

# DÍALOGOS



Delimitación y Validez  
de la  
**Investigación  
Educativa**

**CEE**

Centro de Estudios Educativos

Diálogos es un proyecto del Centro de Estudios Educativos que busca alentar la deliberación organizada sobre asuntos relevantes de la educación. Tenemos la convicción de que en los últimos años el campo educativo se ha complejizado con nuevos temas, métodos y actores, pero infortunadamente la pluralidad no se ha traducido en nuevas formas de interlocución. Todavía son escasos los eventos o las publicaciones que pongan en el centro el debate de ideas. Continúan prevaleciendo los eventos tradicionales, los formatos cerrados que simplemente reproducen la unilateralidad.

Diálogos parte de interrogantes compartidas y apuesta al encuentro de razones. No busca alcanzar acuerdos ni recomendaciones, sino que pretende contribuir al logro de algo más modesto y urgente: el debate serio y amigable sobre asuntos irresueltos y temas que se han vuelto problemáticos.

Diálogos es también una serie editorial que reproduce la deliberación ocurrida en eventos académicos. En la medida de sus posibilidades, busca difundir no sólo las posturas y puntos de vista más relevantes sobre temas educativos controvertidos, sino, sobre todo, aquellos argumentos que se elaboran al calor de la discusión.

**Simposio**

---

**Delimitación y validez  
de la investigación educativa**

**CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C.**

*Delimitación y validez de la investigación educativa*

Serie: *Diálogos*

Coordinación de la serie: Pedro Gerardo Rodríguez

Editora: Yolanda Guerra Macías

Revisión de estilo: Mónica Arrona

Portada: Yolanda Guerra Macías, Antón Barbosa Castañeda y Emilio Guerra Macías

Diseño y formación de interiores: Antón Barbosa Castañeda

**EXTENDEMOS UN RECONOCIMIENTO ESPECIAL**

**A SUSANA ROJO POR LA VERSIÓN ESCRITA**

**DEL MATERIAL ORAL DEL SIMPOSIO**

D.R.© Centro de Estudios Educativos, A.C.

Av. Revolución 1291

Col. Tlacopac San Ángel

01040 México, D.F.

ISBN: 968-7165-57-X

Tiraje: 1 000 ejemplares más sobrantes para su reposición

Primera edición

México, 1999

Impreso y hecho en México

*Printed and made in Mexico*

**MODERADOR**

**LUIS MORFÍN**

*CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C.*



**PONENTES**

**ÁNGEL DÍAZ BARRIGA**

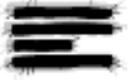
*CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD, UNAM*

**MARÍA BERTELY**

*CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS SUPERIORES  
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL, MÉXICO, D.F.*

**PEDRO GERARDO RODRÍGUEZ**

*CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C.*



**COMENTARISTAS**

**GUILLERMO DE LA PEÑA**

*CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS SUPERIORES EN  
ANTROPOLOGÍA SOCIAL OCCIDENTE*

**SALVADOR MARTÍNEZ**

*CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C.*

**ARMANDO LOERA**

*COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO ACADÉMICO  
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA*



# ÍNDICE

## **I. DESARROLLO DEL EVENTO**

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	<b>11</b>
<b>SEGUNDA PARTE</b>	<b>39</b>

## **II. DOCUMENTO BASE**

<b>PLANTEAMIENTO GENERAL</b>	<b>67</b>
------------------------------	-----------

---

## **I. Desarrollo del evento**



## 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 Centro de Estudios Educativos, 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 Consejo Mexicano de Investigación Educativa en una de sus reuniones ordinarias, y el resultado fue la invitación al Centro de Estudios Educativos a darle forma a esta invitación 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 conocimiento 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,



MODERADOR

quisiera recoger algunas de las consideraciones tanto del editorial, como de la invitación que formulamos a los participantes en este Simposio. Nos parece que el dato más evidente respecto de la investigación educativa en México es su expansivo crecimiento; y, junto con esto, las preguntas que surgían, en torno a: ¿qué es lo que comúnmente nos decimos los investigadores de la educación? 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 con la renovación de la práctica. Estas valoraciones descansan en la suposición de que la investigación cualificará 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, métodos y materiales que orienten la acción. Según las funciones que se le atribuyen, la investigación educativa se valora —en buena parte— por sus resultados prácticos; y nos parecía que tales maneras de discurrir —siendo necesario— corren el riesgo de abandonar la cuestión central: ¿qué ha de entenderse por investigación educativa y cuáles rasgos la hacen válida con independencia de la función que tiene o dice tener? Esta delimitación inicial es importante porque con su crecimiento es notoria la diversificación del campo.

Nos parece, además, que el problema de la investigación no sólo refiere al conocimiento de objetos de estudio, sino también al entendimiento entre quienes dicen investigar. El reto de este Simposio —decíamos en la invitación— es iniciar un proceso en el que algunos ele-

mentos de la diversidad se expresen en argumentos coherentes y se acompañen de tolerante clima. Pretende este Simposio iniciar un proceso de discusión que habrá de continuarse en otros Congresos; por lo tanto —lo propongo como objetivo—, su principal propósito es abrir un espacio para la reflexión y la descripción de dos asuntos concatenados: qué debería ser *de facto* la investigación educativa, y cuáles son los criterios que la conforman.

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 un 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 podrán 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 Centro de Estudios sobre la Universidad; 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 Centro de Estudios Educativos, 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 Centro de Investigación y de Estudios Superiores en Antropología Social, 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 ciudadanos. Su línea de investigación es la etnografía, historia social, comunidad y escuela. Ella se ha nutrido durante su formación en la fenomenología social, la sociología comprensiva y en enfoques cualitativos y metodológicos en investigación educativa. En su momento me permitiré presentar a los tres invitados.

He de advertir que mi función consistirá en señalar los tiempos y en algún momento, quizá, orientar la participación. Dicho esto, le pediría a Ángel que nos hiciera el favor de comenzar con la exposición. Cada uno de los tres contará en esta primera parte con quince minutos.

## PRIMERA PARTE

**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 estas tres dimensiones:

Primero: la que responda a teorización o desarrollo conceptual de la educación —donde se concibe a la educación como una disciplina, no como ciencia—. De esta manera cabrían ensayos, ya que en mi opinión éste es

PONENTE



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, etcétera, 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 a 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 de 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 tema 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. Yo 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 el problema de la comprensión, y yo creo que aquí la veta más interesante que en el debate actual observo en torno a esta situación, puede ser el tema de la interpretación.

De esta manera, yo siento que en relación a la cuestión: ¿cuál es la base empírica de la investigación en educación?, podríamos 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, etcétera, son considerados registros de un material empírico, y este referente empírico indudablemente que es 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 yo creo que en nuestro caso tendría que ser la construc-

ción de instrumentos para llegar al dato, implica una forma en la 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 hablar de 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”. Yo a veces me lo formulo como círculo

o enfoque en el que el saber educativo es “la intersección de saberes que se van entretrejiendo”. Y capaz que esto es lo específico de lo que llamamos conocimiento de la educación; esta capacidad de entretrejer conocimientos que proceden de múltiples disciplinas. En ese momento Dewey no solamente 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 actualmente 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, etcétera; 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, etcétera. Esto es, mientras que en cualquier otra disciplina se aprenden diversas metodologías para indagar —en general en el marco de su propia disciplina; me refiero por ejemplo a 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 solamente 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 la elección metodológica junto 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 estos del nuevo régimen de la estadística, etcétera, 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 yo 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 quizás terminen por llamarse transdisciplinarias— se están abriendo nuevas elucidaciones sobre temas como la interpretación.

En relación al tercer punto, sobre cuáles serían las rutas para elaborar estados del conocimiento de investigación en educación, yo 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 del 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.



MODERADOR



**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, realizados bajo el auspicio de diversas agencias e instituciones. La realización de cuatro congresos nacionales, la sistematización de diversos estados del conocimiento, y la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (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, currículum escolar, prácticas educativas, procesos socioculturales, historia regional, y filosofía de la educación, entre otros. Los primeros grupos y redes académicas se organizan en torno a 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. Valor productivo que 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, olvidando el sentido ético del trabajo intelectual, olvida la necesidad de propiciar el avance y 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 comunidad 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 en base a 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 profe-

sional 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, y con académicos y 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, impulsadas por diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, centros de investigación 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. Yo 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, a 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 representantes 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, explicarán 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 educativas. 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. Modificación que 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 hábitos 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 relacio-

nados 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 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 hábitos 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



MODERADOR

**LUIS MORFIN:** Muchas gracias María. Pido a Pedro Gerardo que nos comparta su reflexión.

PONENTE



**PEDRO GERARDO RODRÍGUEZ:** Primero, siento que es importante empezar con una reflexión que tiene que ver con los 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 acá, sea rigurosa, flexible e inclusiva. Honestamente plantearía que la delimitación común de la investigación educativa gira en torno a dos ideas elementales: la generación de conocimiento 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 in-

vestigación 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 de forma puramente especulativa. Muchos proyectos asumen la investigación como la 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, y otros los juzgan, pero 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 es frente a los formatos y formas de proceder que reducen el 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. 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 cualquiera 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. Pues 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 sea necesaria una delimitación referida a las condiciones, argumentos y reglas de validez compartidos. Es decir, es necesario 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 creen que 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.



MODERADOR

**LUIS MORFÍN:** La siguiente ronda será para preguntas en breve. Le pediría a Ángel si nos quiere exponer, en este tiempo, un desarrollo o alguna observación que quedó pendiente.

PONENTE



**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 desde estructuras de conceptos desde donde estamos encaminándonos a ello. Quisiera hacer una puntualización, un señalamiento. No toda intervención necesariamente es investigación edu-

cativa, ni toda intervención —críticamente— está orientada sobre un presupuesto conceptual o sobre determinado tipo de ideas. Yo tomo mucho el ejemplo de Freinet; además porque Freinet 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, etcétera? Yo creo que 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.

Yo creo que, en un modelo de investigación-acción, la tarea de los investigadores es investigar, y la tarea 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. Yo 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.

PONENTE



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 en que 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.



MODERADOR

**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.

PONENTE



**ÁNGEL DÍAZ BARRIGA:** Lo que aquí yo 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... 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.



MODERADOR

**LUIS MORFÍN:** ¿Alguna otra aportación, Pedro Gerardo?

PONENTE

**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.



PONENTE

**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 yo creo que esto es lo importante.



PONENTE

**ÁNGEL DÍAZ BARRIGA:** A mí me preocupa esa afirmación que hiciste, Pedro, de que sean reproducibles y que tengan mecanismos de autocontrol. Yo lo que he encontrado es que, por ejemplo, cuando trabajo los modelos de investigación que abordo a través de la entrevista, es que 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 reproducible ninguno, 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 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



MODERADOR

PONENTE



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 generó 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: rigor; perteneces a una tradición, y de alguna manera integración — yo digo metodológica— en un campo determinado. Yo creo que 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 PARTE

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

PONENTE



PONENTE



MODERADOR

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 40 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 Tecnológico 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 actualmente su interés se dirige a temas de etnicidad y ciudadanía.

Y está también Salvador Martínez Licón; él pertenece al Centro de Estudios Educativos, de origen es comunicólogo, hizo su maestría en Investigación Educativa en la Universidad Iberoamericana. El proyecto actual en que trabaja 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 cuestiona-

mientos 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

COMENTARISTA

B

para su análisis solamente 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 distinga lo suficientemente bien. Por lo menos sé que a muchos les gustaría presumir de contar con una visión peculiar de lo educativo —especialmente en lo epistemológico—, que los distingue suficientemente de los millones de actores involucrados en el denominado “hecho educativo”. Seguramente nuestros ponentes son —y seguramente así lo reconocerían ellos mismos— personas esencialmente 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, tenemos que 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”; por ejemplo, Ángel pudiese 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 al campo.

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 pregunta 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 el Congreso, ¿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 siendo presentados, y por qué se excluyó a una serie de otros ponentes? Y con estos fundamentos vamos infiriendo: ¿qué es investigación educativa y qué no es investigación educativa?

**LUIS MORFIN:** 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.

Particularmente 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



MODERADOR



COMENTARISTA

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 de 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, so-

bre 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, etcétera. 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 te 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 los puede uno exponer 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 para mí, quizá por deformación profe-

sional 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 a la 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. Yo creo que también, sin embargo, junto a ese modelo hegemónico existen modelos alternativos, existen otras formas de entender la salud y la enfermedad, y existen otras formas 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 se identifican con modelos 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 se trata de temas 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



MODERADOR

COMENTARISTA



entendimiento, que opera en base a comunicaciones y a 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. Yo 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. Yo 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 lite-

ralmente 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 COMIE 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.



MODERADOR



**ÁNGEL DÍAZ BARRIGA:** Podemos compartir un esquema conceptual, y creo que es desde aquí desde donde habría que entender todo lo que hemos dicho. Yo creo 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, yo 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 yo creo que ¿por qué el tema de hasta dónde es posible o no es posible el tema de validez es el tema de pertinencia? Por ejemplo, sólo un 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 enfoque marxista y toman la teoría de Pavlov, y desde la teoría de Pavlov 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 van a abordar 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 donde diga: éstas reúnen todas estas características, y por eso son investigación educativa. O cuando yo 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 de cuáles son las diversas aportaciones.

Yo lo que 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, yo 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 yo doy clase, soy docente, no soy investigador, y me deben exigir como docente. Yo creo que son cosas en las cuales no podemos desaparecer las fronteras, porque finalmente el docente tiene una función didáctica importante. Yo 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 y como es la ingeniería. Yo 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, yo 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.



MODERADOR

**LUIS MORFÍN:** Muchas gracias. Le pediría a María que nos comparta sus reflexiones en esta última participación.

PONENTE



**MARÍA BERTELY:** Bueno, hace un momento comentaba que esa preocupación surge porque yo 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 al método que nos constituye como académicos, pero no por eso dejan de ser legítimas. Yo no estoy muy vinculada con las organizaciones indígenas, y bueno, 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 efectivamente 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. Yo creo que también nosotros tendríamos que pensar en incluir esta diversidad y generarla a favor de una comunidad con la cual yo convivo cotidianamente tratando de inventar este diálogo. Además, creo que también existe una relación paternalista en relación con los usuarios, porque el usuario está esperando que uno le dé una receta en torno a cómo mejorar su práctica. Yo que 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 yo puedo proporcionar y lo que también los usuarios aportan. Yo soy maestra de origen y tendría que generarlo. Creo que también es necesario ubicar la comunidad como un todo, promocionar el conocimiento, sistematizar dentro de las demandas no específicas con procesos específicos de cada hábitus profesional.



MODERADOR

**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. Yo creo que 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.



MODERADOR

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

COMENTARISTA



**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 tiene que 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 a 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 para 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 acuerdos que podamos tener a nivel disciplinario, sino los acuerdos de una ética de 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, conjuntamente, cuáles son los mejores caminos de la emancipación social.

**GUILLERMO DE LA PEÑA:** Bueno, creo que de Ángel es muy importante rescatar esta afirmación, esta defensa muy apasionada 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 so-

COMENTARISTA



cial; y la educación no sería una ciencia social sino una disciplina que recoge la eficacia de todos los distintos enfoques. Entonces, si mal no lo entendí, lo que sería lo específico de la investigación educativa sería la capacidad de síntesis, de compatibilidad de las distintas aportaciones en una práctica.

Creo que 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 pro-

ceso tan complicado de sintetizar, de poner juntas las distintas aportaciones de la ciencia social sobre la educación, y nos llevan necesariamente 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 simplemente 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 a 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 perspectiva más abarcativa que incluya los argumentos de ambas par-



MODERADOR

COMENTARISTA



tes. 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 a 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. Yo 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.



MODERADOR

**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 estrictamente 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. Este 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. Estos 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 infracientíficas 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".<sup>1</sup>

<sup>1</sup> B. Lonergan, *Método en Teología*, Salamanca, Ed. Sígueme, 1988, pp. 11 y 12. La cita de W.D. Ross corresponde a *Aristotle's Prior and Posterior Analytics*, Oxford, 1949, p. 14, cfr. pp. 51 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, 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.



---

## **II. Documento base**



## PLANTEAMIENTO GENERAL

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; numerosas plazas y cursos se orientaron a la investigación de manera total o parcial; se crearon 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 en muchas entidades federativas.

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 cualificará 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, métodos y materiales que orienten la acción. En fin, dadas las funciones que se le atribuyen, la investigación educativa se valora, *prima facie*, por sus resultados prácticos.

¿Acaso puede valorarse de mejor forma? Los impacientes suponen que no, que los proyectos de investigación

educativa valen las penas 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 al día siguiente es el tronco robusto de un roble y admirar su follaje, y recoger sus frutos. Consecuentemente, 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” de la investigación educativa o en la estrategia para potenciar sus efectos. Tal manera de discurrir, siendo necesaria, abandona la cuestión central de 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 de la investigación educativa posee un doble sentido: por un lado, refleja una

mayor tolerancia respecto de lo que ha de contar por “investigación educativa”, 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 productivamente la diversidad, pues su núcleo y contorno se (des)dibujan incesantemente, hasta casi diluirse; y ello con el agravante de que junto a la diversidad de formatos rigurosos ha proliferado el ensayismo, es decir, la especulación carente del más mínimo sistema de autocontrol, sea éste metodológico o de otro tipo.

## **RETOS Y PROPÓSITO**

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 sobre aquello que dicen compartir, y delimitar lo que ha de contar por campo común, es decir, lo que ha de contar por “investigación educativa”.

¿Es posible construir una definición de investigación educativa incluyente que sea, simultáneamente, rigurosa, flexible y operativa? Se trata, por supuesto, de 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. A pesar de sus sospechas, el problema sigue ahí. El te-

mor a suscitar un debate improductivo no hace sino reforzar la idea de que no somos capaces de acceder a nuevas formas de interacción en las que prevalezcan las mejores razones.

Otros creen —y nosotros con ellos— que parte esencial de la investigación educativa es enfrentar la tarea, la sutil y polémica tarea de delimitar, con postulados y criterios definidos, qué ha de contar como “investigación educativa”. 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.

En fin, creemos que se trata de una tarea indelegable en una sola persona o en un pequeño grupo. Desde luego, no es tarea de un solo evento. El reto del Simposio es iniciar un proceso en el que algunos elementos de la diversidad se expresen en argumentos coherentes y se acompañen de tolerancia crítica. El reto es lograr el florecimiento de las mejores razones. Y para ello es imprescindible el diálogo auténtico que se preocupe por escuchar al otro. Se trata, evidentemente, de un reto colectivo que requiere fuertes dosis de autocrítica, de comprensión y de imaginación. El reto es estimular una cultura de discusión sobre los problemas de origen.

El Simposio no aspira a conclusiones consensadas ni a recomendaciones específicas. Pretende iniciar un proceso de discusión que habrá de continuarse después del IV Congreso. Su principal objetivo es abrir un espacio para la reflexión y discusión de dos asuntos concatenados: a) qué ha de contar por investigación educativa, y b) cuáles son los criterios que la tornan válida; asimismo, en el Simposio se planteará la cuestión correlativa de c) la organización temática y los problemas de formulación de los estados de conocimiento. Se espera que ponentes e invitados tomen postura y ofrezcan sugerencias al respecto.

## **PREGUNTAS**

1. ¿Es necesario y posible delimitar, con postulados definidos, qué ha de considerarse como investigación educativa? Preguntarse sobre la delimitación de la investigación educativa tiene como premisa la posibilidad de demarcar, así sea a grandes rasgos, un campo y un quehacer que, decimos, nos es común. Sin embargo, es necesario que en el Simposio nos preguntemos sobre la premisa misma. La cuestión podría plantearse así:

- ¿Es necesario delimitar la investigación educativa frente a otros campos y frente a otras formas de reflexión de lo educativo?, ¿por qué?
- De ser el caso, ¿cómo realizar tal delimitación? ¿apelando a características inmanentes de la investigación educativa?, ¿cuáles podrían ser éstas?

2. ¿Cuáles son los criterios que dan validez a la investigación educativa? Preguntarse por los criterios de validez refiere a la posibilidad de compartir argumentos y alcanzar un acuerdo respecto de aquello que ha de con-

tar por “investigación educativa”. Hay, al menos, tres grandes núcleos de discusión al respecto: la “base empírica”, la “metodología” y la “interpretación”. Es necesario que en el Simposio nos preguntemos sobre ellos. Las cuestiones podrían ser planteadas así:

- En este campo ¿qué ha de entenderse válidamente por “base empírica”? ¿es excusable la “base empírica” en una investigación educativa?, ¿existen excepciones atendibles?, ¿cuáles son éstas?, ¿existen formas diversas —y válidas— de “base empírica”? ¿cuáles son?
  - En este campo ¿qué ha de entenderse válidamente por “metodología”? ¿es excusable el uso de una metodología en una investigación educativa?, ¿existen excepciones atendibles?, ¿cuáles son éstas?, ¿existen formas diversas —y válidas— de “metodología”? ¿cuáles son?
  - En este campo ¿qué ha de entenderse válidamente por “interpretación”? ¿es excusable la interpretación en una investigación educativa?, ¿existen excepciones atendibles?, ¿cuáles son éstas?, ¿existen formas diversas —y válidas— de “interpretación”? ¿cuáles son?
3. Considerando lo anterior ¿cuáles serían las rutas para elaborar adecuadamente estados del conocimiento en este campo?

Pedro Gerardo Rodríguez

