relativiza,

irrumpiendo como legítimos los diversos saberes construidos y sancionados cotidianamente por la misma diversidad de comunidades y actores. La validez en cualquier campo, de acuerdo con los hallazgos de la fenomenología social, se remite a las múltiples realidades construidas por los actores. La comunicación de horizontes, como fusión comprensiva, es lo que plantearía su resolución. La actualización del campo de la investigación educativa, de acuerdo con estos principios, exige reconocer los distintos horizontes significativos y promover la interlocución. La legitimidad de los saberes múltiples, aunque relativa, depende del consenso construido en torno a ellos. Creo que corresponde a los colectivos discutir y definir los sentidos, criterios, usos y prácticas que los lleven a consolidar nuevas tradiciones, a avanzar en la producción de conocimientos en el campo social o profesional específico, y a establecer sus propias reglas, rigores y procedimientos.

Entonces, en el nivel de lo posible, los investigadores establecidos y experimentados mostrarán la validez epistémica, teórica y metodológica de sus trabajos, así como la legitimidad de sus producciones, en el contexto de la problemática educativa actual, sirviendo como portavoces de los sectores silenciados, y propiciando la interlocución entre la sociedad política y la sociedad civil. Los investigadores noveles y estudiantes de posgrado, mientras tanto, socializarán sus proyectos de tesis, sus primeros avances o productos concluidos, acotando paulatinamente sus aportes en el campo y demostrando el impacto y sentido social de sus producciones.

Los funcionarios públicos mostrarán la interrelación entre los conocimientos producidos en el campo y las reformas curriculares impulsadas, mostrando sus límites y posibilidades frente a las nuevas políticas educativas. Los representan-

tes del poder legislativo, mientras tanto, analizarán el impacto del campo de la investigación educativa en la elaboración de propuestas legislativas y reformas al interior del Estado, indicando prioridades y vetas políticas inexploradas.

Las organizaciones no gubernamentales difundirán los proyectos educativos generados y su impacto en la promoción de grupos de autogestión y desarrollo comunitario, a la vez que los directores de centros de investigación e instituciones de educación superior valorarán el impacto de sus proyectos institucionales en la producción y desarrollo del campo. Los equipos técnicos de las distintas instituciones discutirán el resultado de sus actividades de programación y operación en los ámbitos de la formación, la docencia, la difusión, la extensión, la documentación, el desarrollo tecnológico y los procesos de titulación, entre otras.

Los directores de escuelas normales, supervisores y directores escolares discutirán sus estilos de gestión, dirección institucional y liderazgo, mientras los formadores de maestros e investigadores, que trabajan en instituciones formadoras de maestros, explicitarán el tipo de problemas enfrentados, el modo en que responden a los objetivos institucionales, así como la estructura curricular y metodologías que consideren más adecuadas para el desempeño de su tarea. Los maestros de grupo, por su parte, socializarán sus estrategias de enseñanza, el modo en que adaptan o utilizan las nuevas propuestas pedagógicas y didácticas, así como diversos asuntos relativos a su trabajo docente.

Las madres y padres de familia sistematizarán sus experiencias, expectativas y perspectivas acerca de la educación institucional ofrecida a sus hijos, los apoyos que requieren para favorecer su desempeño escolar, y sus experiencias como usuarios o protagonistas de diversas experiencias edu-

cativas. Los intelectuales de las organizaciones campesinas, indígenas y populares darán a conocer las preocupaciones y necesidades de sus pueblos y localidades, sugiriendo reformas legislativas en el campo de la educación, proyectos educativos específicos y nuevos estilos de organización y distribución de los recursos financieros.

Incluir a estos actores sociales en el campo de la investigación educativa implica combinar la producción individual con la colectiva. Los nuevos actores representan a grupos, colectivos escolares, pueblos y/o comunidades que demandan ser incluidos. Los criterios para elaborar los estados del conocimiento tendrían que ser modificados para incluir los distintos planos, sujetos, espacios y *hábitus* profesionales y sociales que intervienen en la definición del campo, romper con la centralidad del investigador como protagonista único en el proceso de producción y promover la amplificación del referente comunitario. Esta modificación afecta el formato de los congresos de investigación nacionales agregando a las conferencias, simposios, mesas redondas, mesas de trabajo y muestras de materiales educativos, diversas propuestas dirigidas tanto a la consolidación de redes y grupos de interés, como a la organización de talleres donde participen e interactúen nuevos actores, grupos sociales y *hábitus* profesionales. Las áreas temáticas, en una propuesta incluyente, podrían definirse del siguiente modo:

- Políticas públicas, financiamiento y reformas constitucionales en educación.
- Pensamiento educativo y reformas curriculares.
- Innovaciones pedagógicas, didácticas y tecnológicas.
- Asesoría y consultoría institucional en educación.
- Gestión, liderazgo institucional y colectivos escolares.

- Organizaciones populares, autogestivas y no gubernamentales en educación.
- Posgrados en educación.
- Instituciones formadoras de maestros.
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- La familia frente a la escolarización de sus hijos.
- Estados, regiones y pueblos en la definición de políticas educativas.

¿Exclusión o inclusión en la delimitación del campo de la investigación educativa? Un modo de enfrentar la diversidad de actores, perfiles y espacios sociales relacionados con el campo, estriba en homogeneizar los niveles de calidad académica —apegándose a rigores epistemológicos, metodológicos y teóricos generales— para distinguir lo que sería un trabajo de investigación del que no lo es, dejando a los diversos actores, instituciones y espacios comunitarios el compromiso de formar, en ambientes muchas veces precarios, sus propios cuadros. En este caso, la evaluación de los niveles de excelencia incluye a unos y excluye a otros, distingue los proyectos de investigación de aquellos calificados como “docentes” o de “intervención institucional”, conformando una comunidad profundamente fragmentada y autocontenida, que se reproduce en una especie de realidad virtual. El campo se delimita desde el sujeto que investiga y su fiel apego a una tradición disciplinaria, justificando su existencia en el mundo académico tanto por la distinción intelectual que porta, como por su participación activa en espacios donde discute con pares los conocimientos de punta.

Los estados del conocimiento así generados ignoran el impacto imperfecto, desigual, inequitativo y situacional de la producción en y entre los diversos espacios y actores interpelados al interior del campo. Muchos de ellos son

descalificados y excluidos porque desarrollan tareas como funcionarios, asesores, directivos, o por participar en proyectos de intervención institucional relacionados con el diseño curricular, la docencia, la extensión, la difusión académica o la titulación. La vigencia de mecanismos de exclusión y selección impide a los que quedan fuera del campo legítimo formalizar sus propios saberes, establecer sus definiciones acerca de lo que para ellos significa investigar y profesionalizarse. Así, la brecha entre la comunidad académica, la sociedad política y la sociedad civil se agudiza.

Una segunda vía, igualmente excluyente, implica delimitar el campo a partir de la capacidad con que cuentan los investigadores y sus instituciones para resolver los problemas educativos detectados. En este caso, quien penetra en la problemática genera productos útiles destinados a una gran variedad de usuarios excluidos del campo como productores intelectuales (comunidades campesinas e indígenas, padres de familia, alumnos, maestros, supervisores y cuadros técnicos, entre otros). El campo se delimita, en este caso, a partir de los problemas educativos detectados y sus posibles soluciones, definiendo el sentido inmanente y último de la investigación educativa a partir de su utilidad.

Definir el perfil ideal del investigador educativo, establecer los criterios para valorar la calidad de los productos o detectar los problemas educativos más apremiantes a fin de resolverlos, resulta —creo yo— insuficiente para actualizar los límites del campo de la investigación educativa en los albores del siglo XXI. Una posible alternativa consiste en convocar a los actores referidos, propiciar su interlocución y abrir espacios que permitan legitimar diversos saberes educativos al interior de una comunidad incluyente que invente nuevos referentes de identificación.

Por lo tanto, la comunidad académica requiere promover formas de comunicación organizadas, analizar experiencias de formación docente, conocer y apoyar las estrategias educativas generadas por los maestros y comunidades, opinar en torno al diseño de las políticas educativas, discutir temas relativos al manejo de los medios de comunicación masiva y, en pocas palabras, estimular la interlocución con el conjunto de los actores involucrados.

En el futuro próximo, nuestro nicho debe incluir las dimensiones políticas, institucionales y sociales involucradas en la constitución del campo; estimular la generación de canales, redes y espacios de formación e interlocución, y consolidar los diversos *hábitus* profesionales que interactúan en su interior. Si bien estas dimensiones están presentes en las áreas temáticas actuales, no sólo los investigadores investidos pueden dar cuenta de ellas, sino todos aquellos actores que protagonizan los procesos cotidianos. Actores que, ante la crisis de gobernabilidad y precariedad educativa que padece nuestro sistema educativo nacional, a veinte años de iniciado nuestro trabajo académico, pueden contribuir en la construcción de una sociedad más democrática, de calidad y diversificada

Luis Morfín: Muchas gracias María. Pido a Pedro Gerardo que nos comparta su reflexión.

Pedro Gerardo Rodríguez: Primero, siento que es importante empezar con una reflexión que tiene que ver con documentos anteriores que dan sustento a este Simposio, y que tiene que ver con que la delimitación de la investigación de la cual se habla aquí sea rigurosa, flexible e inclusiva. Creo que la delimitación común de la investigación educativa gira en torno a dos ideas elementales: la generación de conoci-

miento y la educación como multiforme objeto de referencia. Con tal delimitación, se asume que la acción de investigar se aviene al modelo epistémico elemental de sujeto-objeto. Es decir, quien identifica sin más la investigación educativa con el conocimiento, delimita el campo y el quehacer investigativo de manera epistémica.

La delimitación epistemológica del campo es necesaria en cuatro frentes:

Primera delimitación. Frente a los formatos y formas de proceder que no persiguen el conocimiento. Sabemos que existe una gran cantidad de reflexiones y de proyectos de desarrollo educativo, cuyo propósito central no es conocer, sino exponer opiniones, promover la acción o difundir acciones. Tales proyectos, a menudo, confunden la acción reflexiva que obligadamente incorpora toda acción humana, con la acción epistémica, esto es, con aquella que está centrada en el conocimiento sistemático de un objeto.

Segunda delimitación. Frente a los formatos y formas de proceder que, persiguiendo el conocimiento, lo hacen en forma puramente especulativa. Muchos proyectos asumen la investigación como acción especulativa orientada a entender los significados de la acción educativa. Desestiman los hechos de la realidad empírica, pues lo que se proponen es una suerte de fenomenología del espíritu educativo. Tal postura, cuando oye "base empírica", entiende empirismo; cuando oye "datos", entiende empirismo; cuando ve números, correlaciones o gráficas, entiende que se trata de empirismo.

Tercera delimitación. Frente a los formatos y formas de proceder que reducen el conocimiento a la facticidad de los hechos. La sumisión metodológica e interpretativa a la facticidad de los hechos y a los "datos" de la realidad, termina por hacer teoría barata de cualquier nueva correlación estadística.

Cuarta delimitación. Frente a los formatos y formas de proceder que reducen el conocimiento posible a un conjunto de procedimientos. El positivismo había reducido el proceso de conocimiento a un conjunto de reglas y procedimientos a los cuales tildó de método científico. Esos tiempos parecían pasados; sin embargo, otros métodos han tomado su lugar. Algunos se hacen llamar dialécticos, otros, críticos; quienes los formulan tienen en común la creencia de que establecen los criterios, las reglas y los procedimientos “verdaderos” y definitivos para todos los casos.

En fin, la delimitación epistemológica del campo ocurre frente a los formatos y formas de proceder que reducen la investigación al conocimiento posible.

Para delimitar el campo, entonces, el gran reto es concebir las acciones de investigación como procesos solidarios y coordinados, de manera que un criterio de validez no subordine a los demás. ¿Cuáles son estas acciones? Tres me parecen fundamentales: a) la acción empírica, que alude a la relación con los hechos de la realidad educativa; b) la acción metódica, por la cual el investigador puede y debe mostrar no sólo aquello que sostiene sino también las formas y reglas por las cuales transitó; se trata de acceder, analizar, presentar e interpretar los hechos, de manera que tales acciones sean reproducibles por un lector competente y pueda llegar a conclusiones análogas, o bien pueda refutarlas; de eso trata precisamente el método de indagación; esta “reproducibilidad” es la posibilidad de que un lector competente pueda tomar postura —con un sí o con un no— y, eventualmente, comparta los argumentos explicativos; la acción metódica alude a los mecanismos de autocontrol de la experiencia de investigación, de manera que la relación con los hechos de la realidad sea accesible para un tercero y criticable por cual-

quiera que dude; la acción metódica es la única y fugaz garantía de que aquello que dice el investigador no está reconcentrado acríticamente en sus presupuestos, o supuestos de autoridad, cualquiera que ésta sea; c) la acción interpretativa, que interpela y establece el significado de los hechos.

Me parece que una adecuada delimitación del campo tiene que asumir esta posición fundamental de la investigación. A este tipo de delimitación crítica están acostumbradas las comunidades académicas y existe un complejo acervo de argumentaciones de las cuales nos podemos servir, llegado el caso.

Ahora bien, la delimitación epistemológica es tan indispensable como insuficiente. Para investigar, los investigadores no sólo han de realizar acciones empíricas, metódicas e interpretativas del objeto, sino también han de establecer relaciones pragmáticas con otros investigadores. No es lo mismo conocer un objeto que entenderse con otro investigador; se trata de dos procesos distintos, y eso bien que lo sabemos. Lo que parece menos claro es que el conocimiento del objeto y el entendimiento entre investigadores están interconectados, tan interconectados que a menudo se confunden.

De manera que al lado de la validez epistemológica es necesaria una delimitación referida a las condiciones, argumentos y reglas de validez compartidos. Es decir, hay que pensar los problemas de validez de la investigación educativa que se ubican en la comunicación entre investigadores. Siguiendo a Habermas, habría que decir que tales criterios son la argumentación, el marco normativo y la sinceridad compartidos. En otros términos, puede decirse que dos o más investigadores se entienden cuando comparten, pragmáticamente —esto es, en interacción—, ciertos argumentos y presupuestos, ciertas normas situadas, y si piensan

aquello que dicen. De los tres criterios, para nuestro caso, el fundamental, en situaciones estándar, es el criterio de la argumentación.

El entendimiento posible entre los investigadores se sostiene en la argumentación. La prevalencia del mejor argumento es el único criterio de validez para investigadores que quieren entenderse respecto de algo, para investigadores que se preguntan por la delimitación del campo o por los criterios de validez.

Es esencial incluir el criterio de la mejor razón, porque es la única garantía de que los criterios epistemológicos de validez puedan compartirse incoercitivamente. Pero, además, es la mejor vacuna para que las pretensiones y los criterios de validez no se conviertan ni se legitimen como pretensiones o criterios de poder.

Luis Morfín: La siguiente ronda será para hacer preguntas en breve. Le pediría a Ángel si quiere compartir, en este tiempo, alguna observación que haya quedado pendiente.

Ángel Díaz Barriga: Yo me quedaría pensando en los conceptos como un intento que nos permita abordar la realidad. Entonces, obviamente, todo lo que estamos afirmando tiene que ser creído a partir de estructuras de conceptos desde donde estamos encaminándonos a ello. Quisiera hacer una puntualización, un señalamiento. No toda intervención necesariamente es investigación educativa, ni toda intervención —críticamente— está orientada sobre un presupuesto conceptual o sobre determinado tipo de ideas. Tomo mucho el ejemplo de Freinet porque es muy claro en decir: “Miren, yo también he hecho esquemas de preguntas en mis citas”, y en realidad son tres o cuatro. ¿Cómo puedo vincular lo que

falta en el ambiente común al ambiente geográfico, etc.? Lo que hace que una intervención pueda tener este rango de investigación en educación es la reflexión posterior a la misma, y no sólo la reflexión, sino la articulación conceptual de esa reflexión y, junto con la articulación conceptual, la capacidad de reproducirla en un reporte que cubra con rigor esa actividad.

Creo que, en un modelo de investigación-acción, la tarea de los investigadores es investigar, y la de los docentes que participan en la experiencia es mejorar su trabajo en el aula; por eso, los docentes mejoran lo que hacen en el aula y los investigadores expiden el reporte de la experiencia. Creo que esto es significativo, y es importante empezar a hacer estas distinciones asumiendo que se trata de algo muy complejo.

María Bertely: Bueno, creo que la preocupación que me llevó a subrayar sobre esa necesidad de ir a otros actores se da en el marco de la burocracia actual que estamos viviendo los centros educativos, los centros de formación, comunidades y centros de educación superior; y los investigadores, lejos de estas discusiones —o si no lejos, así lo vemos—, son los actores que están presentes. Creo que el investigador tendría que pensar en este compromiso ético y cómo cumplir lo intelectual-orgánico entre la sociedad política y la sociedad civil.

Quisiera únicamente marcar algunos criterios que pueden aplicarse en el trabajo dentro de un Congreso como éste. Por ejemplo, habría que citar investigación que mostrara la relación entre los procesos productivos del campo de la investigación educativa y la transformación de las políticas educativas y de las reformas curriculares. La etnografía ha tenido un impacto importante en la manera como se conciben las reformas curriculares. Entonces, es interesante destacar

a la investigación como una herramienta de transformación cultural-política. La investigación también ha sido tomada en cuenta por los legisladores. Los políticos han creado sus teorías apoyados por investigadores.

Luis Morfín: Muchas gracias. En esta siguiente ronda se trata de aclarar la propia postura o añadir, interpelar, objetar; en total, esta parte estará limitada a quince minutos. ¿Hay alguno que quiera hacer algún cuestionamiento o intercambio sobre lo que se ha dicho? ¿Ángel?, por favor.

Ángel Díaz Barriga: Lo que aquí observo es que en el campo hay una vorágine de instituciones. Si observamos, por ejemplo, el índice del registro, la cantidad de revistas que han aparecido de 1990 a la fecha, podríamos decir que ninguno de nosotros sabe cuántas revistas en educación se editan; sin embargo, esa cantidad de cosas que se editan no contribuye a ningún tipo de discusión. No solamente no impactan nada, sino que no hay alguien que diga: estoy de acuerdo, estoy en desacuerdo, se está construyendo, no se está construyendo; y eso, a mi manera de ver, es uno de los síntomas de la falta de rigor en el campo.

Luis Morfín: ¿Alguna otra aportación, Pedro Gerardo?

Pedro Gerardo Rodríguez: Me parece que en las intervenciones anteriores han quedado claras las diferencias. Las tres posiciones son como botones de muestra de las notables diferencias existentes en el campo. Y lo importante es que estas diferencias puedan esclarecerse aún más. La temática es un asunto sobre el cual nos podríamos pronunciar ahora.

María Bertely: La pregunta que me surge es cómo resumir la validez de nuestro *hábitus* profesional como investigadores. Dedicados mucho tiempo a la investigación, tenemos que revisar el impacto. Creo que se ha ido creando como servicio comunitario y debemos hacernos responsables del impacto; sobre todo, hacernos responsables de sostener las acciones que están llegando a los usuarios, promoviendo y respetando estos *hábitus*, porque el conocimiento y los criterios de validez son múltiples. Es muy difícil establecer un solo criterio para calificar y evaluar de manera homogénea todo lo que hemos producido. Ahora es posible la idea de que la investigación sea no una simple reflexión, sino un producto que le cuesta a 85 millones de personas; y creo que esto es lo importante.

Ángel Díaz Barriga: A mí me preocupa esa afirmación que hiciste, Pedro, de que sean reproducibles y que tengan mecanismos de autocontrol. Por ejemplo, cuando trabajo los modelos de investigación que abordo a través de la entrevista muy difícilmente los puedo discutir al interior de la comunidad de investigación; y me refiero a la comunidad de psicólogos que están trabajando más o menos sistemáticamente. Me preocupa lo de reproducible en otro sentido, más conceptual. Estoy haciendo una investigación sobre el impacto de los programas de estímulos en la comunidad académica; cuando levantas las entrevistas hay un momento psicosocial también medio codificado; quiebras la parte de levantar entrevistas y empiezas otra parte; si regresas a levantar entrevistas, tienes que volver a replantear todo de nuevo. O sea, no hay ninguno reproducible, ni en la propia investigación; tienes que seguir avanzando con los errores, paréntesis y problemas que tiene tu propio proyecto de trabajo.

Entonces, a mí me preocupa, porque lo reproducible sería que otro investigador retomara mis datos. Si le planteo a otro investigador lo que encontré, él va a ver totalmente otro foco de la interpretación, porque la interpretación también va a entrar en el propio esquema de interrogantes que haya sobre ese material. Me preocupa esto.

Luis Morfín: ¿Pedro Gerardo, quieres decir algo?

Pedro Gerardo Rodríguez: La reproducibilidad de la que hablo alude, por un lado, a la postura subjetiva de autocontrol que debe ejercer el propio investigador sobre sus presupuestos; esta postura es indispensable para quien se da cuenta de que puede proceder *ad hoc*, aun sin proponérselo. Por otro, alude a la dimensión comunicativa de la investigación, pues la investigación, a diferencia de otras formas de reflexión —como el ensayo—, está obligada a dar cuenta, puntual y públicamente, de su manera de proceder; de un proceder que no se limita, por supuesto, a la exposición formal de la metodología. Y esa manera de proceder ha de ser reproducible en el sentido en que otros puedan, si así lo quieren, verificar el camino seguido. Dada esta reproducibilidad es que la investigación puede ser criticada desde su lógica interna; asimismo, es gracias a esa reproducibilidad que puede ser objeto de aprendizaje por cualquier estudiante que se afane lo suficiente.

María Bertely: Sí, además de este punto, también quisiera pronunciarme en el sentido de que he participado en el Programa de Posgrado en Educación y los compañeros que forman la generación, después como egresados, trabajan en diferentes áreas. Seguro que tiene que considerarse el impacto de este proceso formativo como investigador, que ge-

neró de hecho capacidades que no estaban aún presentes y que de alguna manera están presentes en sus prácticas profesionales, aunque no practiquen o investiguen como investigadores. Entonces, aunque no es lo común, también creo que es importante discutir sobre aquello que nos distingue y permite crecer juntos.

Ángel Díaz Barriga: Esto es lo que está difícil en nuestro campo, decir: esto es investigación y esto no. Y por eso el corte que yo hago, es decir; ¿cómo se integra el conocimiento de la disciplina educativa? Ahora, en vez de esos criterios, propondría otros tres: *a)* rigor; *b)* pertinencia a una tradición y *c)* de alguna manera integración —yo digo metodológica— en un campo determinado. Esto nos ayudaría a diferenciar una investigación de corte económico o de corte social, de una investigación de corte histórico o de corte educativo.

Segunda jornada

Luis Morfín: Había dicho al principio que este evento tiene dos grandes pasos. En este segundo intervienen los comentaristas, a quienes presento en seguida.

En primer lugar Armando Loera. Es actualmente el director de la Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico del sector educativo en el estado de Chihuahua. Su experiencia educativa arranca como maestro frente a grupo en Torreón, Coahuila, con una carga horaria de más de cuarenta clases por semana y que lo llevó con el tiempo al otro extremo del arco iris: el doctorado en Educación en Harvard.

En el despliegue de colores de su experiencia educativa se puede enumerar una larga carrera en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, *campus* Chihuahua, y múltiples servicios de consultoría en diversos países de América Latina.

En segundo lugar, el doctor Guillermo de la Peña, quien inició su contrato en la investigación educativa como editor de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* en el CEE. Actualmente es director del CIESAS-Occidente, con sede en Guadalajara. Su área de trabajo es antropología política, el campesinado, y su interés se dirige a temas de etnicidad y ciudadanía.

Y está también Salvador Martínez Licón; él pertenece al CEE, de origen es comunicólogo, hizo su maestría en

Investigación Educativa en la UIA. El proyecto en que trabaja actualmente es: ¿Cómo entienden la investigación educativa los estudiantes de Normal?, y también ha incursionado en el ámbito de la educación ciudadana en un proyecto cuyo objeto de estudio fueron los mecanismos para la coacción y compra del voto y la estrategia educativa para remitirlos.

La mecánica de esta parte es muy semejante a la anterior: en un primer momento, cada uno de los tres contará con diez minutos para presentar posturas y cuestionamientos puntuales a lo expuesto por los ponentes; también podrán plantear algunas líneas de reflexión y debate que a su juicio quedaron pendientes. Le pediría a Armando Loera que empezara con esta segunda parte.

Armando Loera: Bueno, creo que acabamos de ser testigos de un encuentro intelectual interesante, tanto por la variedad de las preguntas iniciales como por la diversidad de las respuestas. Desde el punto de vista de una sociología del conocimiento sería muy interesante reflexionar sobre qué es lo que está sucediendo. Por ejemplo, que la comunidad educativa, tal vez no sea una comunidad ni sostenga, por lo tanto, una perspectiva única sobre “lo educativo”. Probablemente sea preferible denominarla como un amplio, diverso y muy plural foro, en el que se encuentran múltiples perspectivas que comparten una preocupación por “lo educativo”, sin que necesariamente exista algún acuerdo sobre un significado único de este término. En los últimos años, sin duda, la investigación educativa se ha democratizado, se ha expandido tanto que pareciera que sería necesario limitar y restringir “el campo”, asumiendo su existencia más o menos objetiva. De hecho, eventos como un congreso de investigación educativa necesita de esa delimitación de campo, para que parezca que se ejerce al mínimo

la arbitrariedad de los árbitros, es decir, aquellos que definen qué trabajos merecen considerarse para su discusión en un congreso como en el que nos encontramos.

En este sentido, el cuestionamiento que pareciera estar detrás de la fundamentación de los criterios, es: ¿por qué se excluye —ésta es la cuestión fundamental— a dos terceras partes de las aportaciones que se enviaron al Congreso —a este Congreso—, y por qué se incluyó, para su análisis, sólo a la tercera parte de los trabajos presentados. ¿Cuáles son las justificaciones y los fundamentos? Desde esta perspectiva parece que quienes deberían estar dándonos luz sobre qué es y qué no es buena investigación educativa, son los árbitros seleccionadores de los trabajos de este Congreso. En principio, rechazo formar parte de un proceso de legitimación de criterios asumidos por otros.

No sé si efectivamente los académicos necesitamos tener algún tipo de privilegio, ya que gozamos de tan pocos. Pareciera que necesitamos de una especie de cuerpo; por ejemplo, sentir que tenemos alguna voz y criterio especial, y nos gustaría salir a la calle con algún tipo de distintivo para que se nos diferencie lo suficientemente bien. Por lo menos sé que a muchos les gustaría presumir de contar con una visión peculiar de lo educativo —en especial en lo epistemológico—, que los distinga de los millones de actores involucrados en el denominado “hecho educativo”. Seguramente nuestros ponentes son —y con certeza así lo reconocerían ellos mismos— personas democráticas. Quizá la exclusión tiene que darse sobre algún tipo de legítima justificación, y su variedad responde a esta dura intencionalidad de poder decir: “¡Caray, debemos tener algún tipo de rigor!”. No se sabe cuál; por ejemplo, el que digan las mentes dictaminadoras, pero tiene que haber algún tipo de rigor. Hay que

tener rigor y eso significa, probablemente, que haya algún tipo de referencia. Por ejemplo, María diría: “otros actores sociales”; Ángel podría decir: “otras disciplinas”; o a lo mejor Pedro diría: “algún libro de metodología”, como para especificar qué es lo que se usa en este campo y qué es lo que no pertenece a él.

De todas maneras, la cuestión de los criterios de exclusión tiene fuertes implicaciones epistemológicas. Tal vez lo que pudiera darse en este preguntar, es que esta cuestión no corresponde a un congreso de investigación educativa, sino a un congreso de epistemólogos; dejémoslos a ellos en la tarea. Tratando de entender el Simposio, tratando de entender la lógica epistémica, que es lo que se expresa en él, ¿por qué no preguntar directamente lo que está atrás, lo que está en los presupuestos conceptuales del Simposio, lo que está en los presupuestos conceptuales de las preguntas específicas de las cuales partió esta reunión y las respuestas? Y esas preguntas serían, específicamente, claramente: ¿por qué se incluyó a los ponentes que están aquí presentados, y por qué se excluyó a otra serie de ponentes? Y con estos fundamentos vamos infringiendo: ¿qué es investigación educativa y qué no es investigación educativa?

Luis Morfín: Muchas gracias, Armando. Le pediría a Guillermo de la Peña si nos quiere compartir sus aportaciones.

Guillermo de la Peña: Muchas gracias, Luis, por la invitación. Y bueno, para empezar, yo también estoy algo perplejo porque no acabo de entender las ponencias, particularmente las que tienen un carácter más epistemológico, y creo que se está hablando de investigación educativa como algo mucho más general; en especial la intervención de Pedro, porque

él nos hablaba de la delimitación crítica de la investigación educativa a partir de una comunidad académica ideal; porque ahí encuentro que estos criterios, esta delimitación crítica, apuntan a promover investigaciones dentro del orden de una disciplina, digamos, que es la educativa... pero lo específico de la investigación educativa se nos escapa.

En la intervención del doctor Díaz Barriga hay una propuesta muy interesante para entender la disciplina de la educación como un espacio multidisciplinario, por un lado y, por otro lado, como un concepto que hace referencia a un problema social; pero estas dos afirmaciones luego no se persiguen, no se explicitan, sino más bien se reconocen aunadas a un problema social.

Entonces tenemos que la investigación educativa sigue siendo como una especie de caja negra; no sabemos cómo se llena. En todo caso, hay una especie de autorreferencia: la investigación educativa es la que refiere a educación. Claro que se puede argüir que esta mesa no es para discutir la palabra educación, sino para hablar de la investigación educativa. Pero de cualquier manera estamos hablando del fenómeno, del concepto educación. Yo creo que hay que darle algún contenido, aunque sea provisional, para empezar, porque de otra manera las cosas quedan excesivamente abstractas. Es necesario preguntarse qué la caracteriza, de tal manera que se analice el impacto en los actores; y para entender el efecto quizá plantearse quiénes hacen investigación educativa, cómo inciden estos resultados de investigación educativa, y luego, cómo se hace.

Desde una perspectiva más inductiva, yo favorecería este tipo de acercamiento; un acercamiento, por otro lado, que se puede criticar precisamente por la expansión del campo de la investigación educativa —a la que se refería Luis—, y por las preguntas sobre la comunidad, sobre el contacto, sobre

el hacer. De alguna manera creo que debemos tomar esta responsabilidad para darle un cierto contenido a la palabra.

Se me ocurre, por ejemplo, que una forma —entre otras— de entender este contenido es partiendo del concepto de sistema, acerca del cual se puede realizar una serie de operaciones de indagación que nos vayan definiendo precisamente el contenido del concepto educación. Es que el sistema educativo ya lo encontramos como un aparato montado que dice que hace ciertas cosas. Dice, por ejemplo, que capacita, dice que integra a la sociedad, dice que desarrolla la solidaridad humana, etc. Entonces, un tipo de investigación educativa es la que precisamente explica cómo un sistema educativo hace lo que dice que hace. Pero también, desde otro punto de vista, se puede indagar acerca de las consecuencias no pretendidas del sistema educativo, por ejemplo, la desorganización social, para entender también el contenido de la palabra educación y los contenidos de la investigación educativa. Uno también puede pensar que el sistema educativo puede ayudar para ver otras cosas, otros fenómenos, por ejemplo las estratificaciones sociales; o bien, se puede ver el sistema educativo desde otros fenómenos, como por ejemplo las relaciones económicas, o las clases sociales, o los conflictos.

Entonces, este tipo de ejercicios no pueden exponerse como un modelo, sino como una forma —entre otras posibles— de empezar a discutir qué es lo que entendemos específicamente por investigación educativa, en relación, en contra, de la definición de otros tipos de investigación. Pero a mí, quizá por deformación profesional de antropólogo, lo que más me interesaría sería discutir una perspectiva fenomenológica de cómo se distingue, por los diferentes actores, la investigación educativa, y aquí entra el problema de

legitimidad al que se acaba de referir Armando Loera: ¿cuáles actores pueden hablar legítimamente de investigación educativa y cuáles no? o, más bien dicho, ¿cuáles son los criterios de la legitimidad para hablar sobre investigación educativa?

Permítaseme hacer una breve referencia sobre la investigación de la salud. La investigación de la salud se parece a la investigación sobre la educación porque ambas son —como decía alguien— un problema social; no un problema teórico, no un problema conceptual, sino el producto de un problema social: el problema que la gente siente como tal. Ahora bien, una característica de estos problemas es que todo el mundo siente necesidad de opinar sobre ello; todo mundo siente necesidad de indagar acerca de ello. En el mundo de la salud hay un modelo médico hegemónico que pretende decidir no sólo qué es salud y qué es enfermedad, sino también qué es investigación sobre la salud y la enfermedad. Creo, sin embargo, que junto a ese modelo hegemónico existen modelos alternativos, existen otras formas de entender la salud y la enfermedad, de indagar acerca de la salud y la enfermedad. Estos otros modelos alternativos existen y se practican, y son muy importantes en la sociedad.

De la misma manera, en la investigación educativa podríamos hablar de un modelo de investigación educativa hegemónico que corresponde también a un modelo hegemónico de la educación. Es lo que se nos dice que tiene que ser la educación por parte, por ejemplo, de la Secretaría de Educación Pública; es lo que se nos dice que tiene que ser la investigación educativa, por ejemplo, por parte del jurado dictaminador. Pero, junto a este modelo hegemónico de investigación educativa, hay otras formas de educación que son importantes, que a veces se identifican con modelos de investigación-

acción; a veces con otros alternativos de organizar la vida cotidiana, por ejemplo, por parte de las comunidades étnicas. Pero estos modelos están, están ahí, no se trata de dirigirlos.

Cuando hablamos de educación y de investigación educativa, no se trata de temas que pueden estar relativamente ajenos a nosotros, sino de aquellos que nos tocan directamente y en los cuales nosotros queremos sentirnos involucrados. La pregunta, entonces, es: ¿cuáles son los criterios de legitimidad para entender qué actores pueden hablar de investigación educativa y cuáles no y quién los va a definir tratándose de un tema como educación, en el que la gente se siente y nos sentimos involucrados?

Luis Morfín: Muchas gracias, Guillermo. Le pediría a Salvador que nos comparta su reflexión.

Salvador Martínez: Yo coincidiría con Armando en que hay un tema de discusión pendiente y es el que toca a la pregunta: ¿hay comunidad (de investigación educativa) o lo que hay es un campo? En la noción de comunidad, que en resumida cuenta parece ser de la que implícitamente se ha estado hablando y a la que, de alguna manera, se reconoce como referente de lo que deberíamos ser como colectivo, se busca tratarse en un clima de entendimiento, que opera con base en comunicaciones y en argumentaciones que a todos les parecen válidas, legítimas. Pero hay otra posibilidad: que este trato se tenga en un campo donde hay una lucha continua por obtener posiciones, pero con la acotación de que tiene que ser a través de una discusión legítima.

Bien decía en este sentido Armando que el problema de fondo (de este Congreso) son las dos terceras partes (de investigadores) que no están, *versus* la tercera que sí está. Los

excluidos —muchísimos— se sienten maltratados, motivo de un trato no legítimo; sienten que no le fueron aplicados los criterios en igualdad de circunstancias con otras personas. Creo que esto hay que exponerlo porque, más allá de la cuestión meramente analítica del conjunto de investigadores como campo o comunidad, está la cuestión práctica de reunirse en ocasiones como la de este Congreso, con el objetivo de ser una comunidad o para competir.

Yo no excluiría esta última posibilidad. Me parecen compatibles el diálogo y la competencia, siempre y cuando esta última sea clara. No es lo mismo ir a jugar fútbol sabiendo que alguien va a ganar, que hay premio en un momento del juego y que hay árbitros, a decir: “no sé qué es este juego, no entiendo de qué se trata”. Tener claras las reglas de la participación en el juego de la investigación educativa me parece una necesidad perentoria, sobre todo para la gente que está deseando ingresar al campo, para quienes están deseando volverse investigadores legítimos; no tanto para los que ya lo son. Creo que la discusión es muy diferente si se da entre quienes son figuras dentro del campo de la investigación educativa, que si se da entre éstos y quienes están literalmente fuera, queriendo entrar. Por esta razón, entre otras, me parece que se requiere precisar los criterios de validez y delimitación de la investigación educativa.

Otro problema, conectado con el anterior, consiste en que, habiendo definido si las relaciones entre investigadores deben darse a la manera de la comunidad o del campo, hay que establecer también cómo deben darse entre los subcampos de la investigación educativa, que son a la vez conjuntos que se tocan y no se tocan. Ángel dijo literalmente que el COME marcaba treinta campos. La pregunta es: ¿tiene sentido que se junten investigadores con intereses y reglas del juego tan

diferentes? Porque la otra cosa que se puede hacer es diversificar el Congreso en la perspectiva de las disciplinas. Ángel mismo lo decía: hay que dialogar de psicología con un psicólogo, pero no con alguien de otra formación.

Quiero finalmente reiterar que ha quedado sin contestar la pregunta que ya señaló Armando y que también retomó Guillermo: ¿cuáles son, a final de cuentas, los criterios de legitimidad de la investigación educativa?

Luis Morfín: Muchas gracias. En la segunda parte de esta segunda etapa tienen la palabra los ponentes; a cada uno se le han asignado siete minutos y el objeto es, ante estas interpelaciones, aclarar, responder, entrar en discusión dentro de los límites de esta manera de proceder. Le pediría entonces a Ángel que fuera el primero que tomara la palabra durante esta segunda etapa.

Ángel Díaz Barriga: Podemos compartir un esquema conceptual, y creo que es desde aquí desde donde habría que entender todo lo que hemos dicho. Veo que se han expuesto dos afirmaciones sustantivas.

Los elementos de la teoría de la ciencia para juzgar la disciplina educativa. A pesar de que no soy epistemólogo, llego a estas conclusiones desde mi investigación en el campo de la didáctica, en el campo del aula, en el campo del diseño curricular; y me pregunto ¿por qué el tema de hasta dónde es posible o no es posible el asunto de la validez es el mismo que el de pertinencia? Por ejemplo, en el tema: el seguimiento de egresados. Del seguimiento de egresados podríamos mostrar que hay investigaciones que utilizan modelos económicos y teoría económica para determinar análisis de demanda y de oferta; además, hay investigaciones que utilizan el enfo-

que marxista y toman la teoría de Pavlov, y desde la teoría de éste se preguntan qué es lo que el egresado obtiene desde el momento en que ha ingresado en el mercado ocupacional; asimismo, hay investigaciones que lo hacen desde la psicología social. El tema de desarrollo de estructuras cognitivas lo abordan desde los ausubelianos con una metodología, los piagetianos con otra metodología mucho más clínica; y hay modelos de psicología experimental en eso.

Yo les voy a encontrar un modelo acerca del que se diga: éste reúne todas estas características, y por eso es investigación educativa. O cuando les digo: usemos una investigación ausubeliana dentro de una lógica que la psicología cognitiva ha desarrollado, es decir, dentro de las teorías, dentro del marco conceptual y dentro del sistema de trabajo que esa psicología ha desarrollado. Y este desarrollo no es como los otros. Y me parece que si esto nos está dificultando en el campo, entonces hay que hacer realmente una discusión a fondo acerca de cuáles son las diversas aportaciones.

Yo sugeriría a quienes están buscando reconocimiento, o lo que les exigiría a quienes hacen investigación, es que clarifiquen con rigor cuáles son los presupuestos conceptuales que están tomando, cuáles son los modelos de investigación que están indagando; porque finalmente yo —como lector, ya no como investigador—, como lector de material que se produce en el campo de la educación, encuentro que hay riqueza; encuentro que uno aprende de esos materiales aunque estén contruidos —voy a usar otra palabra muy arbitraria— con paradigmas teóricos que no necesariamente uno comparte. Pero entonces la posición que estoy abriendo no es una posición democrática, porque en ningún momento estoy diciendo: cualquier producción puede caber en el campo. Es más, pienso que la tarea del investigador y la

tarea del docente son totalmente diferentes, y que ha sido un error decir que deben funcionar con la misma lógica. A los investigadores les debemos exigir determinadas cosas y a los docentes les debemos exigir otras cosas. Cuando doy clase, soy docente, no soy investigador, y me deben exigir como docente. Son cosas en las cuales no podemos desaparecer las fronteras, porque finalmente el docente tiene una función didáctica importante. Pienso que por ahí habría que intentar resolver esta cuestión.

Al decir que la educación es una práctica social, establecemos en el campo una distinción sustantiva como lo es la medicina o la ingeniería. Les confieso que la primera vez que leí —con esas imágenes tan falsas que uno recrea en la formación— que lo educativo tiene la estructura epistemológica de la ingeniería, de la medicina, yo brinqué; pero pensándolo en el fondo, en realidad tiene mucha razón: el sentido del saber educativo tiene que ser modificar las posibilidades de intervención. Y todavía encuentro otra posibilidad muy peculiar. En medicina hay congresos en donde lo que se presenta es: ¿cómo se mueve la enfermedad en la población?, o hay temas que son de ciencia básica, de lo que se podría llamar teoría. En otras disciplinas no hay —como en la psicología— cinco, seis o siete métodos diferentes, y teorías atrás de los métodos, y estructuras de trabajo atrás de todo esto. Mi problema es que en educación esto se convierte al factor “n”. O sea, puedo retomar de repente algo de psicología social e incorporarle un elemento de metodología que sea más o menos afín. Puedo tomar algo de economía, e incorporar otro aspecto. Entonces, esto está haciendo que la posibilidad metodológica que tengo en el campo de la educación sea muy amplia, muy abierta. Y todo esto no me preocupa; lo que sí me preocupa es que yo, desde mi saber limitado

en el campo de la educación, de repente pueda decir: este estudio económico es bueno o este estudio económico es malo; eso le tocaría a quienes manejan la economía en educación.

Luis Morfín: Muchas gracias. Le pediría a María que nos compartara sus reflexiones en esta última participación.

María Bertely: Bueno, hace un momento comentaba que esa preocupación surge porque encuentro una relación directa entre la solución en el campo de la educación, de la ciencia de la educación, y lo que sucede en la vida cotidiana, sea a nivel de las políticas o sea a nivel de la práctica docente. Hace poco hice una revisión de la educación indígena del siglo XX. Encontré una relación directa entre los paradigmas confiables desarrollados durante el siglo y las políticas implantadas hace no más de unos días, lo cual nos permite ubicar que existe una relación a veces intencional, a veces indirecta, entre esa producción de conocimiento y los consumidores. Creo que en ese sentido tenemos que plantear la responsabilidad que implica la producción del conocimiento.

Por otro lado, también tuve la oportunidad de participar como evaluadora de una serie de proyectos englobados que se llama PAME, de culturas populares, donde la idea es financiar algunas propuestas de organizaciones populares que tienen el sentido de apoyar un número de proyectos con indígenas. Y encontré que en esta zona, que era básicamente la zona metropolitana, aparecía una buena proporción de corrientes críticas generadas por las organizaciones populares y comunitarias, y que no pasaban por este foro de discusión. Creo que, efectivamente, la validez de esos proyectos es distinta, particular, muy diferente del método que nos

constituye como académicos, pero no por eso dejan de ser legítimas. No estoy muy vinculada con las organizaciones indígenas, porque estoy muy lejos de las comunidades indígenas, pero en esa idea de poder dialogar, podemos indagar acerca de lo que esperan, acerca de lo que quieren, acerca de sus iniciativas; y en efecto, creo que no hay respuesta, hay simplemente preguntas. Y mi pregunta en torno a estos actores, a esta diversidad de actores, es: ¿por qué no podemos identificar los criterios de legitimidad, por qué no podemos tener un diálogo que dé legitimidad a una realidad que personalmente experimento en algunos momentos como virtual? Esta realidad me pone muy contenta, me gusta mucho conocer, me gusta mucho entender, pero también creo que estamos quedándonos en esta realidad virtual que es deliciosa, pero a veces un poco preocupante.

Necesitamos recuperar nuestro sentido ético. Cuando a nivel nacional se está hablando de respetar la diversidad debemos pensar qué investigamos y cómo establecer ese diálogo. Se está hablando de un estado nacional que debe cambiar, que requiere una reforma para las comunidades y para que los diferentes actores sociales puedan tener espacio. Creo que nosotros tendríamos que pensar en incluir esta diversidad y generarla en favor de una comunidad con la cual convivo cotidianamente tratando de inventar este diálogo. Además, también existe una relación paternalista respecto de los usuarios, porque el usuario está esperando que uno le dé una receta en torno a cómo mejorar su práctica. Cuando trabajaba etnografía me encontré con esa cuestión: “dime cómo, dime por dónde, di lo que sabes, a ti que te pagan para eso”. Me encuentro con un desequilibrio profundo entre lo que puedo proporcionar y lo que los usuarios aportan. Soy maestra de origen y tendría que generarlo. Asimismo, es

necesario ubicar la comunidad como un todo, promover el conocimiento, sistematizar dentro de las demandas no específicas con procesos específicos de cada *hábitus* profesional.

Luis Morfín: María, muchas gracias. Pedro, ¿nos quieres compartir tu última reflexión?

Pedro Gerardo Rodríguez: Quiero compartir algunas cosas que he aprendido en esta reunión. La primera es que tenemos que partir de la variedad y asumir que estamos en un campo donde las posturas apenas se tocan. En este sentido, la preocupación de Armando Loera está en las antípodas de la mía. Aunque de otra forma, también lo está la de María. Creo que necesitamos generar argumentos vinculantes, de manera que las posturas se toquen; necesitamos aprender —me incluyo en primer lugar— a ser más claros y dar matiz a nuestras posturas. El punto problemático es que algunos creemos que podemos construir juntos criterios compartidos de validez y otros creen que no son necesarios y otros más que tales criterios serían negativos. Si queremos ser comunidad académica, tenemos dos problemas: ser una comunidad que no niegue la diversidad, pero que tampoco sea incluyente a toda costa y llame “investigación” a cualquier reflexión o a cualquier acción educativa. Lo común no es el vago tema de la educación, sino criterios de validez compartidos, y para eso necesitamos compartir criterios de validez comunes. Y no avanzamos al decir que todo depende del cristal con que se mira, o que todo depende del enfoque que se adopta. Ésa es la postura que, de hecho, priva en el campo y, según creo, no ha servido de mucho.

He aprendido también que en la cabeza de los investigadores el problema de la validez está cruzado —como bien

decía Guillermo— con el asunto del objeto al cual se refiere la investigación. Y que para pensar los problemas de validez también se tiende a enfatizar los vínculos con el asunto de los sujetos. Con todo, sigo creyendo que el problema de la validez es, ante todo, un problema de entendimiento entre investigadores. El problema es el siguiente: o la validez y la legitimidad de la investigación provienen de sus argumentos intrínsecos e incoercitivos, o provienen de una autoridad externa a la investigación, llámese currículum o prestigio del investigador, llámese vinculación a alguna disciplina o fuerza de un enfoque, llámese impacto o vinculación con agentes sociales. Según creo, la apuesta tiene que ser por la primera vía.

Luis Morfín: Gracias. En la última ronda, cada comentarista contará hasta con diez minutos. En el mismo orden, primero le pediría a Armando Loera hacer uso de la palabra.

Armando Loera: Para ser la primera ronda, no vamos a llegar a tiempo —aunque no se pretendía tampoco eso— a ninguna solución. Si de lo que ahora se trata no es de provocar, sino de tratar de hacer alianzas en torno a intereses comunes, yo creo que sí yacen, en las tres posiciones de nuestros ponentes, elementos que se pueden articular. Creo que estando un poco en el sistema habermasiano con Pedro, pudiésemos distinguir en él lo que Habermas denomina la competencia técnica como una preocupación nuclear, en donde, por ejemplo, algo que se llame disciplina o investigación debe tener algún referente metodológico para poder tener una aceptación suficiente.

Desde la perspectiva de Ángel, la interdisciplinariedad da elementos importantes de los tipos de conversación que la

gente que se denomina investigador educativo puede tener con otras disciplinas, sin olvidar que hay una tradición. Esa tradición la encajona, por eso es correcta su referencia a Dewey, para quien la educación es diferente de la visión más europea. Además, en esta visión hay un objeto propio no compartido con las otras disciplinas. Entonces, lo que enfatiza es la capacidad de comunicación con otras áreas del conocimiento.

A mí, en lo particular, me satisface más la posición de María, de un investigador que —aunque compatible con las otras dos— pone el énfasis en que la investigación no es un concepto de autosatisfacción teórica, sino es un proceso que se inmiscuye dentro de algo más amplio que es el interés emancipatorio de la sociedad; en donde al fin y al cabo el interés de las apuestas teóricas, el interés de la capacidad comunicativa evita reducirse a cuestiones metodológicas y se expande a los ámbitos ético y político de la emancipación social. En donde nuestra preocupación más importante no es tanto la delimitación del objeto del conocimiento, sino la definición de estrategias y prácticas para poder disminuir la pobreza, la ignorancia, la incapacidad de que los sujetos se reconozcan como sujetos de su propia historia. Eso es al fin y al cabo lo importante en la reflexión y discusión educativas. Lo importante no son los acuerdos que se puedan sostener a nivel teórico o los que podamos tener a nivel disciplinario, sino los acuerdos de una ética en la práctica de la investigación educativa donde ésta no se queda encerrada en un castillo de marfil, sino donde salta a la calle, interactúa, y explícitamente se confronta con otros actores para tratar de dilucidar, de manera conjunta, cuáles son los mejores caminos de la emancipación social.

Guillermo de la Peña: Bueno, creo que es muy importante rescatar esta afirmación de Ángel, esta defensa muy apasio-

nada de la multidisciplinariedad de la investigación educativa. Ésta es una investigación que se hace desde la perspectiva de una teoría, de un método, de una ciencia que no es la educación, sino la ciencia social; y la educación no sería una ciencia social, sino una disciplina que recoge la eficacia de todos los distintos enfoques. Entonces, si mal no entendí, lo específico de la investigación educativa sería la capacidad de síntesis, de compatibilidad de las distintas aportaciones en una práctica.

Para entender un poquito más allá la naturaleza de esta síntesis, a lo mejor podría invocar a otro autor también citado por Ángel, que es Durkheim. Él veía precisamente la síntesis educativa en la capacidad de la sociedad, de la organización social, de recoger la forma de conocimiento y de asimilación valoral en ideales compartidos por toda una comunidad. Pero yo agregaría a esta perspectiva durkheimiana, los matices que nos puede dar, por ejemplo, Gramsci, al entender que esta integración social no está exenta de conflictos; en este entendido, van las aportaciones de Loera y de Salvador sobre el concepto de campo. En el campo educativo lo que tenemos es una lucha, una competencia de definiciones del ideal de la sociedad, que son las que dialécticamente van incorporando las distintas aportaciones de las ciencias que versan sobre el tema de la educación; en el sentido de que educación no es un tema más, sino que es precisamente un ideal que se propone un grupo social para su organización individual y colectiva. Y esto, por supuesto, nos lleva al tema de la legitimidad que también ha sido mencionado por los tres ponentes.

La legitimidad. Pedro la plantea como una legitimidad racional, pero la legitimidad siempre es un problema político, siempre tiene que ver con estos modelos de sociedad, de

competencia. Creo que la pregunta de Pedro sobre las posibilidades para conformar una comunidad educativa tiene que referirse, precisamente, a este proceso tan complicado de sintetizar, de poner juntas las distintas aportaciones de la ciencia social sobre la educación, y nos llevan a la hipótesis de una comunidad en proceso perpetuo de inestabilidad, puesto que, precisamente, los distintos modelos a considerar van a reflejarse en el seno de la comunidad.

Quizá interrumpo aquí para decir que no puede ignorarse la gran interrogante lanzada por María sobre la capacidad de los que nos legitimamos cotidianamente como investigadores, para incorporar las aportaciones de los actores que no son, que están excluidos de esta definición; de manera que se tomaran en cuenta los modelos alternativos de educación y los modelos alternativos de conocimiento del fenómeno educativo.

Luis Morfín: Muchas gracias, Guillermo. Le pediría a Salvador que comentara.

Salvador Martínez: Un autor chileno, Humberto Maturana, plantea que las emociones preceden a la razón, entendida la emoción no como un sentimiento, sino como una disposición a actuar en un determinado dominio de la realidad. Plantea también que en las situaciones convivenciales, como es el caso de la interacción entre investigadores, juegan dos emociones básicas: la competencia y la colaboración. Sin aludir directamente a emociones o a disposiciones, creo que los tres ponentes se movieron en el supuesto de que debemos buscar los criterios de validez con una disposición básica de colaboración, en la que las diferencias de posición se resuelvan tratando de encontrar una perspec-

tiva más abarcativa que incluya los argumentos de ambas partes. No se trata, desde luego, de empatar en la discusión; se trata de encontrar la perspectiva que realmente vincule las posiciones. Al respecto, veo en los ponentes, por ejemplo, una preocupación compartida en el planteamiento de que haya rigor en la investigación, que se pueda argumentar y contraargumentar de acuerdo con una lógica a la que te atienes porque la juzgas válida. Luego está la discusión de si ese rigor tiene que ser conceptual o metodológico; pero el acuerdo inicial de que el rigor sea uno de los criterios es algo que une. En la práctica me adheriría a que, de cualquier manera, tiene que haber rigor.

Me adheriría, desde luego, también a lo que Pedro mencionó: que tenemos que movernos en una lógica de entendimiento; porque la actividad de investigación no se reduce a producir conocimiento, sino que involucra también acuerdos con los otros en torno al mismo, que tienen implicaciones prácticas.

Armando hablaba de la cuestión ética. En un cambio de perspectivas no basta decir, se tiene que traducir en acciones. Yo diría que, efectivamente, el problema es la búsqueda de acuerdos en perspectivas educativas, pero ateniéndonos a razones, como lo planteaba Pedro —desde luego Ángel no entra en este criterio totalmente—; esto es lo que para mí puede generarse y lo que también hace abrir otra forma de organizar el estado del conocimiento, lo que en situaciones semejantes se requiere para eventos y lo que necesitan los investigadores en un congreso.

Luis Morfín: Quisiera cumplir, antes de concluir, con un propósito que hice al aceptar el encargo que me señalaron al nombrarme moderador de este evento: respetar estricta-

mente el procedimiento acordado y no interferir en las intervenciones tanto de los ponentes como de los comentaristas y resumir hasta el final para, si era el caso, hacer alguna aportación personal al tema. Espero haber cumplido cabalmente con lo primero y quiero ahora hacer una pequeña contribución a lo segundo.

Nuestra búsqueda como investigadores educativos de estos conceptos básicos, obviamente no se acaba aquí. Para las tareas pendientes mi aportación consiste en esta referencia:

La reflexión sobre el método puede hacerse en una de las tres formas siguientes. En la primera, el método se concibe más como un arte que como una ciencia. No se aprende en los libros o en los cursos, sino en el laboratorio o en el seminario. Lo que cuenta es el ejemplo del maestro, el esfuerzo por imitarlo y sus comentarios acerca del trabajo del estudiante. Tal ha de ser, a mi modo de ver, el origen de toda reflexión sobre el método, porque ésta debe partir de una realización previa. Éste también será siempre el camino por el que se comunicarán los refinamientos y sutilezas propios de las áreas especializadas. Hay, sin embargo, espíritus más audaces. Éstos seleccionan la ciencia de mayor éxito en su tiempo, estudian sus procedimientos, formulan leyes y finalmente proponen una concepción analógica de ciencia. La ciencia propiamente dicha es la ciencia que han analizado. Otras disciplinas son científicas en la medida en que se conforman a sus procedimientos, e infra-científicas en la medida en que se apartan de ellos. Es así como David Ross anota a propósito de Aristóteles: "A través de toda su obra encontramos que asume el punto de vista de que fuera de las matemáticas todas las demás ciencias reciben el nombre de ciencia sólo por cortesía, puesto que se ocupan de materias en las que la contingencia juega un papel". Así también, la

palabra inglesa “ciencia” significa hoy ciencia natural. Se bajan uno o más peldaños de la escalera cuando se habla de ciencia del comportamiento, o de ciencias humanas. Finalmente, con frecuencia los teólogos tienen que contentarse con ver su materia catalogada no en una lista de ciencias, sino de disciplinas académicas.

Es claro que estas dos formas de abordar el problema del método hacen muy poco por hacer avanzar las materias que menor éxito han alcanzado. Porque precisamente en estas materias, por haber obtenido menos éxito, faltan maestros que seguir y modelos que imitar. Ni resulta útil recurrir a la analogía de ciencia, porque esta analogía, lejos de extender su mano en ayuda de las materias menos avanzadas, se contenta con asignarles un puesto inferior en la jerarquía. Hay que encontrar, pues, un tercer camino, y, aunque resulta difícil y laborioso, se ha de pagar ese precio si no se quiere que las disciplinas de menor éxito permanezcan en la mediocridad o vayan lentamente cayendo en la decadencia y el desuso.

El objetivo del presente capítulo es el de sentar las bases de este tercer camino. En primer lugar, apelaremos a las ciencias de mayor éxito para formarnos una noción de método. En segundo lugar, más allá de los procedimientos de las ciencias naturales, iremos a algo más general y a la vez más fundamental: a saber, a los procedimientos de la mente humana. En tercer lugar, en dichos procedimientos discerniremos un método trascendental, es decir, un esquema básico de las operaciones que se realizan en todo proceso cognoscitivo. En cuarto lugar, indicaremos la relevancia del método trascendental en la formulación de otros métodos más específicos, apropiados a campos particulares”.¹

¹ B. Lonergan, *Metodología*, Salamanca, Ed. Sígueme, 1988. pp. 11 y 12. La cita de W. D. Ross corresponde a *Aristotle's Prior and Posteriori analytic*, Oxford, 1949, p. 4, cfr. pp. 51 y ss.

No pretendo que éste sea el camino; simplemente digo que esta referencia que partió de una obra iniciada hacia 1945 y editada en 1972, da cuenta de un proceso exitoso que se enfrentaba con el reto de hacer avanzar, científicamente, a otras disciplinas bastante menos exitosas que la nuestra, si se puede decir que ésta, la investigación educativa, lo sea. Y creo que un evento como éste obliga a seguir caminando al ritmo de nuestros pasos en la búsqueda de estos consensos.

Finalmente, agradezco a cada uno de los ponentes y comentaristas haber aceptado la invitación a participar en este evento. Agradezco al equipo del CEE que se tomó el trabajo de organizarlo; a todos ustedes que nos acompañaron y a los organizadores del Congreso que nos hicieron la invitación y nos dieron el espacio en este evento. Es un primer paso y creo que es importante. Muchísimas gracias.

Simposio de la ciudad de México

Introducción

Manuel Gil: Sean ustedes bienvenidos a este Simposio que, con el tema de la delimitación y validez de la investigación educativa, han organizado el COMIE, el CEE, el CESU de la UNAM, y el ITESO.

Dialogaremos al respecto —bueno, dialogarán mis colegas, pues yo tendré la función de moderador o de árbitro en términos del tiempo— sobre varias cuestiones importantes: ¿es necesario, es posible delimitar con precisión, qué es o qué no es investigación educativa y, en su caso, a quién le corresponde?, y el otro eje central, inicial de nuestra discusión, va a ser: ¿cuáles serían los criterios que dan validez a la investigación educativa?

El trabajo de organización de este Simposio da continuidad a discusiones previas al respecto. Pero los tiempos han cambiado, nosotros hemos cambiado y creo que es muy importante dar continuidad a esa discusión acerca de en qué consiste el campo donde hacemos investigación muchas personas en México —con apoyo del sector público, a veces mucho, a veces poco—, y que trata de ver cuál es su sentido.

En esta ocasión estarán con nosotros como ponentes, Susana García Salord, quien está a mi derecha; ella es profesora-investigadora del IMAS, de la UNAM. El segundo po-

nente es Eduardo Weiss, del DIE del CINVESTAV-IPN. Ellos, en una primera ronda, van a actuar como ponentes —no como oponentes necesariamente, aunque a lo mejor sí—. Pero después nos acompañan —y también es un honor para mí participar en esta discusión— Ángel Vera, quien es profesor del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo de CONACyT; profesor-investigador, profesor en el sentido más bonito del término. Y Lorenza Villa Lever, quien será también comentarista, y cuya adscripción institucional es el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la UNAM. Digo que, en principio, haremos esta distinción entre ponentes y comentaristas porque ya los conozco, y muy pronto unos y otros se van a enzarzar en una discusión apasionante, la que espero sea interesante y que podamos ver cómo ha cambiado el planteamiento de la delimitación y validez de la investigación educativa, en este ya 2004, poquito después del tercer aniversario de los atentados a las torres gemelas, del atentado a Atocha, de la guerra en Irak, cuando la discusión previa ocurría recién emergido el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), para poner coordenadas temporales en la discusión que vamos a presenciar.

Para no abusar más del tiempo, quisiera que empezara Susana con su participación. Insisto que son dos los temas y se pueden frasear como preguntas: ¿es necesario y posible delimitar con postulados definidos qué ha de considerarse como investigación educativa? y ¿cuáles son los criterios —o cuáles serían los criterios— que a juicio de Susana y de Eduardo, y después de nuestros comentaristas, darían validez a la investigación educativa?

Primera jornada

Susana García Salord: Buenos días a todos. Muchísimas gracias por haberme invitado a participar en la discusión de este tema medio raro, en algún sentido. En mi respuesta seguiré el orden de las preguntas que nos han planteado y después habrá oportunidad de hacer las aclaraciones que se requieran.

Respecto a la primera pregunta, pienso que es necesario y posible delimitar lo que ha de considerarse como investigación educativa, y delimitarlo frente a otros campos y a otras formas de tratar lo educativo, toda vez que existan grupos interesados en hacerlo y que estén en una relación de fuerza favorable frente a aquellos otros grupos que pueden considerarlo innecesario y/o no les interese que tal delimitación se proponga.

Sabemos que históricamente la delimitación de las disciplinas, de las profesiones, de las instituciones y de los grupos ha ocurrido por la vía de los hechos; es decir, como producto de la lógica de las prácticas y de los actos de voluntad política de determinados grupos en determinadas circunstancias. En este sentido, las delimitaciones han sido apuestas de diferentes grupos que disputan por hacerlas valer, y entiendo que delimitar es establecer referentes comunes sobre qué cosas se hacen, cómo se hacen en un campo de actividad específica, y que se expresan en reglas del juego que definen

la pertenencia y las formas de pertenecer. Delimitar también es construir una constancia de existencia y de visibilidad, y encarar una disputa por la legitimidad de ser y tener un lugar en este mundo. En esta lógica, y de acuerdo con los resultados de los estados del conocimiento que se presentaron en el COMIE el año pasado, se puede afirmar que hoy existe un campo de actividad específica que se reconoce y es reconocido como investigación educativa; es decir, que el campo ya está delimitado como microcosmos social.

Quizá la cuestión que requiere un análisis más sistemático es la identificación de la lógica de constitución y reproducción del campo, y la composición que de ella ha resultado; referente histórico que, por lo menos a mí, me permitiría ubicar con más claridad qué es posible determinar. Lamentablemente, el tiempo con el que contamos para preparar estas notas no fue suficiente para trabajar, de manera sistemática, el conocimiento que ya tenemos sobre nosotros mismos y seguir esta línea de reflexión que propongo, que creo sería más fecunda porque nos permitiría centrar en qué actividades y qué grupos estamos intentando delimitar qué cosas; también nos permitiría reflexionar acerca de la especificidad del campo, como cable a tierra, para no caer en las salidas infructuosas que se mencionan en la convocatoria a este Simposio.

A mi juicio no hay una especificidad del campo más allá de lo que hacen quienes lo componen. Entonces, para pensar en qué iba a decir hoy, me pregunté quiénes conforman el campo de la investigación educativa y qué hacen, y encontré que hay consenso en afirmar que su composición es heterogénea y asimétrica. Entre otros, participan investigadores expertos, consultores, formadores docentes, diseñadores de currícula, evaluadores y, por lo tanto, están involucrados en una diversa gama de instituciones y asociaciones,

y los quehaceres de cada uno de ellos responden a lógicas particulares. Incluso, en un evento anterior, María Bertely proponía, como integrantes del campo, a funcionarios públicos, equipos técnicos de diversas instituciones, organizaciones no gubernamentales, madres y padres de familia, etc. Éstas y otras evidencias registradas en diversos trabajos consultados me llevan a pensar que el eje de reflexión pasa primero por desentrañar analíticamente esta suerte de ambigüedad estructural del campo, encubierta en su misma designación de investigación educativa. A mi juicio, esta tarea pasa primero por aclarar qué es lo que estamos tratando de delimitar, lo que me lleva a la segunda pregunta: ¿cuáles son los criterios?

La forma en que están planteadas las cuestiones sobre los criterios de validez en la pregunta que nos enviaron —por ejemplo, si es excusable la base empírica, la metodología y la interpretación—, sugiere que la cuestión de fondo es si, en el campo, por investigación educativa se entiende investigación científica (o si parece pretencioso llamarla investigación científica digamos, simple y llanamente, investigación). Y aquí apuntaría las siguientes cuestiones: creo que la designación “investigación educativa” representa sólo a una de las actividades específicas del campo, y que ha resultado ser la realizada por aquellos grupos que han establecido las normas que rigen al campo en su conjunto, pero que dominan sin dominar porque han tenido más éxito en establecer ciertas reglas del juego y el sistema de reconocimiento propios de un campo científico, que en socializar “las aplicaciones regulares de los procedimientos científicos” que llevan a instituir “un buen sistema de hábitos intelectuales”, como diría Bourdieu. Entonces, propongo reflexionar sobre la investigación educativa a partir de un problema que señala

Bourdieu a propósito de la sociología, cuando dice que: “una ciencia preocupada por su reconocimiento científico se interroga sin cesar sobre las condiciones de su propia cientificidad y, en esta búsqueda angustiosa del reaseguro, adopta con complacencia los signos más llamativos y a menudo más ingenuos de la legitimidad científica”.

Otro punto que quisiera poner a discusión es que podemos ponernos de acuerdo con qué es la investigación educativa. Pero estar de acuerdo con ello, en un campo cuya especificidad es la articulación de quehaceres de lógica y finalidades diferentes de las de la investigación, supondría estar de acuerdo también con que el sistema de reconocimiento no privilegie una actividad sobre otra, sino que se promueva la interiorización de formas de pensar y de hacer que potencien “los rigores específicos” —también retomando a Bourdieu— de cada actividad. Creo necesario hacer esta distinción en la delimitación, porque si no la causa noble y necesaria de ponernos de acuerdo con los principios fundamentales de la producción de conocimiento científico se va a traducir o a reducir a un “conflicto de límites”.

La otra cuestión es que tengo un problema, en particular, con la denominación “investigación educativa”. Sería necesario saldar cuentas con los criterios de construcción fundacionales de dicha denominación en México. No conozco ese proceso. No sé si se trató de establecer la especificidad por la finalidad y por el objeto; es decir, lo educativo y la intervención en problemas educativos, y pensando entonces “la división científica del trabajo como división real de lo real”, como diría Bourdieu, tal cual se ha clasificado a la sociología, como sociología rural, sociología de la familia, etc. Pienso traer a colación lo que apunta Weber sobre la delimitación, cuando dice: “no son las relaciones reales entre cosas

lo que constituye el principio de delimitación de diferentes campos científicos, sino las relaciones conceptuales entre problemas". Entonces, la reflexión sobre la base empírica, la metodología y la interpretación, la podríamos dar acerca de esas relaciones conceptuales entre problemas y localizar las problemáticas teóricas que están soportando o no la construcción de los objetos y metodologías diversas que se están trabajando en el campo.

En breve, lo que propongo es ponernos de acuerdo en "examinar las teorías y los métodos en su aplicación, para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen"; es decir, aplicarnos a nosotros mismos los procedimientos que rigen nuestro trabajo —o que deberían regirlo—, como una forma de hacer avanzar al campo en su conjunto y de poder establecer principios generales que orienten nuestras prácticas.

Como propuesta concreta de cómo aterrizar concretamente he traído aquí —extraído de *El oficio del sociólogo*—, una serie de principios generales sobre los cuales, aunque estemos trabajando desde diferentes perspectivas y con diferentes objetos, podríamos o deberíamos ponernos de acuerdo —si es que estamos de acuerdo— con que, en la denominación investigación educativa, educativa es un "apellido", pero el fuerte es la investigación, en cuanto que-hacer específico que tiene sus propias reglas desde hace muchísimo tiempo, y que antes y después de nosotros las tuvo y las tendrá.

Manuel Gil: Si te parece, podemos incorporar este tipo de características ya en el debate. Muchas gracias Susana, y ahora le pediríamos a Eduardo que nos dijera la reacción a las dos preguntas enviadas por los organizadores del evento.

Eduardo Weiss: Gracias también por la invitación, y me da gusto. En cuanto a la primera pregunta: ¿es necesario y posible delimitar la investigación educativa?, en el fondo no lo veo necesario en este momento histórico de México. No entiendo bien de dónde surgió la inquietud para este foro. ¿Por qué se rechazaron ponencias en el Congreso? Bueno, se excluyó a algunos, pero podría también argumentar, pragmáticamente, que llegaron más de las que es posible presentar en un lapso de tres días. ¿Que fueron temas excluidos en los estados de conocimiento? Bueno, que me digan qué temas no están presentes, para poder realmente debatir si hay una delimitación equivocada o que habría que hacer de otra manera.

Creo que el asunto de delimitación del campo sí tenía su importancia hace diez años. Cuando se fundó el COMIE, en 1993, había una organización rival que se llamaba Asociación Mexicana de Investigación Educativa (AMIE) y mientras que el COMIE se fundó con 150 miembros, la AMIE ya tenía más de mil miembros. Entre éstos estaban incluidos docentes que hacían reflexiones, los que hacían planes y programas de estudio, los que hacían evaluaciones en las instituciones; era un ámbito más amplio. Y de alguna manera los que estábamos por el lado de la investigación más “pura”, menos aplicada, más por la teoría, pensamos: con más populismo no vamos a mejorar; tenemos que entrar a una fase de academización de la investigación educativa mexicana, y ése fue el punto de partida.

Desde entonces el problema se plantea casi al revés, ya existía el Sistema Nacional de Investigadores (SNI); se fortalece el aspecto académico, pero también hay efectos perversos. Cada vez más se ha fortalecido el trabajo tipo investigación empírica puntual. Se usan, en lugar de estudios en profundi-

dad, “tácticas de Salami”; hay muchos libros de simposios donde tres o cuatro personas se sientan juntas, exponen avances de su último trabajo, y ya es un libro —sin que haya reflexión conjunta realmente—. Tenemos demasiados vicios académicos, y el problema ahora se plantea al revés.

Vino hace poco la comisión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), del Centro de *Educational Research and Innovation*, para el cual redacté, por parte del COMIE, el *background paper* que evaluó la relación entre la investigación educativa mexicana y su uso. En efecto, tenemos problemas. Originalmente, la investigación educativa mexicana surgió bastante relacionada con el uso; las instituciones donde empezó, Nuevos Métodos, elaboraba planes y programas de estudios de la UNAM y nuevos métodos para formar docentes; el DIE del CINVESTAV hacía libros de texto para primaria, en ciencias naturales; el CEE apoyaba a grupos no formales de educación con métodos participativos. Estaban muy metidos en la acción, en la práctica educativa.

Hoy en día se están perdiendo hasta cierto grado —diría yo—; no es que no exista, pero el problema se plantea más bien al revés, y viene una presión fortísima al revés. Dinero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) sólo va a haber para proyectos sobre temas que interesen a los usuarios, o sea las dependencias del gobierno, federal y estatales; y de los fondos mixtos. Ya no va a haber dinero para el fondo de investigación básica; bueno, exagero, va a existir el fondo básico pero se va a mantener al mismo nivel. Lo único que crecerá son los fondos mixtos, fondos sectoriales y cosas por el estilo.

Ahora, ¿es posible delimitar la investigación educativa? Pues yo diría que difícilmente, como se señala en la convocatoria, por la gran variedad de enfoques, disciplinas, mé-

todos. También es difícil —de eso podrías hablar más tú, Manuel— porque ya no hay una epistemología o filosofía de la ciencia única, dominante, hegemónica. Todos los postulados de una filosofía o ciencia única se han derrumbado. Históricamente hay diferentes enfoques y en la actualidad, mucha diversidad. Los alemanes y aquí en México también, decían Pedagogía; los franceses decían Ciencias de la Educación; los “gringos”, pragmáticamente, dicen que es un campo en formación y de investigación; no les interesa la discusión de que si es esto o aquello. ¿A quién le interesa?

En la convocatoria se dice que “la investigación se valora ante todo como vía para diseñar innovaciones y formular respuestas a los problemas de educación”. Suena bien, pero hay otros enfoques, ¿no? Como en Durkheim, por ejemplo —ya lo dijo Ángel Díaz en la discusión anterior— por un lado, está la función de explicación y, por otro, la intervención, los dos polos principales; explicación al estilo sociológico, e intervención social. Pero el mismo Durkheim, como también señala Ángel, tuvo que reconocer que hay otra cosa, que es la reflexión sobre el campo educativo. Hoy Luhmann dice que la educación es un sistema social diferenciado que se autoorganiza, que tiene su dinámica y, lógicamente, produce también reflexiones y autorreflexiones. Que éstas tengan que ver con el sistema científico de búsqueda de verdad o con la producción de innovaciones, es una segunda cuestión.

Y hay otras formas de verlo. Desde mi formación alemana agregaría también que tiene la función de comprender e interpretar, desde nuestra cultura en constante movimiento, los procesos educativos y de orientar a los actores. El binomio importante aquí es comprender y orientar. En la versión más vieja, la orientación se entendía normativamente; pero desde la fundación de la pedagogía como disciplina académica

mica —desde Herbart y Dilthey ya a fines del siglo XIX— más bien se entendía como fomento de la capacidad de reflexión de los actores. Era una ayuda para que el maestro, el profesor pudiese reflexionar —ése era su sentido—, o el tomador de decisión.

Ahora, en todo esto hay, además, dos polos: teoría y práctica, ¿dónde pones el límite? Máxime que hoy en día —como ya dije muchas veces— las profesiones cada vez están más informadas teóricamente. Un médico está informado, lee revistas médicas. Hay un amplio espectro. De ese amplio espectro, por ejemplo, en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* tratamos de definir, poner límites a lo que consideramos como investigación educativa, a diferencia de otros productos profesionales. Tomamos como la categoría más vieja, la más típica, digamos, de la investigación pedagógica, los ensayos: 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. Luego surgió, en los años sesenta, la segunda categoría que aceptamos en la revista: “artículos de investigaciones empíricas”. Ya decía que, como en Alemania, en México también fue parecido: dominaba hasta los años sesenta la pedagogía, el Colegio de Pedagogía en la UNAM. Entonces, ya con los cambios, con nuevas instituciones, con la diversificación de instituciones, de alguna manera el docente ya no era el único actor. Entraban otros actores al campo como evaluadores, planeadores —hasta ingenieros—, y entró la investigación social empírica; la pedagogía se volvió una vieja categoría, y en los años sesenta nace lo que hoy se llama “investigación educativa”, la investigación social empírica, junto con psicología, que era la investiga-

ción de tipo laboratorio, y de ahí tomó el nombre investigación. Pero también en la revista aceptamos estudios de tipo evaluativo o diagnóstico que muestren una aproximación teórico–metodológica innovadora, que tengan un amplio espectro o que valoren resultados de diferentes estudios, u otra categoría como intervenciones educativas y sistematizaciones de experiencia, cuya finalidad es la transformación o la innovación educativa, y que incluyen referencias a otras experiencias y debate conceptual. Y luego, estados del arte o estados del conocimiento sobre un tema.

Lo que quiero decir: 1) es que hay diversidad, que viene de diferentes tradiciones. El ensayo viene de una; la evaluación de otra. Reducirla a una no me parece correcto. Por ejemplo, excluir ensayos porque se dice que no son investigación, pues no; son una forma de reflexión diferente. 2) En todas las categorías del tipo de artículos aceptables para la revista hay una relación con la práctica educativa; en algunos muy fuerte, por ejemplo en “sistematización de experiencias”. ¿Qué es lo que la convierte en investigación?, que haya referencias a otras experiencias, que haya un debate conceptual, que esté relacionado con lo conceptual. En última instancia es lo conceptual lo que distingue la investigación de la práctica.

En ese sentido, de los criterios que se proponen en el documento muchos no me convencen. Por ejemplo, la investigación se distingue por tener un método. Como hay tanta diversidad de formas de investigar y son legítimas todas, en las ciencias de la educación, en el sentido multidisciplinario, no hay un método. Desde hace mucho tiempo estoy dando el curso de metodología en el DIE y es un problema. Tenemos psicólogos, sociólogos, lingüistas, antropólogos, historiadores, y dentro de las corrientes interpretativas, los hermeneutas, los etnógrafos y los analistas de discurso; ¿cuál

es el denominador común? Es difícilísimo. Incluso conceptos como empiria se vuelven difíciles; es un concepto limitado. Algunos dicen que lo empírico, la base empírica, son datos de sujetos sociales, y otros dicen que su base empírica son los documentos escritos. No se puede limitar a las respuestas en una entrevista o en una encuesta, porque nuestra cultura produce escritos, entonces es una empiria muy importante. Otro dice que esa forma de entender empiria es insuficiente, que necesitamos recuperar la experiencia. ¿Cómo recuperamos la experiencia?, pues con entrevistas de historias de vida y de historia oral. Hay muchas formas de entender la cosa.

En la investigación, normalmente, no hay ningún problema de que seamos tan diversos. El problema, en todo caso, viene en la práctica, porque cuando tratas de desarrollar algo o crear algo, diseñar algo con un enfoque único no llegas muy lejos. Porque los problemas sociales, reales, educativos son complejos. En el DIE siempre nos ha pasado porque hacemos investigación más bien de manera individual, pero cuando realizamos proyectos de desarrollo o hacemos evaluaciones, por ejemplo del plan de estudio de normales, o creamos una propuesta para la reforma educativa de la secundaria, entonces ahí necesitamos la colaboración de los diferentes colegas. No podemos trabajar aparte. Ahí en la práctica se decide cuáles son los aportes relevantes de las disciplinas.

Manuel Gil: Ustedes —como dice el refrán— no están para saberlo ni yo para contarlo, pero los colegas han decidido cómo quieren discutir, independientemente de lo que se tenía programado. Por eso me atrevo, con todo respeto, a decirle a Eduardo que detenga hasta ahí su reflexión, porque creo que con estos dos aportes podemos escuchar una

reacción de nuestros comentaristas, y luego abrírnos a un diálogo en el que procuraré equilibrar el tiempo. No saben ustedes cómo están duras las patadas debajo de la mesa, pero es normal en cualquier campo —de fútbol, apunta Susana— de los que hablas tú, de Bourdieu. Entonces, si les parece bien, sobre los dos textos que reaccionan y las reflexiones que hicieron tanto Susana como Eduardo, por qué no escuchamos a Lorenza en primer lugar como comentarista, y después a Ángel. Si les parece, Lorenza, por favor.

Lorenza Villa Lever: También yo agradezco la invitación. Me da mucho gusto estar aquí. Quisiera destacar algunas cosas de lo que se ha dicho y me parecen interesantes. Primero, creo que el campo de la investigación educativa es sumamente diverso; diverso en sus tradiciones, diverso en los grupos que lo conforman, diverso en la formación de quienes lo conforman y en las disciplinas a las que pertenecen. Cuando me llegó la invitación y con ella el documento que todos leímos, me pregunté: ¿cuál es el objeto de discutir qué es la investigación educativa?, ¿por qué mejor no discutir, en el campo de la educación, qué es investigación? Y yo preferí irme por ese lado. Entonces, tratando de ver si tenemos un campo tan diverso en el que intervienen muchas disciplinas, en el que intervienen muchos tipos de formación y además muchas aplicaciones, hay quienes se dedican a la investigación pero también son profesores, también hacen difusión y así podríamos seguir. Entonces, ¿cómo se ve la realidad; de qué manera se puede entrarle a la realidad para decir que estamos haciendo investigación? Ése es un aspecto. El otro es algo que decía hace un momento Eduardo. Creo que no hay que confundir la manera de presentar resultados o escritos, con lo que es investigación. Tú dices: los ensayos son

muy importantes. Pero el ensayo no es una investigación. Entonces, ahora, de qué se trata lo que también llamamos un artículo de investigación. Son muchos los criterios y casi cada revista tiene los suyos para definir las características de un texto específico. Estamos en una discusión que tiene muchas aristas y a mí me gustaría decir lo siguiente.

Cuando uno estudia una realidad, en este caso, en la educación, primero hay el gran riesgo de tomar la realidad —lo que estamos nosotros viendo— como algo dado, es decir, como algo que así es, tal y como nosotros la percibimos. Creo que la investigación educativa tiene que ser muy consciente de que los datos se construyen, de que la realidad se construye para estudiarla. Y es en ese sentido que siempre vive uno una serie de incertidumbres, porque un investigador no puede estar absolutamente claro de lo que es su objeto de estudio ya que la realidad es polisémica, no es unívoca; es polisémica en la medida en que hay muchas maneras de interpretarla. Ustedes han dicho que no podemos hablar de un método científico, eso pasó a la historia, y hay muchas maneras y muchas perspectivas analíticas desde las cuales abordar esta realidad. Es muy importante tener claro cuál es la perspectiva analítica que me va a permitir, en todo caso, interpretar esa realidad o decir algo de ella. Es muy importante, cuando uno se acerca a la realidad —que puede ser una realidad de muy distintos tipos—, configurarla, describirla, decir cuáles son sus componentes; es decir, hay que identificar las características internas del objeto de estudio, de las dimensiones del objeto de estudio. Pero también es fundamental ponerlas en relación con su mundo exterior, con todos aquellos elementos con los que el objeto de estudio tiene relaciones. Hay que estudiarlo en sus relaciones más amplias.

Creo que ha habido o hay una tendencia muy fuerte en educación a hacer investigaciones sumamente acotadas, de objetos de estudio sumamente pequeños y muy en sí mismos. Esto no quiere decir que una investigación micro, en nivel micro, no tenga relevancia o no sea importante. Lo importante, en todo caso, es no sólo quedarse en la dinámica del pequeño objeto de estudio que se elige, sino ponerlo en relación con otros objetos de estudio y, sobre todo, con otras maneras de interpretar este objeto de estudio: qué han dicho los demás sobre lo que estoy trabajando. Creo que eso es fundamental. En síntesis, la naturaleza propia del conocimiento —qué quiere decir esto, habrá que discutirlo— supone que sí hay toda una serie de líneas a seguir, de características, que dan vida a lo que es una investigación. Ahí quisiera dejarlo.

Manuel Gil: Hay líneas y características que nos permiten decir cuándo ocurre una investigación.

Lorenza Villa Lever: Sí; cuando un conocimiento tiene una validez como tal.

Manuel Gil: Muy bien Lorenza, mil gracias. Esto se va a poner, señores, muy interesante. Ángel, por favor, cuál es tu reacción, tanto a lo que recibiste para la invitación como ante lo que ya han expresado Susana, Eduardo y Lorenza.

Ángel Vera: Buenas tardes. Creo que la situación es muy diversa respecto al eje fundamental, pero hay varios elementos de concordancia que yo veo en cuanto a la discusión, tal como va hasta este momento. Primero, la compañera Susana nos dice que no hay más especificidad que la que deli-

mitan aquellos que se dedican a la investigación educativa, lo cual especifica o delimita el quehacer de la investigación, pero que existe mucha ambigüedad estructural dentro del campo. Eduardo Weiss habla sobre la evolución del COMIE. El COMIE trata de ser más específico en cuanto a los procesos académicos y de investigación que se llevan a cabo, porque en la otra asociación había una cantidad de actores, y la diversidad impedía delimitar qué era investigación, qué era gestión, qué era docencia, etc. Creo que en ese sentido existen posibilidades de convergencia. Empatar en la diversidad, empatar en el asunto de que son los propios discursos —nos dice Habermas— de esa acción comunicativa los que van configurando estos elementos que definen o delimitan la investigación educativa. ¿Pero cuáles van a ser esos límites? No cualquier cosa puede ser investigación educativa.

Recordábamos un poco de la discusión anterior —de María Bertely también—; ella incorporaba dentro de la investigación educativa a los padres, a los niños, a todos aquellos actores y agentes relacionados con el proceso educativo. Esto causó una polémica vinculada al hecho de que cualquier cosa que se haga es investigación educativa; o sea, cualquier cosa que se haga relacionada con lo educativo, independientemente del tipo de discurso que se genere, va a ser investigación educativa. Eduardo Weiss dice que la investigación produce reflexiones, y que por eso el ensayo es una forma de investigación. Yo también he considerado, durante mi historia de docente e investigador, el ensayo, la monografía teórica —la discusión que se hace en una monografía—, como una forma de investigación importante.

La investigación produce reflexión; mi reflexión va en el sentido de otro elemento que mencionabas, y que trato de contextualizar. Los recursos para la investigación educativa

están regulados actualmente en los fondos mixtos y en los fondos sectoriales a través de una burocracia que define no sólo los problemas que se requiere abordar, sino también los métodos; si tu método es cualitativo y eso no es lo que quiere el Banco Mundial, pues entonces hay que buscar uno cuantitativo. Esa reflexión está mediada. Creo que es una reflexión mediada más allá del mundo académico, del mundo que define esa investigación educativa, y que es importante ver que esa investigación está mediada por lo que Habermas llama la acción racional asociada a los fines. O sea, está mediada por una serie de discursos vinculados a la utilidad práctica y el control; el control como elemento fundamental de este proceso de investigación educativa. Por eso es importante hacer alguna delimitación con relación a la investigación educativa, fundamentalmente por el papel que jugamos en una estructura social más amplia y de la forma en que podemos impactar el desarrollo social o político de una comunidad o de un grupo.

Tenemos dos grandes universos que están polarizando el trabajo en la investigación educativa, a los que yo les llamaría el instrumental y el comprensivo, y conforman dos polaridades. Uno, centrado en los aspectos micro de los agentes y los actores; otro, centrado 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. Por lo tanto, uno deriva explicaciones de metateorías, mientras que el otro construye interpretaciones sobre la base, la base interpretativa del fenómeno. Y diferenciando métodos de tipo cuantitativo y métodos de tipo cualitativo, es un continuo que no se contraponen, sino más bien nos da dos caras de lo que es la investigación educativa.

Tal vez uno llega a esta forma de concebir la investigación educativa fundamentalmente porque tiene la oportunidad de ir desde la parte más instrumental, más micro, más relacionada con la educación, hasta la parte macro. Y se da cuenta de que hay un continuo, que no hay dos polos, que hay un continuo en donde puedes ubicar, de manera horizontal, pero también vertical —en donde se define la complejidad del fenómeno y la necesidad de cada uno de los elementos—, los aspectos que sean fundamentales para la explicación de tu acercamiento hacia el fenómeno educativo.

Creo que en la investigación educativa necesitamos llevar a cabo una delimitación, fundamentalmente por ese compromiso que va más allá de la investigación educativa. En la discusión anterior hablaban de la integración educativa como campo multirreferencial, haciendo también alusión a Habermas y a la teoría de la acción comunicativa. Entonces, se hablaba de un campo multirreferencial, y además se ponía de lado la posibilidad de hablar de campos multi o interdisciplinarios. El campo de la investigación educativa como un campo multi o interdisciplinario no era, en la discusión anterior, una propuesta muy convincente ni para Ángel ni para María, Armando, etc. Tengo otras notas sobre cómo podemos hacer para delimitar el campo de la investigación. Y por supuesto, me quedo con la duda con Lorenza, sobre si existen elementos de legitimación de la investigación educativa.

Segunda jornada

Manuel Gil: Se ha acabado el orden porque se han puesto, sobre la mesa, muchísimos temas. Ya hemos escuchado que Susana dice lo que se ha hecho históricamente y lo que han hecho los actores. Eduardo dice que así ha sido, pero hacer un pronunciamiento que diga: “aceptaremos como investigación educativa sólo aquello que...”, así como hizo el Círculo de Viena para determinar lo que era científico, lo ve innecesario y además imposible por obvias razones. Lorenza insiste —si no estoy equivocado— en que más que el adjetivo educativa, hay criterios que nos permiten decir cuándo estamos frente a una investigación y cuándo estamos ante otro trabajo, incluso más importante que la investigación, pero diferente. Y Ángel enfatiza en la diversidad y nos invita a la cuestión de la acción comunicativa, y a distinguir esto que primero aparece como polo, pero que siendo un continuo entre la lógica instrumental de medios y fines, pasa al esfuerzo por comprender lo que ocurre, con ese interesante apunte también de cómo influyen las modas y los recursos.

Para atender en una primera ronda libre —me pedirán la palabra y se las concederé—, quiero hacer una pregunta provocadora. Creo que, en general, se dice que hay investigación cuando se produce conocimiento nuevo; no nuevo necesariamente para la frontera mundial, pero sí para la frontera nacional, regional o del subcampo que trabajamos; es

decir, por ejemplo, cuando Susana García Salord entrevista en su doctorado a académicos y académicas, avanza el conocimiento sobre los académicos. No quiere decir que Susana haya fundado el campo. Lorenza, que está trabajando muy bien universidades tecnológicas, está abriéndose campo a una mirada. Los trabajos de Eduardo, de Ángel...; es decir, si decimos que investigar es producir conocimiento nuevo, entonces el objetivo sería ¿cómo delimitamos cuando estamos frente a la producción de conocimiento nuevo en el campo del proceso social llamado educación? Porque parece ser — y aquí me atrevo a meter un poco la cuchara— que el saber de la educación puede proceder de la práctica. Hay mucha gente que, por su experiencia educativa, dice saber. Y como son treinta millones de individuos en la matrícula nacional, o treinta y dos millones más sus papás y los abuelos que los están llevando, pues más de la mitad del país sabe sobre educación y ésa es una de las dificultades que tenemos en nuestro campo. Y no se diga de los subsecretarios, que habiendo estudiado, digamos, astronomía deciden cómo se debe integrar un programa integral de fortalecimiento institucional. O sea, estamos ante una cuestión en la que todo el mundo cree saber por su práctica.

Otros hacen reflexión sobre la experiencia de los actores en la educación, que deriva en ensayos y en reflexiones muy comprensivas, también importantes. Pero a lo mejor investigación educativa es un acto consciente de relación entre teoría y práctica, que se ajusta sólo a dos elementos en el nivel más abstracto: a la máxima coherencia lógica entre las proposiciones analíticas y a su puesta en correspondencia, con la mayor exigencia posible, de la teoría con esos datos que han sido teóricamente contruidos, siguiendo a Lorenza. ¿Podríamos decir —les pregunto— que eso distingue a la in-

vestigación educativa de otros saberes sobre la educación? Reitero, a lo mejor hay más propuestas valorales importantes, etc. —aunque la investigación está cargada de valores—, pero ¿podría ése ser un elemento que nos ayudara a distinguir que un Consejo Mexicano de Investigación Educativa debe tener la delimitación propia de cualquier actividad que hoy, históricamente, más o menos en las escuelas epistemológicas se acercan a decir que es esto, y dejan absoluta libertad para decidir el modelo conceptual, la forma de aproximación, la construcción del dato? Para decirlo con Piaget: “la realidad es organizable”. No sé si está organizada; es organizable, pero no de cualquier manera. Es distinta la hipótesis o la teoría del SIDA como efecto de un virus que como un castigo de Dios. Yo no quiero estar en un Consejo Mexicano de algo, en lo cual quepa Dios y el pecado como explicación. Eso lo arreglo en mi vida privada, respetándolo mucho. ¿Qué les parece esta provocación? Decir: somos del COMIE; nos dicen si es necesario y posible delimitar qué es investigación educativa. ¿Están de acuerdo en que investigar es producir conocimiento nuevo, y eso sería una parte nuclear aunque no exclusiva del COMIE? Eduardo pidió la palabra.

Eduardo Weiss: A primera vista sí. Cuando llegan, por ejemplo, artículos a la revista, una pregunta es: aporta o no. En las tesis también se pregunta eso, cuando menos; en las tesis de doctorado se pregunta si hizo un aporte. Como tú dijiste, no necesariamente en nivel mundial, pero en este campo, aquí en nuestro saber. Voy a dar un ejemplo: estudios sobre egresados. El primero que hizo un estudio sobre egresados diseñó toda una metodología de cómo hacerlo, levantó datos, los analizó y los interpretó. Cuando ya vienen artículos por enésima vez con la misma metodología, bueno, aporta conocimiento para

la institución para la cual hizo ese estudio sobre egresados, pero ya no aporta casi nada a quienes hacen estudios sobre egresados, o los que hacen estudios sobre economía de la educación, etcétera.

Manuel Gil: Sería como ciencia normal.

Eduardo Weiss: Ya es un conocimiento casi profesional. Entonces, el asunto es dinámico, nunca es estático. Y siempre es una comunidad de referencia la que dice: "Eso ya lo sabemos, eso ya no me dice nada nuevo". Y depende también a quién va dirigido. A lo mejor la comunidad académica dice que eso ya no, pero la institución dice que sí, pues es un dato muy importante que me estás dando. En ese sentido, es difícil decir qué es investigación y qué no. Todo lo es, desde la que hacen los niños de primaria cuando los mandan ahí a investigar. Y la policía hace investigación y todos hacen investigación. Entonces no es por ahí por donde podemos diferenciar.

Manuel Gil: Pero se puede destacar que una cosa es investigación académica y otra es investigación institucional.

Eduardo Weiss: Es cierto, pero es dinámico el asunto. Bueno, yo tenía otro tema: investigación y reflexión, pero mejor lo retomo después.

Susana García Salord: A mí me parece que acá, en los principios que estarán en el texto, coincido plenamente con lo que tú dices; es decir, en cuanto a la definición de aquello en lo que podemos ponernos de acuerdo acerca de qué es investigación. Ahora, me parece que la discusión en el orden

epistemológico no es el problema grave en esta mesa, y entre un grupo grande de los que componen el campo. A mí me parece que hay una confusión. Eduardo habla del campo, identificando campo con COMIE. 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 y demás. Pero en el campo habita muchísima otra gente; es decir, ¿por qué esta discusión sigue siendo necesaria, de que si es investigación o no es investigación? Porque el campo tiene articulado —es decir, en su estructura— un montón de prácticas que no tienen que ver exactamente con la investigación. Pero que están articuladas en esta forma tan imbricada que ha dicho Eduardo. Incluso a veces hasta una misma persona pasa, digamos, de investigador a consultor o a experto, y a veces no retorna, y hace uso de ese saber que alguna vez produjo, y después se alimenta de lo que producen o siguen produciendo los otros, pero cambió de lugar. Entonces, ¿dónde está la discusión? La discusión está ahí, en esa tensión que existe. Porque yo tampoco estoy de acuerdo en sacar un manifiesto acerca de qué es la investigación educativa. Creo que siguiendo estas líneas que ha planteado Manuel en lo que es la investigación, la investigación se construye generando estos hábitos; o sea, el oficio; transmitiendo el oficio, reproduciendo el oficio, ejerciendo el oficio. Es la única manera de que esto avance y se fortalezca. Ahí es donde creo que hay un problema fuerte; hay un problema de transmisión.

Manuel Gil: Pero espera, a ver si lo puedo expresar bien. Tú dices que el COMIE ha construido un campo, un subcampo, si tú quieres.

Susana García Salord: Institucionalizó.

Manuel Gil: Institucionalizó un campo para hacer investigación educativa, y tú dices que el campo es más amplio. Yo digo que el fenómeno educativo es más amplio. Y la gente interesada en el fenómeno educativo es más amplia. Y no sólo el COMIE, pero sí un sector pequeño, es el que quiere construir a la educación como un campo de investigación. No se agota en el COMIE, pero no incluye a los papás dando opinión al respecto, como dice en la versión anterior la profesora María, de cómo está la escuela de sus hijos. Como campo, Susana, porque sobre todo desde tu posición de Bourdieu, el campo lo construyen los actores.

Eduardo Weiss: De aporte al conocimiento, entonces no somos los únicos que aportamos conocimiento.

Susana García Salord: Exacto.

Eduardo Weiss: Ahí está el asunto. Un funcionario puede decir que aportó. En nuestra historia, en la misma pedagogía, Piaget no era pedagogo, educador; estaba interesado en otras cosas. Rousseau no estaba interesado en eso; hoy en día en general. Edgar Morin está escribiendo ahora cuestiones interesantes sobre el futuro de la educación. Vienen de otros campos; incluso pueden venir de otros campos, y es cierto también que los maestros tienen mucho conocimiento y desarrollan conocimientos nuevos también.

Lorenza Villa Lever: En muchas ocasiones, en el COMIE en particular, hemos confundido investigación con funciones. Ahora dicen que un docente tiene mucho conocimiento y en muchas

ocasiones hace artículos, ponencias, libros, en donde expresa o vierte el conocimiento nuevo que posee. Entonces la discusión sería que cualquiera que lo escribe es porque ya hizo investigación, ¿o no?, ¿cuál es la especificidad de la investigación y de esa generación de conocimiento nuevo? Ha habido ocasiones en que la gente —como tú decías al principio— se ha sentido a lo mejor “maltratada” porque su ponencia no fue admitida, y su ponencia fue fruto de una reflexión de lo que se ha dado en llamar la investigación-acción. Por ejemplo, tú tienes un proyecto de inserción social en equis, y entonces tú cuentas esta experiencia; o también la sistematización de experiencias, o los estados del conocimiento. Los estados del conocimiento tienen un cierto nivel de investigación, pero no son en sí mismos una investigación, sino un dar cuenta de lo que todos los anteriores han dicho. O, ¿qué estamos entendiendo entonces por investigación? Creo que hay una confusión entre funciones y lo que es investigación.

Eduardo Weiss: A ver. Primero: tú dijiste “ensayo no es investigación”. Brinco yo desde mi tradición, porque estás hablando desde la tradición francesa donde investigación es investigación empírica, a lo Durkheim y a lo Binet; sociología empírica o psicología experimental son las formas de investigar y punto. Desde ahí defines: investigar es tal cosa; ésta es una investigación empírica. Desde mi tradición alemana, yo digo que reflexión es el eje de todo, incluso antes de la indagación empírica. Deberíamos llamar “investigación y reflexión educativos”. Ahora, en ninguna de las dos cosas nos distinguimos esencialmente de cualquier humano. Todo humano reflexiona, todo humano investiga. Ahora, si lo hacemos de manera más sofisticada en un contexto de discusión especializado, ésta es la diferencia.

Manuel Gil: Si no me equivoco —y demos “chance” a Ángel—, Lorenza dijo que no debemos confundir la forma en que se presenta con la forma en que se elaboró. Creo que extraordinarios ensayos alemanes —hay que irse a Goethe y otros— están fundamentados en un conocimiento muy profundo, en una reflexión muy profunda y en un conocimiento muy vasto. Eso se puede verter en un formato muy americano de: “tiqui tiqui tín, aquí está mi regresión”; se puede expresar en un ensayo muy bien fundado. A lo mejor la diferencia no está entre Lorenza y tú en que el ensayo no sea investigación, sino en que una investigación o que cualquier proceso sistemático de averiguar sobre el mundo, reflexivamente, tenga o no un referente empírico expreso, sí cabe en lo que se llamaría investigación. Aunque tenga una forma de presentación diferente. ¿Voy bien? Nada más para marcar las diferencias. A fin de cuentas el público es el que va a decidir cómo pensarlo mejor.

Lorenza Villa Lever: Es que en ese caso también habría que definir ensayo. Porque te puedo decir que en muchos estados del conocimiento —por ejemplo ahora, los últimos que se hicieron— se tomó como decisión que los ensayos no entraban por considerarlos poco sistemáticos, por considerarlos una reflexión personal sobre equis tema o equis problema. En ese sentido yo digo que el ensayo no es investigación, y además es una forma de expresar algo. Hasta ahí estamos de acuerdo, creo.

Manuel Gil: Ángel, ¿cómo reaccionas ante este primer eje?

Ángel Vera: Retomando algunas cosas, Susana decía: “no son las relaciones entre las cosas sino las relaciones concep-

tuales entre los problemas las que definen o delimitan un campo de estudio". Y cuando entiendo relaciones conceptuales entre los problemas y retomo tu propuesta sobre la coherencia lógica, la coherencia analítica y la coherencia conceptual como elementos para fundamentar o distinguir un estudio de corte investigativo de otro de corte docente u otro tipo de trabajo, y tomo eso como referencia y considero lo que Lorenza decía sobre la confusión de la investigación con funciones, creo que los profesores, los padres y algunos de estos actores o agentes de la educación requieren tener algunos elementos de inicio para poder considerarse como parte de la investigación educativa. Estos elementos de los que hablas tú, de la coherencia lógica, analítica y conceptual, son como un *sine qua non*. Un profesor puede encontrar que en el aula multigrado las unidades didácticas son útiles en comparación con el uso del método unitario, y utiliza un sistema integrado de conocimiento. Pues lo encontré, pero no tiene manera de relacionar eso con ninguna teoría, ningún concepto. Lo ha encontrado de manera fortuita, de *Serendipity* en el campo, y lo pondrá allí para ser utilizado por otros maestros, pero difícilmente podrá considerarse como una investigación mientras no se vincule con, o tenga esa coherencia lógica, analítica o conceptual. Creo que en ese sentido, por un lado salvamos la cuestión de la investigación lejos de la función, o sea, no confundir investigación con función; el hecho de tener un nombramiento no quiere decir que lo que tú haces es investigación.

Lorenza Villa Lever: El hecho de dar clases quiere decir que eres un docente, pero no necesariamente que eres un investigador. O al revés, si eres investigador y no das clases, no necesariamente puedes ser un docente.

Ángel Vera: Entonces, se requieren algunas acotaciones, y creo que cuando entramos al asunto de la acotación, allí es donde hacemos contacto con esto de lo que hablaba Susana sobre las legitimaciones, o sea, cómo se va a legitimar el campo. Y allí, no sé; particularmente coincido con Armando Loera, cuando dice: "el campo de lo educativo forma parte de un interés social por la libertad, la equidad y la justicia social. Así, el interés no es el objeto de conocimiento sino las estrategias y prácticas para disminuir la pobreza, la ignorancia, la incapacidad para incorporar a los sujetos al proceso civilizatorio y a poder delimitarlo y discutirlo y no sólo sufrirlo". Armando Loera está representando uno de los polos, y en el otro se encuentra la posibilidad de una delimitación empírica, de una delimitación metodológica e interpretativa. En esta discusión nos hemos mantenido hasta el momento en el asunto de cuáles son estos criterios de coherencia lógica, de coherencia conceptual.

Eduardo Weiss: Creo que lo de aporte está bien; distingue de alguna manera. Y el otro criterio que sí hubiera puesto también, sería coherencia; coherencia en muchos aspectos: desde lógica entre empiria o experiencia y reflexión teórica, entre metodología y teoría. El problema es que los criterios para esas cuestiones ya no son universales, son diferenciales en cada campo. Entonces te remites otra vez a una comunidad especializada que te dice si es coherente o no. ¿Qué pasa en una revista? El comité editorial lee el artículo, primero; bueno, parece coherente, parece que tiene algo interesante. En ese caso buscas a quien trabaja ese tema, a quien es especialista, y lo mandas con esos árbitros y ellos deciden. Entonces, es desde ese campo específico y especializado que hacen el juicio, pero hacer un juicio general es muy difícil.

Manuel Gil: Susana está brincando.

Susana García Salord: Es que estamos saltando permanentemente de unos criterios epistemológicos que de repente se convierten en requisitos de entrada; o sea, así, de ingreso y permanencia. Estamos hablando de la coherencia lógica, de esto y de lo otro y de repente hablas del criterio para el artículo, el criterio para aceptar una ponencia. Entonces, esos criterios epistemológicos carecen de algún tipo de neutralidad en el uso práctico. Así como tú dices que el estado del arte no es una investigación, pues depende cómo lo hagas. Porque si tú tomas esa documentación como base empírica y la trabajas sociológicamente, tienes que hacer una investigación. O estás haciendo un recuento cronológico de cuánto se produjo, cómo se llama el señor que lo produjo y qué temas trató. Es muy distinto el tratamiento; el tratamiento es lo que hace la diferencia si el estado del arte sea esta recopilación...

Lorenza Villa Lever: Sea sólo una recopilación o una reflexión más allá.

Eduardo Weiss: Un campo, una disciplina científica no solamente se desarrolla mediante la investigación empírica. Se necesitan estados del arte, ensayos de reflexión, otro tipo de cosas.

Susana García Salord: Pero es que la investigación produce muchas cosas, entre ellas, estados del arte. O sea, es un *modus operandi*. Yo puedo hacer estos estados del conocimiento como una recopilación escolar de autores, fechas, etc., o puedo justamente establecer una serie de problemas

respecto a cómo se produce el conocimiento, quiénes producen el conocimiento, qué conocimiento han producido, el efecto que han tenido, qué comunidades están generando al producir este conocimiento, etc. Si un estado del arte es investigación o no depende de las preguntas y del tratamiento que haga a la cuestión (yo estaba brincando por eso). La otra cuestión que acaparó toda mi atención es que, en la charla, estamos traduciendo permanentemente los criterios epistemológicos en requisitos de entrada. Por eso es que hay conflictos de límite.

Manuel Gil: Pero si no entiendo mal, desde el libro de Kant, muy famoso, *El conflicto de las facultades*, está muy claro que en cualquier organización de corte intelectual va a haber un grupo que va a decir: "esta forma de hacer las cosas es la mía y es universal". A partir de la aceptación newtoniana, toda ciencia que no fuera matematizable, que no fuera predictiva, etc., no era ciencia. Y ahí nos tienen a todos los sociólogos, por ejemplo, tratando de explicar el fenómeno de la migración, en razón directa a la masa, entendida como población, e inversa al cuadrado de la distancia del pueblito con la ciudad, ¿no? Y otra cosa que quiero comentar es que, hemos tardado más los humanos en decir: "éstas son las delimitaciones que debe tener un campo científico", que la propia práctica de los científicos se las pasen por arriba, porque en el fondo hay relaciones de poder; es decir, la delimitación tiene un componente, digamos, de tradición, pero también tiene el juego de poder, porque cuando dice Eduardo: "esta ponencia va al árbitro", el árbitro la juzga desde su concepción de ciencia.

Eduardo Weiss: Como ya dije también, no somos los únicos jugadores; juegan las burocracias que empiezan a decidir

qué dinero va. Me invitaron a ir a Estados Unidos, de la oficina de educación del gobierno de Estados Unidos junto con la OCDE, a un seminario, *Evidence-Base Policy Research*, sobre *Rigorous Evidence-Base*. Ellos definen lo que es *rigorous* como un fundamentalismo tremendo que resurge en los Estados Unidos. Aquí andamos mucho con lo cualitativo. Actualmente hay una pugna fortísima en Estados Unidos contra los estudios cualitativos y etnográficos. Ellos dicen: "démosle 'cran' a todos estos que producen puro bla, bla, bla". Algunos tomadores de decisión ya están hartos de que se les diga: "Bueno, también la evaluación es un diálogo del evaluador con el tomador de decisión", como dice Reimers en su libro: "No, yo quiero hechos duros". Entonces regresan con el experimento como la única prueba científica válida. Pero el experimento ya no es a escala de un laboratorio, sino ahora es un experimento social donde yo asigno maestros y escuelas aleatoriamente, y veo, por ejemplo, si clases pequeñas o clases más grandes tienen efecto o no. Entonces, déjenme con sus discusiones de que en los sistemas complejos la causalidad es múltiple y retroalimentativa, "No, yo quiero saber si mi centavo invertido está bien aplicado". Ésa es la única forma rigurosa y así lo hacen en medicina. Dicen, además: "Ustedes como investigadores educativos fíjense cómo lo hacen los médicos". Bueno, ellos tienen sus hospitales y también sus poblaciones a las cuales a unos les dan un placebo y a otros les dan la receta; pues háganlo igual.

Manuel Gil: Incluso fue una gran discusión cuando se evaluó Oportunidades en México; el programa que antes se llamaba Progresá, porque de repente dijeron: "A estas comunidades no les dimos y a éstas sí y mire cómo la tasa de retención de los muchachos es mayor". Lo cual es un problema ético, ¿no?

Eduardo Weiss: El problema con ese tipo de investigación, para decirlo rápido y no dejarlo así, es que cuanto más sencilla la pregunta, más funciona. Si hago una pregunta tan sencilla como: ¿una clase pequeña es mejor que una clase grande? Así como ¿si tengo 20 alumnos es mejor que tener 30 alumnos? Luego empiezas a poner una pregunta más compleja, de decir: ¿es mejor un tipo de escuela CCH que un tipo de CBTIS? Ya no hay forma de contestar con ese tipo de metodología. Y lo que olvidan también es que en todo caso —incluso si toman el paradigma de la investigación médica como algo que deberíamos de seguir— el experimento clínico es el punto final de la investigación médica, la prueba final, pero antes había una investigación básica médica, había exploraciones, etcétera.

Manuel Gil: Como ustedes mandan y he procurado ser más bien distribuidor del tiempo, estamos cerca de terminar, de haber dado una —creo— muy interesante exploración por el asunto de la delimitación y de la validez de la investigación educativa. No confundir lo que es investigación educativa con los criterios para una revista, porque creo que una revista se puede dar el lujo o la pertinencia de publicar experiencias, pero no confundirlas estrictamente con investigación; para ello incluso las distingue. Que el ensayo puede ser muy buena investigación, pero también muy mala. Y que hay investigación que cumple aparentemente con todos los métodos y que es una barbaridad de incoherencia lógica; es decir, que ahí tiene que haber un trabajo comunitario de crítica —que diría Merton—, de escepticismo. En fin, creo que le hemos dado una buena vuelta.

Pero hay un tema muy importante en la discusión de hace años en Mérida, y que hoy en la ciudad de México podemos

retomar; sería el asunto del uso de la investigación educativa. ¿Les parece bien que demos una vuelta al respecto? Del empleo, la acción instrumental, esta cuestión de: "Yo quiero que me digas cómo hacerle"; "La única forma de justificar que te pague una investigación es para que me digas qué hago en la política", etc. ¿Les gustaría que diéramos una ronda y luego terminar? Bueno, entonces vamos a hacerlo.

Tercera jornada

Manuel Gil: Durante mucho tiempo se ha dicho que la investigación educativa tiene como principal propósito —y en ocasiones como único— servir a la toma de decisiones. Recuerdo que los señores que un día negaron el tiempo postulado de Euclides, nada más por deporte, luego confluyeron con el tipo de espacio que era convergente con las teorías de Einstein. ¿Cuándo se sabe que un saber y su aplicación van a ser relevantes para una sociedad? Pero sigue diciéndose —nos acaba de decir Eduardo—, en el seminario al que fue en Estados Unidos, que: “Investigar, sí, pero para que me digas cómo hacer; y dame seguridad y aísla la ‘variabilidad’ y entonces le meto ahí mi dinero”.

Me gustaría que diéramos una ronda al respecto de esta cosa del uso de la investigación educativa, pero con otra erogación, en este caso no mía, sino de Weber. Weber escribió en los *Ensayos metodológicos*, que “una ciencia empírica, como son las ciencias que estudian la educación, no puede enseñar a nadie qué debe hacer —fíjense qué maravilla: no puede, dice Weber— sino únicamente qué puede hacer. Y en ciertas circunstancias, muy escasas, le ayuda a saber qué quiere”. Les dejo al profesor Weber, ya citado por Susana. Pero el asunto es éste: ¿somos utilitaristas hasta el punto de que investigación que no rinda frutos no tiene sentido? ¿La prisa de los políticos con respecto a nuestros...? ¿Quién quiere empezar?

Susana García Salord: Esta discusión del uso está metida, digamos, en todas las ciencias. Por ejemplo en el IIMAS, que se trata de matemáticas aplicadas, está la parte de tecnología y de computación, y de las matemáticas del núcleo básico, y la pugna la vemos siempre alrededor de qué tipo de conocimiento producen. Incluso más, cuando surgió el SNI, recuerden ustedes, estaba la famosa discusión acerca de si abrir o no el área cuatro de tecnologías. Entonces, primero habría que decir que no nos pasa solamente a nosotros. Éste es un problema de carácter estructural, porque alude a cierta debilidad en la autonomía de los campos científicos respecto al campo económico y al campo político; es decir, ahí hay un problema de fondo. Entonces, determinar la validez de un conocimiento por el lado de la utilidad, me parece un absurdo, y creo que la utilidad no tendría que jugar en el campo de la investigación educativa como un principio de diferenciación. Establecer la confrontación entre útil–inútil es propio del pensamiento dicotómico, diría Bourdieu, y es una falsa oposición. Porque el conocimiento, el hecho de que exista, ayuda a avanzar, por ejemplo, al mismo campo del conocimiento; ahí pues tiene su uso. Habría que distinguir los problemas. El problema que creo que se ha planteado acá, es justamente el que está ligado al financiamiento, y cómo éste —otra vez un elemento económico— se convierte en un elemento de legitimidad y en una línea de orientación del porvenir del campo. El problema para mí radica en la posibilidad o no que tenga la comunidad de ese campo de poder disputar su autonomía frente a estas tendencias. Por otra parte, hay que verlo desde adentro del campo. También Bourdieu, por ejemplo, entre los principios de los que habla —como eso en lo que podríamos estar de acuerdo— está el de exterminar al profeta social que todos llevamos adentro,

y que es un papel que el campo económico y político nos pide que juguemos.

Manuel Gil: Pero que nos encanta jugar.

Susana García Salord: Por eso dice que hay que exterminar a ese profeta social que todos llevamos adentro. Y eso, agrega, tiene el efecto de que ganamos “en dignidad y en libertad, pero perdemos en popularidad”. Lo dejo planteado así, porque creo que, por lo menos, mi experiencia dentro del campo ha pasado por varias etapas generacionales: desde que incursionamos en esta idea de cambiar el mundo y aportar a ese cambio del mundo desde nuestro conocimiento, y asumíamos posiciones militantes en la universidad, que también se reflejaban otra vez en establecer criterios epistemológicos que tenían efecto de ingreso...

Manuel Gil: Sí, si metías matemáticas eras burgués... Bueno, estadística.

Susana García Salord: Hacia dentro del campo, digamos, quienes hoy conforman el campo, han tenido una experiencia generacional en esto que Eduardo decía: “nos planteábamos academizar el campo”, ¿no? O sea, profesionalizarlo en este sentido. Y yo diría: “instaurar el *hábitus* del oficio científico, en definitiva”. Entonces, creo que hacia dentro del campo todavía está esa polémica y es peligroso discutirla en forma apresurada, porque si tú cuestionas, por ejemplo, la posición de María Bertely de forma apresurada, podría llevar a la conclusión de que el polo fuerte del COMIE se ha vuelto reaccionario, es decir, ha olvidado su experiencia. Creo que ahí radica la necesidad de reconstruir, históricamente, cómo

nosotros mismos hemos ido centrando nuestra posibilidad de intervenir en la cuestión social como científicos y como ciudadanos de un campo, y como ciudadanos de una sociedad civil.

Manuel Gil: Don Eduardo. Desde la tradición alemana y su larga experiencia centroamericana, sí, porque ha sido fascinante, ¿eh? Tenemos tradición francesa, alemana, argentina.

Eduardo Weiss: Bueno, veo también que en la investigación educativa mexicana recién están surgiendo las comunidades especializadas. En otros países ha sido al revés, ¿no? Primero eran los historiadores de la educación, los psicólogos de la educación, y tuvieron mucha dificultad en ponerse de acuerdo para trabajar juntos, y aquí nosotros estábamos bastante indiferenciados dentro de nuestras instituciones. Empezamos ahora, en estos últimos diez años a diferenciarnos como especialistas. Y la especialización conlleva un peligro porque los fenómenos son complejos, multidisciplinarios, multirreferenciales en la práctica, en la real. Entonces tal vez sí haya necesidad de hacer otra vez más reflexiones al estilo pedagógico. ¿Qué quiere decir el conjunto de las cosas? O hacer estudios de sistemas —que últimamente están en boga— tanto de sistema educativo como de sistema de salón de clase. Incluso los del grupo de César Coll y los del grupo de Edgar Morin encuentran de nuevo el viejo triángulo didáctico, superan la relación diádica maestro-alumno, encuentran un tercero, el saber. Reencuentra el viejísimo triángulo didáctico desde la teoría de sistemas complejos. Quisiera regresar a esa manía de no considerar ensayos como investigación...

Lorenza Villa Lever: Manía, ¡eh! Que quede bien claro.

Eduardo Weiss: Sinceramente no me convence. Sólo los típicos articulitos de investigación así, ofrecidos como en tajadas de salami, poco a poco. Entonces estamos perdiendo muchísimo. Por ejemplo, ya no producimos libros, pongamos libro de texto para un posgrado o libro de texto para la licenciatura. Nadie aquí los produce porque el SNI, con esos criterios, no te da puntos. Entonces, los únicos que producen ese tipo de trabajos son los españoles. Eso tiene que ver con el uso también, porque el uso no es sólo toma de decisiones, también se usan los productos de la investigación para formar futuras generaciones de estudiantes, que pueden ser investigadores, pero pueden ser también futuros funcionarios o tomadores de decisión.

Manuel Gil: Aunque los estados del conocimiento, fijate Eduardo, que son una excelente introducción a procesos de posgrado, o sea, te dan un mapa.

Eduardo Weiss: Una, pero otra forma sería presentarte realmente un tema. Como que ya no escribimos libros en ese sentido, ¿no?, para el usuario.

Manuel Gil: Sí. La especialización tiende a que sepamos cada vez más de cada vez menos. Y la función de integración del campo, que ayudaría eso que mencionaste en tu intervención primera, que es orientación. Una cosa es que la investigación permita orientar al que toma las decisiones, y otra es que le diga qué tiene que hacer. Porque lo que debe hacer tiene que ver con valores, intereses y digamos, programas, políticas. Y de repente nos exigen que desde la aparente

neutralidad de la ciencia: “A ver, dime cómo le hago exactamente para tener éxito”. Ése es tu problema.

Susana García Salord: Y cuando ofreces una conceptualización acerca de los cuerpos académicos, fíjate lo que hacen.

Manuel Gil: Claro. Te la transforman en un formato...

Susana García Salord: ... que contradice absolutamente la construcción epistemológica del concepto; o sea, son dos campos.

Manuel Gil: Es difícil esa relación. Lorenza, ¿cómo ves este “aplicabiliditis”? Porque ya hemos descubierto que en esta mesa hay ensayofílicos y ensayofóbicos.

Lorenza Villa Lever: Creo que hay que defender la libertad de investigación. Definitivamente. Y eso no quiere decir que sea una investigación alejada de la realidad, o que tenga algo que decirle a la realidad. Pero no creo que como sistema debamos propiciar que la investigación tenga un fin preciso, una utilización precisa: esto para esto. Creo que en ese momento deformamos la investigación y la construcción del conocimiento, la producción del conocimiento. Estaría en total desacuerdo. Bueno; ahora, las tendencias, digamos, para financiar la investigación van por ese camino, si tú presentas cierto tipo de investigación, no sólo para orientar las políticas, sino para direccionarlas muy precisamente, o para resolver este problema concreto en este lugar específico, creo que así están hechas, así está la política de financiamiento hacia la investigación; es un tremendo error que va a tener consecuencias o efectos muy perversos, y considero que ahí

necesitaríamos ser muy tajantes, y decir: “Bueno, señor SEP, señor CONACYT, señor Banco Mundial, o señor financiador, para no poner ningún nombre propio, señor financiador si usted considera que la investigación le puede dar elementos para resolver un problema, para modificar una realidad, para comprender esa realidad, deje que la investigación por sí misma avance, y ya después, una vez que esté realizada, una vez que haya resultados, entonces, de esos resultados se pueden tomar muchos elementos”. Pero no se puede hacer una investigación dirigida en ese sentido.

Manuel Gil: Y en todo caso, Lorenza, creo que abres otra posibilidad que nuestro auditorio podrá pensar; es decir, uno juega muchos roles; uno puede estar haciendo una investigación por el interés y esa maravilla de estar interesado por un asunto, y a uno también le pueden pagar, y con toda dignidad, por ser asesor y dar la opinión. Y esa opinión va a estar fundada en lo que uno sabe, ¿no? Pero hay que distinguir, ¿verdad?

Lorenza Villa Lever: En lo que tú sabes, en lo que otros han dicho, en los resultados de otras investigaciones, sí, ésta es la aplicación del saber. Pero no consiste en dirigir la investigación hacia allá.

Eduardo Weiss: Ahí hay un problema fuerte en el fondo. Tiene que ver con la toma de decisiones y su implementación. Suena muy fácil: resultados de la investigación para la toma de decisiones. La distancia que mide entre tal decisión y la realidad educativa que se modifique, es inmensa. Eso sí muestra la investigación, no sólo educativa, sino social; no hay tal cosa como la implementación de políticas, hay actores que se apropian o no, parcialmente, lo modifican...

Manuel Gil: Que reproducen, que...

Susana García Salord: Y dicen que tu trabajo no sirve porque no se puede aplicar de forma inmediata, es decir, porque no les estás diciendo lo que ellos quieren escuchar. Sí, sufre mediaciones. Intenta "constituir cuerpos académicos"... ¿Cuántos años lleva constituir un cuerpo académico?

Eduardo Weiss: Pero ahí está un problema que hace agua por todos lados. No hay una buena ciencia de la organización. La organización y la administración son de las ciencias más sometidas a modas. Un día calidad total, el otro, reingeniería. Los especialistas en administración les dicen a los que toman las decisiones: "Nosotros sabemos cómo se administra bien el centavo". Pero si los miras bien, son muy endebles.

Manuel Gil: Son bastante *amateurs*.

Eduardo Weiss: Son *amateurs* de moda. Nosotros también tenemos algo de culpa, como dice Luhmann, porque planteamos que nuestros objetivos educativos eran heroicos y buenos, lo malo era la administración educativa.

Manuel Gi: Pero Ángel, desde su primera intervención nos dijo ¡aguas! Están influyendo mucho las modas y los agentes financieros. Y probablemente lo que están pidiendo es de ese tipo que decía Lorenza: "A ver, usted resuélvame este lío". "Oiga, pero fíjese que es más complejo". Y le citas a Habermas, a Bourdieu, a Dilthey o a Merton, lo que sea y el tipo se cae. Dice: "Dígame cómo, y lo necesito en un mes".

Ángel Vera: Yo quisiera retomar lo que han estado discutiendo sobre este asunto de la utilidad. Coincido con ustedes en que la utilidad primera de la investigación educativa es configurar ese discurso analítico y conceptual entre los pares. O sea, ésa tiene que ser así como la utilidad primera. Y después, entre la configuración de ese discurso y la solución de problemas, es un proceso de gestión muy complicado que llega hasta los programas. Y que tal como lo han estado ustedes diciendo, el asunto de la solución de problemas es una resultante que tiene que ver con políticas y con poder. Ya mencionaba Eduardo a Reimers y su epopeya, en su libro *Diálogo Informado*; esa epopeya de cómo ir desde los datos de la investigación hacia el diseño de políticas en educación.

Y en este contexto tenemos que ver esta parte que decía Lorenza, la otra parte. Los estudiantes que estamos formando en las maestrías en educación o en los doctorados en educación, están también dirigiéndose a esos anzuelos, dirigiéndose a esas modas. Porque son las que las políticas públicas requieren para establecer su dominio y legitimarse en el poder. Pero esas modas están sesgando, digamos, los asuntos fundamentales que tenemos que investigar. Y la cuestión es, por ejemplo, que un programa que tiene mucho dinero es el de la comprensión lectora. Y hay otras temáticas que son fundamentales, como la de la educación multiétnica y multigrado en los campos agrícolas en el norte de México, que no tienen esos recursos. Entonces, creo que esa reflexión que hace la compañera es muy importante porque, de alguna manera, no es sólo para qué va a servir mi investigación, sino qué tipo de investigación el mismo sistema social me está indicando que es el que va a tener alguna garantía de uso. Y los estudiantes buscan esa garantía de uso para proteger, para protegerse a sí mismos. En ese sentido

—tal como lo decía la compañera—, eso va a depender de la capacidad que nosotros tengamos para poder defender niveles más amplios de temáticas y de metodologías, porque tal como vemos, y como lo decía Lalo, el Banco Mundial, para evaluar todos los programas compensatorios, hace a un lado o no tiene ese optimismo frente a los datos cualitativos. Entonces, creo que ahí hay un sesgo que tenemos que corregir nosotros, pero como grupo social.

Susana García Salord: Sí, porque entre el Banco Mundial y el estudiante hay un tutor.

Ángel Vera: Así es.

Manuel Gil: Bueno, yo quisiera decirles a Susana, Lorenza, Ángel y Eduardo que ha sido un placer conversar con ustedes. Que seguramente estamos ante un público que con su inteligencia sabrá sacar provecho de nuestra conversación a ratos caótica, pero tratando de ser muy honesta. Hay un dilema que siempre tiene toda la ciencia, sobre todo la ciencia social, y es si decide hablarle al príncipe o si decide hablarle a la opinión pública y construir un piso ciudadano desde el cual decidir. Yo creo que ahí, como COMIE, y como otros más fuera del COMIE, sí tenemos una tarea de utilidad. México necesita tomar decisiones sobre políticas públicas, y mientras sigamos confundiendo los resultados del examen único con un torneo de fútbol, estamos fritos. Ahí hace falta muchísimo trabajo nuestro para no estar concentrados en hablarle al príncipe, sino en hablar en el ágora, para decirlo como decían los griegos, y meter otra cultura a las que ya han estado aquí presentes. Muchísimas gracias por acompañarnos en esta discusión, y nos vemos en la que sigue. Hasta luego.

Simposio de Guadalajara, Jalisco

Introducción

Miguel Bazdresch: Es un gusto volver a tener aquí a Eduardo, a Rosa Nidia y, quizá por primera vez, a Ángel López y a José Luis Cortina; no sé si es la primera vez, a lo mejor es la segunda. Desde luego a Pedro Gerardo del CEE, y Sonia, a quien ya conocen muy bien. También viene de México Susana, la encargada de la relatoría y la sistematización del Simposio, muy similar a éste, que hubo en la UNAM hace tres semanas, y de este mismo.

La idea de estos simposios —si me equivoco, aquí Pedro Gerardo me corrige— es mantener viva la discusión sobre la validez y el campo de la investigación educativa. Se presentó al COMIE la idea, y en Mérida, en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa hubo un simposio un poco más grande dentro del mismo congreso; salió un librito, y de ese librito se ha venido discutiendo ideas sobre el tema. Este año el CEE y el COMIE quisieron dar otra vuelta a esta discusión, y nos invitaron a que fuéramos sede de este breve y pequeño Simposio. De hecho, la propuesta era todavía más austera: simplemente querían venir, que los grabaran y se fueran. Por eso hice la contrapropuesta: ya que vienen tan ilustres personajes, con nuestra tradicional hospitalidad les vamos a invitar un público para que también hable y les pregunte. Le

cedo la palabra a José Luis Cortina, que será el conductor de esta sesión. Gracias y bienvenidos al ITESO.

José Luis Cortina: Nos toca hoy dar continuidad a un diálogo que comenzó en el IV Congreso del COMIE y al que, como ya se mencionó, hace poco se le dio continuidad en la UNAM. El simposio es: "Delimitación y Validez de la Investigación Educativa", organizado por el COMIE, por el CEE y por el ITESO.

Acordamos un formato para este Simposio, que incluye responder dos preguntas básicas: ¿es necesario y posible delimitar con postulados definidos qué ha de considerarse como investigación educativa? Y la segunda pregunta es: ¿cuáles son los criterios que dan validez a la investigación educativa? Esto forma parte de un documento que se circuló, y también existe ya publicado el registro de la discusión que se dio en el IV Congreso, que quienes participamos hoy hemos leído y tomamos como base para esta discusión.

Hay consenso en que relajemos, en lo posible, el formato original, para permitir la participación de nuestros anfitriones en este debate. A mí me gustaría que comenzáramos con la primera ronda, en la que los tres ponentes de hoy van a expresar sus posiciones frente a estas preguntas. Yo creo que estaría bien si se pudieran fusionar estas dos primeras rondas para que, al terminar, pudiéramos abrirlo al público a fin de que nos hagan preguntas puntuales, y entonces, lo que sería la tercera ronda, se reaccione tanto a las intervenciones de los otros ponentes como a las del público, para después escuchar ya propiamente a los comentaristas. Bueno, para darle agilidad a esto, le doy la palabra a nuestra primera ponente. Es Rosa Nidia Buenfil, del DIE del CINVESTAV-IPN.

Primera jornada

Rosa Nidia Buenfil: Muchas gracias. Buenos días y es un gusto estar aquí en este Simposio. Me parece que es una oportunidad para hacer un intercambio de lo que, a partir de diferentes experiencias de investigación, cada uno puede ir aportando a la delimitación del campo de la investigación educativa.

Yo sí me ceñí mucho a las preguntas —y como no sé si va a dar tiempo de explicarlo todo— y me gustaría ir más o menos glosando algunos de los puntos que ya había planteado. ¿Es necesario y posible delimitar con postulados definidos qué debe considerarse como investigación educativa? La primera respuesta que yo daría es: sí, es necesario delimitar la investigación educativa como campo, pero también es imposible delimitarla en sentido pleno o de una vez y para siempre. Y entonces trato de ir desplegando esta primera afirmación “que es necesario pero a la vez es imposible” a partir de una serie de dimensiones: una dimensión pragmática, una dimensión ontológica, una dimensión epistémica y una dimensión política. No digo que sean las únicas ni que sean todas; son las que yo más he elaborado.

Pragmática: Por una parte, es el uso lo que define el sentido de una palabra o un campo, y esto es claro que depende del contexto, es decir, no habrá un diccionario —por más preciso que sea— ni habrá libro de epistemología o meto-

dología —por más avanzado que resulte— que pueda ofrecer los parámetros para tal delimitación en forma apodíctica, certera, definitiva y universal. Pero, por otra parte, si la investigación educativa no es delimitada con cierta precisión —aunque ésta cambie—, no es posible tampoco promoverla, y si no se promueve, las finalidades que ésta persigue en relación con el conocimiento del mundo educativo y la posible intervención oportuna y productiva en él —apoyada en los conocimientos generados— difícilmente serían alcanzables. Estos dos puntos aluden a la dimensión pragmática; por qué, para qué y cómo se define.

Ontológica: Es decir, la dimensión en que se problematiza el “ser” de la investigación educativa, se debate qué es y qué no es, desde mi posición alude a un “ser” relacional, diferencial y cuyas fronteras son necesarias pero precarias, móviles y porosas.

- Es crucial que se fijen fronteras entre lo que una comunidad científica legitima como investigación educativa y lo que no, aunque sepamos que tal frontera cambiará en otro contexto. Por ejemplo, me refiero a preguntarnos si en México, a inicios del siglo XXI, estaríamos dispuestos a aceptar como investigación educativa un recuento cuidadoso de eventos sobre educación, un listado minucioso de tesis, una transcripción especializada de entrevistas, un conjunto ordenado de tablas estadísticas.
- Es también crucial reconocer que dichas fronteras no son fijas sino cambiantes; no son impermeables sino porosas; y raras veces son precisas. En cada contexto cambia lo que se acepta como investigación educativa y ni qué decir de las modificaciones que producen los avances en el conocimiento en la delimitación de la investigación educativa.

- En este mismo plano de reflexión planteo la importancia de reconocer que la identidad de la investigación educativa (su "ser") como cualquier otra identidad, es relacional. Para delimitar el campo de la investigación educativa se requiere ubicar lo que comparte y lo que no comparte con otros campos de la investigación (social, científica), ergo se requiere ubicar su relación, sus diferencias, los préstamos que toma de otras disciplinas y de otros campos de la investigación, así como trazar fronteras entre la investigación educativa y la investigación sociológica, antropológica, política, económica y todas las demás que en un momento dado se ocupen de temas educativos.
- No es una identidad positiva en sí misma, y mucho menos puede apelarse a que tenga características inmanentes, ya que lo constitutivo de la investigación educativa, es decir, la construcción de conocimiento socialmente legítimo sobre lo educativo es, de suyo, un objeto de debate.
- La delimitación de la investigación educativa es histórica no sólo porque se transforma en el tiempo, sino porque este tiempo no es cronológico sino histórico. O sea, no estamos hablando de tiempo en términos, por ejemplo del año 1995 al 1996, sino del tiempo histórico en el cual pueden coexistir diferentes mentalidades, diferentes formas de entender la investigación educativa. Es así que conviven diversas maneras de hacer investigación educativa, algunas afines, otras sólo distintas, y otras más francamente antagónicas.

Las fronteras entre lo que es y lo que no es investigación educativa son cambiantes, son porosas, nunca están defini-

das de una vez y para siempre, pero es fundamental definir-las de todas maneras. Es también importante precisar que cambian de acuerdo no sólo con los avances del conocimiento, sino también con las posiciones de una comunidad científica.

Y esto, claro, nos plantea problemas epistémicos y problemas políticos, que son las otras dos dimensiones que quería yo tocar con relación a esta primera pregunta.

Epistémica. Si no entendemos la epistemología como la pretensión de establecer los criterios definitivos del conocimiento científico (incluyendo la ingenuidad que supone pensar que algún sujeto estaría en posición de hacerlo), sino como el espacio de debate en torno a las condiciones de producción y los criterios de validación del conocimiento en contextos específicos, es posible involucrarse en una empresa como la que se convoca en este Simposio. Fuera de ese tipo de posiciones yo no me habría prestado. Si alguien me dijera: “vamos aquí a definir los criterios últimos, ciertos, apodícticos de la investigación educativa”, habría dicho que no, que se equivocaron de persona. Atendiendo a lo señalado en los comentarios anteriores y pensándolo desde la perspectiva de la validación del conocimiento, destaco los siguientes puntos:

Cómo se valida el conocimiento en la investigación educativa, es una cuestión de debate interminable, de interpretación infinita, y de guerra de interpretaciones diría Nietzsche —y aquí estoy aludiendo a varios autores sin mencionarlos—, y si bien muchos podemos ya ubicarnos lejos de las pretensiones prescriptivas absolutas, falta de todas maneras bastante para que tal pretensión de la apodicticidad y la certeza absoluta sea historia del pasado. De cualquier manera, y compartiendo la lógica del documento base de este Simpo-

sio, con todos los riesgos que esto implica, algunos criterios compartidos sí pueden ser explicitados y abundaré un poco más adelante (en la segunda pregunta).

Política. La cuarta dimensión, para mí, es la dimensión política. Si podemos suspender por un momento el sentido común de que la política es la parte sucia de lo social, o es la pura dominación e imposición, o la grilla y todas esas cosas; si concedemos por un momento que lo político implica tanto la práctica de dominación e imposición como la del convencimiento y el consenso, quizá estemos en una posición más apta para enfocar cómo opera políticamente la delimitación del campo de la investigación educativa.

He estado señalando, de manera reiterada, y desde diversos ángulos que la delimitación del campo no está dada, ni se puede dar, de una vez y para siempre, sino que va a ser un objeto de debate permanente.

Por una parte, siempre está el poder de convencimiento que se genera mediante los avances conceptuales y metodológicos, por la emergencia de temas que se van a investigar, por la formación de grupos académicos, por el prestigio de las instituciones, etcétera.

Pero junto a ese poder de convencimiento también es visible el dominio y el control que se ejerce desde estos mismos grupos, instituciones, temáticas y avances, hacia los demás del campo de la investigación educativa.

Lo que me interesa poner a discusión es que esta dimensión política es el espacio en el cual se definen las fronteras entre lo que se considera válido y lo que no se considera válido. Por ello, ciertos acuerdos en torno a cómo realizar tales definiciones, debates y discusiones, es crucial para el campo, de manera tal que la investigación educativa no resulte dañada en la contienda. Es decir, si aquí tuviéramos posiciones

totalmente opuestas y no hubiese reglas ni una cierta normatividad ética y de funcionamiento, quizá terminaríamos invalidando la investigación educativa en la pelea. Entonces, es importante en el marco de esta dimensión política, establecer ciertas normas del debate. Más que pensar en que hubiera una comunicación transparente —no pienso que eso sea posible— o un consenso total en el cual desaparecieran los conflictos —no pienso en que eso sea factible ni deseable—, o los antagonismos y para algunos hasta las diferencias, lo que postulo es el reconocimiento del carácter constitutivo de lo político en la investigación educativa, incluyendo el conflicto y el consenso y la importancia de acordar reglas básicas del debate. Lo que me interesa hacer visible es que la delimitación del campo de la investigación educativa está sujeta a operaciones políticas.

La segunda pregunta alude a “los criterios que dan validez a la investigación educativa”, y que de acuerdo con lo que nos solicitaron se despliega en tres aspectos: la cuestión por la “base empírica”, el tema de la “metodología” y la pregunta por la “interpretación”.

Los criterios de validez de la investigación dependen de diversos aspectos, que van desde el contexto, la perspectiva de análisis, la consistencia interna; es decir, de los supuestos ontológicos, epistemológicos, conceptuales y analíticos, por una parte, las preguntas de la investigación, por otra parte, y el tercer aspecto, la información empírica mediante la cual se intenta resolver dicha pregunta.

La base empírica. Atendiendo al tema de la base empírica, suele ser lugar común que se entienda la base empírica como lo opuesto a la base teórica, que se trace una línea divisoria asentada en la sustancia del objeto y que con ello se implique una frontera fija y definitiva entre ambas. Para comenzar, sos-

tengo que el referente empírico puede ser de diversa índole y sustento material, que lo que lo hace una base empírica no es la sustancia material que lo soporta, sino su posición en el entramado de la investigación. La forma como juega un *corpus*, una muestra o un sitio como base empírica en una investigación, depende del objeto de estudio que se construye y no de la materialidad de la cosa. Una serie de estadísticas, una serie de transcripciones, los registros de una sesión, un cuerpo de documentos históricos, un conjunto de objetos representativos, una constelación de ideas, y muchas otras cosas, pueden operar como el referente empírico de una investigación en la medida en que son usados —y aquí otra vez este giro pragmático—, si representan la red sociosimbólica en la cual se puede encontrar indicios de las respuestas a las preguntas que la investigación se plantea. Es decir, una base empírica es tal en la medida en que sus nexos con la investigación en cuestión lo plantean, y no es algo inmanente a la empiricidad de tal objeto o del proceso, sino que depende de su referencia con lo que se investiga. Por lo anterior, un referente empírico se constituye por su relación con las preguntas de la investigación y, consecuentemente, por su relación con el referente conceptual que la orienta. Si acordamos en esto, uno de los problemas relativos a la base empírica se afina al ampliar su concepto y ello me permite sostener que en la investigación educativa no es excusable la base empírica, siempre y cuando no restrinjamos su significado a un grupo más o menos amplio de objetos existentes definidos de una vez y para siempre y con base en su soporte material. Si entendiéramos base empírica como necesariamente ir a un sitio para hacer etnografía, entonces sí se podría excusar, porque hay investigaciones de otro corte que no requieren ese tipo de base empírica. Si entendemos base empírica en un sentido amplio, no se puede excusar.

La metodología. Una vez más en el sentido común académico sigue prevaleciendo la idea de que la metodología son las técnicas de análisis, y como en algunas perspectivas y tradiciones éstas son muy precisas, secuenciadas y deben repetirse siempre en la misma forma, se ha identificado la metodología con las recetas, las fórmulas y las prescripciones (de aquí algunos también identifican la epistemología con la prescripción). Si nos movemos de esa posición hacia otra, es posible mirar desde otros ángulos y abordar el problema con otras premisas. Yo sostengo que la metodología es un proceso triangular de articulación y ajuste permanente a lo largo de la investigación educativa, de: a) las preguntas de la investigación; b) el entramado de principios ontológicos, epistemológicos y el cuerpo conceptual de apoyo, y c) el referente empírico documentado.

Es en este proceso triangular en el que se construye un objeto de estudio y, al mismo tiempo, se orienta la elección de formas y estrategias de recuperación de la información y su análisis, por ello implica:

- acceso a la información disponible,
- ubicación de los actores y momentos clave con relación al objeto de interés
- exploración de técnicas de análisis disponibles,
- definición del *hábeas*,
- elección de técnicas disponibles y compatibilización, si se trata de combinar dos o más,
- construcción de categorías intermedias (*ex profeso* de cada investigación, que son punto de intersección entre el cuerpo conceptual que informa a la investigación, las preguntas del investigador, las técnicas de

análisis disponibles y lo que el referente documentado demanda de ambas), es lo que puentea el abismo entre el concepto abstracto-general y el referente concreto-particular.

Desde mi posición y mi experiencia como investigadora y directora de tesis (pido disculpas por la autorreferencia pero no podría ser de otra manera), es en tal proceso de articulación y ajuste que se posibilita el análisis de la información en diversos planos, dimensiones, profundidad, etc. Asimismo, permite la articulación consistente, hasta donde es posible la consistencia, de resultados a partir de las preguntas y de los hallazgos, y finalmente la estructuración y redacción del reporte de investigación o documento a publicar. Dicho en breve, a mi juicio no hay investigación en la que pueda excusarse un proceso en el que se tensionen, articulen y ajusten permanentemente estas tres dimensiones de la investigación: pregunta-referente conceptual-referente empírico, y su validez no responde a una prescripción apriorística, universal, exterior y definitiva —apodíctica—, sino a la consistencia y compatibilidad de los elementos involucrados en el proceso. Dicha consistencia y compatibilidad son fruto de una permanente vigilancia epistemológica a lo largo de todo el proceso y del intercambio con la comunidad científica correspondiente.

La interpretación. Con relación a la interpretación también son las mismas preguntas: ¿se puede excusar, se puede dejar de lado la interpretación en una investigación educativa? Una vez más hago un cuestionamiento al sentido común sobre la interpretación como mera especulación, como ideas vagas que no tienen un sustento, etc. Después de ese cuestionamiento, sostengo que más allá de su nacimiento en la

búsqueda del verdadero sentido de los textos sagrados, y de los conceptos ubicados en los usos que de ella se han hecho en el campo de la investigación educativa, para mí la interpretación permite un paso adicional que la descripción no persigue, y apunta hacia la explicitación de las condiciones de posibilidad del asunto de interés y las formas como los sentidos disponibles en un contexto se inscriben en el objeto de la investigación. Implica la búsqueda de vínculos específicos entre los elementos que se encuentran contiguos en una secuencia bajo escrutinio, y entre aquellos que no son contiguos pero pueden ser asociados por el contexto en el que se ubica el asunto que se analiza. Alude a la contrastación, tensión y búsqueda de indicios del horizonte simbólico en la superficie del asunto analizado. Es una función casi explicativa pero sin las pretensiones de apodicticidad y de certeza absoluta. Sostengo también que la validez de la interpretación tiene diferentes formas de conseguirse, una de las cuales tiene que ver con la consistencia interna no sólo de los elementos de la perspectiva de investigación que se está desarrollando, sino también la consistencia en este proceso triangular de ajuste permanente entre las preguntas, el referente empírico y el conceptual, etcétera.

En cuanto a la validez de la interpretación, considerando las diversas formas de validación científica existentes en las perspectivas de investigación disponibles en nuestro contexto, pongo de relieve que ninguna de ellas puede reclamar apodicticidad ni pretender ser la única válida; además, sostengo que algunos acuerdos básicos pueden aceptarse. En este marco mi posición es que la validez de la interpretación se reconoce por la información que la sustenta, por ejemplo, fuentes fidedignas, accesibles, etc., la argumentación mediante la cual se despliega, así como la concatenación de formas

de razonamiento mediante las cuales se expone, y de nueva cuenta, la vigilancia epistemológica relativa a la consistencia y a un cierto control de las preferencias y juicios de valor del investigador (como sabemos que es imposible eliminar esta dimensión de la subjetividad, lo mínimo que se pide es hacernos cargo de ella).

Si se aceptaran tentativamente los parámetros que he expuesto, se entenderá por qué considero que la interpretación es inexcusable en la investigación educativa; no puede prescindirse de ella, es un paso más allá de la descripción, sin pretensiones de ser apodíctica. La interpretación, como diría Michel Foucault, “es infinita”, o como diría Nietzsche, siempre está sujeta a contienda.

José Luis Cortina: Muchas gracias. Para dar agilidad a esto le doy la palabra a Ángel López Mota, que es investigador de la UPN.

Ángel López Mota: Qué tal, muy buenos días. Agradezco la invitación que se me ha formulado para estar aquí con ustedes y compartir algunas reflexiones sobre estos asuntos.

Me parece muy importante empezar diciendo cómo es que abordé la problemática que aquí se nos presenta en términos de las advertencias que hice de antemano a las personas que me invitaron —en este caso quien se comunicó conmigo fue el doctor Mario Rueda— y yo le dije que tenía pocas cosas que decir al respecto. Dice: “Pero es que tú tienes una posición”. Le dije: “Sí, a lo mejor tengo una posición pero realmente no ha sido de mi interés plantearme estas preguntas en términos de lo que voy a decir como investigación educativa”. ¿Esto por qué lo digo?, porque mi formación inicial es en ciencia, química, y buscando respuestas que no

me daba la química en términos de cómo aprender realmente a hacer ciencia sin remitirme a cuestiones de memoria, eso me llevó a estudiar pedagogía. Pero la pedagogía no me resolvió la cuestión del interés de investigación que yo tenía acerca de cómo es que se conoce, cómo los sujetos conocen y cómo se les puede ayudar a transitar al conocimiento en el caso de las ciencias. Entonces la pedagogía tampoco me dijo nada, o muy poco. Y cuando llego a un doctorado en enseñanza de la ciencia, la traducción literal sería: educación en ciencia, *Science Education*, donde encuentro un terreno fértil para mis inquietudes, y donde, en esa tradición, no me planteo el problema de la investigación educativa en general, porque reconozco que el terreno educativo es un campo de fenómenos verdaderamente complejo, variado, que puede ser abordado desde muy distintas disciplinas. A mí lo que realmente me interesa es una parte muy pequeña de ese universo y que, por ejemplo, cuando leía los documentos de referencia y encontraba, por ejemplo, lo que decía Ángel Díaz Barriga en términos de que ya se definía la educación como un fenómeno social, yo pensaba, entonces, cómo voy a encajar en esa definición si se está definiendo esto de arriba para abajo y no viendo cuáles son los campos de investigación que existen en la práctica. Y hasta me puse a revisar en internet; busqué revistas de educación y encontré por ejemplo éstas: hay desde *Biomedical Education*, varios títulos; *Education for Health*; *International Journal of Science Education*; *Journal of Audiovisual Media in Medicine*. Luego, de educación comparada y educación internacional; de políticas; luego de investigación educativa, que hay como veinticinco o treinta; educación media, tecnología y ciencia; salud, sexo y educación médica; historia de la educación —hay varias aquí—; liderazgo y administración edu-

cativa; moral y educación religiosa; educación multicultural; inglés, artes, evaluación, sociología, etc., educación especial, formación de profesores.

Entonces decía, de manera a lo mejor un tanto inductiva a partir del terreno que se tiene de los distintos campos, bueno, ¿cuál es el objetivo de discutir qué es lo que se puede considerar criterios de validez dentro del campo de la educación? Y una vez dicho que éstas son las temáticas que se refieren al campo educativo, ¿cuáles son los criterios para establecer la validez en esos campos educativos? La verdad es que puedo hablar de los criterios de validez en mi campo, pero hablar de los criterios de validez en los demás campos, pues no lo sé; eso lo tiene que discutir cada uno en su campo. A lo mejor Pedro ahora se está sonriendo porque puse una frase de él que dice: “Posiciones: no acometerán la tarea quienes crean se trata de sutilezas cuyo abordaje atentaría contra la riqueza temática o metodológica del campo”. A lo mejor yo soy uno de éstos, en términos de que sí veo problemas en la práctica; problemas que deberían abordarse pero que deberían ir despejándose ciertas preguntas que me hago. Una de ellas es: ¿este ejercicio de tener una delimitación del campo proviene de un ejercicio académico de analizar qué es la educación?, ¿hay una ciencia de la educación?, ¿es la pedagogía?, ¿son las ciencias de la educación? ¿podemos partir de ahí para empezar a decir éste es el campo? O bien, a lo mejor la intención de definir investigación educativa es más terrenal en términos de que la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, como tiene que promover la investigación educativa, tiene que definir cuál es el ámbito que va a impulsar para financiar proyectos de investigación en ese campo. Ésa es otra preocupación. Otra —platicando un poco con Pedro,

me percataba en ese momento de que yo no lo había visto así— puede ser una inquietud del COMIE por establecer este campo y ahí, en ese sentido, habría que establecer cuáles son los propósitos —muy claros— acerca del objetivo de construir esta entidad llamada “investigación educativa”. Revisaba ahora un libro de John Ziman acerca de la ciencia, y me decía que, en el caso de la ciencia, básicamente física, química, matemáticas, se hace una revisión de cómo procede y se llega a determinar, a grandes rasgos, cómo se le da validez, qué se considera científico y qué no en ese ámbito; pero se nota una reflexión en donde hay una construcción social de ese ente llamado ciencia. Ahora, ¿ésta es la intención que nosotros tenemos aquí a la hora que discutimos estos asuntos, construir una entidad llamada investigación educativa?

Veo algunos problemas que seguramente tienen que estar relacionados con estos asuntos cuando, por ejemplo, en los congresos, sucede que algunos reportes de investigación que se quieren presentar no son calificados como merecedores de hacerse públicos. Las temáticas y la organización de congreso a congreso, cambian. Ése es un lenguaje que proviene de la pedagogía y del cual yo me he alejado; han cambiado los campos temáticos del estado del conocimiento de la primera, a la segunda versión. Es más, todavía no podemos ponernos de acuerdo en términos de si es un ejercicio de revisión del estado del conocimiento o es una revisión del estado de la investigación. Ahí distingo entre estado de la investigación y estado del conocimiento en términos de que, para mí, el que sea estado del conocimiento tendrá que contener o atender ciertos criterios; por ejemplo, debe ser un producto público. No considero que las tesis —aunque sean de grado— sean productos públicos, son semiprivados; o los reportes de investigación que se hacen dentro

de las instituciones, no son totalmente públicos. Entonces, algunos ni han pasado, por ejemplo, por un proceso de validación de los pares.

Ésas son cuestiones que no hemos abordado como COMIE y que están presentes, que están causando problemas y que en función del florecimiento de esta organización debemos abordarlos poniendo claramente cuál es el marco y cuáles son los propósitos de esta discusión. Por ejemplo, decía alguna vez a Mario, ¿cuál sería el propósito esencial de una organización como el COMIE?

Siempre he creído que pertenecer a esta organización llamada COMIE tiene, o tuvo, como primera intención hacer de la investigación algo respetado, reconocido como una actividad profesional —no sólo como docente—, sino como una actividad específica que tiene sus reglas, sus modos de hacer, sus consensos, etc., diferente de la docencia, y aglutina una serie de profesionales de la investigación en la llamada investigación educativa. Pensé que la fortaleza del COMIE estaría justamente en la fortaleza de los campos temáticos de investigación. Y en ese término todavía se ve cómo algunas temáticas se traslapan y están relacionadas con distintos aspectos; por ejemplo, “actores de la educación”, ¿desde qué punto de vista? A mí me interesa, desde mi campo, que estén dos aspectos fundamentales: el aspecto educativo, pero tiene que ver también el aspecto científico. O sea, si vamos a enseñar ciencia, tenemos que ver en qué medida podemos enseñar ciencia y en qué medida no se puede enseñar ciencia, dependiendo de los sujetos. Pero sí habría que fortalecer a esos grupos, y en esa medida creo que estaría en mejor posición el COMIE de poder llegar a consensos acerca de funcionamientos elementales dentro de la organización.

José Luis Cortina: Presento a nuestro tercer ponente. Es Eduardo Remedi, también del DIE del CINESTAV-IPN.

Eduardo Remedi: Gracias. Me da mucho gusto estar en el ITESO, un lugar en que conozco a mucha gente, en su mayoría mis amigos, y en el que he trabajado con un conjunto de compañeros un proyecto de investigación-acción sobre recuperación de trayectorias, prácticas y quehacer en el estilo del docente. Así, parte de mi historia en el campo de la investigación e intervención tiene que ver con prácticas investigativas desarrolladas coyunturalmente en el ITESO.

Agradezco también a mis compañeros de mesa con los que tengo algunas coincidencias y diferencias el poder compartirlas, debatirlas y, tal como se ha expuesto, hablaré desde un lugar, mi lugar, atravesado por mi trayectoria personal y académica. Soy pedagogo de grado y mi postura se inscribe en ese campo epistémico.

Coincidiría y lo haré a lo largo de esta primera intrusión o intromisión, recuperando las posturas de Jacques Ardoino y Gaston Mialaret cuando señalan que, "... a causa de lo ambiguo, equívoco y polisémico de la idea de educación, ésta ha sido siempre, en función de los diferentes enfoques que la consideran, de manera intemperante y, en consecuencia, impropia del trabajo científico". En consonancia con estos autores, es evidente que cuando hablamos de educación nos referimos tanto a la institución como a la acción ejercida; a los contenidos como a los efectos o los productos que de estas acciones emergen. Y bien, ante tal amplitud —y en eso acuerdo en algunos aspectos particulares de los comentarios aquí desarrollados— la investigación educativa toma caminos inciertos, cae en rubros de multiplicidad de prácticas y se aproxima a objetos de indagación que parecieran

ser sospechosos. Sin embargo, podemos estar de acuerdo en una delimitación del campo y esta circunscripción, cuando nos referimos a educación, corresponde con determinados puntos señalados por diferentes autores que considero que —para los que estamos en este terreno—, en general, los reconocemos o deberíamos hacerlo.

Evidentemente, cuando hablamos de investigación, refiriéndonos al campo de la educación, aludimos a un terreno de prácticas sociales que pueden ser definidas desde procesos de socialización primaria a socialización secundaria específicas en el planteamiento de Berger y Luckmann, o concebidas en prácticas más amplias y globales que apelan a trayectorias profesionales, desarrollos particulares en tramos académicos de los sujetos, procesos de educación continua, etc. A su vez, al referirnos al campo educativo señalamos una función social, que incluye instancias cuyo decreto es hacer efectivo un mandato social, así como otras, más dispersas y difusas. Se trata de funciones desarrolladas en instituciones particulares, en especial la escuela, y otras imprecisas, desdibujadas, como son las que se presentan y evidencian en las comunicaciones de masas, el trabajo en la calle, los grupos de pares, las ejercidas en las prácticas en una militancia política o social, etcétera.

Del mismo modo, enunciar la investigación en el campo de la educación es aprehenderla en cuanto discurso; discurso ético y en su faz expresiva, normativo. Político en su intencionalidad y voluntarista en su quehacer, que traduce una visión del mundo y nos plantea problemas en relación con las mentalidades que están ahí jugadas, apostadas en todo acto educativo. Al mismo tiempo que, en cuanto discurso, ofrece una representación cultural de lo que se entiende por función educativa.

Además, puede comprenderse el campo de la investigación en educación desde lo que es la problemática de la profesionalización de los sujetos que en ella se articulan, hasta los actores que están en ese sistema y que se dedican, profesionalmente, a la educación. Puede observarse, a su vez, el campo de la investigación educativa, en los procesos, situaciones, prácticas donde se concretiza como objeto de estudio y reflexión praxiológica. También podemos pensarla en cuanto objeto de investigación, en la producción de los nuevos conocimientos que en ella se modulan. Todo esto se reconoce por diferentes autores y posturas, como “el campo de la investigación educativa”.

Pareciese que sobre estos objetos ampliamente definidos y reconocidos por la mayoría de los investigadores se ventila el terreno lujuriente en cuanto intemperante y desenfrenado, frondoso y verde del campo de la investigación educativa. Sin embargo, la proximidad a este campo de investigación no siempre se realiza desde una perspectiva única. En este aspecto, podemos distinguir señales e indicios que considero centrales y que, a mi juicio, están en la base de la polémica en la investigación educativa: No es lo mismo hacer “investigación sobre educación” que hacer “investigación en educación”.

Esta diferencia delineada y trazada, desde hace tiempo, en el campo de la investigación educativa, es comprendida y asumida de manera heterogénea y disímil a partir de las trayectorias que portamos o por las inscripciones indagativas que realizamos. Esta polémica que no ha sido suficientemente considerada en el campo; contraste o evidencia, oscurecida en nuestros debates.

Señalaré algunas de sus articulaciones, las que centralmente se reconocen. Cuando hacemos investigaciones sobre la educación, trabajamos con encuadres conceptuales/

metodológicos procedentes de disciplinas como la sociología, la psicología, la política, la economía, la antropología, etc., que toman a “la cosa educativa” como objeto de estudio desde las lógicas y encuadres dominantes en las disciplinas de referencia. Cuando hacemos investigaciones en educación, nos ocupamos, deliberadamente, e implicamos al interior de los procesos educativos tratando de entender las lógicas y las temáticas de éstos, desde las particularidades en que se manifiestan. No señalo que una sea mejor que otra. Estoy acentuando que hay dos representaciones diferentes de articular la investigación educativa y que cada una posee especificidades de encuadres, lógicas y efectos particulares. Considero que éste es uno de los debates centrales a fin de comprender las peculiaridades del objeto y las variables delimitadas que se tienen en cuenta cuando se habla de investigación en educación.

En este debate entre investigaciones “sobre educación o en educación”, están implicados problemas del orden y de lógicas de las transposiciones disciplinarias; cuestiones de invasión o invalidación de campos, de comprensión de argumentaciones y sus disrupciones, etc. y donde “el objeto educativo” puede ser observado sólo para reafirmar o confirmar lo que, por ejemplo, la antropología, la psicología o la sociología en sus terrenos específicos y concretos, ya desentrañaron de su propio cuerpo disciplinar y sólo trasplantan —casi mecánicamente— lógicas construidas a un nuevo campo que se inscribe de manera evidente, en otra dinámica y está cimentado con otros raciocinios.

Departir y trabajar en la comprensión de los raciocinios de esas prácticas —las prácticas educativas— no es lo mismo o análogo a otro tipo de experiencias estudiadas y sostenidas en otras variables, articuladas desde otros sentidos. Las

prácticas educativas tienen sus propias argumentaciones e inferencias y, acercarse a esta lógica particular, específica, implica observar y cuidar problemáticas de transposición conceptual, comprender problemas de reconceptualización, atender a especificidades de campos. ¡Respetarlos!

Este debate, evidentemente, alcanza el vínculo entre investigación y reflexión epistemológica, oscurecido en México por argumentos que han priorizado cuestiones metodológicas. Estas premisas han dejado en la sombra, y aun eclipsado, los temas de construcción/deconstrucción epistemológica del campo. En este sentido, han prevalecido polémicas alrededor de procedimientos, formas y modos de levantar los datos, incluirse en terreno, etc., dejando en tinieblas y afectando posturas epistemológicas que alcanzan las definiciones de objeto, su análisis, sus re-elevamientos, su importancia para el desarrollo del campo, etcétera.

Desde la comprensión de innumerables autores a los cuales adscribo y que señalan con precisión Ardoino y Mialaret, “la investigación educativa debe situarse en este doble nivel: el nivel operativo de producción de nuevos conocimientos y el nivel de reflexión metacrítica de esta producción”. Esta posición implica un lugar para el investigador que abre sus interrogantes no sólo a la validez de la significatividad de los resultados, sino también observa y trabaja sobre la significación construida.

En este encuadre deben incluirse los problemas referidos al método, reconociendo —y en eso acuerdo con algunos aspectos enunciados por mis compañeros de mesa— que los niveles de investigación en educación son innumerables, variados y que distinguirlos es condenarse a discusiones estériles. Evidentemente, según los niveles varían las metodologías y las técnicas, que responden no a una idea de au-

tonomía del método, sino que se desprenden de las características del objeto investigado, de prácticas determinadas, de procesos específicos o de situaciones en el seno de las cuales se ejerce y se cumple la función educativa.

Considero que estos problemas están presentes en nuestro actual debate, máxime cuando el campo de la investigación educativa ha alcanzado desarrollos y ámbitos no explorados con anterioridad, que van desde la filosofía posmoderna hasta lo que sucede en un espacio breve, temporal y perecedero como el aula. Abarca, así, multiplicidad de enfoques: históricos, sociológicos, económicos, políticos, etc., los cuales introducen referentes, métodos, discordias epistémicas que la indagación que toma como objeto a la educación desde sus prácticas y procesos deberá contemplar, introduciéndose en la episteme de las ciencias del hombre y la sociedad, expresando un debate hermenéutico —que tampoco se pone en la mesa de discusión entre nosotros— sobre la particularidad y la diferencia entre un análisis de tipo comprensivo y uno de tipo explicativo.

Con este encuadre de polémicas adelantadas y las más de las veces obturadas, considero que el objeto de investigación en educación se define, para muchos investigadores en educación, por los hechos, las prácticas y las situaciones; prácticas tomadas en el sentido más amplio del término que constituyen el componente medular donde se pone el esfuerzo del conocimiento; conocimientos sobre prácticas que están sobredeterminadas por el conjunto de factores y variables que constituyen los procesos observados en el campo de la educación: constantes sociológicas, psicológicas, económicas, políticas, históricas, etc.; variables que se encuentran en interferencias en espacio y tiempo de actuación; es decir, cada una de las múltiples variables implicadas interfiere

ren entre sí, se entrecruzan, y provocan determinaciones y sobredeterminaciones en las prácticas.

Si acordamos con este horizonte donde las prácticas, los procesos, las situaciones del hecho educativo constituyen nuestro referente central, será nuestro trabajo leer, desentrañar e interpretar hechos de sentido; hechos de sentido sitiados, construidos en banda de Möbius, en movimientos continuos de diacronías/sincronías. De esto trata la investigación en educación: encontrar esos hechos de sentido construidos en trayectorias y situaciones particulares por los sujetos que están implicados, constituidos institucional, social e históricamente; atrapados en lenguajes colectivos; arraigados en testimonios, relatos y actos atravesados por múltiples referencialidades de constructos identitarios. Ahí es donde uno trabaja dilucidando, desentrañando, interpretando, analizando y, analizar es, evidentemente, lo opuesto a sintetizar. Cuando analizo, no sintetizo. El análisis no es una reducción a elementos simples; implica una reconstrucción integrando el tiempo, la historia, lo vivido, el movimiento, el cambio; el análisis de las situaciones, los procesos, los sujetos que lo expresan, que lo viven.

Abordar este proceso analítico exige, por un lado, un razonamiento comprensivo que se manifiesta en un trabajo de acompañamiento, de familiaridad con los sujetos, con los procesos, las situaciones vividas. Por el otro, en la construcción de una distancia adecuada —ni muy lejos/ni muy cerca— para articular los senderos posibles de una explicación.

El análisis tiene que ver con la búsqueda de sentidos y en esto habrá que ser insistente: el descubrimiento del sentido no se realiza de manera automática. Los sentidos en senderos productivos se hacen paso a paso. No es que llego y digo: “¡Ah, Eureka!” Tampoco se trata de aplicar un método pensa-

do defensivamente como panacea o claves de la comprensión y que sólo se constituye en pantalla proyectiva de los puntos oscuros, inhibitorios, no conscientes del investigador. El resultado no se obtiene como si se tratara de resolver una suma o una resta, una operación matemática. El equipamiento del investigador, el conocimiento y la apropiación no dogmática de contenidos —no como verdades absolutas, sino como contenidos relativos de teorías psicológicas, sociológicas, pedagógicas, etc.— es un dato fundamental que da fuerza, riqueza y pertinencia a la búsqueda de los significados de las situaciones, a la vez que fragmenta como referente simbólico el anudamiento imaginario entre el investigador y “su objeto”, entre el yo y el otro, el otro yo, los otros.

Trabajar en la “construcción de sentidos” tampoco es consumir una invasión de la teoría de referencia a las características de lo que se está observando. Uno debe operar con “suspensiones de teoría”; tratar de asir y atarearse en la comprensión de los sentidos construidos por el otro, y lograr —o es lo que espero que se alcance, por lo menos lo espero en mi caso— el quiebre de la teoría de referencia; de la teoría que poseo, domino, para viabilizar y permitir la emergencia de nuevos significados. Como bien se ha señalado —y con esto finalizo— creo que, la investigación educativa debe proceder —igual que otras investigaciones— en un doble movimiento: uno, que esclarece una primera opacidad; otro, que descubre una segunda opacidad, lo que posibilita un mejor conocimiento de nuestros límites; lo que articula el deseo de investigar. Gracias.

José Luis Cortina: Le pasaremos la palabra al público. Les pediría que si tienen ahora comentarios que hacer —va a haber otras oportunidades, depende cómo estemos de tiem-

po— que sean muy, muy puntuales para que tengamos más oportunidad para el debate. Haríamos todos los comentarios y después vendrían las respuestas de los diferentes ponentes.

Noemí: Tengo dos preguntas pero hago una para dar otras oportunidades de participación. Me pregunto, pues, en el caso de lo educativo, que durante su historia ha estado muy acompañado, de manera natural, por varias disciplinas, ¿qué podrían decir ustedes en relación con delimitar y al mismo tiempo construir en las fronteras?

Participante: Buenas tardes. Quiero preguntar si la investigación sobre la educación, vista como un producto, la educación sobre los consumos de educación, queda fuera de esta discusión o de estos parámetros; por ejemplo, cómo los estudiantes deciden ingresar a una universidad; cuáles son los factores que consideran para entrar o no entrar, el costo o la calidad académica; cómo deciden las escuelas para cursos complementarios de los niños..., o sea, si la educación vista como consumo estaría como investigación aplicada o no entra en este debate.

Segunda jornada

José Luis Cortina: Iniciamos la siguiente ronda. Antes quiero hacer un pequeño comentario. Como participante en este evento he leído con mucho interés debates anteriores. Tuve oportunidad de tener acceso al que se dio también en la UNAM, y quizá cerca de la postura de Ángel, una pregunta que he tenido todo el tiempo en la cabeza es, ¿por qué en México nos embarcamos en esta empresa de definición? Y en este sentido, ¿cuál es el problema apremiante que justifica que tantos académicos hayan visto relevancia y hayan aceptado participar en este debate? He tratado de ver, de inducir lo que diferentes ponentes y comentaristas han visto como el problema sobre el que se discute, y tengo conjeturas de que son diferentes y de que no siempre hay una coincidencia. En algunos casos me es más claro ver cuál es la problemática en la que le dan sentido a las preguntas que se presentan y en otros menos. Los comentaristas están en libertad de usar este tiempo como quieran; yo nada más dejo esto en la mesa. Si no me equivoco, cada quien tiene cinco minutos en esta ronda para responder.

Rosa Nidia Buenfi: Con relación a la primera intervención, si delimitar o no delimitar en el marco del desarrollo de conocimiento y la ruptura de fronteras fijas; el movimiento de fronteras. Señalaba anteriormente que veo este problema,

en esta intervención, desde cuatro perspectivas o desde cuatro dimensiones: una ontológica, una política, una epistémica y una pragmática. ¿Por qué es necesario, por qué para mí —desde luego estoy hablando desde mi propia experiencia— es necesario? Y ahí entraría en la dimensión pragmática. Si no tenemos una delimitación, hay cosas tan cotidianas, tan obvias, tan triviales, como diferenciar entre una investigación y un enlistado de sucesos; por ejemplo ¿qué hacemos en el COMIE cuando llega una ponencia de tu campo, que se supone que sí se puede validar desde una perspectiva que más o menos se comparte, que la ponencia es un recuento de tesis pero no es una investigación? Con base en qué criterios puedes decir eso; cómo puedes tú decir que es muy valiosa o muy importante, pero no es una investigación. Decir que algo no es una investigación —a mi juicio— no significa, necesariamente, que lo descalificas; simplemente estás tratando de hacer una distinción. A mí me parece que hacer esta distinción es importante. No se puede hacer de manera definitiva ni con una pretensión de apodicticidad; pero es importante hacerla por muchos motivos. Desde la dimensión pragmática estoy señalando algunos pero, incluso para defenderla, hace rato Ángel decía que, a lo mejor, la SEP no te va a dar recursos si no tiene claro qué es la famosa investigación educativa. ¡Claro! Hasta ese nivel veo la dimensión pragmática; también para eso, pero también para fines académicos. Eso como una dimensión.

Ahora, en el campo o dentro del contexto de la transdisciplinariedad, del movimiento, la porosidad de las fronteras entre disciplinas, yo ubicaba la dimensión epistémica y el avance del conocimiento; en ese gran marco englobaba este tema de la delimitación, que me parece es fundamental. Sostendría que una delimitación, en términos de estas “ideas

claras y distintas” que quería Descartes, nos la echa por tierra el avance del conocimiento, o sea, no hay tal frontera clara y distinta. Lo que no quiere decir que ya no necesitemos ningún tipo de frontera. En este juego, me van a decir: “Rosa Nidia qué paradójica eres”; pues sí, es una paradoja, es una aporía, es una lógica de intelección distinta. Lo entiendo, lo acepto, sé que no es fácil por sí misma. Son necesarias las fronteras pero a la vez se mueven, son porosas, se penetran, tienen grietas, hay empalmes entre unas disciplinas y otras. Este tema que señalaba Remedi —me pareció interesante, cada día se aprende algo nuevo— nunca lo había considerado así: investigación sobre educación e investigación en educación. Es decir, cuáles son las coordenadas que están marcando la investigación equis o zeta, o sea, qué es lo que se está poniendo de relieve. Y, efectivamente, la transdisciplinariedad nos exige otro tipo de planteamientos. Me parece que ahí no hay vuelta de hoja, y quien no se quiere hacer cargo de la transdisciplinariedad —o incluso sus hermanas o su abuelita la multidisciplinariedad y todas las demás—, está fuera de ciertos cuestionamientos que son fundamentales para la producción del conocimiento. Bueno, para mí la investigación es producción de conocimiento. Si uno va a producir conocimiento y no tiene, por lo menos, ciertos parámetros, no le son familiares ciertos parámetros de debates epistemológicos, conceptuales, etc., entonces, ¿cuáles son los parámetros intelectuales en los que uno está parado?, ¿el sentido común?, me parece que el sentido común es fundamental, pero uno no se puede quedar con el puro sentido común para producir conocimiento sobre lo educativo o en lo educativo.

Ésa es mi posición que procede de mi propia práctica de investigación, de la práctica de docencia. Y, ¿por qué embar-

carnos en una empresa de este tipo? De regreso un poco, a lo mejor no puedo decir sólo “subjetivamente” pues tengo que defender el terreno no sólo del cual vivo, sino el cual me gusta; es el terreno, es mi profesión, pero no es sólo porque laboralmente me ofrezca una remuneración, es porque me gusta y porque el tipo de debate es en torno a lo que “es” —y ésta es la dimensión ontológica que yo mencionaba—, lo que “es” la investigación. “Ser” es una construcción social, histórica, contingente, discursiva, ¿no? Pero ese debate es no sólo en lo que a mí me encanta, sino donde encuentro también el sentido y construyo el sentido de mi acción profesional, y no me parece —allí volvería al tema— que cualquier cosa sea investigación educativa.

No, no es relativismo en el que “todo se vale”, ni es abismo epistémico en el que “cualquier cosa da igual”, sino es definir ese ser en cada contexto, y es un debate interminable; eso sí. ¿Por qué meterse en esta empresa? Hay muchas respuestas: es una acción política, es una acción profesional, es una acción epistémica, es una intervención ontológica también, es la posibilidad de poner a prueba los propios supuestos y eso es lo que a mí me atrae del campo profesional, lo que a mí me gusta.

Ángel López Mota: Bien, yo quisiera aprovechar la segunda intervención para introducir una distinción que creo que está planteada en los documentos de referencia, y que a lo mejor tiene que ver con la cuestión ésta de lo que señalaba Eduardo —en parte—, acerca de hacer investigación sobre educación o en educación. Cuando expongo aquí, me instalo en esa corriente llamada de “investigación académica” proveniente de las universidades europeas, donde hay una libertad de escoger los objetos de estudio dentro de un cam-

po; éste se va acumulando en revistas, etc.; hay una tradición de hacer investigación en ese campo, y está muy bien identificado.

Pero viene la cuestión de si la investigación para la toma de decisiones o la investigación para la innovación. Digamos que la investigación académica está guiada por el deseo de conocer, por el deseo de elaborar, construir conocimiento y poder explicar por qué suceden aquellos fenómenos, y no de otra forma. Pero desde luego que así como en el campo de la ciencia, en la investigación académica educativa no podemos dejar de lado que esto tiene implicaciones sociales. Por ejemplo —en mi campo, digamos— puedo buscar conocer si existen o no relaciones entre las concepciones epistemológicas y de aprendizaje que tienen los docentes, pensando en el supuesto de que esas concepciones sirven, implícitamente, para orientar la práctica docente de los profesores. Pero mi interés fundamental primario puede ser entablar esa relación; si se da o no se da, y cuáles son sus características, en primera instancia. Y puedo no tener en primera instancia la perspectiva de la necesidad social de transformar la práctica educativa de los docentes. Desde luego que lo hago con la perspectiva de que tal vez los resultados de esa investigación me puedan permitir decir cosas —por ejemplo, de la formación de docentes—, en las cuales necesitaría primero transformar las concepciones que tienen sobre ciencia y sobre aprendizaje, para modular y construir una práctica docente diferente para la enseñanza de las ciencias. Reconozco que habrá investigadores —y en nuestro campo nosotros aceptamos, se publican resultados acerca de eso— en términos de que hay quienes tienen esta posición, como la puedo tener yo, o hay quienes, de principio, de raíz —y a lo mejor es lo que Eduardo llama investigación en educación—, se pro-

ponen ya la modificación de un estado de cosas educativo que tiene una repercusión social. En ese sentido, no sería tan ingenuo para no reconocer que, por ejemplo, la enseñanza de la ciencia no sólo es apropiarse del conocimiento científico, porque forma parte de un currículo, y un currículo es una elaboración social que se hace con propósitos para un determinado grupo social. Pero quizá yo no tengo en mente, en primera instancia, ese factor. Por eso hago esa diferencia.

Eduardo Remedi: Deseo aclarar, en primer lugar, que no soy yo el que digo: “en” y “sobre”; se trata de un señalamiento que opera en el campo de la investigación educativa desde hace mucho tiempo y que podemos reconocer, por ejemplo, en las distinciones que Emile Durkheim plasmaba entre Pedagogía y Ciencias de la Educación, hace ya casi un siglo.

En segundo lugar, considero que el problema que debemos asumir es que trabajamos con un objeto complejo que nació mestizo. La investigación educativa no es una disciplina de las consideradas puras y, por esto, entre otras razones, es percibida de naturaleza lujuriente. Sin embargo, creo que su carácter mestizo la hace más interesante, atrayente, sugestiva a la vez que huidiza.

En tercer lugar, supongo que el propio carácter de lo educativo implica un problema praxiológico que nos interpela cuando trabajamos en su campo y lleva, irremediablemente, a preocuparnos no sólo por los procesos, sino por los productos y/o efectos de estos procesos. Es así porque lo educativo tiene, en su estructuración, un punto de intencionalidad que se manifiesta en su faz prescriptiva. Ante esto no podemos ser ingenuos, existe un problema en el reconocimiento del valor intencional, los valores puestos en juego, que están presentes en este campo en particular. La contrariedad está

en no reflexionarlo o, en que los investigadores en educación creen que esta característica no está presente, no es significativa. Esta postura provoca, entre otras situaciones, apostar a que uno es inocuo, inofensivo, cuando en realidad se está trabajando con un objeto mestizo, o creer que pueden realizarse investigaciones o intervenciones desde “la castidad conceptual/metodológica” ante un objeto complejo, cargado de la intencionalidad de sus actores y donde está implicada mi propia intencionalidad. Considero que éste es un problema trascendente que obliga a reconocer que la propia naturaleza del objeto educativo exige una mirada interdisciplinaria y una profunda vigilancia epistemológica. No puede trabajarse en el campo educativo sin cruces y aportes disciplinares diversos; esto exige, no la adición de disciplinas de uno u otro campo sin razones perceptibles, sin articulaciones precisas, pautadas, estructurantes, sino una mirada interdisciplinaria donde la problemática de la episteme de las ciencias humanas no esté ausente y se debata, se articule con las características del objeto indagado.

Existe un cuarto problema que considero sustancial destacar: la implicación del investigador; el investigador y sus intenciones, sus supuestos presentes en todo trabajo de indagación. Creo que es momento, o “el momento”, de comenzar a reconocer, explícitamente, que en todo trabajo de investigación, hay intenciones, intereses. Que persigo propósitos, y que esas miradas, intereses, propósitos, están implicados en el trabajo de indagación. No es un problema del método y sus resguardos. Es reconocer que “en el método, la interpretación, el referente empírico”, uno está implicado y que este lazo se “hace presente”, se “presentifica transferencialmente” en el proceso, el trabajo, los resultados. Debatir la implicación es combatir esta mirada ingenua y peligrosa, presente

en nuestro campo y sostenida en el “uso de métodos cuasi-naturales” desde una posición falsamente aséptica, fuertemente empirista o, en el otro extremo, resguardada en una “teoría totalizante”. Posturas, ambas, que justifican vía resultados “presuntamente objetivos”, derivaciones cargadas de la intencionalidad consciente o no del investigador, y que se encubre en un falso resguardo metodológico esterilizado y mecánico, o en el encuadre de una teoría rígida, dogmática, incondicional.

José Luis Cortina: ¿Alguien que quiera reaccionar? Les voy a pedir también que nos den su nombre y su identidad institucional, que se me olvidó pedirla antes.

Eduardo Arias: Buenas tardes, soy profesor del Departamento de Educación y Valores. Conforme los he ido oyendo, me parece que hay dos grandes dimensiones en esto de delimitar; delimitar en el sentido del quehacer propio de la educación, y delimitar en el sentido de la cara que presenta esta investigación en torno a factores prácticos, políticos, pragmáticos. Me parece que la investigación por sí misma va delimitando; es parte de su propia lógica delimitar lo que se quiere conocer, lo que se está preguntando. Pero delimitar en sentido político o pragmático me parece un arma de dos filos que, en un momento dado, en vez de impulsar la investigación educativa, puede constreñirla. Y me llama mucho la atención que tanto Eduardo Remedi como Rosa Nidia Buenfil no mencionan esas grandes dificultades que se pueden presentar.

José Luis Cortina: Vamos a escuchar primero a los comentaristas, y entonces tendremos una ronda más con los ponen-

tes, en la que podrán reaccionar. Nuestros comentaristas son Miguel Bazdresch, a quien todos ustedes conocen, de aquí del ITESO, y Sonia Reynaga, también de aquí de Guadalajara, de la Universidad de Guadalajara.

Sonia Reynaga: Gracias, me da mucho gusto estar aquí. A varios de ustedes los conozco desde hace mucho, mucho tiempo, entonces me da gusto compartir un espacio académico nuevamente con ustedes. Me parece que lo que hemos escuchado es muy completo y muy complejo, y que evidencia tres miradas —ustedes corregirán—; después tengo dos preguntas para ustedes.

Me parece que hay una mirada, la de Rosa Nidia, por tratar de encontrar tipos de constitutivos que nos permitan elaborar una posible delimitación. Ella señala tres, que para mí son niveles; niveles que nos conducen a reflexionar: el uso, las prácticas, el para qué lo estamos haciendo, que era algo que preguntaba Mota. Habría que ver esta forma de delimitar a qué nos conduce. Y la otra tiene que ver con lo que Rosa Nidia planteaba desde el interés personal. Estamos en algo que intentamos que se construya, que es una comunidad académica cuyo interés justo es la educación; la educación vista desde muchos enfoques. Hay problemas eminentemente pragmáticos, pero también hay problemas que van hacia —no el descubrimiento del sentido, sino la construcción del sentido— qué es lo educativo o hasta dónde llega lo educativo.

Otra mirada —que si bien se relaciona pero es otra historia y otro punto de vista— es la de Eduardo. Él está hablando de los procesos que tienen diferentes dimensiones en las instituciones, en los sujetos y lo que acontece ahí, y las prácticas o el conjunto de prácticas complejas que se despliegan. Ésa

es la visión aparente o lo que yo entendí que Eduardo nos estaba mostrando, y cómo estas prácticas han sido no sólo complejas sino que, ante el desarrollo social, se están complejizando aún más. Y una mirada totalmente diferente, o es la sensación que tuve, de quien vive, de quien tiene una serie de experiencias y una serie de necesidades por explicarse un ámbito específico.

Nuevamente estamos —siento que desde hace un buen rato— en esta reflexión que tenemos entre nuestra relación: cómo nos relacionamos, desde dónde nos relacionamos, por qué nos relacionamos, y para qué nos relacionamos los sujetos —y estoy hablando de los sujetos en el sentido teórico de la palabra; no los actores, sino los sujetos— desde este contexto de relaciones e imbricaciones sociales. Desde ahí lo estoy viviendo, y siento que esta relación con el objeto y la mirada que tenemos sobre él es lo que nos está marcando, por lo menos en esta delimitación o intento por delimitar, lo que es el campo; ahí nos estamos posicionando desde hace un buen rato.

Eduardo decía que no hay debate, pero hay ámbitos donde esto ha sido el debate a partir de décadas; en el ámbito sociológico la relación que uno tiene con el objeto ha sido un fuerte debate. Cuando lo mencionaba y estaba aquí con Miguel, decíamos: “¿Es que no teníamos con Adam Schaff y quien condujo a la reflexión materialista, un punto de partida que era cómo nos relacionamos y desde dónde nos relacionamos?”. Ciertamente en el ámbito educativo hay cuestiones que se han dejado de lado o se han dado por sobreentendidas.

Estas tres miradas, donde dos parecen coincidir o por lo menos articularse, y una sale para ver desde fuera a partir de una necesidad —puedo estar equivocada en esta apre-

ciación—, a mí me remiten a algo que sí se trabajó aquí: para qué lo queremos. Me parece que, cuando intentamos establecer o construir una comunidad, necesitamos tener el “otros”; o sea, una identidad que nos permita, por un lado, trabajar cosas juntos y respetar nuestras diferencias pero, por otro, es algo importante trabajar estas fronteras que señalaba Noemí. Las fronteras y el desdibujamiento de las fronteras en términos culturales conduce —sobre todo el desdibujamiento— a rupturas o fracturas en la identidad. Entonces, si nosotros queremos constituirnos en una comunidad, necesitamos tener claridad en estas fronteras; que estas fronteras pueden ser maleables, pueden ampliarse, restringirse, etc. Pero si no, de otra manera es: cómo nos constituimos y cómo constituimos una identidad no sólo en términos de *ethos* disciplinario, sino de ejercicio de la profesión, por un lado y, por otro, algo que se mencionó muy de paso, que es la complejidad; el objeto de estudio que tenemos es altamente complejo; qué necesitamos para poder abordar este estudio. Y la cuestión de la metodología, el uso de los métodos —que en esto ha consistido la disputa, creo, de un buen rato—, y de tratar de “garantizar” la investigación bajo algunos métodos, y digo garantizar entre comillas. Creo que sí vale la pena una discusión muy a fondo de, primero, la visión que se tiene de lo que es la metodología, de su función dentro de la investigación y, sobre todo, de esta posibilidad no sólo de guía sino de engarce entre lo empírico y —totalmente de acuerdo con lo que señalaba Rosa Nidia en esta concepción amplia de lo que es lo empírico—; pero la otra, la posibilidad de articulación y engarce con aquella reflexión teórica que nos permita analizar y, sobre todo, interpretar.

Hay dos cosas que me gustaría que se profundicen: una es en cuanto a las fronteras, que me parece fundamental, y

la otra es la complejidad; creo que son dos elementos que pueden permitirnos valorar el porqué y el para qué de la delimitación.

Miguel Bazdresch: También muchas gracias por invitarme a comentar sus intervenciones. A mí me pasó una cosa parecida a la de Ángel. Estudié ingeniería química y luego arribé a la educación. Y no a la educación formal, sino a la educación no formal, la educación popular. Estudié primero a Freire antes que a cualquier otro teórico o filósofo —como quieran llamarle— de la educación. Mis preocupaciones estaban muy politizadas. Cuando estudio la maestría en investigación educativa en la Universidad Iberoamericana hace veintidós años, mi tema de tesis es la recuperación educativa de mi trabajo de educación popular; es decir, ¿qué pasaba en ese campo?, ¿por qué eso es o no es educación? Durante mucho tiempo no se consideró educación, por un lado se veía como algo contrario al régimen —estamos hablando de un régimen que ya se nos olvidó pero que existió en aquel entonces—, como algo revolucionario, contestatario. Eso de que la gente fuera consciente era infundir ideas revolucionarias y contestatarias. Entonces, el problema era político, no educativo. Sin embargo, al estudiarlo, justo mi conclusión de tesis es que se estaba educando en una visión política, y no se estaba educando; porque de alguna manera educar es “capacitar” —entre comillas— para las propias decisiones, para constituir la propia conciencia, para el propio conocimiento, para la propia significación; para conseguir significados personales y colectivos, pero a partir de la propia libertad de tratar de hallarlos más allá de las adhesiones ideológicas y demás que estuvieran presentes. Finalmente, si algo diferente hace la educación es “capacitar” —insisto,

entre comillas— en ese proceso, y no tanto en adherirse o no a determinado conjunto de explicaciones de la sociedad, de la política, de las situaciones vividas, que de alguna manera son —por decirlo también entre comillas— “posiciones hasta cierto punto religiosas”, desde el punto de vista de una iglesia u otra iglesia. Se pasaba de la iglesia católica, a la “iglesia” marxista ortodoxa, o a la “iglesia” machista leninista —diferentes versiones “eclesiásticas” en aquel entonces—. De modo que era un problema de tribus, y no un problema de educación.

Mi pregunta por la educación es qué distingue a un ser educado de uno no educado. Cualquier cosa que sea eso que llamamos educación, se trata de un proceso complejo que se puede ver desde muchos lados, que tiene muchas cosas en medio. Si quisiera contestar puntualmente a la primera pregunta sobre cuáles son los criterios para delimitar la investigación educativa, pues es toda aquella investigación que abone a esta pregunta: ¿qué diferencia a una persona educada, a un pueblo educado, a un grupo educado, de uno no educado?, si es que eso puede existir. Capaz que no puede existir, que no hay un ente, no hay un ser posible que no esté educado. Y entonces, si ésta es la situación, todo el proceso sociológico y psicológico de educarse es nada más un proceso de tomar conciencia de algo que ya está. En fin, allí hay un problema óntico-epistemológico acerca de qué es eso de ser educado. De hecho, en una de las primeras clases de la maestría, en términos de antropología educativa, ésta es la pregunta que yo conocí: qué es un hombre educado; qué es un ser humano educado y cómo se distingue de uno no educado.

Si no podemos responder a esa pregunta tenemos que ir a otro punto, y ésta es otra etapa de mi recorrido: la pregunta

por el hecho educativo. Es decir, en los procesos institucionales o en los procesos no formales, o en los de educación especial, o en la familia, o en la iglesia, o en la sociedad, las personas, los sujetos individuales o colectivos, estamos ante contenidos, sugerencias, propuestas, situaciones que nos permiten relacionarnos con ellas de maneras diversas, y sólo un tipo de relación es una relación que podríamos llamar educativa. ¿Cuál es esa relación que podemos llamar educativa? Es necesario distinguir, porque si no va a haber fronteras, la educación va a ser todo; cualquier cosa que yo haga es educación. Entonces, no puede haber investigación educativa si no hay la posibilidad, no sólo de una frontera móvil sino de frontera; pues no hay frontera si todo es: tú vive, y te estás educando. O, haz investigación, y por ende haces investigación educativa. Creo que no, y que es posible y necesario poner un límite, una frontera a lo que es educación. Tiene que ver con lo constitutivo de esa relación. Es decir, como personas, como sujetos, cualquier delimitación que queramos hacer según nuestra posición en la ciencia social, como sujeto, como actor, como grupo, como tribu, como ustedes quieran, estamos, somos y hacemos relaciones con lo que vivimos. ¿Cuándo esa relación es educativa?, cuando produce qué; cuando se mediatiza mediante qué; cuando se hace juntos, cuando se hace sola; es un proceso interior sólo de la persona, es un proceso colectivo de interior y exterior. Y si es todo eso, ¿cómo se trabaja esa relación? Entonces, mi delimitación iría por ahí. La investigación educativa será aquella que nos abone datos, conocimiento acerca de cómo sucede, se maneja, se utiliza, se practica, se cuestiona, se “empodera” esa relación entre las personas y su mundo, que podemos llamar educativa por alguna razón muy precisa, o conjunto de razones muy precisas. Y sólo el hecho educativo visto en

su complejidad y en su atemporalidad, por llamarle así, en su no fijeza; es decir, el hecho educativo no lo fija algo externo, no lo fija el hecho de que yo esté en la escuela o de que yo esté ante un llamado educador, sino es algo socioindividual, en el que —el individuo junto con su sociedad— produce algo que no produce en otra situación que no sea educativa, y que tiene que ver con apropiación de sentidos, con generación de sentidos, con renovación de sentidos, con adhesión a sentidos, con cuestionamiento de sentidos; finalmente, con el mundo de la significación. Entonces ahí es donde hay una relación educativa. Cuando no hay de por medio un cuestionamiento o una concientización del mundo de la significación, no hay una relación educativa por más que esa misma relación sea real, pero no, vista desde lo significativo. El mismo hecho, el mismo suceso, con las mismas personas, cuando se mira desde lo significativo se le puede poner el adjetivo de educativo. Entonces, lo educativo es una mirada; no necesariamente una esencia —para distinguirlo, de alguna manera, de los intentos por esencializar lo educativo.

¿Cómo se valida todo ese rollo? Con lo que la ciencia ha producido para validar. Y con lo que la filosofía ha producido para validar. En este mundo moderno o posmoderno, o en tránsito de lo moderno al “moderno dos”, más que al posmoderno, ya no tenemos acceso a las validaciones talmúdicas, ni acceso a las validaciones esencialistas, sino a las validaciones relacionales, validaciones temporales, validaciones comunitarias, validaciones en movimiento —en ese sentido no apodícticas—, sino justo validaciones validándose y desvalidándose por lo que producen, por lo que interesa, por su consistencia interna, por su aportación a lo externo. Que finalmente son las que la ciencia en su conjunto —no sólo la ciencia natural— ha ido produciendo para que las personas,

para que el ser humano en su conjunto considere qué es lo válido y qué es lo inválido. Y claro, de pronto hay productos que uno dice: “Esto no está validado; no está utilizando el acervo y el inventario de instrumentos para validar que el ser humano tiene disponibles para validar lo que está diciendo”. Son “netas”, no son demostraciones argumentadas en *a, b, c*. Entonces, no es investigación. ¿Por qué?, porque tenemos un inventario de validación del cual no podemos prescindir. La investigación educativa puede no tener acceso a determinada parte de éste o porque está incompleto, o aún no está el inventario para ciertos objetos de estudio complejos. Ciertas formas de validación aún no están producidas. La reflexión sobre el conocimiento, y el conocimiento —como diría Edgar Morin— no está acabado; hay grietas, hay porosidades, hay hoyos negros —para usar la figura astronómica—. ¿Es que no sabemos cómo validar determinada cosa? Bueno, pues no sabemos, ni modo, hasta ahí llegamos; hasta saber que no sabemos. En fin, yo por ahí la veo. Más que criticar cualquiera de las tres cuestiones propuestas que me parecen muy valiosas y válidas, interesantes y parte del debate, quise aportar esta idea personal. Ojalá sirva de algo. Gracias.

Tercera jornada

José Luis Cortina: Pasaríamos a nuestra penúltima ronda, donde daremos oportunidad a los tres ponentes de reaccionar a los comentarios que hemos escuchado, y después pasamos a la última ronda, donde le correspondería a los comentaristas tratar de hacer una síntesis. También sería interesante, si alguien más siente que puede, muy sucintamente, englobar lo que ha sido la discusión que se ha tenido hoy y cuál ha sido el eje central, pues que se atreviera a hacerlo.

Eduardo Remedi: Bien, sí voy a “reaccionar” retomando comentarios de ustedes. Creo que el campo de la investigación educativa se define por su complejidad y que hay visiones que son absolutamente ingenuas, pedestres, prosaicas. El campo exige un debate en profundidad desde diferentes perspectivas, algunas presentes aquí. Exige, por ejemplo, pensar cómo se delimita un objeto que, en nuestro caso, siempre es un objeto que se define en el encuentro con “un otro” y otros “otros”.

No me encuentro con un objeto; me encuentro con “otro y otros”. Esta situación no es tan sencilla de abordar, de trabajar. Cuando hablo del vínculo en el campo educativo, “sujeto-objeto”, resulta que donde el otro es visto como objeto, él me percibe de manera inversa, como su objeto. En este vínculo, su proceso y desenlace, hay efectos en la subjetivi-

dad jugada en el acto de encuentro para los registros de lo intrapsíquico y lo intersíquico que poco se toman en cuenta. El lazo es complejo y ser ingenuo frente a este vínculo es pretender que realizo una observación y “veo al otro” en lo que el “otro es”. Esto es una profunda necedad, una auténtica sandez, una genuina estupidez desgraciadamente demasiado frecuente.

Los términos de la construcción del sentido tampoco son tan sencillos, naturales, espontáneos. ¿Cuántas veces uno observa que quien investiga, “borra” al reescribir el sentido del otro? Éste es un debate que, por lo menos, con Rosa Nidia sostenemos fuertemente. ¿Cómo se recupera el sentido? Recuperar el sentido no significa borrar el sentido del otro desde mi posición de poder como interpretador: “traductor del sentido del otro”, y que por estar en el lugar del escriba imagino que otorgo un sentido simbólico, por escrito, a lo que el otro dice de manera oral, imaginaria. ¡No! Es mucho más complejo y exige un trabajo de desentrañamiento profundo... por tanto, dudo que “la objetividad del sentido” se descubra en la exégesis de la aplicación del *Atlas-ti*, *Qual-soft* o *Ethnography*... en la economía de “un lenguaje operativo” donde los deslizamientos metonímicos y metafóricos centrales en la construcción de sentidos, no son aprehensibles. Allá ellos.

Con relación a lo que señalas, Miguel, muchos llegamos al espacio de la educación desde el campo de lo político, ¡insisto!, de lo político, no de la grilla manoseada en la búsqueda de lugares de poder. Estamos en el campo de la educación preocupados por el interés del otro. Ahí es importante observar la intencionalidad jugada, puesta en acto, en la comprensión o en el “cuidado del otro”, donde se arrastra o se porta una intencionalidad profunda que debemos analizar

en las concurrencias con los otros: “el furor militante”, que llega a convertirse en un obstáculo epistemológico.

Con relación a lo que señalas, Sonia, creo que la ingenuidad no sólo está en el campo educativo. Los sociólogos son profundamente ingenuos cuando creen que una estadística o una encuesta “demuestra la realidad social”, las intenciones presentes en los otros; los antropólogos lo son, cuando no pueden ver en el otro, más que la “bondad nativa” reforzando de esta manera la exclusión. Es evidente que el tema de la ingenuidad emprende el debate de la implicación poco trabajado en los campos sociales y humanísticos. Vivir entre ingenuos o con posturas ingenuas es estar en “relaciones/ constituciones” peligrosas. Eso también hay que notarlo.

Coincido con Miguel, en que gran parte de la historia problemática en este campo sucede porque no se reconoce lo que ya se encuentra construido; no se trabaja en y con la historicidad del campo; no se registra la teoría y la experiencia acumulada. Pareciera que no existió un Emile Durkheim, un John Dewey, ni la infinidad de autores que trabajaron, teorizaron, investigaron el hecho educativo. Leemos, azorados, a jóvenes e ingenuos investigadores —algunos ni tan jóvenes ni tan ingenuos, bastante mayores y mañosos—, que se atribuyen descubrir el nuevo hilo de Ariadna... cuando sabemos que desde hace rato, alguien ya vio, de frente y a los ojos, al Minotauro... Este teatro del absurdo exige reconocer y estudiar teorías educativas, investigaciones realizadas, observando lo que ya se ha construido para reconocer y saber qué tipo de terreno pisamos. Y, por supuesto, exige también un acto de humildad intelectual importante en el reconocimiento de las posiciones de ventura y miseria que uno porta y aporta. Es evidente que uno porta —aunque la palabra esté en desuso— posiciones ideológicas que determinan de

alguna forma e inciden en el lugar que ocupo en el campo; en el compromiso que tengo con el campo. Es innegable también que uno no aporta en demasía y, si logra hacerlo, sólo son pequeñas colaboraciones novedosas al desarrollo de la investigación educativa. Pensar lo contrario es posicionarse en el lugar del narcisismo, la presunción, la egolatría. Quizás este último ítem tenga que ver con algo que planteó o insinuó Sonia, que está de una u otra forma presente latentemente en el debate: el problema de la construcción y consolidación de una comunidad académica. Tentar, tocar el tema de la comunidad académica es aventurarnos en espacios y territorios de tribus con sus emblemas, rituales, insignias. Sus caciques, sus "plumas", sus gritos de guerra. En fin, la flora y fauna en sus *hábitus* de los investigadores en educación. Tema urticante y complejo ante el cual tampoco podemos sostener una posición tibia, fría, indiferente.

Evidentemente, las tribus y los territorios académicos presentes en el Consejo, también responden y se definen por tótems y tabúes. Hay tótems que agrupan a sujetos y hay sujetos, investigadores, transformados en tótems. Hay también, tótems teóricos que generan tabúes frente a posturas que se expresan en: "esto es investigación, esto no es investigación". También se definen los consejos de tribus por ancianos notables; en nuestro caso, el club de ancianos de los investigadores educativos. Todo esto presente y manifiesto en mil y más juegos de poder. Observables en decisiones, designaciones, elecciones; juegos de poder con acentuaciones y descalificaciones de uno u otro implicado. Con batallas sangrientas, trofeos de guerra en luchas de plazas, niveles, posiciones... Esto para hablar del Consejo y no de un Sistema, de un "Snif", como puntea una amiga; eso es otro cuento.

Aquí o allá, los contratos narcisistas, los pactos denegativos, etc., liados en la constitución de una identidad de pertenencia, estarán puestos en la mesa. ¿Podemos ser ingenuos? Sería ridículo, grotesco, risible no aceptarlo, reconocerlo.

En la investigación educativa pasa lo que tú señalabas, Eduardo, y es indiscutible. Hay intenciones que se portan. Intenciones, posiciones que no siempre responden a “una pureza del campo”, por cierto inexistente o en la búsqueda desinteresada de “la verdad”, que sólo un trasnochado plantearía... pero que “los hay, los hay” y se descubren, trasnochados, cuando anuncian al novel “genio de la investigación educativa”. Genio “armado”, dotado y protegido, no por el aporte que está realizando, sino por la posición en el campo de fuerzas que ocupa en ese momento. Razón tenía Thomas Kuhn con todas sus historias y evidencias de las comunidades, sus legitimidades, las construcciones de consenso.

Quizá uno no se tope con muchas de estas razones por competente; lo más probable es que se las encuentre, por viejo. Viejo en el campo y sus historias... Por ser parte del club de “los notables” que se caracterizan por estar hoy acá, mañana allá, en un no-lugar. Por cierto, esto de ser parte de un grupo de “notables” es una verdadera monserga... Notable se enlaza con lo excesivo, metonímico de monstruoso y atroz.

Por eso me alegró, Miguel, que me dijeras en el receso que estaba cada día más irreverente... Me alegra porque debe ser que la sangre anarquista de mis ancestros aún circula a contramano por mis venas. Gracias.

Ángel López Mota: A mí me llama la atención esto que Miguel decía al final, acerca de que lo educativo está definido por esos procesos socio-individuales en donde los sujetos se apropian de significación. Quizá en la tradición de la que

provengo, nos fijamos más en cómo los sujetos interpretan y construyen significados acerca del mundo natural, pero pocas veces nos ponemos a pensar —por el desarrollo del campo— que la construcción de otros significados que posibilitan justamente esta aprehensión del mundo natural, es posible gracias a una serie de situaciones en el contexto social. Y a lo mejor, como grupo, poco incursionamos en ese sentido porque estamos más preocupados por acabar de delimitar un fenómeno que, para nosotros, ha sido un descubrimiento en términos de poder probar que los sujetos —todos los sujetos, más notorio en los más jóvenes— interpretan y construyen su conocimiento a partir de considerar los fenómenos científicos o los mismos conceptos que ha elaborado la ciencia, y cómo difieren de éstos, por qué difieren, y qué lógica tiene esta manera de pensar. Pero poner esto en contexto, en términos ya de qué lo posibilita dentro de un contexto social, a veces a algunos se nos olvida. Entonces, estas reflexiones que aquí se hacen, ciertamente nos toman desbalanceados, y necesitamos hacer un ejercicio más sistemático de reflexión en este aspecto para no caer en posiciones demasiado *naïves*, en términos de que no estamos reconociendo las implicaciones sociales que esto pueda tener. Pero, dada la tradición en que nos hemos instalado y el desarrollo del campo —que en este sentido tiene cuarenta años y que apenas empieza a plantearse los primeros modelos o teorías acerca de cómo se apropian los sujetos de los conocimientos sobre de los fenómenos que estudia la ciencia—, eso probablemente nos ha limitado a la reflexión de otros aspectos que aquí han sido señalados.

Rosa Nidia Buenfil: Creo que los planteamientos que se han vertido en esta última ronda con los comentarios —e inclu-

so con la última pregunta que había hecho un profesor de la audiencia llamado Eduardo, que ya se fue— me empujan a hacer un comentario, otra vez regresando a la dimensión política del asunto; además de que es mi fascinación, es lo que trabajo, hago análisis político del discurso. Entonces aquí converge toda esta construcción de sentido, constitutiva de cualquier acto educativo y de cualquier investigación educativa, en la dimensión política, que también se ha traído a colación constantemente. De la complejidad de la que habla Sonia no puedo más que adherirme. La complejidad se puede ver desde Edgar Morin, o en otros autores (Foucault, Derrida, Laclau), pero la complejidad es un elemento que, a estas alturas, quien lo ignore cae en la ingenuidad más impresionante.

Junto a este tema quisiera hacer un pequeño paréntesis, y aquí no sé qué tanto difiero de Eduardo Remedi, o no difiero; sólo lo quiero dejar así. El asunto de la ingenuidad. Me parece que en el campo educativo sí hay ingenuidad; me parece que en algunos sociólogos también la hay; en antropólogos, y en economistas de la educación, ¡por favor!, ¿no? Pero, además de reconocer esa ingenuidad que hay en muchos campos, y que tiene que ver con los cambios de paradigmas y con la incorporación de nuevos conocimientos y del avance, etc., de todas maneras sí me parece que en el campo educativo hay un retraso en la incorporación de debates que en otros campos se han llevado a cabo desde hace tiempo, y de lo que conozco más, que es de debates filosóficos y de la teoría política, no porque no se hayan incluido; se han incluido con mucho retraso o se han incluido como modas, pero no con seriedad. Al menos, ésta es mi opinión. Pero tengo la impresión de que hay un retraso especial en el campo pedagógico frente a otros campos de la investigación social

y humanística. Esta cuestión de lo político que mencionaba anteriormente me abre una serie de inquietudes, de posibilidades, de posicionamientos que sostengo y que he argumentado en diferentes lugares. Pero no sólo no hay tiempo, sino que no sería pertinente, sería muy disperso que hablara de muchos de ellos. Quisiera centrarlos en un solo tema: en el tema del debate, que también ya lo mencionaron varios.

Me parece que el debate es uno de los espacios fundamentales para poder no sólo delimitar el famoso campo de la investigación educativa, o delimitar el campo de la educación misma —que es una inquietud que tiene Miguel—; cualquier delimitación que no esté sujeta a debate, o tiene una base teológica, o tiene una base positivista, ilustrada... Creo que a estas alturas del partido, y tratando de ser menos ingenuos, tiene que darse ese paso; el de la dimensión política que está inscrita en el debate, en la medida en que podamos tener algunos acuerdos, “aunque sea mínimos” —comentaba con el profesor Eduardo del público—. Pienso que no son sólo mínimos, sino normas y criterios para hacer ese debate. Porque comentábamos con este profesor que, en México, muchas veces el debate no tiene lugar porque no hay una cultura del debate; se piensa enseguida en la agresividad, en que no hay posibilidad, que son pocas las posibilidades realmente —y sí son pocas— que tiene uno de debatir, de defender sus ideas, sin que esto implique una agresión al otro, a aquel con el que se debate; sin distinguir que la diferencia no necesariamente implica antagonismo; que además, las diferencias, incluso para que se puedan constituir como tales, tienen que estar en el marco de algún acuerdo. Yo no puedo decir: “soy diferente de él”, si no hemos acordado al menos en qué vamos a diferir. Me parece que no hay una cultura del debate en la investigación educativa, como tampoco en la vida académi-

ca de México, no tenemos una cultura del debate. Yo he insistido en eso: pensar en las normas indispensables, en acuerdos básicos para elaborar, para establecer, para entablar este debate en medio del cual podremos decir por qué esto es educación o no es educación.

A mí me pareció una provocación la que tú haces —se dirige a Miguel Bazdresch— al decir: “A ver, digan qué entienden por educación, o dónde la delimitan”. Creo que es una provocación... Yo no voy a caer hoy en ella, pero claro que, en otro momento (en 1983), he escrito alguna cosa que tiene que ver con esto, y que después de veinte años quién sabe si la sostendría tal cual. Algunas cosas las seguiría sosteniendo, otras quizá ya no. Pero de cualquier manera me parece que uno de los temas es pensar en el debate, en cómo podemos plantear este debate, en pensar en la complejidad, en la dimensión política de cualquier delimitación, y que esta dimensión política siempre es —decía el profesor Eduardo— un arma de dos filos. Es un arma de dos filos, y a eso me refería también cuando hablé de una lógica paradójica o una lógica aporética —es decir, de la aporía—, que no es: “o es un arma para atacar a aquellos, o es un arma para favorecer a los otros”; no, favoreces y atacas, están las dos cosas al mismo tiempo. Cuando delimitas algunos criterios de lo que “es” y lo que “no es”, cuando delimitas esas fronteras de lo que “es” y lo que “no es” la investigación educativa, desde luego que incluyes y excluyes. Pero sin una delimitación móvil, precaria, incompleta, etc., de la investigación educativa, difícilmente vamos a saber qué estamos haciendo; a saber cómo defender lo que estamos haciendo. Y si nos metemos en el campo de la docencia, difícilmente vamos a saber qué es lo que podemos trabajar con nuestros estudiantes, cómo estamos formando gente de posgrado, cuando ni siquiera tenemos un acuerdo básico de

algunos criterios, sabiendo que éstos son producto de una negociación política. No son producto ni de la razón, ni de dios; son producto de una negociación, de un consenso, y éste va a cambiar; pero de todas maneras son necesarios, pero son imposibles. Pues sí, y así podemos seguir.

José Luis Cortina: Bueno, vamos por nuestra última ronda. Si los comentaristas quieren hacer algún resumen, adelante. Y después, prometo tomar no más de tres o cuatro minutos para concluir.

Miguel Bazdresch: Es imposible hacer una síntesis más allá de cuatro líneas generales, que tienen que ver con la necesidad de la delimitación; la imposibilidad de hacerlo con los ingredientes actuales —a no ser propuestas que tienen características de propuestas, es decir, tienen que ser no definitivas, consensuadas, en discusión, temporales—, de manera que, a la primera pregunta por la delimitación diríamos, “perogrullescamente”, se delimita delimitando. En la medida en que vayamos delimitando se podrá identificar con qué ingredientes delimitamos. Y en la medida en que podamos identificar con qué ingredientes delimitamos, en esa medida podemos criticar nuestra delimitación para mejorarla, y por ahí vamos a ir caminando. La necesidad no niega la imposibilidad —dijéramos, fáctica— en este instante, sino que anima a aplicarla con las precauciones y sin asignar a la delimitación las atribuciones que tendría la delimitación de un objeto mucho más definido, etcétera.

Una segunda cuestión sería que los ingredientes de una investigación no son excusables en la investigación educativa; por tal hecho ésta no se puede degradar en términos de llamarle investigación a cualquier cosa. Tenemos una tradi-

ción científica que respetar y que aplicar en este caso. Pésele a quien le pese, aunque haya diferencias en ese punto, habrá una tribu que delimite y un proceso para entrar y salir de la tribu. No hay más. Eso sucede en física, sucede en química, sucede en todos lados.

Para la segunda pregunta, de los criterios que dan validez a la investigación educativa, creo que aquí se ha aducido un conjunto de criterios de la lógica, del método, de la técnica, y de las operaciones cognitivas que dan validez al conocimiento que se produce con la investigación. Cada campo tiene sus tradiciones, tiene sus instrumentos, y lo mejor que se puede decir es que cada uno respete esas tradiciones, las haga crecer, las pueda criticar, y sobre todo este último ingrediente, pues que se pueda debatir. Es decir, que se pueda poner en juego supuestos, presupuestos, consecuencias y efectos, para depurar, para purificar —si vale la expresión teológica— los instrumentos y los criterios, ya que sólo así habrá la posibilidad de hacerlos. Asimismo, constatar este último aspecto de retraso en el caso de la investigación educativa, o por lo menos de los investigadores educativos como conjunto, como tribu, en liberarse de las características de lo infantil que resulta el sentirse agredido cuando se marca una diferencia. Para decirlo de manera psicológica, usando el esquema psicológico, son los infantes los que se sienten mal cuando de pronto alguien los regaña. Quien tiene ya otro colmillo sabe que del regaño se puede uno liberar sin que pase nada. No sé si estos ingredientes dan respuesta puntual al conjunto de preguntas bastante amplio. Creo que lo que anuncian es la necesidad de plantearse otro conjunto de preguntas, no sé si anterior o posterior, pero otras preguntas probablemente más incisivas a propósito de la necesidad de delimitar y de validar la investigación educativa.

Sonia Reynaga: Bueno, me parece que hay algunos elementos que se han estado trabajando a lo largo de la sesión: la necesidad de delimitación, creo que eso queda claro. La segunda es el debate: las características del debate, los intereses en el debate, las perspectivas en el debate. Quiénes y cómo nos relacionamos y desde dónde nos relacionamos, para qué lo hacemos. O sea, estos juegos entre la historia personal, la posición, y el qué quiero. A propósito de este debate, me parece fundamental el reconocimiento de la complejidad y de las diferentes dimensiones que esto implica en el ámbito educativo.

Algo que alguno de los participantes dijo muy rápido es la cuestión del reconocimiento del aquí y ahora, del contexto que tenemos, pero sobre todo —y creo que en ese sentido Rosa Nidia lo recuperó muy bien— que es la historicidad de ese contexto la que va a hablar mucho de la relación entre sujetos y los juegos políticos —juegos en el mejor sentido de la palabra— que se dan a propósito de ese contexto específico que genera prácticas diferenciadas y en muchas ocasiones contradictorias.

La otra es esta incorporación necesaria —esta actualización necesaria en el ámbito educativo— de debates actuales en otros espacios. Parece que es algo necesario no sólo para la delimitación, sino para el enriquecimiento del propio debate. Me parece que éstos son algunos de los elementos que han salido respecto a la necesidad de poder trabajar la delimitación.

En cuanto a la validez, si bien la puede dar la pertinencia —y no, como señalaba Eduardo de algunas tradiciones, la impertinencia— entre las lógicas de construcción, el uso de las técnicas, o magnificar algunos métodos, y utilizar justo el método como un eslabón, más que como una garantía —todos los que hacemos investigación sabemos que no hay

garantías—, entonces, este uso equilibrado entre la lógica, o la lógica que se pone en juego al estar construyendo el sentido, la capacidad de análisis que nos permite o nos posibilita determinada interpretación, será la posibilidad de que tengamos validez. Esto, junto con el reconocimiento de los otros. Sería todo.

José Luis Cortina: Cuando me encomendaron organizar el debate, la consigna fue vigilar el tiempo para que se respetara la equidad y no entrar directamente en los temas de discusión; pero sí se me daba un pequeño tiempo al final para presentar mi postura, y el tiempo me llegó. Yo acabo de regresar, después de estar siete años siendo formado y deformado del otro lado de la frontera, en los Estados Unidos. Una y otra vez, cuando veía este debate, me preguntaba: ¿por qué en México estamos debatiendo estas cosas? Si tomo el debate por su valor de cara, tanto las preguntas como el tema general del Simposio, que es precisamente “Delimitación y validez de la investigación educativa”, las preguntas que me vienen inmediatamente a la cabeza son: ¿qué porcentaje de los investigadores educativos en el mundo estamos en México?, ¿por qué, si somos una pequeñísima fracción, estamos debatiendo esto que, supuestamente, le debe concernir a los investigadores educativos en el nivel global?, ¿por qué preocuparnos por estas cosas en México, cuando tenemos tantos problemas menos teóricos y más apremiantes y específicos que atender? Y, sobre todo, frente a las realidades educativas de nuestro país, ¿por qué tomamos esta empresa, que debería de concernir a la comunidad en general?

También dentro de mi formación y deformación se me ha orientado a entender que lo que hacen los profesores con los

alumnos con quienes trabajan en el aula siempre son acciones racionales, y que si no me parecen tales es porque no entiendo o no me ha quedado clara la perspectiva que están asumiendo. Conforme he leído y escuchado los debates he tratado de seguir esta misma orientación. He tratado de entender por qué sería racional que los investigadores educativos en México asumiéramos una tarea tan teórica y tan global. También dentro de mi deformación se me ha orientado mucho hacia lo pragmático. Para mí siempre es importante juzgar los conocimientos en términos de la forma en que pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Creo que las participaciones de hoy me han ayudado a entender por qué es significativa esta discusión en el contexto mexicano. Uno de los “veintes” que me cayó hoy tiene que ver con la identidad. Creo que durante el tiempo que estuve en Estados Unidos no se me orientó a que asumiera una identidad de investigador educativo en general. En lugar de eso, se me orientó a que asumiera una identidad de investigador en educación matemática, en específico. Desde la identidad que se me orientó a asumir, los problemas que podían concernir al terreno de la investigación educativa, en general, no tienen mucha relevancia. Para mí sería más fácil pensarme como alguien capaz de responder las preguntas del Simposio, si éstas se enmarcaran dentro del terreno de la educación matemática, y no dentro de la educación en general. Sin embargo, también me doy cuenta de la condición en que se encuentra la investigación educativa en México, donde hay mucha cohabitación de gente que trabaja en diferentes áreas. Creo que quizá sea esta cohabitación la razón por la que se justifica tener este tipo de debates.

En México, el financiamiento que se otorga a la investigación educativa no está diferenciado por áreas. Gente que

trabaja en campos muy distintos tiene que competir por los mismos recursos. Algo similar creo que sucede con las plazas, tanto en el nivel de las universidades, como en el de los institutos de investigación educativa. La mayor parte de las plazas no están especificadas por campos de la investigación educativa. También hay cohabitación en las publicaciones; las de más prestigio en el país son de investigación educativa en general y no están diferenciadas. Incluso en la formación de alumnos hay cohabitación. Yo hice mi maestría en educación en la Universidad de las Américas. En el programa cohabitaban especialistas en áreas muy distintas. Y creo que también hay cohabitación en el impacto que tiene nuestro trabajo: ¿a quién le hacen caso las autoridades o los diferentes actores educativos finalmente?

Entonces para cerrar, creo que sería importante que se trabajara en aclarar el contexto específico en el cual los organizadores afirman que, en México, tiene sentido sostener estos debates. Quizá este contexto sea obvio para quienes viven cotidianamente la realidad de la investigación educativa en México. Pero puede no serlo para quienes nos ven discutir estas cosas fuera del país y para quienes son nuevos en el área. Sobre todo estoy pensando en los alumnos de maestría a quienes, quizá, les toque leer este debate. Yo terminé mi aportación aquí. Si hay alguien más que quiera decir algo, ahora es el momento. Cito: Y si no, que calle para siempre. No queda más que agradecer al ITESO por la amabilidad de tenernos aquí; al COMIE y al CEE por tomar la energía para organizar este tipo de eventos. En el de hoy, si algún consenso hemos logrado, es que son significativos e importantes. Gracias.

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 Zygmunt 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 interdisciplinarietà, 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 científicidad 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 configuran 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.