

FORMACIÓN, POLÍTICA E INVESTIGACIÓN

ESPACIOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN EN MÉXICO Y EL CONO SUR

Tomo 2

**Norma Georgina Gutiérrez Serrano
(coordinadora)**



FORMACIÓN, POLÍTICA E INVESTIGACIÓN
ESPACIOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
EN EDUCACIÓN EN MÉXICO Y EL CONO SUR
Tomo 2

FORMACIÓN, POLÍTICA E INVESTIGACIÓN ESPACIOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN EN MÉXICO Y EL CONO SUR TOMO 2

Norma Georgina Gutiérrez Serrano
(coordinadora)



Formación, política e investigación: espacios de producción de conocimiento en educación en México y el Cono Sur/Norma Georgina Gutiérrez Serrano (coordinadora). — Primera edición. volúmenes: ilustraciones.
Páginas 279

ISBN: 978-607-02-4659-3 (UNAM)

ISBN: 978-84-9969-646-1 (Díaz de Santos)

1. Educación--Investigación--México. 2. Educación--Investigación--América Latina. I. Gutiérrez Serrano, Norma Georgina, editor de la compilación.

LB1028.25.M6.F67 2012

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por pares académicos externos al CRIM, de acuerdo con las normas establecidas en los Lineamientos Generales de Política Editorial del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, y cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para su edición a través del proyecto 100509

Primera edición: 20 de septiembre de 2013

© Norma Georgina Gutiérrez Serrano (coordinadora)

© Ediciones Díaz de Santos

D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, delegación Coyoacán, 04510, México, D. F.

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Av. Universidad s/n, Circuito 2, colonia Chamilpa,

62210, Cuernavaca, Morelos

www.crim.unam.mx

Ediciones Díaz de Santos

C/ Albasanz 2, 28037, Madrid, España

ediciones@diazdesantos.es

<http://www.diazdesantos.es/>

Ediciones D. D. S. México

Elisa 161, colonia Nativitas.

Delegación Benito Juárez, 03500, México, D. F.

jnicasio@diazdesantosexico.com

<http://www.diazdesantosexico.com.mx/>

ISBN: 978-607-02-4659-3 (UNAM)

ISBN: 978-84-9969-646-1 (Díaz de Santos)

Corrección ortográfica y de estilo: Adriana Guerrero Tinoco

Diseño de portada e interiores: Aarón González Cabrera

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

Presentación	9
<i>Mario Rueda Beltrán</i>	
Nota sobre la edición del tomo 2	19
<i>Norma Georgina Gutiérrez Serrano</i>	
La formación universitaria de grado como base para la formación de investigadores en Educación: caso de la región metropolitana argentina	21
<i>Mariano Palamidessi y Claudia Aberbuj</i>	
Los Congresos del Comie y la formación de investigadores en educación	45
<i>Romualdo López Zárate*</i>	
La conformación de grupos de trabajo en el Programa de Maestría en Pedagogía de la FES-Aragón, un dispositivo para la construcción de conocimiento pedagógico	77
<i>María del Socorro Oropeza Amador</i>	
Las relaciones entre investigadores y tomadores de decisiones: discusiones en torno al concepto de “analista simbólico” y el enfoque de las “políticas basadas en evidencia”	101
<i>César G. Tello y Jorge M. Gorostiaga</i>	

**El estudio de las relaciones entre la investigación
educativa y la política: abordajes teóricos
y metodológicos recientes en Argentina y Chile. 135**

Alejandra Cardini

**Prácticas institucionalizadas de investigación
educativa. Los primeros 20 años
de la Universidad Pedagógica Nacional 153**

Antonio Zamora Arreola

**La producción de conocimiento en educación:
el caso de dos universidades públicas
no metropolitanas de Argentina 179**

Ana S. Kupervaser

**El caso del Fondo Sectorial de Educación:
una estrategia de política dirigida
a la producción y uso de conocimiento
en educación básica en México 209**

Cristina Ramírez González

**Pedagogía, metodología y producción
de conocimiento 245**

Yuriria Castro Moreno

**Palabras finales de la producción
de conocimiento en educación,
en el encuentro de miradas sobre
la formación, la política
y la investigación educativa 265**

*Norma Georgina Gutiérrez Serrano
y María Luisa Chavoya Peña*

Notas sobre los autores 273

PRESENTACIÓN

Mario Rueda Beltrán

El conjunto de trabajos que conforman un libro de dos tomos aborda un panorama amplio del quehacer en investigación educativa, actividad profesional que, considerada como disciplina en sí misma, es relativamente reciente en algunos países, y en otros, apenas comienzan a vislumbrarse sus primeros pasos. Es decir, es un campo de conocimientos independiente de las otras que le fueron dando vida propia, como la psicología, la sociología, la antropología o la pedagogía, por mencionar las más identificadas como raíces de lo que hoy se reconoce como investigación educativa. Se trata de una actividad profesional dedicada al conocimiento sistemático de la educación, a la búsqueda de elementos comprensivos de los fenómenos que tienen lugar en ella y a la orientación de las prácticas de todos los actores involucrados en el campo; todo ello a partir de nutrirse de los legados de las ciencias humanas. Tan sólo el surgimiento reciente de la investigación educativa sería suficiente motivo para procurar una sistematización de las circunstancias sociales que han permitido su nacimiento, configuración y desarrollo; ya no se diga la férrea voluntad de los científicos sociales de procurar la memoria del quehacer profesional que garantice la incorporación de las nuevas generaciones a esta actividad considerada vital para el progreso de los sistemas educativos.

El texto abona al conocimiento de las características socio-históricas del campo que han influido en la producción de conocimiento especializado, a la descripción de las diferentes etapas de su desarrollo, al contraste de dichas condiciones de desarrollo en distintos países, su configuración histórica, sus tendencias actuales y los desafíos futuros. Asimismo, identifica a los actores y agentes de la producción de conocimiento en educación, y proporciona pistas de comprensión de la conformación de los agentes, las instituciones y sus dinámicas, así como

las principales tendencias de su evolución reciente y el papel que ejercen las agencias estatales y la universidad.

El acervo de escritos, a través de estudios de caso, ubicados en distintos países latinoamericanos y en diversas instituciones, nutre el debate sobre temas clave del campo como la necesidad de fortalecer la figura del profesor-investigador y el aseguramiento de las condiciones laborales para la consolidación de la investigación educativa, su recorrido entre la reforma política y la constitución del campo académico; el análisis de la agenda de los organismos internacionales y la revisión de la emergencia del campo de la investigación educativa en políticas de la educación superior; las prácticas institucionalizadas de investigación educativa en una institución en particular, la situación de unos intelectuales en exilio, el posicionamiento de otros durante una reforma educativa, las nociones de formación de investigadores experimentados, y la renovación teórica en circunstancias peculiares.

También se incursiona en las prácticas, las modalidades y las condiciones de producción de dos universidades no metropolitanas, identificando la formación de sus académicos, la cultura y la organización institucional, así como sus redes académicas; se describe la gestión del conocimiento en la formación para la investigación en pedagogía y se presentan propuestas de formación de licenciatura en Educación, además de las relaciones entre la investigación educativa y la política. De la misma manera, se presenta el diseño y puesta en operación de fondos sectoriales como estrategia para favorecer la producción de conocimiento y su vinculación con la toma de decisiones; la relación entre productores de conocimiento y tomadores de decisiones y la conformación de redes académicas nacionales o internacionales para mejorar la producción de conocimiento; finalmente, se sostiene que la investigación pedagógica puede ser una vía para crear nuevo conocimiento alejado de posturas doctrinarias.

La variedad de temas, actores sociales, momentos históricos y situaciones locales desarrolladas, permitirá construir un conocimiento de los procesos seguidos por la investigación educativa y sus adherentes, los logros obtenidos, avances y retos por sortear, retos para los que las experiencias reportadas en esta publicación podrán ofrecer, por

lo menos, respuestas o pistas parciales para consolidar una actividad profesional que puede contribuir al conocimiento y perfeccionamiento permanente de la educación.

A continuación se resaltan algunas ideas de cada uno de los textos incluidos en esta publicación, como una invitación para que el lector se interese en el acercamiento cuidadoso a todos y cada uno de ellos, sin descartar la lectura directa a uno en particular o al conjunto siguiendo otra secuencia, por razones de una lectura guiada con una intención personal especial.

El primer tomo inicia con un trabajo sobre la investigación educativa en México, Norma Georgina Gutiérrez Serrano y Cristina Ramírez González abren el panorama del conjunto de aportes que incursionan en la sistematización y el análisis de esta actividad profesional en distintos países latinoamericanos. En este ensayo se revisan las características socio-históricas del campo en el nivel nacional que han influido en la producción de conocimiento. En particular, se desarrolla la tesis de que la conformación, trayectoria y dinámica de la investigación educativa ha estado vinculada a condiciones sociopolíticas definidas por el Estado mexicano, expresadas en la configuración del Sistema Educativo Nacional y en las demandas de las políticas gubernamentales.

Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi, en el segundo capítulo, profundizan en la situación del campo de la producción de conocimiento en educación en Argentina, deteniéndose en la configuración histórica, las tendencias actuales y los desafíos futuros. Los autores describen las condiciones socio-históricas operantes en el surgimiento, configuración y expansión del campo; la conformación de los agentes, las instituciones y sus dinámicas, así como las principales tendencias de su evolución reciente y el papel de las agencias estatales y la universidad. Ellos propugnan por una mayor consolidación del vínculo entre investigación y políticas, entre producción y aplicación de conocimientos, entre instituciones productoras de conocimientos e instituciones de gobierno y planificación. En específico, señalan la necesidad de fortalecer la figura del profesor-investigador y el aseguramiento de las condiciones laborales que les permitan contribuir a la consolidación de la investigación educativa.

En el tercer capítulo, el interés de Adriana Chiancone y Enrique Martínez se centra en el estudio de las políticas comparadas en Educación Superior en el Mercosur, construyendo el recorrido de la investigación educativa entre la reforma política y la constitución del campo académico. El punto de partida son los cambios en la economía política de la educación superior, seguida por el análisis de la agenda de los organismos internacionales y la revisión de la emergencia del campo de la investigación educativa en políticas de la educación superior en el Mercosur. Una presentación del estado de situación de la investigación educativa en educación superior, deja en una situación destacada a los estudios comparados como campo interdisciplinario de la investigación educativa; campo interdisciplinario que remite tanto a las políticas públicas regulatorias como a los desafíos futuros del quehacer.

En el cuarto capítulo, Alicia Colina Escalante profundiza en el desarrollo de la investigación educativa en México y además agrega lo correspondiente a otros dos países: Argentina y Chile. En el caso mexicano, se describen las diferentes etapas del desarrollo del campo y se agrega información acerca de los investigadores para captar su propio punto de vista sobre el tema, a partir de segmentos tomados de entrevistas con investigadores consolidados. En cuanto a los antecedentes de la formación del campo de la investigación educativa en México, desde la perspectiva de los investigadores mexicanos, se afirma que hoy en día existe un campo estructurado y consolidado con la presencia de aspectos de tensión y desequilibrio, advirtiendo del peligro que pueden representar las mismas asociaciones que en su momento le significaron fortaleza y estructuración. El panorama planteado se contrasta con las condiciones de desarrollo de la investigación educativa tanto en Argentina como en Chile.

Claudio Suasnábar expone en su trabajo la situación de los intelectuales argentinos exiliados en México, al final de los años sesenta e inicios de los setenta, a partir del análisis de su producción intelectual, su profesionalización académica y la renovación conceptual en educación. Destaca en su exposición la contextualización de las condiciones políticas y sociales en las que se encontraba México, en particular en el marco de los acontecimientos de 1968. El autor sostiene que como

consecuencia de lo ocurrido ese año, el gobierno procuró la reconciliación social a partir de otorgar un notable impulso al sector educativo, particularmente manifiesto en el nivel universitario. En la época de los años setenta, se institucionaliza el campo de la investigación educativa y se crean instituciones como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Pedagógica Nacional, el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM. En el debate teórico-social de las instituciones, se consigna una renovación teórica al discutirse la didáctica, la sociología e historia de la educación, entre otras áreas, con los posicionamientos político-pedagógicos de la intelectualidad argentina, en parte planteados inicialmente en Argentina e interrumpidos por el golpe militar.

Por su parte, Abigail Sánchez y Concepción Barrón Tirado desarrollan el tema de los actores y agentes de la producción de conocimiento en educación en México; exponen cómo esta producción es un proceso de construcción y apropiación personal y colectiva en el cual se reconstruye tanto la realidad colectiva como la individual en el marco de la cultura compartida. La investigación individual, al parecer, se supera en función de las necesidades del conocimiento educativo. Se reconoce un impacto positivo en la producción de conocimiento de los investigadores educativos al formar parte de redes académicas nacionales o internacionales que favorecen el intercambio, aumentan la calidad de los programas de investigación, incorporan formas alternativas de comprender “lo educativo” y proporcionan soluciones a problemas en el campo de la formación y la educación.

En el trabajo denominado “Expertos e intelectuales en educación en Argentina. Entre el Estado y el mercado”, Nicolás José Isola describe y analiza el posicionamiento de algunos intelectuales del campo educativo durante una reforma educativa. Estos intelectuales, dotados de legitimidad y reconocimiento en el área educativa, ejercieron su influencia a través de posiciones de poder cercanas a los tomadores de decisiones transformándose muchos de ellos en *policy makers*. Por otra parte, intelectuales identificados como “críticos” del campo de la educación

discutían el posicionamiento de estos “conversos” y su nueva vinculación con el gobierno neoliberal, impulsor de reformas.

Por otra parte, Sara Aliria Jiménez García incursiona en su trabajo en las nociones de formación de investigadores experimentados, para lo cual recupera sus conceptos de índole *social, política y académica* que les permitieron avanzar en su trayectoria profesional. A partir de un análisis de las comprensiones que les parecen comunes y cotidianas, ubican sus nociones individuales y colectivas sobre el saber en la investigación. Las *nociones individuales* agrupan los aprendizajes que los investigadores se proponen según el futuro profesional al que aspiran, los quehaceres que les son posibles con los insumos que tienen a la mano, y las vivencias personales y familiares que definen su identidad profesional. Por otra parte, las *nociones colectivas* las definen por la infraestructura intelectual de la comunidad en la que trabajan, el protagonismo de los actores y su prestigio profesional.

El segundo tomo integra textos que presentan el tema de la producción de conocimiento en educación en distintos escenarios con trabajos de análisis e interpretación sobre una panorámica general y trabajos que se construyen a partir de casos específicos sobre instituciones, programas, procesos y actores.

En este sentido, el texto de Antonio Zamora Arreola presenta las prácticas institucionalizadas de investigación educativa en los primeros 20 años de la Universidad Pedagógica Nacional. La exposición se hace desde un enfoque historiográfico, reconociendo que las prácticas de investigación institucionalizadas, así como la producción de conocimiento son el resultante de las situaciones socio-históricas, las condiciones institucionales, así como de las disposiciones subjetivas singulares de los académicos durante sus trayectorias profesionales. Lo presentado se fundamenta con base en los resultados interpretativos de la información obtenida mediante *relatos de vida* contruidos a partir de entrevistas semi-estructuradas y a profundidad de 12 académicos incorporados entre 1978 y 1989 a la institución objeto de interés.

Ana S. Kupervaser aborda la producción de conocimiento en educación en dos universidades públicas argentinas; la autora advierte que

dichas instituciones continúan siendo la principal fuente de la investigación educativa y que es evidente una acentuada concentración de la producción y los recursos humanos en las universidades de las zonas metropolitanas, por lo que se abocó a indagar las características de dicha actividad en las universidades nacionales de zonas no metropolitanas. Para ello analiza las prácticas, las modalidades y las condiciones de producción de dos universidades, la formación de sus académicos, la cultura y la organización institucional, así como sus redes académicas. La autora logra presentar las percepciones y opiniones de los actores involucrados a través de entrevistas en profundidad, el análisis de documentos y las normativas institucionales; identifica los factores clave que redundan en la calidad de los conocimientos producidos en las universidades públicas no metropolitanas, generalizables a otros contextos.

El tema de formación de investigadores se vuelve a tratar desde la experiencia que ha construido el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en México. Este análisis queda a cargo de uno de sus anteriores presidentes: Romualdo López Zárate. Distintos aspectos de la organización y dinámica del consejo son considerados desde el interés de la formación de investigadores. Se pone particular atención en las contribuciones que se presentan dentro de los congresos y los procesos de dictaminación como ámbitos de formación de futuros investigadores y de cohesión de una comunidad especializada en la investigación educativa en México.

María del Socorro Oropeza Amador caracteriza el proceso de gestión del conocimiento en el campo de la formación para la investigación en pedagogía, a través del análisis del programa de posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM. En el texto se entiende la gestión de conocimiento como la conducción de procesos que tiene en consideración la toma de decisiones, la apropiación de discursos, la negociación de significados, los procesos de organización y el uso de estrategias que guían los pasos de las personas hacia la consecución de metas. La autora destaca la preocupación institucional por conducir la operación de la producción de conocimiento, la práctica académica colectiva en su orientación hacia la

investigación como proyecto, y los procesos de construcción de conocimiento implicados directamente con la subjetividad.

Mariano Palamidessi y Claudia Aberbuj presentan un estudio comparado de las propuestas de formación de licenciatura en Educación de las universidades de la región metropolitana bonaerense argentina; analizan los diversos modelos existentes de formación profesional y el modo en que éstos impactan en el tipo de perfil profesional. Los autores exhiben el desarrollo histórico del surgimiento y expansión de las carreras de Ciencias de la Educación en la región y realizan un análisis de las dimensiones estructurales de los planes de estudio de las distintas universidades, al mismo tiempo que ofrecen una reflexión sobre la estructura curricular como matriz de formación de los futuros investigadores.

Alejandra Cardini estudia las relaciones entre la investigación educativa y la política en Argentina y Chile; presenta los resultados de la indagación de los diferentes abordajes analíticos utilizados para estudiar las relaciones entre el conocimiento derivado de la investigación educativa y la política, en ambos países. A través de una revisión de la bibliografía reciente aborda el estudio de estas relaciones en los dos países. El análisis realizado revela básicamente dos aproximaciones analíticas, una sustentada en la teoría de los campos sociales de Bourdieu, concentrada en el estudio del “campo de la investigación educativa” que toma como unidad de análisis a las instituciones. La otra con un marco teórico menos preciso que focaliza el estudio en las características de los individuos, “analistas simbólicos”, que intervienen en los procesos de relación entre la investigación y la política.

Cristina Ramírez González, por su parte, orienta su escrutinio en una estrategia de política dirigida a la producción y uso de conocimiento en educación básica en México, traducida en una propuesta de diseño y puesta en operación de Fondos Sectoriales, con la intención de favorecer la producción de conocimiento en educación para vincularla con la toma de decisiones en el subsector de educación básica. En el documento se describe la instrumentalización de esta política impulsada a principios de esta década, iniciando con un recuento de las estrategias

de política de ciencia y tecnología y de educación básica para observar la evolución de la agenda respecto a la información y conocimientos considerados como relevantes y necesarios. La revisión de las estrategias y actividades derivadas de la subcuenta del Fondo Sectorial para Educación Básica, a partir del análisis de las tres primeras convocatorias emitidas entre 2003 y 2006, muestran algunos de los principales resultados de esta innovación.

El tema de las relaciones entre investigadores y tomadores de decisiones forma parte de la agenda permanente de todos los sectores que integran tanto el sistema educativo como el campo de la investigación. César G. Tello y Jorge M. Gorostiaga actualizan la discusión sobre la relación entre productores de conocimiento y tomadores de decisiones, considerando, entre otros aspectos, el empleo del conocimiento en la gestión política, el lugar que pueden ocupar los distintos actores involucrados, la participación de los académicos en funciones de gobierno y el rol del gobierno en la definición de la agenda de los temas a investigar. Profundizan en la discusión en torno al concepto de analista simbólico y el enfoque de las políticas basadas en evidencia, sin duda, componentes significativos del campo global de la política educativa presente y futura.

Yuriria Castro Moreno afirma que la pedagogía con frecuencia elabora su discurso desde “un lugar de supuesto saber” que en mayor o menor medida subestima la circunstancia de la persona o entidad que se pretende educar. Tal modo de proceder, sostiene la autora, elude “lo que sabe, es y quiere el otro”, produciendo un vacío de significado que frena la realización plena de metas pedagógicas. Para la autora, el vacío de significado que se abre es en el que se sitúa la investigación pedagógica como vía para crear nuevo conocimiento, a partir de intervenciones e indagación empírica, que dé lugar a una nueva teoría pedagógica alejada de las posturas doctrinarias.

El libro coordinado por Norma Georgina Gutiérrez Serrano ofrece un conjunto de materiales que nutrirán el debate sobre la naturaleza y desarrollo de la investigación educativa, con elementos comparativos proporcionados por la variedad de los temas abordados por autores de

diferentes países y sobre realidades nacionales distintas. Todo ello lo hará un texto indispensable para todos aquellos deseosos de consolidar su conocimiento sobre el campo y contribuir a su fortalecimiento a favor de la educación en cada uno de los países latinoamericanos.

Mario Rueda Beltrán,

UNAM-IISUE

México D.F., febrero de 2012.

NOTA SOBRE LA EDICIÓN DEL TOMO 2

Norma Georgina Gutiérrez Serrano

El libro que nuestro amable lector tiene en sus manos constituye el tomo 2 de una obra cuyo primer volumen fue editado bajo el mismo título en el año 2012. En esta ocasión se continúa con la temática sobre la producción de conocimiento en educación, en distintos espacios del campo educativo: la formación, la política y la investigación.

Siendo el objetivo de la obra mostrar los distintos escenarios en los que se produce conocimiento en educación, focalizando situaciones particulares y aspectos específicos en contextos de México y el Cono Sur, este segundo tomo, al igual que el primero, conserva una presentación general, realizada por Mario Rueda, y como cierre, una nueva versión de palabras finales sobre el encuentro de miradas que en esta ocasión son presentadas por Norma Georgina Gutiérrez y María Luisa Chavoya.

En una posterior revisión, se consideró necesario iniciar el tomo 2 con la continuación sobre el tema de formación. La formación de investigadores fue el último capítulo del tomo 1 y por ello consideramos conveniente iniciar con el mismo tema en esta segunda oportunidad, con trabajos que siguen versando sobre el tema de formación en otros escenarios académicos y desde distintas aristas. Por tal razón, en este tomo, el orden de los capítulos ha sido un tanto modificado en relación con el orden referido en la presentación general de la obra.

Reiteramos que la obra en su totalidad es producto de valiosos intercambios realizados entre colegas del campo de la investigación educativa en América Latina; intercambios que iniciaron como resultado de una convocatoria en el año 2008 realizada por el Núcleo de Investigaciones sobre Conocimiento y Política Educativa de Buenos Aires, Argentina, hacia colegas de Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay y México. En un esfuerzo posterior, esta obra es resultado de un financiamiento otorgado

por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), en México, para profundizar sobre el tema de producción de conocimiento en educación.

Los intercambios que han continuado también han fructificado en la edición ya de dos obras de colaboración, el primer tomo de la obra que aquí presentamos, editado en 2012, y la obra de Jorge Gorostiaga, Mariano Palamidessi y Claudio Suasnábar, quienes compilaron y coordinaron un trabajo titulado *Investigación educativa y política en América Latina*, editado por Noveduc en Buenos Aires.

Pretendemos con estas obras compartir estudios de quienes nos hemos encontrado en el interés por la investigación educativa y el conocimiento que se produce en educación.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE GRADO COMO BASE PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN: CASO DE LA REGIÓN METROPOLITANA ARGENTINA¹

Mariano Palamidessi y Claudia Aberbuj

Presentación

El siguiente capítulo presenta un estudio comparado de las propuestas de formación de licenciados/as en Educación ofrecidas por las universidades de la región metropolitana bonaerense argentina, a partir del análisis de sus planes de estudio. Su objetivo es analizar los diversos modelos existentes de formación profesional (estructura de formación de las carreras) y el modo en que éstos impactan en el tipo de perfil profesional que forman. Para ello, en las siguientes páginas se presenta: un desarrollo histórico del surgimiento y expansión de las carreras de Ciencias de la Educación en la región; un análisis de las dimensiones estructurales de los planes de estudio ofrecidos por las distintas universidades de la región, y una reflexión sobre la estructura curricular como matriz de formación de futuros investigadores.

¹ El capítulo se basa en la tesis de licenciatura de Claudia Aberbuj: “La formación de profesionales universitarios en Educación: un análisis comparado de los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación y Ciencias de la Educación de la región metropolitana argentina” (Universidad de San Andrés, 2009), dirigida por el Dr. Mariano Palamidessi.

Surgimiento, expansión y diversificación de las carreras de Ciencias de la Educación en la región metropolitana argentina

En la Argentina, el inicio del siglo xx presentó un escenario de continua expansión del sistema educativo cuya sistematización y ordenamiento legal tuvo sus orígenes en la década de 1880. Este crecimiento institucional y matricular generó la necesidad de una administración centralizada y compleja que demandó la producción de conocimiento experto en educación (Palamidessi y Suasnábar, 2007).

Junto con la progresiva expansión de la producción de saberes técnico-pedagógicos en organismos del ámbito estatal, se dio inicio a la institucionalización de prácticas de producción y reproducción de conocimiento en educación en el marco universitario, estrechamente ligado a la formación de docentes para el nivel secundario y de cuerpos de supervisión, que se cristalizó inicialmente en la creación de cátedras universitarias y luego en la conformación de carreras específicas (Palamidessi y Suasnábar, 2007).

El inicio de la formación universitaria en el campo de las Ciencias de la Educación puede situarse en 1906, con la creación de la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas en la Universidad Nacional de La Plata [UNLP], que algunos años después (1914) dio origen a la primera Facultad de Ciencias de la Educación y a la carrera de igual nombre. Este hecho resultó fundacional para la historia de la formación universitaria y de la producción de conocimiento científico sobre educación, ya que además de impartir profesorado de varias orientaciones con el propósito de formar un cuerpo docente para los Colegios Nacionales, Escuelas Normales e Institutos, se propuso conformar un pequeño núcleo de producción de conocimientos y de investigación en psicología experimental aplicada a la educación.

Si bien la focalización en la investigación y el desarrollo científico fue una particularidad vinculada directamente al espíritu del proyecto fundacional de la UNLP,² la carrera estuvo marcada por una impronta

² La UNLP fue creada alrededor de la idea de universidad humboldtiana, centrada en la investigación de conocimientos científicos y en la formación de individuos en y para el desarrollo científico.

filosófico-humanística. A lo largo de su historia sufrió varios cambios de planes de estudio y de cuerpo de docentes, modificándose su enfoque educativo y el perfil profesional que se proponía formar. Estas modificaciones formaron un vínculo importante con dos factores: el primero, el inestable clima político argentino de cada momento histórico, ya que cada nuevo gobierno (democrático o no) modificaba estatutos, impulsaba planes de estudio, cambiaba docentes y autoridades, y ampliaba o restringía el acceso estudiantil a la universidad; el segundo, las modificaciones propias del campo de inserción profesional y académico para el que formaban a sus futuros graduados.³

Con el mismo devenir se creaban, en 1936, estudios de grado y posgrado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires [UBA], con el inicial propósito de formar profesionales que pudieran incorporarse en la burocracia estatal en construcción (Carlino, 1997).

Sin embargo, fue a finales de la década de 1950 cuando este espacio universitario atravesó un nuevo proceso de modernización, marcado por el comienzo de la expansión de la formación universitaria en dicho campo y una nueva institucionalización de la investigación en Educación.

En 1956, el Instituto de Didáctica de la UBA cambió en su nombre el término “Didáctica” por el de “Ciencias de la Educación”, y se dividió en dos entidades: un Departamento, encargado de la regulación y organización de la enseñanza, y un Instituto, responsable de la investigación (Carlino, 1997). Dos años después, en 1958, se estableció el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, en el marco del impulso modernizador de la región que comenzaba a entender a la educación como una inversión para el desarrollo de los Estados y donde la formación de licenciados en Ciencias de la Educación resultaba fundamental para formar profesionales capacitados en el diagnóstico, la planificación y el desarrollo educativo del país, con la convicción de que esto redundaría en su desarrollo económico y social.

³ Para un análisis detallado de los cambios en los planes de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación en la UNLP, véase: Southwell (1998) y Finocchio (2001). Para el caso de la UBA, referirse a Carlino (1997).

Fue en el contexto de una visión por y para el desarrollo de los Estados, que se fortalecieron e institucionalizaron las Ciencias Sociales en Argentina, al igual que en toda América Latina. En este clima se fundaron distintos tipos de instituciones de carácter público y privado que contribuyeron a reconstituir la expresión cultural de esa época (Terán, 2004), y las universidades argentinas tomaron un lugar fundamental en la formación de recursos humanos (Krotsch, 2001; Terán, 2004), para lo que debían transformarse y así poder “hacer su contribución al desarrollo” (Carlino, 1997: 74).

El surgimiento de las carreras universitarias en Educación constituyó el proyecto de formar un nuevo sector profesional, especializado y diferenciado de los egresados de los antiguos profesados de Pedagogía: los licenciados en Ciencias de la Educación. Esta diferenciación se vio reflejada tanto en el perfil de la formación profesional como en los ámbitos de inserción de sus egresados, que además de formar parte del sistema educativo formal, pasaron a formar parte de las oficinas técnicas creadas por el Estado desarrollista y de un emergente campo académico-universitario (Palamidessi y Suasnábar, 2007). De este modo, se comenzó a modernizar, expandir y desarrollar el campo educativo.

La cientifización de los estudios universitarios en educación que se produjo con la creación de las carreras de Ciencias de la Educación hacia fines de los años cincuenta implicó una demarcación fuerte entre la formación profesional encarnada por los nuevos especialistas en educación (Palamidessi y Suasnábar, 2007: 53).

Durante los siguientes 14 años (1960-1974) se llevó adelante un proceso de expansión en la formación de profesionales en Educación con la creación de carreras en las nuevas universidades. En este periodo se crearon las carreras de Ciencias de la Educación pertenecientes a las Universidades Nacionales⁴ de Luján y Lomas de Zamora, junto a las

⁴ Al comienzo de la década de 1970 se puso en marcha el Plan Taquini (1971-1973), a través del cual se crearon 12 Universidades Nacionales con la intención de descentralizar la oferta académica y disminuir la demanda que se concentraba hasta entonces en las grandes Universidades Nacionales existentes (en la región metropolitana la UNLP y

insertas en las nuevas instituciones de gestión privada,⁵ las Universidades del Salvador, Morón, Kennedy y Católica Argentina.

Hacia el final de esta etapa, con la crisis política que acompañó la primera mitad de la década de 1970, menguó el ritmo de creación de universidades y de carreras. A la vez, la matrícula en las universidades privadas tuvo un particular crecimiento, esto se debió a que la última dictadura militar (1976-1983), además de perseguir, cesantear, encarcelar y matar a muchos docentes y estudiantes, provocó el pasaje de estudiantes hacia instituciones de gestión privada por el cierre de carreras y el clima de represión que reinaba en las instituciones de gestión pública.

El retorno a la democracia, en 1983, marcó el inicio de un periodo de reactivación cultural y reapertura del debate educativo, ya que el sistema educativo fue considerado como un vehículo central para la modificación de la cultura autoritaria. Al mismo tiempo, se produjo un importante crecimiento de la matrícula de las Universidades Nacionales.

En este nuevo contexto de reinstalación de instituciones constitucionales, mecanismos democráticos y de creciente pluralidad cultural, se produjeron procesos de reconstrucción de las carreras de Ciencias de la Educación, de replanteo y cambios en sus planes de estudio y de actualización de enfoques teóricos, generados por la inserción y reincorporación de docentes e investigadores de distintas tradiciones y generaciones (Palamidessi y Suasnábar, 2007).

Durante la década de 1990 se dio un “amplio margen para la creación de nuevas instituciones universitarias tanto en el ámbito estatal como en el privado” (Balán y García, 1994: 7), lo que produjo una nueva ola de expansión que amplió y diversificó de manera significativa la oferta del sistema de educación superior universitario. La oferta se amplió aún más con la creación de “licenciaturas en Educación de complementación curricular para profesores de los diferentes niveles del sistema educativo con títulos no universitarios” (Galarza, 2007: 104).

la UBA). En la región metropolitana se fundaron la Universidad Nacional de Luján y la de Lomas de Zamora.

⁵ En el año 1958 fue sancionada la Ley núm. 14.557, conocida como “Ley Dominorena”, que posibilitaba la creación de universidades privadas.

En esos años se crearon las carreras pertenecientes a las Universidades Nacionales de Quilmes, Lanús, General Sarmiento y General San Martín, al igual que las pertenecientes a dos universidades de gestión privada, la Abierta Interamericana y la de San Andrés.

Junto al proceso de expansión, diversificación y renovación de las carreras de Educación de la región metropolitana argentina, a partir de la segunda mitad de la década de 1980, pero sobre todo en la década de 1990, se produjo una importante modificación en el campo de inserción profesional educativo. Cambiaron las demandas y oportunidades de las que eran destinatarios los nuevos licenciados en Educación, la nueva configuración del campo de inserción profesional distó mucho de aquel que albergaba a los profesionales en la década de 1960.

La demanda dejó de ser solamente la conformación de cuerpos de docentes para el sistema educativo o de incipientes actividades de producción de conocimiento (como sucedía en la UNLP en 1914), como tampoco la conformación de profesionales destinados a ocupar —principalmente— las oficinas técnicas de Estados desarrollistas, sino que el campo de inserción profesional se diversificó, flexibilizó y amplió. El actual licenciado en Ciencias de la Educación tiene diversos campos de inserción profesional, entre los que se pueden encontrar: 1) el Estado: dentro de los ministerios y secretarías de educación nacional, provinciales y municipales, y de la Cámara de Diputados y legislaturas; 2) el sistema de educación superior universitario y no universitario (principalmente en institutos de formación docente); 3) el sistema educativo formal en todos sus niveles y modalidades; 4) el mercado: en empresas, medios de comunicación, editoriales, museos, consultoras, educación a distancia; 5) el ámbito académico de producción de conocimiento e investigación educativa a partir de becas y subsidios estatales o privados; 6) las organizaciones de la sociedad civil o las ONG; 7) los organismos internacionales, así como también en el ámbito de la salud, la cultura y el arte.

En este nuevo y flexible contexto se crearon o reformaron los planes de estudio de las carreras metropolitanas de Educación, lo que generó la apertura del abanico de ofertas universitarias para la formación de profesionales en Educación. Esta diversificación institucional se vio acompañada por el comienzo de un proceso de expansión vertical,

con un crecimiento cuantitativo de los posgrados en Educación hacia la mitad de la década de 1990 (Palamidessi y Suasnábar, 2007).

En este marco, donde se amplía, diversifica y modifica el campo de inserción profesional de los licenciados en Educación y se expanden las instituciones que forman profesionales en el campo de la Educación, cabe preguntarse qué sucede con el tipo de recorridos formativos que dichas instituciones ofrecen: ¿establecen estructuras de planes similares?, ¿se proponen formar el mismo tipo de perfil profesional?, ¿se incorporan aspectos de flexibilidad, apertura o reflexividad hacia el conocimiento como rasgo de la formación profesional?, ¿estos aspectos impactan en el tipo de perfil profesional que forman?

De este modo, adquiere sentido la realización de un análisis comparado entre los planes de estudio de las diversas carreras que forman licenciados en Ciencias de la Educación que, si bien se encuentran dentro de contextos y corrientes de cambios comunes, cada uno posee sus particularidades actuales, retrospectivas y proyectivas. Es en este escenario en donde surgen y toman relevancia las preguntas que guían la exploración de este trabajo.

A partir de una mirada estructural de los planes de estudio, se puede esbozar un mapa de los modelos que ofrecen las distintas universidades para la formación de los licenciados en Ciencias de la Educación.

Dos modelos curriculares: análisis de planes de estudio de las carreras de Ciencias de la Educación⁶

El currículum es la organización y distribución, formal y explícita, de conocimiento legítimo —o contenidos de formación— a lo largo del tiempo, a partir de principios selectivos de cultura.⁷ Es decir, se trata de

⁶ Las fuentes de información utilizadas son los planes de estudio de las carreras analizadas, publicados en las páginas electrónicas de cada universidad entre el último semestre de 2007 y el primer semestre de 2008.

⁷ Si bien el concepto amplio de currículum hace referencia tanto al proyecto formativo formalizado como texto materializado, así como también a aquel que realmente es enseñado —denominado “currículum en acción”—, en este trabajo se toma como unidad de análisis solamente el primero. Es decir, se centra en el currículum

un recorte cultural arbitrario, organizado y secuenciado con el propósito de estructurar un proyecto formativo integrado (Zabalza, 2006). Todo currículum se estructura sobre la base de la *relación especial* que mantienen entre sí las unidades de tiempo y los contenidos (Bernstein, 1988). Es posible entender la idea de *relación especial* tanto como una medida de estatus relativo entre contenidos, o bien, en términos de la diferenciación o los límites (relación o aislamiento) que existen entre los diversos contenidos o espacios curriculares (asignaturas, campos, ciclos) vertical y horizontalmente (Bernstein, 1988). La relación que mantienen entre sí los espacios curriculares puede ser abierta o cerrada y los límites que se establecen entre ellos pueden ser claros y fuertes o difusos y débiles. El modo en que los espacios curriculares se organizan en un plan de estudios y se relacionan entre sí es denominado *clasificación*⁸ (Bernstein, 1988).

Existen dos modelos o *tipos ideales* de estructuración del currículum universitario: por un lado, un trayecto formativo modularizado en ciclos y, por el otro, uno continuo y tubular (Feldman, 1999).⁹ Cada uno

escrito—equivalente a plan de estudios— como el documento que materializa los principios que prescriben y estructuran al currículum en acción, para regularlo y legislarlo (Feldman y Palamidessi, 1994). El currículum escrito, además de otorgarle a su contenido carácter público y abierto a la deliberación, se instituye en un instrumento que delimita las posibilidades de concebir y desarrollar las prácticas pedagógicas y la selección y organización del conocimiento que circula o se reproduce en cada institución, configurándose “formas [particulares] de identidad académica y profesional” (Díaz, 2002: 19).

⁸ La *clasificación* se centra en las relaciones que existen entre los espacios curriculares, en el grado de mantenimiento de límites y en la fuerza de esos límites. Si los límites son claros, los espacios curriculares se encuentran aislados entre sí, la relación que mantienen es cerrada y su clasificación fuerte. Si, por el contrario, los límites son difusos y generan un escaso aislamiento, la relación que mantienen entre sí es abierta y su clasificación es débil (Bernstein, 1988). Para profundizar, véase, entre otros: Bernstein (1988); Díaz (2002); Feldman (1999); Cox (1989).

⁹ Características centrales de trayectos formativos de tipo ciclado y tubular:

Trayecto Formativo de Tipo Ciclado: trayecto formativo construido a partir de la suma de varios trayectos horizontales organizados verticalmente, que comienzan y terminan en sí mismos. Cada ciclo tiene una finalidad formativa propia. Cada ciclo asegura su articulación con el siguiente y el anterior. Amplía las posibles puertas formales

de esos tipos de estructuras curriculares resuelve de un modo particular las *relaciones especiales* entre contenidos y condiciona los estilos de recorridos formativos que los estudiantes pueden transitar dentro de sus márgenes y, con ello, el perfil profesional –o los perfiles– que se pretende formar. Vistas de este modo, todas las carreras universitarias son la cristalización matizada de los dos *tipos* o modelos de estructuración curricular, ya que al mismo tiempo que conservan en su estructuración características centrales de alguno de los modelos puros, poseen particularidades que las diferencian entre sí. Por ello no resulta suficiente la dicotomía tubular-ciclada para clasificar la estructura curricular de las carreras y es necesaria la construcción de sub-tipos estructurales en los que se puedan ubicar todas las carreras existentes. Esto significa que es posible encontrar diversos proyectos formativos para la formación de potenciales profesionales de un mismo campo.

El principio de *clasificación* puede aplicarse como instrumento analítico tanto al interior de cada plan de estudios como entre ellos. Es decir, que sirve también al análisis de la relación que el plan de una carrera mantiene con el del resto de las carreras con las que convive, aquellas que la universidad ofrece dentro de una misma unidad académica o *familia de carreras*. Resulta relevante el modo en que cada universidad delimita las regiones de conocimiento que conforma cada *familia* y el tipo de

de salida y de ingreso en su trayecto. Posibilita la diversificación de recorridos formativos dentro del mismo plan de estudios y propicia el intercambio a partir de la interacción entre estudiantes con diversos recorridos formativos. Débil clasificación horizontal entre planes: habilita la movilidad de los estudiantes de modo horizontal y vertical. Débil *clasificación* horizontal entre carreras: conforma identidades que tienden a ser más débiles y versátiles.

Trayecto Formativo de Tipo Tubular: trayecto formativo vertical, recorrido lineal o tubular. Delimitado por límites bastante estrechos con una sola direccionalidad. Definido por una “profesionalización bien demarcada y especificada” (Feldman, 1999: 4). Cuenta con una única puerta de ingreso y una única puerta de egreso (no se pueden obtener certificaciones antes de concluir el proceso). Se basa en el supuesto de que la profesionalidad se construye a partir de la sumatoria de contenidos y experiencias, se debe transitar de lo básico a lo aplicado. Fuerte clasificación horizontal entre planes: inhibe la movilidad de estudiantes. Fuerte clasificación horizontal entre carreras: conforma identidades cerradas, con una fuerte socialización que genera lealtad a la profesión.

relación que se establece entre los diversos planes de una misma *familia*, ya que le otorga a cada carrera características particulares y diferenciales respecto del resto de las carreras homólogas que se insertan en diferentes grupos de convivencia pertenecientes a otras universidades.

El modelo de estructuración del plan de estudios de una carrera y el tipo de *clasificación* que mantiene con otras carreras ofrecidas por la universidad, están estrechamente vinculados con el tipo de experiencias e identidad que modela en sus estudiantes.

Análisis de la inserción institucional

El universo de análisis de este trabajo de investigación está constituido por 14 planes de estudio de carreras de grado de Educación y Ciencias de la Educación de la región metropolitana argentina. Éstos pertenecen a 14 instituciones¹⁰ de las 44 universidades e institutos universitarios ubicados dentro del área analizada.

Dichas carreras son ofertadas por ocho universidades públicas (Universidad Nacional de La Plata [UNLP], Universidad de Buenos Aires [UBA], Universidad Nacional de Luján [UNLu], Universidad Nacional de Lomas de Zamora [UNLZ], Universidad Nacional de Lanús [UNLa], Universidad Nacional de Quilmes [UNQ], Universidad Nacional de General Sarmiento [UNGS], Universidad Nacional de General San Martín [UNSAM]) y seis privadas (Universidad del Salvador [USal], Universidad JF Kennedy [UK], Universidad de Morón [UM], Pontificia Universidad Católica Argentina [UCA], Universidad Abierta Interamericana [UAI], Universidad de San Andrés [UdeSA]). Casi la totalidad de la matrícula se reúne en las carreras de las universidades de gestión pública (91.6%), mientras que un mínimo porcentaje lo hace en universidades de gestión privada (8.4%).¹¹

¹⁰ Para este estudio no se han considerado los Ciclos de Formación Complementaria ni los Ciclos de Formación Docente.

¹¹ Los datos fueron obtenidos a través de la Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (CIE) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Son las estadísticas matriculares del total de los

De las carreras analizadas, sólo tres de ellas poseen una matrícula promedio por año superior a los 500 estudiantes y todas ellas pertenecen a universidades de gestión pública.

De las 10 carreras restantes, sólo cinco de ellas tienen una matrícula promedio por año superior a los 100 estudiantes (de las cuales tres pertenecen a universidades de gestión pública y dos a universidades de gestión privada). Las restantes carreras no superan los 100 estudiantes promedio por año (entre ellas se encuentran dos universidades de gestión pública y tres de gestión privada).

La baja matrícula de cada carrera tiene su correlato en el promedio total de estudiantes por año del total de las carreras de Educación y Ciencias de la Educación que, entre los años 1983 y 2008, es de 4 326 estudiantes. Se trata de una carrera con una baja matrícula en general y en cada universidad en particular.

En cuanto a la organización académica,¹² la mitad de las carreras se inserta en universidades estructuradas en departamentos (UNLu, UNLa, UNQ, UNGS, UNSAM, UK, UdeSA) y las restantes en universidades organizadas en facultades (UNLP, UBA, UNLZ, USal, UM, UCA, UAI).¹³ Las carreras de Educación y Ciencias de la Educación se ubican en cuatro tipos de *familias de carreras*: Ciencias Sociales (UNLZ, UNLa, UNQ, UNGS, UdeSA), Humanidades (UNLP, UBA, UNSAM, UNGS, UM), Psicología (UCA y UAI), y Educación y afines (USal y UK).

estudiantes de las carreras de Educación y Ciencias de la Educación, divididos por universidades, desde el año 1983 hasta el año 2008. No se cuenta con los datos referidos a la Universidad del Salvador. El promedio matricular fue sacado sobre la cantidad de años de los que se poseía información y los porcentajes fueron redondeados para un mejor análisis.

¹² Se entiende por organización académica: el modo en que se estructura una universidad, vinculada a cómo se organiza académicamente para estructurar sus tareas de producción y reproducción de conocimiento. Es así que resultan homólogas la estructuración de las universidades y la organización del conocimiento que ellas proponen. Tradicionalmente, existen dos modelos básicos de organización del conocimiento en educación superior: alrededor de las profesiones (facultades) o alrededor de las disciplinas (departamentos).

¹³ Tres de las siete carreras pertenecientes a este grupo (UNLP, UBA, UCA) tienen una estructura departamental dentro de las facultades.

Análisis de los planes de estudios

Clasificación vertical: carreras cicladas y tubulares. Dentro del tipo de *carreras cicladas* es posible encontrar dos sub-tipos: por un lado, las carreras que se estructuran a partir de ciclos independientes entre sí, que combinan tramos comunes a varias carreras y otros específicos de cada una de ellas y, por el otro, las que lo hacen a partir de la combinación de ciclos comunes y diversificados, siempre dentro de los límites de la propia carrera (internos a la licenciatura).¹⁴

El primer sub-tipo representa seis carreras de Ciencias de la Educación (UBA, UNSM, UNQ, UNGS,¹⁵ UNLZ y UdeSA). Suele estar conformado por dos o tres ciclos. El primer ciclo suele ser de carácter propedéutico, externo a las licenciaturas y con gran presencia de asignaturas teóricas generales. El segundo ciclo es el correspondiente al cuerpo principal de la licenciatura propiamente dicha, donde se concentran las asignaturas y espacios de aprendizaje propios de la formación profesional específica, en este caso, en Educación. El tercer ciclo corresponde a un periodo de formación focalizada o de orientación y sólo se encuentran en los casos de la UBA y de la Universidad Nacional de General San Martín.

El segundo sub-tipo dentro del modelo de las carreras cicladas se presenta en dos carreras (UNLP y UNLu) y se organiza en dos ciclos internos a la licenciatura. El primero es un espacio de formación básica en el campo de conocimiento y el segundo es un periodo de formación orientada o focalizada. Este recorrido formativo concentra, exclusivamente, desde un comienzo a los estudiantes que van a realizar la licenciatura en Ciencias

¹⁴ El primer sub-tipo de *carreras cicladas* establece una *clasificación* débil entre las carreras y una *clasificación* fuerte entre los ciclos. Por el contrario, el segundo sub-tipo posee fuertes límites de *clasificación* entre carreras y débil entre ciclos. El primero promueve la movilidad de los estudiantes y la relación entre estudiantes con diversas formaciones e intereses, y el segundo, la conformación de identidades más fuertes y cerradas.

¹⁵ Dentro de este grupo cabe destacar el caso particular de la UNGS, donde no sólo es posible acceder desde cada Diplomatura (1° ciclo) a diversos Ciclos de Licenciatura (2° ciclo), sino que también cada Ciclo de Licenciatura puede albergar estudiantes que hayan realizado diversas Diplomaturas.

de la Educación, a los que se les brinda inicialmente una formación profesional básica y común dentro del campo y luego se les ofrece especializar su formación por medio de alguna orientación o focalización.

Dentro del tipo de *carreras tubulares* es posible diferenciar tres sub-tipos: el *tubular clásico*, el *tubular con salidas intermedias* y el que se ha denominado *falso ciclado*.

El primer sub-tipo se presenta en cuatro de las 14 carreras analizadas (UNLa, USal, uca y UM). Son carreras de trayecto único, con fuertes límites externos y con una única puerta de acceso y una única de egreso. El segundo sub-tipo es el correspondiente a las carreras *tubulares con salidas intermedias* y se presenta en una carrera (UAI), ésta tiene iguales características a las carreras *tubulares clásicas*, con la diferencia de que posee salidas formales durante el recorrido formativo, lo que posibilita la obtención de títulos que habiliten algún desempeño profesional antes de finalizar el proyecto formativo por completo. El tercer sub-tipo corresponde a las carreras que poseen un *falso ciclado* y se presenta sólo en uno de los casos estudiados (UK). El trayecto formativo de este sub-tipo está compuesto por dos ciclos que se unen lineal y necesariamente entre sí, sin existir la posibilidad de ir del primer ciclo a otro ciclo, ni acceder al segundo por otro camino que no sea pasando por el primero.

Los diversos trayectos formativos están compuestos principalmente por asignaturas, cuya duración longitudinal en el tiempo puede ser cuatrimestral o anual. Dentro de los planes analizados sólo dos carreras (UM y USal) combinan espacios formativos de naturaleza cuatrimestral y anual; las restantes están compuestas únicamente por asignaturas cuatrimestrales, muchas veces llamadas “semestrales”.

Dentro de los planes analizados, la variación longitudinal en la duración de las carreras es de un año y medio entre las que tienen menor y mayor duración (4 años y 5 ½ años). Sólo una de las carreras tiene una duración de 11 cuatrimestres (UNLZ), cinco de ellas poseen 10 cuatrimestres (UNLP, UBA, UNLu, UNGS y UAI), una 9 cuatrimestres (UNSAM) y siete de ellas duran 8 cuatrimestres (UNLa, UNQ, USal, UK, UM, uca y UdeSA). Sin embargo, la variación en la cantidad de asignaturas entre carreras es amplia, encontrándose en un extremo la carrera de la UNLP con 28 asignaturas y, en el otro, la UAI con 47 asignaturas obligatorias y 8 opcionales.

*Clasificación horizontal:*¹⁶ es posible dividir el espectro de carreras respecto de la cantidad promedio de asignaturas que sus estudiantes deben cursar por cuatrimestre en cuatro rangos. El primer rango comprende las carreras que tienen una cantidad promedio de asignaturas a cursar por cuatrimestre que van de las 2.8 a las 3.3 (UNLP, UBA, UNLu, UNLZ y UNSAM). En el segundo rango se ubican los planes con una cantidad promedio de asignaturas que van de las 3.4 a las 3.9 (UNGS). El tercero refiere a las carreras que prescriben la cursada de entre 4 y 4.5 asignaturas promedio por cuatrimestre (UNLa, UNQ y UdeSA). El cuarto rango está compuesto por las carreras que tienen un promedio de asignaturas por cuatrimestre mayor a 4.5 (USal, UK, UM, UCA y UAI). La carrera que cuenta con mayor cantidad de asignaturas paralelas es la USal, con 7.88 por cuatrimestre.

Flexibilidad y apertura en la formación: orientaciones y optatividad. Solamente cuatro carreras (UNLP, UBA, UNLu y UNSAM) ofrecen en su último ciclo la posibilidad de optar por una orientación o focalización.

En cuanto al grado de optatividad, tres carreras (UBA, UNLa y UNQ) presentan un *grado alto* (mayor a 20% de la carrera), seis de ellas (UNLP, UNLu, UNLZ, UNSAM, UCA y UK) un *grado intermedio* (entre 10% y 19%) y dos (UNGS y UdeSA) un *grado bajo* (entre 1% y 9%).¹⁷ Del total de los planes, sólo el perteneciente a la UAI posee asignaturas opcionales, que los estudiantes pueden elegir hacerlas o no, y les posibilitan la obtención de un título intermedio.

¹⁶ La cantidad de asignaturas que se cursan en paralelo constituyen un indicador acerca de la opinión de cada plan respecto al dilema entre la profundización o la extensión de los contenidos formativos (Zabalza, 2006). Cuanto mayor es el número de asignaturas que deben cursarse en paralelo, menor es el tiempo disponible que se le puede destinar a cada una, ya sea en lo relativo a la intensidad de cursada –cantidad de horas que se le asignan por semana para su cursada– o al tiempo destinado para el estudio autónomo.

¹⁷ Las restantes (UM y USal) no presentan ningún tipo de optatividad, que al sumarse a la perteneciente a la UAI (que tiene opcionalidad, pero no posee ninguna asignatura electiva) dan un total de tres carreras que presentan un grado nulo de optatividad.

Un análisis comparado

A partir de los datos presentados es posible encontrar algunos rasgos que resultan determinantes para pensar el modelo de formación que adopta cada trayecto formativo. Los rasgos que se presentan como determinantes en la estructuración de los planes son: la *gestión institucional* y la *estructura vertical del plan de estudios*.

A partir de estos dos rasgos, las relaciones que han resultado más significativas para esbozar una posible clasificación de las carreras estudiadas son aquellas que las vinculan con las variables de *tamaño de la matrícula* y *familia de inserción de las carreras*, y con la *estructura horizontal* y el *grado de optatividad* de cada plan, respectivamente.

Tipo de gestión institucional: público-privado

Si se relaciona el *tipo de gestión institucional* con la *familia de inserción de las carreras* y el *tamaño de la matrícula* se puede concluir que (véase la tabla 1):

Las carreras de universidades públicas: a) se insertan principalmente en las familias de las Ciencias Sociales y en la de las Humanidades; b) son la mayor parte de las carreras que se insertan en familias de Ciencias Sociales y Humanidades; c) poseen un tamaño matricular variado, aunque predominan las carreras con una matrícula superior a los 100 estudiantes promedio.

Las carreras de universidades privadas: a) se insertan principalmente en las familias de Educación y afines y en la de Psicología (dos carreras en cada una de ellas), mientras que las dos restantes se dividen entre las familias de las Humanidades y de las Ciencias Sociales (una carrera en cada una de las familias); b) son el total de las carreras que se insertan en las familias de Educación y afines y de Psicología; c) todas poseen una matrícula promedio inferior a los 500 estudiantes y en su mayoría resulta inferior a los 100 estudiantes.

TABLA 1. RELACIÓN ENTRE TIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL, FAMILIAS DE INSERCIÓN DE LAS CARRERAS Y TAMAÑO DE LA MATRÍCULA

<i>Tipo de gestión institucional</i>	<i>Familias de inserción de las carreras</i>	<i>Tamaño de la matrícula</i>
Pública (UNLZ, UNLA, UNQ, UNGS con DCS, UNGS con DCH, UNLP, UBA, UNSAM, UNLu)	Ciencias Sociales (UNLZ, UNLA, UNQ, UNGS con DCS)	500-1.000 (UNLZ)
		100-500 (UNQ)
		(-) 100 (UNGS con DCS y UNLA)
	Humanidades (UNLP, UBA, UNSAM, UNGS con DCH)	(+) 1.000 (UBA)
		100-500 (UNSAM y UNLP)
		(-) 100 (UNGS con DCH)
	Con todas las licenciatura (UNLu)	500-1.000 (UNLu)
Privada (UdeSA, UM, USal, UK, UCA y UAI)	Ciencias Sociales (UdeSA)	(-) 100 (UdeSA)
	Humanidades (UM)	(-) 100 (UM)
	Educación y afines (USal y UK)	(-) 100 (UK)
		No dato (USal)
Psicología (UCA y UAI)	100-500 (UAI y UCA)	

Fuente: elaboración propia.

Estructura vertical: ciclada-tubular

Si se relaciona el tipo de *estructura vertical* del plan de estudios con su *estructura horizontal* y el *grado de optatividad* que posee su oferta, se puede concluir que (véase la tabla 2):

Los planes con estructura ciclada: a) prescriben en su totalidad menos de 4.5 asignaturas promedio paralelas por cuatrimestre; *b)* del sub-tipo de planes con estructura de “ciclos internos” prescriben menos de 3.3 asignaturas promedio paralelas por cuatrimestre y poseen un grado intermedio de optatividad.

Los planes con estructura tubular: a) prescriben más de 4.5 asignaturas promedio paralelas por cuatrimestre (exceptuando la UNLa, que

ofrece entre 4 y 4.5); *b*) poseen en su mayoría un grado de optatividad intermedio (UCA y UK) o nulo (UAI, UM y USal), salvo el perteneciente a la UNLa, que posee un grado de optatividad alto.

TABLA 2. CRUCE ENTRE ESTRUCTURA VERTICAL, ESTRUCTURA HORIZONTAL Y GRADO DE OPTATIVIDAD

<i>Estructura vertical</i>		<i>Estructura horizontal</i>	<i>Grado de optatividad</i>
Ciclada	2 o 3 ciclos independientes (UBA, UNLZ, UNQ, UNSAM, UNGS, UdeSA)	2.8 - 3.3 (UBA, UNLZ, UNSAM)	Alto (UBA)
			Intermedio (UNLZ y UNSAM)
		3.4 - 3.9 (UNGS)	Bajo (UNGS)
		4 - 4.5 (UNQ y UdeSA)	Alto (UNQ)
		Bajo (UdeSA)	
	Ciclos internos (UNLu y UNLP)	2.8 - 3.3 (UNLP y UNLu)	Intermedio (UNLP y UNLu)
Tubular	Falso ciclado (UK)	(+) 4.5 (UK)	Intermedio (UK)
	Tubular con salidas (UAI)	(+) 4.5 (UAI)	Nulo (UAI)
	Tubular clásico (UNLa, USal, UM, UCA)	4 - 4.5 (UNLa)	Alto (UNLa)
			Intermedio (UCA)
		(+) 4.5 (USal, UM, UCA)	Nulo (UM y USal)

Fuente: elaboración propia.

Al relacionar los seis rasgos podemos encontrar que: *a*) la totalidad de los planes de estudio que tienen un alto grado de optatividad pertenece a universidades públicas; *b*) la mayor parte de los planes con estructura vertical ciclada pertenece a universidades públicas; *c*) las carreras con estructuración ciclada son la mayor parte de las que se insertan en las familias de las Ciencias Sociales y las Humanidades; *d*) los planes de estudio que poseen un grado de optatividad nulo pertenecen a universidades privadas; *e*) la mayor parte de los planes con estructura vertical tubular pertenecen a universidades privadas; *f*) las carreras con estructura tubular son el total de las que se insertan en las familias de Psicología y de Educación y afines.

Una clasificación de los planes universitarios de Educación y Ciencias de la Educación

A partir del modelo de análisis propuesto y los resultados obtenidos, se puede esbozar una clasificación que ordene el universo de carreras de Educación y Ciencias de la Educación de la región metropolitana argentina. Ésta define cuatro cuadrantes dentro de los que se ubican *tipos ideales* o modelos de estructuración de las carreras analizadas a partir de cinco dimensiones (tipo de gestión, tamaño de la matrícula, estructura vertical, estructura horizontal y grado de optatividad) (véase cuadro 1).

En el cuadrante superior izquierdo de esta clasificación [A] se ubica una carrera que posee un gran tamaño matricular (superior a los 1 000 estudiantes promedio), es de gestión pública, tiene una estructura vertical ciclada con tres ciclos independientes, un bajo rango de estructura horizontal (menos de 3.3 asignaturas promedio por cuatrimestre) y un alto grado de optatividad.

En el cuadrante inferior derecho [D] se ubican las carreras que poseen una matrícula promedio inferior a los 100 estudiantes, son de gestión privada, tienen una estructura vertical tubular, un alto rango de estructura horizontal (más de 4.5 asignaturas promedio por cuatrimestre) y un grado de optatividad nulo.

En el cuadrante superior derecho [B] se encuentran las carreras que poseen una matrícula inferior a los 1 000 estudiantes, son de gestión pública, tienen una estructura vertical ciclada, un bajo rango de estructura horizontal (menos de 3.3 asignaturas promedio paralelas por cuatrimestre) y un grado de optatividad intermedia.

En el cuadrante inferior izquierdo [C] se posicionan las carreras que poseen una matrícula inferior a los 100 estudiantes promedio, son de gestión privada, tienen una estructura vertical tubular, un alto rango de estructura horizontal (más de 4.5 asignaturas promedio por cuatrimestre) y un grado de optatividad intermedio.¹⁸

¹⁸ De las carreras analizadas, dos de ellas (UNLa y UdeSA) pueden ubicarse tanto en el cuadrante B como en el C, dependiendo de la dimensión que se tome como prioritaria para dicha ubicación. La carrera perteneciente a la UNLa comparte con las carreras ubicadas en el cuadrante B el tipo de gestión institucional y con las que se

CUADRO 1. CLASIFICACIÓN DE CARRERAS DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. REGIÓN METROPOLITANA DE BUENOS AIRES

A	B
UBA	UNLu-UNLZ-UNSAM-UNLP-UNQ-UNGS ¹⁹ -UNLa-UdeSA
Tamaño de la matrícula: (+) 1 000 estudiantes	Tamaño de la matrícula: (-) 1 000 estudiantes
Estructura vertical: Ciclado (independiente)	Estructura vertical: Ciclado
Estructura horizontal: 2.8 - 3.3	Estructura horizontal: 2.8 - 3.3
Grado de optatividad: Alto	Grado de optatividad: Intermedio
Tipo de gestión: Pública	Tipo de gestión: Pública
C	D
UCA - UK - UNLa - UdeSA	USal - UM - UAI
Tamaño de la matrícula: (-) 100 estudiantes	Tamaño de la matrícula: (-) 100 estudiantes
Estructura vertical: Tubular	Estructura vertical: Tubular
Estructura horizontal: (+) 4.5	Estructura horizontal: (+) 4.5
Grado de optatividad: Intermedio	Grado de optatividad: Nulo
Tipo de gestión: Privada	Tipo de gestión: Privada

Fuente: elaboración propia.

encuentran en el cuadrante C el tipo de estructura vertical. La carrera perteneciente a la UdeSA representa el caso opuesto, ya que comparte el tipo de gestión institucional con las carreras ubicadas en el cuadrante C y el tipo de estructura vertical con aquellas que se ubican en el cuadrante B.

¹⁹ La carrera perteneciente a la ungs posee una diferenciación de los trayectos formativos invertida, los estudiantes que cursan la licenciatura en Educación pueden provenir de dos diplomaturas distintas (en Ciencias Sociales o en Ciencias Humanas), lo que le da formaciones de base distintas. Cada uno de los ciclos del proyecto formativo representa la mitad de la carrera (Educación funciona como una “carrera de segundo ciclo”); esto significa que durante un largo periodo y la cursada de muchas asignaturas se vinculan con estudiantes y docentes que provienen de otros campos disciplinares (o formarán parte en un futuro de ellos) y con diversos intereses, lo que posibilita la realización de recorridos formativos diferenciados y más flexibles sin la necesidad de poseer un alto grado de optatividad. Es decir, que desde la carrera se promueven los espacios de interacción e intercambio y la posibilidad de aplazar hasta la mitad del trayecto formativo la decisión sobre la licenciatura que cada estudiante desea seguir. Ésta es una de las características que permiten sostener la licenciatura en Educación con una matrícula tan baja. Al mismo tiempo, la carrera se ve inserta en una doble familia, la de las Ciencias Sociales y la de las Humanidades, lo que le permite vincularse con una mayor diversidad de carreras.

Reflexiones finales: la relación entre la estructura curricular y la formación de futuros investigadores

En la formación de licenciados universitarios en Educación, se pueden encontrar instituciones que establecen diversas formas de estructuración de sus planes vertical y horizontalmente, con distintos grados de optatividad y diferencias en su inserción institucional. A partir de la clasificación trabajada se pueden caracterizar dos grandes modelos o estructuras de formación que determinan modos básicos de relación con la producción del conocimiento y la investigación.

El primer modelo de formación se ordena en función de estructuras cicladas, con una significativa oferta de asignaturas optativas y con pocas asignaturas paralelas prescriptas por cuatrimestre, lo que otorga mayor énfasis a la profundidad y reflexividad en el trabajo con el conocimiento que a la extensión. Dentro de este grupo existen algunos trayectos que permiten una mayor movilidad de los estudiantes entre las carreras y facilitan el diálogo e intercambio con estudiantes y profesores de otras disciplinas, a partir de la existencia de ciclos comunes entre carreras pertenecientes a una misma unidad académica. Esto posibilita una formación básica común a estudiantes que siguen diversas carreras, lo que promueve la convivencia e interacción de estudiantes con diversos intereses y con profesores de diferentes formaciones y campos disciplinares. El tipo de identidad y de calificación profesional que promueve este tipo de formación es, en principio, más flexible y versátil, ya que una de las características intrínsecas de este modelo de estructuración es la de otorgar herramientas para el diálogo entre diversos campos de conocimiento (al menos, entre las carreras pertenecientes a las mismas unidades académicas, en este caso Humanidades y Ciencias Sociales), para lo que se intenta promover la interacción tanto desde la oferta académica como entre los estudiantes (generalmente se suele priorizar o intensificar esta última por sobre la primera).

Este tipo de plan de estudios se presenta con particularidades en cada caso que se relacionan a la propia inserción institucional y al modo en que el diseño curricular se concreta en la práctica, ya que la gestión

curricular puede convertir diseños flexibles y abiertos en prácticas rígidas y cerradas.

Dentro de este primer grupo existen carreras que poseen trayectos formativos diversificados y posibilitan la movilidad de los estudiantes, pero siempre *dentro* del campo educativo. Se trata de estructuras que combinan un ciclo de formación básico en el campo educativo y un ciclo consecutivo de formación orientada o focalizada. Este modelo de estructuración configura un tipo de profesionalidad diversificada o especializada dentro del campo educativo a partir de una identidad más cerrada (ya que la diversificación se da luego de una inclusión dentro del campo educativo). Esto se debe a que en el primer tramo existe una fuerte *clasificación* o separación entre carreras, mientras que en el segundo tramo la *clasificación* se hace más débil entre las orientaciones propuestas, pero continúa siendo fuerte con otras carreras.

El segundo modelo de formación de profesionales universitarios en Educación se basa en estructuras más cerradas o *tubulares*, una oferta de asignaturas optativas intermedia o nula y con un alto nivel de asignaturas paralelas prescriptas por cuatrimestre, que otorga mayor énfasis a la extensión en el trabajo con el conocimiento que a la profundidad. Estas carreras se caracterizan por una fuerte *clasificación* (separación) entre trayectos de formación profesional y por conformar, en consecuencia, identidades profesionales más *cerradas*. En la oferta universitaria de estas carreras suele acompañarse la licenciatura en Ciencias de la Educación con otras carreras del campo educativo (ya sean licenciaturas en Educación especializadas por área o nivel educativo, profesorado o ciclos de complementación curricular) con las que comparten espacios curriculares y dentro de los cuales interactúan los estudiantes y profesores provenientes de cada una de estas carreras (muchas veces resulta ser también una estrategia para aumentar el tamaño matricular dentro de los diversos espacios curriculares). A pesar de esta interacción y diálogo entre trayectos formativos, la principal diferencia con los modelos anteriores es que siempre se produce y promueve dentro de los límites de la formación en el campo educativo y mantiene a los estudiantes de cada carrera dentro de esos límites, construyéndose así trayectos formativos fuertemente homogéneos desde el punto de vista disciplinar o cognitivo para todos los estudiantes.

A partir de diversas estrategias, cada universidad orienta el tipo de perfil de egresado que se propone formar. En este capítulo se ha analizado la relación existente entre la matriz formativa de cada carrera y el tipo de perfil profesional que se promueve formar.

Cabe aclarar que se trata de tendencias que coinciden generalmente con otras variables no incluidas en este capítulo, como las tradiciones universitarias vinculadas a la producción y reproducción de conocimiento, el tipo de dedicación que tienen los docentes y la importancia que se le asigna a la investigación dentro de sus funciones.

En líneas generales, matrices formativas con estructuras más abiertas y flexibles, que favorecen la profundidad y reflexividad en el trabajo con el conocimiento, espacios de intercambio y aprendizaje con docentes y estudiantes de otras disciplinas y la toma de decisiones por parte de los estudiantes, puede decirse que favorecen la formación de hábitos, competencias y estilo de trabajo vinculados a la práctica de investigación y producción de conocimiento.

Por el contrario, las carreras de trayectos más lineales y cerrados, que favorecen la extensión por sobre la profundidad en el trabajo con el conocimiento, que sólo promueven vínculos entre estudiantes y docentes del mismo campo y no promueven la toma de decisiones por parte de los estudiantes, puede decirse que favorecen la formación de perfiles más cerrados sobre los saberes del campo.

Bibliografía

- Balán, J. y A. García Fanelli (1994), *Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas*, Documento CEDES/106, Serie Educación Superior.
- Bernstein, B. (1988) [1975], *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal.
- Camilloni, A. (2002), “Sobre la formación de profesionales”, *Estudios para la Reforma Cuurricular de la Universidad de Buenos Aires*, volumen 2, Buenos Aires, Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires/EUDEBA.

- Carlino, F. (1997), “El campo profesional de las ciencias de la educación en Argentina entre 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA”, tesis de maestría, Buenos Aires, Flacso.
- Cox, Cristian (1989), *Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile*, Porto Alegre, Educación y Realidad.
- Díaz Villa, M. (2002), *Flexibilidad y educación superior en Colombia*, Colombia, Serie Calidad de la Educación Superior N° 2, ICFES.
- Feldman, D. (1999), “El currículum como proyecto formativo integrado”, Buenos Aires, mimeo, en: seminario-taller *El currículum universitario*, Segundo encuentro.
- Feldman, D. y M. Palamidessi (1994), “Viejos y nuevos planes: el currículum como texto normativo”, *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Flacso-Miño y Dávila.
- Finocchio, Silvia (coord.) (2001), “Carrera de Ciencias de la Educación”, *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, La Plata, Al Margen.
- Galarza, D. (2007), “Las Universidades Públicas”, en M. Palamidessi, C. Suasnábar y D. Galarza (coords.), *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial.
- Krotsch, P. (2001), *Educación superior y reformas comparadas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Palamidessi, M. y C. Suasnábar (2007), “Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina”, en M. Palamidessi, C. Suasnábar y D. Galarza (coords.), *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial.
- Southwell, M. (1998), “El profesorado universitario en Ciencias de la Educación. Un análisis genealógico de la conformación del campo pedagógico en la Universidad Nacional de la Plata”, tesis de maestría, Buenos Aires, Flacso.
- Suasnábar, C. (2004), *Universidades e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Flacso, Manantial.

- Terán, O. (2004), “Ideas e intelectuales en la Argentina, 1880-1890”,
Ideas del siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano,
Buenos Aires, Fundación OSD-Siglo XXI.
- Zabalza, M. (2006), *Competencias docentes del profesorado universitario*,
Madrid, Narcea.

LOS CONGRESOS DEL COMIE Y LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN

*Romualdo López Zárate**

La formación de investigadores en México puede abordarse, entre otras posibilidades, desde la perspectiva de los insumos, de los procesos o de los productos. La perspectiva de los insumos y procesos ha sido abordada por varios investigadores: Eduardo Weiss, Norma Georgina Gutiérrez, Martiniano Arredondo, Aurora Loyo, María de Ibarrola, Felipe Martínez Rizo, Ricardo Sánchez Puentes, Ángel Díaz Barriga, Pablo Latapí y señaladamente Guadalupe Moreno, quien junto con un gran equipo se encargó de realizar el estado del conocimiento sobre la Formación de investigadores 1992-2002, publicado por el Comie en 2003 (Weiss, 2003; Moreno, 2003).

En cuanto a los productos de investigación, los más mencionados son libros, artículos, capítulos de libro, reportes de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, participación en asociaciones de investigadores. De este amplio conjunto de resultados me centraré en dos: un breve análisis cuantitativo de los trabajos presentados en los últimos cinco Congresos Nacionales de Investigación Educativa y la descripción de la evolución de la pertenencia al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Tanto los Congresos como la membresía en el Comie han sido reconocidos por la comunidad de investigadores como eventos de alta calidad y por ello puede presumirse que la participación en ellos es una de las manifestaciones de los avances en la formación de investigadores, medido tanto por los resultados de

* Profesor del Área de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, y ex presidente del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), 2008-2009.

productos de investigación como por la pertenencia a una asociación de investigadores que tiene procesos académicos rigurosos de ingreso.

Me parece que puede ser interesante dar a conocer una descripción general de lo que se presenta en los Congresos, pues éstos pueden considerarse como el rito de iniciación para los futuros investigadores educativos o como la consolidación de investigadores maduros. He elegido este tema porque me parece que no hemos dedicado tiempo suficiente a analizar algunos aspectos de lo que sucede en los Congresos, o al menos no que yo sepa. El único que he encontrado es el que realizó Felipe Martínez Rizo en 1992, en relación con el II Congreso Nacional de Investigación Educativa (Martínez, 1997).

Iniciaré con una reflexión sobre el significado de los Congresos en la construcción de una comunidad científica, en este caso, de los investigadores de la educación. En segundo lugar haré un breve análisis cuantitativo de los últimos cinco Congresos: el VII en Guadalajara, en 2003; el VIII en Hermosillo, 2005; el IX en Mérida, en 2007; el X en el Puerto de Veracruz, en 2009, y el XI en la ciudad de México, en 2011. En tercer lugar analizaré la membresía al Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Terminaré con unas reflexiones generales para señalar algunos de los retos que tenemos en la formación de investigadores.

El significado de los Congresos en la construcción de una comunidad científica, los investigadores en educación

Los investigadores, en general, pasan por un proceso de formación (estructurado o no) en el que adquieren un conjunto de habilidades que los capacita para realizar investigación. Se es investigador si se realiza investigación. Es una condición necesaria, pero no suficiente. Se requiere, además, dar a conocer los resultados de investigación, hacerlos públicos y pertenecer a una comunidad “científica” que valora, legitima y da reconocimiento social a los investigadores. La investigación es, entonces, una actividad social, no individual.

En el proceso de formación de investigadores, nos dice Guadalupe Moreno, dicha internalización ocurre, sobre todo, como consecuencia de la interacción continua e intensiva entre los investigadores de larga trayectoria en un campo científico determinado y los recién incorporados.

Sánchez Puentes desarrolla el concepto de *formación de investigadores en ciencias sociales y humanas* acentuando que dicha formación necesita atenderse sin perder de vista su triple función:

- 1) Formación como madurez (salir fuera de sí mismo, manifestarse en obras).
- 2) Formación como proceso de enseñanza-aprendizaje de un *habitus* (en el sentido en que Bourdieu trabaja este concepto).
- 3) Formación como transmisión/apropiación de un *ethos* nuevo (formar para la incertidumbre, la creatividad, el diálogo, la tolerancia, la colaboración y el trabajo en equipo) (Sánchez, 2001: 55).

Los trabajos de Moreno Bayardo antes mencionados aportaron elementos para construir un perfil de habilidades investigativas organizado en siete núcleos; tres de ellos integrados por habilidades que se consideran *de foco múltiple* por su contribución a una gran diversidad de tareas que realiza el ser humano y cuatro con foco principal en el proceso de investigación, los que están integrados por habilidades cuyo desarrollo hace posible la realización de tareas propias de la práctica de la investigación. Las habilidades investigativas son: de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas.¹

¹ A continuación se presenta el perfil de habilidades investigativas:
Habilidades de percepción: sensibilidad a los fenómenos; intuición; amplitud de percepción; percepción selectiva.

Habilidades instrumentales: dominar formalmente el lenguaje, leer, escribir, escuchar, hablar; dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis e interpretación; saber observar y saber preguntar.

Habilidades de pensamiento: pensar críticamente; lógicamente; reflexivamente, de manera autónoma y flexibilizar el pensamiento.

Se trata de pertenecer a una comunidad científica y esta comunidad tiene valores y ritos iniciáticos y consagratorios.

Formar investigadores implica iniciarlos e incorporarlos a una comunidad llamada científica que tiene características particulares. Es una comunidad abierta y difusa. Abierta en tanto que la pertenencia a ella es libre; es por solicitud, a nadie se le obliga o exige que pertenezca a esa comunidad. Se trata de un grupo de personas a quienes aglutina el tratamiento de un tema, en este caso, la investigación educativa, que comparten, en un proceso de aprendizaje, un conjunto de normas y valores, las propias del conocimiento científico. Y es difusa porque no tiene fronteras geográficas, se puede terminar por decisión de los miembros, no se establecen contratos personales, no tiene una adscripción fija o establecida, no se recibe contraprestación económica por la pertenencia.

Lo que aglutina a la comunidad científica, nos dice Larissa Lomnitz (2009), “es un conjunto de valores, normas y de símbolos compartidos que hacen las veces de patria para los efectos de esta extraña comunidad”.

Habilidades de construcción conceptual: apropiarse y reconstruir las ideas de otros; generar ideas; organizar lógicamente, exponer y defender ideas; cuestionar; desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio y realizar síntesis conceptual creativa.

Habilidades de construcción metodológica: construir el método de investigación; hacer pertinente el método de construcción del conocimiento; construir observables; diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información; así como manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información.

Habilidades de construcción social del conocimiento: trabajar en grupo; socializar el proceso de construcción de conocimiento; socializar el conocimiento y comunicar.

Habilidades metacognitivas: objetivar que haya involucramiento personal con el objeto de conocimiento; autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento; autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento; revalorar los acercamientos a un objeto de estudio; autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación (Moreno, 2003: 75).

Los valores de la ciencia y los científicos

Los valores que se suscriben son los que comúnmente comparten los científicos y éstos fueron resumidos por Robert K. Merton desde 1949 (Merton, 1964). Estos valores gozaron de amplia aceptación entre las comunidades científicas y rigieron el quehacer científico durante varias décadas y ahora, en la llamada sociedad del conocimiento y de la globalización, están siendo cuestionados.

Los valores de los científicos que propuso Merton fueron: el universalismo, comunalismo, el desinterés, el escepticismo organizado y la libertad académica.

El universalismo se refiere a que los productos de la ciencia son universales e impersonales y virtualmente anónimos. En este sentido, el etnocentrismo científico es opuesto al universalismo y el hombre de ciencia está sujeto a los imperativos antagónicos del universalismo científico y del etnocentrismo. El anonimato implica que no tienen importancia en sí mismas la raza, la nacionalidad, la religión y las cualidades de clase social o personales del científico (Pasteur: “El sabio tiene patria, la ciencia no la tiene”). No puede haber una ciencia propiedad de una nación o de un grupo. En otra vertiente, se podría decir que las sociedades democráticas ofrecen un espacio para el ejercicio del criterio universalista de la ciencia. En la medida en que la sociedad es democrática ofrece un lugar para el ejercicio de criterios universalistas en la ciencia.

El comunalismo en el sentido de propiedad común de bienes, es un segundo elemento integral del *ethos* científico. Los resultados sustantivos de la ciencia son productos de la colaboración grupal, son financiados en una gran parte por la sociedad, son un producto social y están destinados a la comunidad. No son propiedad de una persona, de grupos ni de instituciones ni de Estados. El derecho del científico a “su propiedad” intelectual se limita a la gratitud y estimación de sus pares, de la comunidad científica y de los grupos sociales en la medida en que contribuyen a resolver sus necesidades. La concepción social de la ciencia como parte del dominio público, de un patrimonio común, está enlazada con el imperativo de la comunicación abierta de los resultados. El secreto es la antítesis de esta norma; la plena y franca comunicación es su cumplimiento.

El comunalismo del *ethos* científico es incompatible con la definición de la ciencia y de la tecnología como “propiedad privada”, tendencia en boga en las economías capitalistas.

La ciencia, como ocurre con las profesiones en general, incluye desinterés como elemento institucional básico. La demanda de desinterés tiene una base en el carácter público y comprobable de la ciencia, y puede suponerse que esta circunstancia ha contribuido a la integridad del hombre de ciencia. El científico no está ante una clientela profana del mismo modo que el médico o el abogado. La posibilidad de explotar la credulidad, la ignorancia, la necesidad del profano es, así, considerablemente reducida. El fraude, los embrollos y las pretensiones irresponsables (charlatanismo) son aún menos probables que entre las profesiones de servicio.

El escepticismo organizado se interrelaciona de diversas maneras con los otros elementos del *ethos* científico. Un mandato a la vez metodológico e institucional. La suspensión de juicio hasta que estén a mano los “hechos” y el escrutinio imparcial de las creencias, de acuerdo con criterios empíricos y lógicos, han implicado periódicamente a la ciencia en conflictos con otras instituciones. El escepticismo organizado es contrario a las verdades absolutas, completas e inmutables. Es el reconocimiento de una etapa, pero no la etapa final. Siempre habrá cosas por descubrir, cambiar, modificar.

La libertad académica de los científicos para elegir y desarrollar su tema de investigación es una conquista de los científicos y de las instituciones. La libertad entendida como la no injerencia e imposición de grupos, organismos e instituciones con intereses ajenos a la ciencia, como pudieran ser la Iglesia, el Estado, los partidos, el mercado, para privilegiar el desarrollo del conocimiento en los campos que los propios científicos cultivan con la intención de que sus aportaciones sean de provecho para la humanidad o para resolver problemas básicos de los individuos, grupos y su entorno (Merton, 1964: 547-551).

Estos valores de la ciencia asumidos por los científicos se están trastocando o modificando por el arribo a la llamada sociedad del conocimiento y del proceso mundial de la internacionalización y de la globalización.

En la sociedad del conocimiento, el conocimiento es una forma de poder. El poder en cualquiera de sus manifestaciones (como coerción, influencia, manipulación, autoridad o imposición) (Lukes, 1978: 17-18) requiere cada vez más del conocimiento para consolidarse. Este tipo de sociedad necesita de profesionales de la ciencia y de instituciones científicas que le provean de un tipo de conocimiento para mantenerse en el poder. Algunos científicos e instituciones se han prestado y puesto al servicio de los que demandan este tipo de conocimiento, con lo cual se desdibujan las normas mertonianas de la ciencia para asumir las normas propias del discurso del capitalismo y dar lugar a una corriente en ascenso que varios autores han llamado “capitalismo académico” (Rhoades y Slaughter, 2004). Utilizan este término para aludir a la imposición de valores y normas propias del capitalismo a las actividades de los científicos: concebir al conocimiento como una mercancía más que se vende al mejor postor, la pérdida de la libertad académica para someterse a los dictados e intereses del mercado, la obediencia conve-nenciera para lucrar con el conocimiento, el flujo restringido de la información y el ocultamiento de los resultados de la investigación, en suma, a privatizar el conocimiento en beneficio de unos cuantos. Esta nueva concepción de la ciencia no se circunscribe al ámbito restringido de los académicos y de los que compran el conocimiento, sino que el Estado mismo, principalmente en Estados Unidos, recoge y protege esta tendencia para que, con la excusa de proteger al individuo, expida normas y establezca procedimientos para salvaguardar lo privado en detrimento del conocimiento público.

Este tipo de conocimiento no podría decirse que es sólo una imposición de los detentadores de los medios económicos para pagar el conocimiento, sino que los beneficios económicos que obtiene el científico lo llevan a internalizar, a hacer suyos estos nuevos valores. Este cambio en el proceso de construcción y uso del conocimiento se introduce consciente o inconscientemente en el investigador, de modo tal que no lo siente como una imposición o injerencia, sino que lo asume como una normalidad. Parafraseando a Foucault, el conocimiento es un “poder disciplinario”, en tanto que propicia que cada miembro de la comunidad se discipline y a la vez se autodiscipline para aceptar una

nueva manera de hacer y entender la ciencia. Como poder disciplinario genera y usa “técnicas disciplinarias” que permitan atender las nuevas demandas del capitalismo.

Esta concepción del conocimiento lleva en contraparte la falta de apoyo y en ocasiones la restricción de aquel otro tipo de conocimiento que es necesario para dotar de significado a la acción humana y social. Se llega a asumir que el valor del conocimiento es igual a su precio y, por tanto, aquel conocimiento que no es medible, costeable, pragmático, es prescindible y, por ende, indigno de apoyo y protección del Estado.

Un conocimiento pensado de esta manera conduce, por un lado, a un proceso de acumulación de conocimiento al servicio y propiedad de unos cuantos en perjuicio de la mayoría, y, por otro, a configurar nuevas relaciones entre las exigencias de la nueva economía, las instituciones universitarias y el quehacer científico, y también da lugar a nuevas formas de relación entre estudiantes, profesores e instituciones, tanto entre ellos como con el Estado y el mercado (para asumir el triángulo de la coordinación de Clark) (Clark, 1992); asimismo, crea “nuevos circuitos de conocimiento”, propicia la emergencia de nuevas organizaciones, tanto al interior de las propias instituciones como fuera de ellas, que son intermediarias entre la institución, el Estado y el mercado. La sociedad del conocimiento pone de manifiesto un “nuevo régimen” que instaaura, incorpora y asume diferentes concepciones sobre el conocimiento.

El cambio en los valores de la ciencia repercute de manera directa en el ámbito de la educación. Los valores que generalmente se asocian a la educación como un bien social, como una responsabilidad pública, como un servicio público, como una obligación del Estado, tienden a considerarse como un bien privado, una responsabilidad individual, un servicio que se compra y se vende como cualquier otro.

Hay un cambio en la relación de los profesores con los estudiantes y viceversa. Los maestros trataban a los estudiantes como aprendices, como colegas en una empresa común, como miembros de una comunidad de cultura, y ahora se tiende a darles un trato de clientes que pagan por un servicio, a los que se les vende un conocimiento a cambio de dinero. Los estudiantes, por su parte, en lugar de tratar al profesor como un maestro, le dan un trato de empleado a su servicio, al que le pagan por darles conocimiento útiles, al que le pueden exigir atención

en todo momento puesto que para eso pagan, con la presunción de que el maestro debe satisfacer al cliente.

Los procesos pedagógicos basados en las relaciones interpersonales tienden a privilegiar las relaciones impersonales, distantes, virtuales.

Cambia la composición del profesorado. Los profesores de tiempo completo considerados como el corazón de la universidad con libertad para la docencia y la investigación están siendo persuadidos (obligados) a investigar y enseñar lo que el mercado requiere y paulatinamente son desplazados por profesores de tiempo parcial y de carácter temporal.

Cambia la organización. La universidad como una institución de cultura y como una organización social destinada al cultivo y transmisión del conocimiento, está siendo inducida a convertirse en una institución productiva, eficientista, autofinanciable y a asumir formas de organización propias de organizaciones mercantiles. De una forma de toma de decisiones compartida, incluyente, se está transitando a una forma de conducción vertical, gerencial.

Cambian los planes y programas de estudio. En tanto las universidades tendían a ocuparse de todas las ramas del conocimiento, incluidas las artes, las humanidades, ahora se pretende restringir o incluso eliminar aquellas carreras improductivas que no son demandadas por el mercado.

El financiamiento a estas instituciones tiende a verse como una carga para el Estado y no como su responsabilidad social y, por ende, a reducir y regatear los fondos públicos para su desarrollo.

Todos estos cambios son cambios de valores, en la sociedad y en la ciencia. Asistimos a un posible cambio de paradigma de desarrollo que implica nuevos valores sociales difundidos, promulgados y magnificados por los medios de comunicación.

Estos nuevos valores no desplazan o se sobreponen a los viejos o tradicionales valores de la ciencia, sino que coexisten. Tampoco se trata de postular que las universidades (y sus integrantes) están siendo manipulados o atacados por el mercado y el Estado, sino poner de manifiesto que estos nuevos valores son internalizados con frecuencia por los propios profesores, estudiantes y autoridades, y por sectores de la sociedad.

Nuestras instituciones de educación superior en México y nuestros científicos no se ajustan estrictamente al capitalismo académico, pero

se observan tendencias de que esos nuevos valores están siendo asumidos, con algunas variantes, tanto en la política pública como en algunos campos de conocimiento y por algunos académicos.

Los discursos sobre la calidad, la evaluación, la planeación estratégica, la eficiencia y eficacia que irrumpieron en la política pública hacia las instituciones de educación superior hace poco más de tres lustros, muestran indicios de propiciar un cambio de valores en la ciencia y en los académicos. Naturalmente, no se trata de que el cambio de valores sea un objetivo explícito de las nuevas políticas públicas, pero sí ha generado efectos perversos que apuntan a la asunción de esos cambios.

Edgar Morin nos recuerda que el:

...*homo sapiens* de espíritu racional, puede ser al mismo tiempo el *homo demens*, capaz de delirio, de demencia. El *homo faber* que sabe fabricar y utilizar utensilios también ha sido capaz, desde el origen de la humanidad, de producir innumerables mitos. El *homo economicus*, que se determina en función de sus intereses es también el *homo ludens*, el hombre del juego, del gasto, del derroche. Es necesario integrar esos rasgos contradictorios. En las fuentes de la barbarie humana encontramos la vertiente de *homo demens*, productora de delirio, de odio, de desprecio y que los griegos llamaban *hybris*, desmesura (Morin, 2005: 13-14).

Se puede aplicar la metáfora a las políticas públicas. Junto a las intenciones y objetivos positivos que les dieron origen están presentes —o se gestan al mismo tiempo— actitudes, conductas y acciones que las desvirtúan, que las alejan de la intención original y que pueden provocar efectos contrarios a los que inicialmente se persiguieron. Los valores que sustentaron las políticas tienden a desvirtuarse y se internalizan como nuevos valores que son distantes y distintos a los originales.

La pertenencia a la comunidad científica es aprendida

Lo que hace que un individuo sea considerado como miembro de la comunidad científica es su participación en la actividad científica, esto es:

...en la producción de conocimiento [...] y en el intercambio recíproco de información. Debe publicar sus resultados y sus publicaciones deben ser conocidas por otros. Debe reconocer las publicaciones para que se reconozcan las propias [...] la motivación básica de un científico es precisamente la búsqueda de reconocimiento, puesto que el ser reconocido es lo que lo hace miembro de la comunidad y lo que le da su estatus dentro de ella (Lomnitz, 2009: 130).

Además de los valores, la comunidad científica tiene un conjunto de rituales, acuñados a lo largo del tiempo, que le dan el sentido de pertenencia a los miembros. Uno de estos grandes rituales es la organización y realización de Congresos Científicos, que son –o que pretenden ser– los Congresos Nacionales de Investigación Educativa.

Los Congresos son una de las formas más comunes de ingresar a una comunidad científica y de consolidar su pertenencia a ella.

En el ingreso hay un conjunto de normas y procedimientos establecidos por una comunidad, la de investigadores, que cuidan que los aspirantes respeten, valoren y se apropien de ellos. La pertenencia a una comunidad científica implica un proceso de aprendizaje. Hay rituales que hay que cumplir, seguir y aceptar. Los aspirantes desean ser reconocidos y aceptados por esa comunidad y el criterio fundamental de ingreso es que haya un “producto” de conocimiento y que ese producto pase una prueba esencial: la valoración positiva, el juicio positivo (objetivo y subjetivo) que hacen algunos miembros de la comunidad a la que se desea ingresar. Se pretende un juicio o valoración en función del producto de conocimiento que presenta el aspirante sin consideraciones de índole económica, política o social, o de género, edad, procedencia institucional. El juicio, la valoración del trabajo, se basa en criterios establecidos por la propia comunidad; criterios que pretenden cuidar y preservar el prestigio de esa comunidad. El cumplimiento de los criterios manifiesta el grado y nivel de exigencia que la propia comunidad establece para reproducirse.

El juicio recae en personas que un comité selecto, elegido por la propia comunidad, selecciona para ser jueces, para dictaminar si el trabajo cumple con los criterios que la propia comunidad ha establecido. En general, el mecanismo que se ha elegido para hacer el dictamen

pretende ser objetivo, imparcial, transparente. Y el que se ha encontrado como el que cumple mejor esas condiciones es el de cuidar (garantizar), por un lado, el anonimato de los autores del producto científico, y por otro, el anonimato de los jueces: los juzgadores no saben a quién juzgan, ni los juzgados saben quién los juzga. Es el llamado procedimiento “doble ciego”. Es probable que los dictaminadores tengan juicios encontrados sobre un trabajo, y cuando se da esta situación, se convoca a otro(s) investigadores para dirimir la diferencia.

Todo este procedimiento, a veces engorroso y complicado, tiene, puede tener, un alto valor formativo para ambas partes. El que presenta el trabajo aprende a respetar y a ceñirse a normas claramente estipuladas: poder comunicar lo que se pretende en un espacio específico, con una atención a aspectos definidos, en un tiempo determinado. Los dictaminadores hacen un juicio en función de criterios establecidos no por ellos mismos, sino por una comunidad. El dictaminado sabe que su trabajo será leído y evaluado en un tiempo establecido y se compromete a aceptar el resultado. Los comentarios de los evaluadores serán un insumo valioso para mejorar y enriquecer su trabajo. Sabe por qué fue aceptado o por qué no lo fue, sabe lo que hay que corregir y sabe que hizo lo correcto.

Y hay otros efectos colaterales positivos en este proceso: manejar la incertidumbre en tanto se lleva a cabo el proceso de dictaminación y la madurez para aceptar el resultado. Es frecuente que los colegas del grupo al que se pertenece, los compañeros de generación, los amigos, conozcan cuando alguien presentó un trabajo y obviamente hay una expectativa no sólo personal, sino también colectiva por conocer el resultado. Cuando éste se conoce y es negativo, se experimenta una frustración, situación frecuente en la comunidad científica; y además del azoro personal, hay que dar la cara a un grupo expectante, hacer frente a la burla de aquellos compañeros que dudan de la calidad de nuestro trabajo, y aceptar las muestras de cariño y confianza de otros y, en la soledad, dedicar tiempo a tratar de encontrar sentido a la decisión. En cambio, cuando el resultado es positivo, se goza, se disfruta hacer ver a los detractores y desconfiados que el trabajo tiene un valor reconocido por los pares; se enorgullece de ingresar a una comunidad

científica, se obtiene y acepta el reconocimiento de los cercanos y además hay un reconocimiento institucional: el apoyo para presentar el trabajo en el Congreso, la contribución al prestigio de la institución. Son las manifestaciones de que se está entrando de lleno a la competencia académica, a la lucha por la obtención de prestigio. En ese momento se pierde el anonimato y el aceptado tiene nombre y apellido, se salta a una fama pública, que puede ser efímera. La institución lo reconoce y le canaliza, frecuentemente, recursos institucionales para pagar la inscripción, para asistir al Congreso. Su trabajo se hace público, se difunde, se pone a la consideración de los demás. Se está entrando a una comunidad.

Tal vez la parte más formativa de los Congresos es el proceso académico para organizarlo. Y en el Congreso mismo también hay ritos.

Se pone a prueba la capacidad y competencia para presentar en un tiempo corto los resultados, parciales o finales, de la investigación; la habilidad para presentar lo más significativo, captar la atención de un público diverso, la madurez para aceptar críticas, responder preguntas; en suma, se aprende también a saber comunicarse con los demás.

“El hecho de presentar un trabajo significa una legitimación de la membresía a una comunidad, un reconocimiento y un premio a la vez” (Lomnitz, 2009: 135).

En los Congresos Científicos hay una parte formal y una informal. La parte formal es el “intercambio organizado de información e ideas entre los participantes” (Lomnitz, 2009: 135). Los Congresos son un gran rito en el que hay formas y mecanismos de iniciación para los que pretenden ingresar a esa comunidad, y formas y mecanismos de consagración para los ya iniciados. En los Congresos: “Se ritualiza la competencia entre grupos y se da expresión y resolución a los conflictos. Se otorgan premios y reconocimientos a los miembros. El congreso científico sirve de arena para reflejar la estructura de la comunidad, sus jerarquías y valores. La sesión plenaria es un rito que sirve para exhibir públicamente a las autoridades que simbolizan la existencia y continuidad de la asociación y su capacidad para otorgar estatus y distinciones. Cada sesión tiene un presidente que oficia como sacerdote en un ritual. A través de la semblanza de los premiados

conocemos los valores que aprecia, fomenta y reconoce esa comunidad, son los “héroes de la disciplina” (Lomnitz, 2009).

Los congresos del Comie

Los congresos del Comie se apegan a los rituales antes descritos y representan el ingreso a una comunidad científica, o la ratificación de su permanencia por el reconocimiento de los pares.

Quiero hablar en primer lugar del caso de las ponencias y los correspondientes ritos de iniciación.

¿Quiénes pueden participar? Todos aquellos que deseen comunicar y compartir con otros colegas los resultados, parciales o finales, de un trabajo de investigación. En este caso, el Comie establece con claridad que se trata de un trabajo de investigación y aquellos que no reúnen estas características básicas son rechazados.

Las contribuciones que se presenten deben cumplir las siguientes características:

1. Constituir una aportación al desarrollo del conocimiento del campo educativo en alguna de las áreas temáticas definidas por el Comie.
2. Incluir el problema de estudio, preguntas y objetivos; la metodología empleada y una discusión de los resultados.
3. Precisar los referentes teóricos o empíricos, así como las fuentes utilizadas.

Los investigadores más avezados pueden presentar: “aportaciones teóricas que fundamenten nuevos problemas de investigación o discutan categorías analíticas o sistemas de categorías usados en la investigación” (Comie, 2009).

Sobre la forma de presentación se dice: “Una extensión máxima de 3,000 palabras incluidas las referencias bibliográficas, cuadros y tablas, sin pies de página, los cuadros y notas deberán ir al final; un resumen, no mayor de 250 palabras y máximo cinco palabras clave” (Comie, 2009).

Y se dice claramente lo que de fondo y forma no es aceptable: “opiniones, propuestas de desarrollo o de formación, ni tampoco proyectos de investigación” y los trabajos que rebasen la extensión o no incluyan el resumen.

Estas normas son las que establece la comunidad. El que quiera ingresar a ella debe respetarlas.

El proceso de dictaminación

El Comie, en cada Congreso, constituye un “Comité Científico” integrado por los representantes elegidos por sus pares en cada una de las 17 áreas temáticas en que se agrupan y califican las numerosas contribuciones recibidas (áreas que se corresponden con grupos de investigación que abordan un tema) y por uno o varios coordinadores generales elegidos por la Asamblea. Los responsables de cada área tienen el encargo de revisar los trabajos, seleccionar dictaminadores en el campo, enviar los trabajos a dictamen doble ciego y resolver las dudas que se presenten, pero no deciden sobre la aceptación o rechazo de los trabajos, pues ello corresponde a los dictaminadores, cuya decisión es inapelable.

Los criterios de dictaminación son acordados por la comunidad científica y se han ido perfeccionando en cada edición del Congreso. Los criterios generales son: la relevancia del trabajo, la utilización del método científico, el apego a los requisitos de forma y, por último, una valoración integral del trabajo. En la relevancia se considera: la aportación al campo educativo y su originalidad. En el uso del método científico se valora: la claridad y precisión de los objetivos, los referentes teóricos, la metodología utilizada, la coherencia de la argumentación, el uso adecuado del lenguaje y la relación de las fuentes consultadas. Por último, en cuanto a la forma, se exige: un resumen, la presentación del trabajo en un periodo establecido y el apego a una extensión determinada.

El Comité Científico del Congreso, a partir del X Congreso, decidió adoptar una calificación numérica para valorar los diversos aspectos considerados. La decisión no fue fácil, se encontraban elementos a favor y en contra, pero finalmente se adoptó la calificación numérica por, entre

otras, las siguientes razones: reducir el margen de ambigüedad y discrecionalidad en el dictamen y, en consecuencia, ganar en transparencia; presionar al dictaminador a explicar su decisión para que su valoración tuviera un efecto formativo y hacer más ágil y transparente el proceso de selección de los trabajos a presentarse en el Congreso. Varios miembros de la comunidad tienen dudas fundadas sobre el criterio cuantitativo de calificación porque, entre otros argumentos, aducen los siguientes: se minimiza el juicio cualitativo, se hace tabula rasa de las diferencias que existen entre los dictaminadores y porque se condiciona la aceptación de los trabajos en función de un “cupó” disponible en las instalaciones del Congreso y no por su calidad. Seguramente estos criterios serán de nuevo analizados y discutidos en los próximos Congresos.

Como se mencionaba anteriormente, en los Congresos no sólo se presentan los resultados de investigaciones, sino que también constituye un espacio para debatir diversos aspectos relacionados con la educación: políticas públicas, cuestiones controversiales, valoración de metodologías emergentes, nuevas tendencias en la educación, entre otros. Para dar cabida a estos asuntos se abren espacios para simposios, mesas redondas y paneles, y todos son sometidos, también, a un proceso de dictaminación. En este caso, el criterio fundamental es el prestigio académico del coordinador y los participantes y, por ello, a diferencia de las ponencias, la propuesta no es anónima.

Para propiciar un conocimiento más especializado o profundo sobre cada una de las áreas temáticas, se invita a un investigador de alto prestigio académico, de preferencia internacional, a que presente una “conferencia magistral” a los participantes en el Congreso. Éste es uno de los aspectos atractivos del Congreso, en la medida en que da la oportunidad a los asistentes de conocer a una destacada personalidad y poder platicar con él. Por lo general, los coordinadores de cada área temática eligen al conferencista invitado.

Finalmente, el Congreso también es un espacio para reconocer a aquellos investigadores que son ejemplo a seguir, que reúnen características académicas y humanas que la comunidad educativa juzga como deseables. Para ello se instituyó un “Reconocimiento Comie”, al que denominó Pablo Latapí Sarre en homenaje a quien la mayoría de nosotros reconoce como lo que debe ser un investigador educativo.

Los criterios que se instituyeron para otorgar el reconocimiento son: la “Trayectoria sobresaliente como investigador educativo”, la “Contribución destacada a la investigación educativa” (en uno o varios campos de la investigación); la “Formación de nuevos investigadores” y el “Fortalecimiento de la investigación educativa en el país”. Las postulaciones para el reconocimiento surgen de la membresía y son seleccionados por un comité *ad hoc*.

Los reconocimientos Comie han sido entregados a Carlos Muñoz Izquierdo (2007), Felipe Martínez Rizo, Sylvia Schmelkes del Valle (2009), María de Ibarrola y Ángel Díaz Barriga (2011), todos ellos reconocidos como ejemplo de investigadores educativos en la comunidad nacional.

Como se puede observar, en el Congreso hay ritos de iniciación, consolidación y consagración, hay normas rígidas, hay rutinas que establece una comunidad científica.

Pero hay otro aspecto en los Congresos que es importante y que Larissa Lomnitz atinadamente destaca. Son los *aspectos informales* de los Congresos. En sus palabras:

...hay aspectos informales que forman parte de los rituales. Me refiero a toda una gama de interacciones personales que van desde las conversaciones en pasillos hasta los llamados eventos sociales y las borracheras [...] Estos episodios producen un bienestar característico y una especie de euforia entre los participantes, porque predefinen las relaciones entre individuos, además de eliminar los conflictos y las tensiones provenientes de la jerarquización de los roles sociales, el individuo olvida su estatus y se permite la intercomunicación entre personas pertenecientes a diversos estratos [...] el estudiante se relaciona con el investigador (Lomnitz, 2009: 137-138).

Estos aspectos informales no han faltado en Congreso alguno. Hay un especial cuidado de los organizadores por brindar estos espacios en donde se anudan relaciones sociales por encima de las jerarquías y donde a menudo se establecen los contactos más relevantes y los más significativos intercambios de ideas. Nos dice Lomnitz: “...la rigidez de la estructura formal tiene su contrapeso en las amenidades sociales y la pachanga” (2009: 138).

La comunidad científica se renueva y reafirma su lealtad a sus principios más fundamentales en estos congresos.

Del VII al XI Congresos Nacionales de Investigación Educativa

Con este marco referencial se pretende describir brevemente algunos aspectos de la participación y su tipo con los datos que se tienen del VII Congreso realizado en Guadalajara en 2003; el VIII en Hermosillo, en 2005; el IX en Mérida, en 2007; el X en Veracruz, en 2009, y el XI en la ciudad de México.²

A continuación se hará una breve descripción cuantitativa de algunos aspectos relacionados con las participaciones en los Congresos, que ofrecen un panorama muy general del creciente interés de los investigadores por estar presentes en ellos y pueden ofrecer algunas pistas para hacer un análisis cualitativo.

Incremento en la cantidad de asistentes y participantes en los Congresos

Los Congresos convocan y congregan a una cantidad de investigadores cada vez más numerosa. Suponemos que es por su calidad: expresada en la seriedad y responsabilidad para dictaminar las ponencias, para elegir los simposios, para escoger a los conferencistas magistrales y también porque es un espacio de convivencia entre iniciados y consolidados.

La cantidad de asistentes es variable en el transcurso del Congreso, pero una forma de medirla es por el registro de los que pagaron la asistencia.

² Se había pensado realizar el Congreso en Monterrey, con el auspicio de la Universidad de Nuevo León. Sin embargo, en virtud de la ola de violencia que afectó en dimensiones preocupantes a la ciudad en los años 2010 y 2011, el Comité Directivo decidió privilegiar la seguridad de los asistentes y a pesar de los grandes problemas de todo tipo que se presentaron, se cambió la sede a la ciudad de México, en las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El Congreso tiene un alto grado de convocatoria, pues va en aumento el número de personas que paga su inscripción.³ Pero llama la atención el incremento mayor en el número de personas que se inscribe porque desea presentar algo en el Congreso. Es muy posible que algunas personas a las cuales no se les aceptó su contribución no hayan asistido al Congreso, pero aun en esa situación, es posible suponer que la mayor parte de los asistentes son investigadores cuyas contribuciones fueron aceptadas, es decir, se trata de un evento en el que hay una participación efectiva de la mayor parte de los asistentes. Esta tendencia se vio alterada en el último Congreso, en el que el número de asistentes fue menor al anterior, probablemente por dos causas combinadas: la alta proporción de trabajos no aceptados (47%) y porque la sede inicialmente propuesta, la ciudad de Monterrey, representaba un riesgo por el clima de violencia existente.

Contribuciones presentadas y aprobadas

En cada Congreso se han ido acumulando experiencias para la calificación de las contribuciones que se reciben. Se piensa que los criterios se han ido haciendo más claros y precisos y en los dos últimos Congresos, como ya se dijo, se optó por una calificación numérica y se decidió que sólo se aceptarían los trabajos que obtuvieran una calificación promedio igual o mayor a 3.5 (equivalente a 7 en una escala de 1 a 10). No hay elementos para comparar con la aceptación en los Congresos anteriores. Una hipótesis es que en los Congresos anteriores al de Veracruz, se aceptaban todos los trabajos que tenían “calidad” a juicio de los dictaminadores, y que en el Congreso de Veracruz y México sólo se aceptaron los de una calidad igual o mayor a 7, que ya mencionamos.

³ Es muy difícil estimar el número de personas que asisten al Congreso dado el conjunto de actividades que se realizan, pero una medida indicativa de la magnitud del evento es la de aquellos que pagaron su inscripción en el supuesto de que la mayor parte de ellos estuvo presente. Obviamente, hay un conjunto de investigadores que son invitados y que no pagan su inscripción, pero la contabilidad en los cinco Congresos es la de quienes pagaron la inscripción.

Con este criterio, llama la atención que la proporción de contribuciones aceptadas ha registrado una baja variación: de 58% en Guadalajara, 65% en Hermosillo, 64% en Mérida, 60% en Veracruz y 53% en el Distrito Federal.

Variación en la aceptación por tipo de contribución

Las contribuciones a los Congresos tienen un grado de aceptación muy diferente. Las ponencias son las más demandadas y es también donde se nota un mayor rechazo. En promedio, tomando en cuenta los cinco Congresos, se ha aceptado 55%, con una variación entre 50% (Guadalajara y D. F.) y 59% (Hermosillo y Mérida). Las presentaciones de libros y los simposios son menos que las ponencias y tienen una aceptación muy elevada, mayor a 73%. Los libros son, en general, de buena calidad. Pocos investigadores se atreven a presentar un libro que no reúna los criterios de calidad establecidos por el Comie. Es de notar el incremento en la producción de libros relacionados con la investigación educativa. En el periodo de 10 años se han presentado 357 libros, lo cual da un promedio de producción de casi tres libros por mes, lo cual si bien es insuficiente, no está nada mal para una comunidad relativamente pequeña. Si consideramos únicamente los dos últimos años, 2010 y 2011, el promedio se eleva a 5.25 libros por mes. Buena parte de los libros son resultado de tesis de posgrado, lo cual también refleja la creciente formación de investigadores.

Los simposios son generalmente muy concurridos, pues son un espacio de debate e intercambio de ideas entre investigadores experimentados. Su número se duplicó entre el VII y el XI Congresos. En el último Congreso se realizaron 23 simposios por día, lo cual da una idea de la cantidad de temas a debatir en la educación.

Los carteles han tenido un interés bajo y una alta variación en su aceptación. En el Congreso VII se presentaron sólo 10 carteles y se aceptaron 6, en el VIII no se abrió esta modalidad, en el IX se presentaron 40 y se aceptaron casi todos (90%), en el X se presentaron 85 y se aceptó 55% y en el XI tampoco hubo registro alguno. Me parece que

aún estamos experimentando esta modalidad, que es muy socorrida en Congresos Internacionales y es una buena oportunidad para los investigadores noveles.

Una innovación muy importante se introdujo en el XI Congreso, pues se abrió un Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado, en donde se dio la oportunidad a los jóvenes investigadores en formación de presentar sus avances y resultados de investigación. La Convocatoria resultó muy concurrida, pues de los 224 trabajos presentados, 75 fueron aceptados.

El X Congreso Nacional de Investigación Educativa

El sistema de información y calificación que se diseñó y utilizó para el décimo Congreso nos dio la oportunidad de observar la variabilidad de la participación en función de varios criterios que pueden contribuir a orientar acciones para mejorar la formación de investigadores. Algunas de las preguntas que guiaron la búsqueda de información fueron las siguientes: ¿qué proporción de contribuciones son de baja calidad?, ¿en qué medida participan los estudiantes?, ¿cómo fueron evaluados sus trabajos?, ¿cuáles son las instituciones que más contribuyen a presentar resultados de investigación?, y ¿cómo les fue en la evaluación?; ¿existen diferencias importante en la evaluación según las áreas temáticas?; ¿qué tanto participan las entidades federativas en la investigación y cómo les fue en la evaluación? El análisis de estos aspectos está en proceso para el XI Congreso y es por ello que sólo se ofrecen resultados para el décimo.

Sobre la calidad de las ponencias, simposios y libros

Anteriormente se dio cuenta de la proporción de trabajos aceptados en el Congreso, pero se puede hacer un acercamiento mayor agrupando

los resultados de las calificaciones en cuatro rangos: *a*) menores a 1.5 (menos de 3 en una escala de 1 a 10); *b*) entre 1.51. y 3.5, que fue el criterio de corte (entre 3 y 7 en la escala de 1 a 10); *c*) entre 3.5 y 4.5 (entre 7 y 9); y *d*) mayores a 4.5 (mayores a 9 en la escala decimal).

Para el caso de las ponencias se puede inferir que son mayores los trabajos con alta calificación: la proporción de ponencias con una calificación menor a 1.5 fue de 15% y las excelentes, con una calificación mayor a 4.5, alcanzaron casi el doble: 27%. En el caso de los simposios, 65% fue calificado como excelente y el de los libros todavía fue un poco mayor: 69 por ciento.

Estas proporciones reflejan, por un lado, que el juicio de los pares es claro al calificar lo malo y lo excelente, pues obtener calificaciones menores a 1.5 o mayores a 4.5 sólo es posible si hay un acuerdo entre todos los jueces, pero por otro lado, también muestra que la mayor parte de las contribuciones, sobre todo las ponencias, se ubican en una amplia zona de incertidumbre, pues 29% se encuentra entre 1.5 y 3.5. Parece no haber mayor problema con los simposios y los libros, pues la proporción en el segundo rango es relativamente baja.

La participación de los estudiantes en el Congreso

El propósito de los Congresos es fundamentalmente dar a conocer los resultados, parciales o finales, de las investigaciones educativas. Se espera una alta participación de investigadores, pero también de los estudiantes, generalmente de posgrado, o la presentación de un trabajo elaborado al alimón entre investigadores y estudiantes.

Fue una agradable sorpresa constatar que el Congreso efectivamente es un espacio para los estudiantes, pues ellos participan con 15% de las ponencias (equivalentes a 214), pero más satisfactorio fue saber que la aceptación de sus ponencias no fue muy distante de la de los investigadores: 50% para los estudiantes y 59% para los investigadores. Y si el trabajo es presentado entre un alumno y un investigador, la aceptación es mayor, sube a 64%, lo cual da una muestra de la ventaja

del trabajo conjunto. En varios miembros del Comité Científico existía la preocupación de que establecer un criterio relativamente alto de aceptación resultara en perjuicio de los estudiantes. Los resultados pueden ser una señal de que los estudiantes están siendo formados de forma efectiva como investigadores. Se espera que su participación vaya en aumento, pues ahora contribuyen todavía de manera marginal.

Variabilidad en la aceptación según el área temática

Ya se ha mencionado que las contribuciones al Congreso se agrupan en 17 áreas temáticas. Obviamente, hay un muy diferente interés de los investigadores en cada una de las áreas; la tradición, consolidación y temática del área juegan a favor de un mayor número de participaciones. La diferencia en las participaciones en ponencias es alta, desde un área reciente, la de Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas (Área 17) que recibió 33 ponencias, hasta la de Sujetos de la Educación (Área 16), que recibió 191 ponencias. Pero lo más notorio es que hay una gran variación en la calificación de las ponencias por áreas y lejos se está de encontrar un patrón común de comportamiento. Por ejemplo, el Área de Aprendizaje y Desarrollo Humano ubicó casi a la mitad de las ponencias (49%) en el rango más bajo, en tanto que las áreas de Currículo (Área 2), Educación y Conocimientos Disciplinarios (Área 5) y Educación y valores (Área 6), sólo lo hicieron con 6%. Por otro lado, el Área Filosofía y Teoría de la Educación (Área 8) ubicó a 50% de sus ponencias en la categoría de excelente, en tanto que el Área de Prácticas Educativas en Espacios Escolares (Área 14) sólo lo hizo con 12%. Efectivamente, debe haber un conjunto de factores que explique estas diferencias, lo que se desea es dar constancia de la gran variabilidad que existe tanto en el número de contribuciones por Área como en su dictaminación.

Entre algunos miembros del Comie ha surgido la inquietud de revisar de nueva cuenta las actuales áreas privilegiando los criterios académicos de agrupación, pues hay la presunción de que la actual distribución

responde más al interés de las “tribus” existentes en el campo de la investigación educativa que a criterios que posibiliten la mayor homogeneidad de trabajos dentro de un área y la mayor heterogeneidad entre ellas (véase cuadro 9: Rango de calificación por área temática).

La investigación educativa con calidad variable recae en las instituciones públicas

Si se agrupan las ponencias en función de la institución de origen de los ponentes, se confirma que la investigación educativa recae fundamentalmente en las instituciones públicas, pues éstas contribuyen con 72%, en tanto que las instituciones particulares sólo lo hacen con 4% (y hay 24% del cual la institución no fue identificada). Se advierte una diferencia en la calidad según el tipo de institución, pues en tanto que fue aceptado 55% en las instituciones públicas, lo fue 69% a las instituciones privadas.

Dentro de las instituciones públicas también se observa una diferencia, por ejemplo, 54% de las ponencias presentadas por miembros del IPN y 48% de las provenientes de la UPN no fueron aceptadas, en cambio, sólo 12% de las provenientes del Cinvestav, 32% de la UNAM y 38% de la UAM fueron rechazadas. Asimismo, se observa que las ponencias excelentes se encontraron en el Cinvestav (54%), seguidas por la UNAM (34%).

Habría que añadir que la mayor parte de las ponencias presentadas por miembros del Cinvestav fueron de estudiantes, en tanto que casi la totalidad de ponencias del IPN fueron presentadas por profesores. Casi la mitad de las ponencias de la UNAM correspondió a estudiantes, en la UPN lo fue la tercera parte y en el resto de las instituciones públicas, la cuarta parte. Como se había manifestado anteriormente, la participación de los estudiantes en los Congresos va en aumento, si bien con diferente calidad.

Estos datos podrían ser un indicador de que el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav es la institución que está

formando de mejor manera a los investigadores. En contraparte, llama la atención el alto porcentaje de rechazo que se observa de los ponentes de la UPN y del IPN. Esto pudiera tomarse como una llamada de atención para estas dos instituciones.

Insuficiente participación de las entidades federativas en la investigación educativa

Si se agrupan las ponencias por la entidad de origen que reportó el investigador, se vuelve a constatar que la mayor parte de las contribuciones se ubica en el D. F.: 407 (28%), le sigue lejano el Estado de México con 161 ponencias (11%); tres estados que fueron sede de los anteriores Congresos (Jalisco, Sonora y Yucatán) y el que fue la sede del X, Veracruz, se ubican en los siguientes lugares. Once estados participaron en un rango de 26 a 47 ponencias; ocho estados enviaron de 10 a 19 ponencias; cuatro entre 6 y 8, y tres entidades entre 1 y 2. Me parece que por primera vez en la historia de los Congresos hay una solicitud de participación de investigadores de todas las entidades federativas, aunque en dos entidades: Baja California Sur y Nayarit, las 2 y 1 ponencias que enviaron, no fueron aceptadas.

Hay una variación importante en la calificación que obtuvieron las ponencias atendiendo al estado de origen. Además de los casos reportados con nula de aceptación, en los restantes ésta fue mayor a 43% y 3 de ellos (Guerrero, Nuevo León y Morelos) tuvieron una aceptación mayor a 75 por ciento.

Si bien son relativamente pocos los extranjeros o residentes fuera del país que enviaron contribuciones al Congreso (39 de 1 462), la calidad de sus aportaciones fue notable, pues fueron aceptadas 33 de ellas.

Se ha hecho un breve e incompleto análisis de las contribuciones en los últimos cuatro Congresos y se ha puesto un especial énfasis en el último. Los resultados nos muestran aspectos positivos y también aspectos negativos; es decir, un mismo dato lo podemos leer desde una visión optimista o pesimista, o mejor, del mismo dato podemos hacer

diferentes lecturas. Creo que los indicadores seleccionados nos muestran avances y también los retos que se tienen para mejorar la formación de investigadores y fomentar una mayor y mejor participación en los Congresos educativos.

La pertenencia al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie)

El Comie se ha convertido en la principal asociación de los investigadores educativos mexicanos. Su fortaleza está fincada en la trayectoria de excelencia de sus miembros y en la continuidad de sus actividades académicas. Es ya un patrimonio del Comie, y de los investigadores educativos, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, que de forma ininterrumpida y siempre a tiempo, a lo largo de 13 años, está accesible a los lectores, ya sea en forma impresa o electrónica. Ello le ha valido el reconocimiento reiterado del Conacyt. Una segunda manifestación de su quehacer es la elaboración de “estados del conocimiento de la investigación educativa”, que cada diez años convoca a decenas de investigadores para elaborarlo y que también están disponibles en línea (www.comie.org.mx). La tercera es la realización bienal de los Congresos de Investigación. Estas tres actividades son las principales, aunque se realizan otras más. El Comie ha tenido una vida activa y dinámica, en sus casi 17 años de existencia se han celebrado más de 40 Asambleas. Los miembros han ingresado después de un riguroso proceso de evaluación.

Por estas características y antecedentes, se pensó conveniente dar una breve descripción del crecimiento de la membresía del Comie con la intención de tener un reflejo del resultado de la formación de investigadores en el país, dicho de otra manera, si el Comie crece es porque hay más investigadores. Naturalmente, no todos los investigadores educativos pertenecen al Comie ni todos los miembros del Comie siguen manteniendo una actividad investigativa, pero me parece que el ingreso al Comie muestra de alguna manera la creciente formación de investigadores, bajo el supuesto de que la asociación es atractiva para los investigadores educativos.

La pertenencia al Comie ha ido en aumento año con año, pero acusa varios problemas: el incremento de sus miembros es lento, la incorporación de investigadores jóvenes es baja, el promedio de edad de los miembros es alta, la participación de investigadores de las entidades federativas es baja y una proporción nada despreciable de los miembros fundadores ya no participa.

Veamos brevemente cada uno de estos aspectos.

Después de su fundación en 1993 con la entusiasta y activa participación de 13 investigadores, al año siguiente se incorporaron 134 y desde entonces, año con año, con excepción de 2002, se han incorporado nuevos miembros, alcanzando en marzo de 2012 la suma de 405 miembros activos, una vez descontados los que han sido dados de baja. Los procesos de incorporación se dan principalmente en los años noes en que se realiza el Congreso de Investigación Educativa. Si bien el Comie ha crecido, parece no corresponderse con la cantidad de investigadores formalmente instruidos (personas que adquieren la maestría y el doctorado en educación o en áreas afines) en los múltiples programas educativos que ofrecen las instituciones de educación superior.

El ingreso al Comie como socio está diseñado para captar a investigadores con cierta experiencia. Si bien los requisitos formales no son muy numerosos,⁴ el juicio integral de los miembros del comité de

⁴ Los requisitos formalmente establecidos por el Comie son los siguientes: ser investigador en activo en el área educativa. Tener una antigüedad mínima de tres años como investigador en el área educativa. Tener un posgrado o su equivalente en producción demostrada, a juicio de la Comisión.

Tener productos de investigación educativa publicados, de los cuales al menos dos deberán ser artículos de investigación en revistas de prestigio o capítulos de libro; un libro (como autor o coautor) publicado (o aceptado para publicación) en una editorial que garantice un arbitraje. Para elaborar el dictamen se valorará la trayectoria académica del candidato de manera integral para observar su consistencia y solidez dentro de la investigación educativa, así como ponderar sus aportes al conocimiento. Son importantes en este sentido no sólo las actividades de investigación, sino también la contribución a la formación de investigadores (tutorías, comités tutorales, dirección de tesis) y, por ejemplo, proyectos financiados.

Cualquier otro investigador que no cumpla con alguno de los requerimientos mínimos, pero que tenga méritos excepcionales, podrá ser considerado para su evaluación de ingreso por parte de la Comisión de Admisión.

admisión es fundamental para lograr el ingreso. Con esos criterios, pocos jóvenes recién egresados del posgrado se atreven a solicitar su ingreso. Ante esta situación, el Consejo decidió, en 2005, abrir una modalidad de pertenencia al Comie, el de “Candidato”, entendiendo por tal a la “persona física cuya trayectoria académica presente elementos suficientes para ser considerado un investigador educativo en sólida formación” (*Estatutos*, Art. 45). El resultado es pobre, pues en 6 años se han incorporado sólo 31 jóvenes en la categoría de candidatos. Esta situación preocupa porque no estamos logrando un relevo generacional.

El Comie surgió en el Distrito Federal, con el entusiasmo y apoyo de profesores del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y del entonces Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, y contados apoyos de investigadores de otras instituciones y entidades federativas, en particular de Aguascalientes. En los casi 20 años de existencia, se han incorporado investigadores de la mayor parte de las entidades federativas, principalmente de los estados de Jalisco, Morelos, Nuevo León, Yucatán y Veracruz; a diciembre de 2009, siete estados sólo tenían un miembro y dos (Baja California Sur y Nayarit) no tienen registrado miembro alguno.

Revisando las estadísticas de incorporación al Comie, llamó la atención el número de bajas (en total 46) que se han dado en el periodo de 1993 a 2012, que no es un número despreciable, pues representa aproximadamente 11% del total de la membresía. Las causales de baja son la muerte del investigador, la renuncia o la baja por no cumplir con los estatutos de la asociación, y la principal falta es no pagar la cuota anual. Tratando de indagar quiénes son los que han causado baja, encontramos pocos por defunción, y, para mi sorpresa, la mayor parte de ellos pertenece a las dos primeras generaciones. La causa más probable de la baja es haber dejado de pagar la cuota anual por lo menos en cuatro años. Se piensa que no se trata de un problema económico (la cuota asciende 1 600 pesos al año⁵), sino más bien falta de interés o pérdida de identificación con los miembros o tareas de la asociación o sensación

Se realizará una evaluación cualitativa que permita proponer el dictamen correspondiente (Reglamento de admisión del Comie).

⁵ A partir de 2012. Con anterioridad era de 800 pesos anuales.

de exclusión al no haberse interesado por conseguir los posgrados que dicta la moda para ser reconocido como investigador. Como lo ha afirmado María de Ibarrola: “En México fueron primero los investigadores de tiempo completo que los programas de doctorado en educación. La mayoría de los primeros investigadores contaban apenas con su licenciatura o algunos la maestría; muy pocos el doctorado” (De Ibarrola, 2009: 348). Los “doctores” llegaron y desplazaron a los investigadores fundadores que sólo tenían la licenciatura. Éste es un problema que está presente y habrá que indagar los factores que lo están propiciando, pues es grave seguir perdiendo a los fundadores.

Reflexiones finales

Lo que he pretendido comunicarles es que en la formación de investigadores no se puede descuidar el cultivo (sembrar, regar, desbrozar, abonar, cuidar, cosechar) de los valores asociados a la ciencia y a los científicos. Describí los valores tradicionales de los científicos. El conocimiento como un bien social, como un servicio que un grupo de la sociedad presta a toda ella, como un bien público difícil de medir, pero sencillo de reconocer, como un bien compartido no secreto, no ligado o pretendiendo verdades absolutas e inmutables, sino siempre guardando un escepticismo atento a nuevos derroteros, nuevas realidades, circunstancias imprevistas; ligado a la libertad y responsabilidad social del científico, ajeno a la charlatanería y al juicio fácil e inmediato. Pretendí hacer notar que estos valores están siendo puestos en duda por los procesos de la globalización y de la sociedad del conocimiento en donde el conocimiento se privilegia como poder y en tal sentido busca la secrecía, se concibe como un bien privado, como una responsabilidad individual, conocimiento que tiene precio y, por ende, pertenece a quien lo compra, un conocimiento que no es compartido, sino que incluso se protege, se patenta, el conocimiento es tratado como mercancía. Ejemplifiqué cómo una de las políticas públicas, la de becas y estímulos, está poniendo en jaque esos valores al empujarnos (obligarnos) a cumplir con un conjunto de requisitos formales que no necesariamente

están relacionados con la pertinencia social y responsabilidad pública y que están generando efectos perversos que nos alejan de los valores mertonianos de la ciencia. Traté de mostrar que estas políticas no son sólo imposición, sino que de manera silenciosa, pero efectiva, están siendo internalizadas, interiorizadas por los propios investigadores y que en los jóvenes investigadores tienden a verse como la normalidad.

Intenté mostrar que para ser investigador se requiere habilitación, producir conocimiento y pertenecer a una comunidad científica que valora, de acuerdo con criterios, normas y ritos, la pertenencia a esa comunidad, y que los Congresos constituyen uno de los varios ritos que distinguen a la comunidad científica donde se aprenden normas, procedimientos.

Con el ejemplo de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, pienso que se puede afirmar que estamos formando a un mayor número de investigadores educativos, si bien aún es insuficiente. Pero este incremento acusa algunos problemas; centrado en la Academia Mexicana de Ciencias (AMC), con poca participación de las entidades federativas; la calidad de los trabajos ha sido dispareja en función de las calificaciones otorgadas por los dictaminadores; escasa participación estudiantil; resultados diferenciados según el tipo de institución; mejores resultados cuando se juntan investigadores maduros con jóvenes; diverso, aparentemente, el tipo de exigencia por área de conocimiento. Destaqué la importancia de los aspectos informales de los Congresos que permiten hacer una *comunitas* en donde las barreras entre investigadores formados y en proceso de formación tienden a diluirse y propiciar un encuentro más cercano, más humano y que contribuye a establecer lazos y redes duraderas y promisorias. Encuentros que propician el diálogo académico y el encuentro personal. Como diría Larissa Lomnitz, el encuentro en los pasillos, en las comidas y en las fiestas (el relaxo, la parranda, borrachera) forman parte de los ritos académicos.

Finalmente, intenté y pretendo convencerlos de que el Comie es una comunidad científica a la que vale la pena pertenecer, fortalecer y desarrollar. Mostré la preocupación porque es una comunidad en proceso de envejecimiento que no ha podido incorporar, en la medida de lo deseable, a muchos jóvenes investigadores que la renueven y le den mayor

vitalidad. La membresía al Comie avanza, pero de manera lenta y con insuficiente desarrollo en la mayor parte de las entidades federativas.

Pienso que se puede afirmar que hemos avanzado en la formación de investigadores y, afortunadamente, hay muchos retos por delante que debemos atender.

Bibliografía

- Clark, Burton (1992), *El Sistema de Educación Superior*, México, Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM.
- Colina Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid (2003), “Los agentes de la Investigación Educativa en México”, en Eduardo Weiss, *El campo de la Investigación Educativa. La investigación Educativa en México 1992-200*, tomo 1, México, Comie, pp. 97-120.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2009), *Convocatoria al X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, disponible en: <www.comie.org.mx>, consultado en septiembre de 2012.
- De Ibarrola, María (2009), *Dilemas y compromisos del investigador educativo en México. Compromisos de los individuos, compromisos de las comunidades*, Conferencias Magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Comie.
- Díaz Barriga, Ángel (1996), “Los programas de evaluación en la comunidad de investigadores, Un estudio de la UNAM”, México, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 408-423.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1998), “Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México”, tesis doctoral, DIE-Cinvestav.
- Lomnitz Adler, Larissa (2009), *El Congreso Científico como forma de comunicación*, Conferencias Magistrales, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Comie, pp. 127-140.
- Lukes, Steven (1978), *Power: A Radical View*, Londres, MacMillan Press, pp. 17-18.
- Martínez Rizo, Felipe (1997), “La formación de investigadores en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa”, en E. Weiss y R. Maggi (coords.), *Síntesis y perspectivas*, México, Comie.

- Meneses, Alfredo (2009), *Estadísticas de las contribuciones al X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Merton, Robert K. (1964), *Teoría y estructuras sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Bayardo, Guadalupe (coord.) (2003), *Formación para la investigación. La investigación educativa en México 1992-2002*, tomo 8, México, Comie, pp. 41-114.
- Morin, Edgar (2005), *Breve historia de la barbarie de Occidente*, Buenos Aires, Paidós.
- Rhoades, Gary y Sheila Slaughter (2004), *The Academic Capitalism and the New Economy: Market, State and Higher Education*, Baltimore, The Johns Hopkins, University Press.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2001), “Mesa: formación de investigadores educativos”, *Memorias del Foro Asociado al VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Los horizontes posibles para la educación*, Pachuca, pp. 53-55.
- Secretaría Técnica del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2009), *Estadísticas de miembros del Comie*, México, Comie.
- Weiss, Eduardo (2003), “Introducción: el campo de la investigación educativa”, en Eduardo Weiss (coord.), *La investigación educativa en México 1992-2000*, tomo 1, México, Comie.

LA CONFORMACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES-ARAGÓN, UN DISPOSITIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

María del Socorro Oropeza Amador

El presente documento tiene la intención de revisar las formas de organización y gestión que se involucran en el intento de vincular procesos de formación e investigación a nivel posgrado, en un mismo programa de estudio: el Programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-A). Este programa es compartido, como programa único, con el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán y con la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) en la Universidad Nacional Autónoma de México. Se analiza tal programa de maestría desde la consideración de condiciones institucionales y de programación académica, que se han ido instalando para la operación del posgrado en cuestión, teniendo presentes las prácticas académicas que se realizan en el transcurrir de la vida cotidiana. Este trabajo constituye una parte de otro más amplio que ha tenido por objetivo el estudio de la gestión de conocimiento en los procesos de formación e investigación a nivel posgrado.

El análisis hemerográfico, la realización de entrevistas y la observación de sesiones de trabajo de grupos del posgrado, han sido la fuente de información para el estudio que me he propuesto.

La trama institucional en el posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón

La Universidad, institución educativa que tiene entre sus propósitos dar continuidad al proceso de formación de los sujetos que a ella se incorporan, es producto de toda una organización que conforma la trama institucional. Trama concebida como “el tejido que se construye con el entrecruzamiento de hilos, de líneas que forman ‘la tela’, ‘la urdimbre’, ‘la novela’, ‘el drama’, de una institución en tanto conjunto organizado de personas, con una localización espacio-temporal que persiguen fines comunes” (Butelman, 1998: 80).

Con el concepto de trama, me es posible ubicar lo complejo de los diferentes procesos que se gestan en el interior de la Universidad, pues la conforman no sólo normas, sistemas jurídicos y reglas, sino además la interacción de éstos con los sujetos.

La trama se configura de manera singular en cada institución, hablando de la Universidad, en cada espacio universitario, a partir de la impregnación de la vida cotidiana¹ que al interior se gesta.

Por lo anterior, considero que la vida cotidiana en la Universidad es producto no sólo de lo cotidiano, de aquello que se programa con el fin de alcanzar objetivos académicos o institucionales; deviene también en prácticas vividas, aquellas que dan dinamismo y forma a la vida académica que pueden ser observadas en los grupos académicos al interior de la Universidad. Desde la visión de Tinto,² en instituciones escolares y especialmente en el nivel medio superior y superior, es en los grupos académicos donde se posibilita la identidad, la pertenencia y el intercambio de ideas entre profesores y estudiantes. Es en ellos

¹ Vida cotidiana estudiada, desde la visión de Heller (1991), como el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a la vez, crean la posibilidad de reproducción social. Ninguna sociedad puede existir sin que el hombre particular se reproduzca, así como nadie puede existir sin reproducirse. Por consiguiente, en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar en la división social de trabajo, tiene una vida cotidiana. En Heller (1991: 62).

² Citado por Piña (1998).

donde se juega el conocimiento, el saber, las estrategias y los contenidos, donde se expresa la confrontación, la crítica, el cuestionamiento en relación con distintos paradigmas. Actividades que, en conjunto, tejen la trama en la institución que aquí interesa.

El método que guió el proceso de construcción de la investigación fue el fenomenológico, con un enfoque narrativo. Contar la historia desde la experiencia vivida, al ser cada uno de los actores de la investigación: funcionarios, docentes-tutores y maestrantes, parte de un colectivo que construye lo que aquí se identifica como un proceso de gestión en la construcción de conocimiento. Desde este enfoque se pretendió resignificar la práctica como un relato en acción; el objetivo al recuperar la mirada fenomenológica es comprender la vivencia que experimenta el maestrante de pedagogía durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento.

El trabajo de campo implicó la realización de 20 entrevistas dirigidas a maestrantes, docentes y funcionarios del programa de posgrado entre 2008 y 2010. El universo de estudio se conformó por 12 sujetos:

- Dos funcionarios del programa en Pedagogía: Jefe de División y Secretario.
- Académico.
- Tres docentes-tutores, una de ellas la coordinadora de línea de investigación y de quien recupero mayormente su voz.
- Siete maestrantes de Pedagogía:
 - Generación 2005-2007: 1.
 - Generación 2008-2010: 3.
 - Generación 2009-2011: 3.

Objetivos y organización en campos

Como se menciona desde el inicio, la investigación se desarrolla sobre el programa de posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores de Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Un punto de partida sobre el programa de posgrado

es considerarlo como un “espacio que propicia la vinculación entre la investigación y los procesos de formación profesional avanzada, con el mecanismo estratégico de la producción creativa para el desarrollo regional y nacional; o bien, con el detonador del efecto multiplicador de saberes” (Preciado, 2004: 33).

Los sujetos que participan de este espacio, como estudiante o profesor, son concebidos como agentes racionales productores de conocimiento y significado, que producen sentido e identidad (Bourdieu, 1995: 83) pensando, sobre todo, en su dimensión creativa. Bajo este marco de referencia, se ubica el conocimiento y la acción del sujeto a partir de sus prácticas académicas, como lo diría Mills (2003): “artesanales”, donde la imaginación, el deseo de explicar y comprender ciertos fenómenos constituye el impulso de búsqueda y creación.

Por otro lado, también se parte de considerar que en la función formal de los estudios de posgrado, éstos pueden constituirse en una vía a través de la cual el sujeto construye un sentido de vida, un sentido de vida profesional.

Desde sus finalidades, organización, vida cotidiana, prácticas y dinámicas internas, y desde las identidades y sentidos construidos en la vida cotidiana, cada institución teje su propia trama. Si bien es cierto que los programas de posgrado que oferta la UNAM comparten una visión en relación con la formación de los sujetos, son particulares los contenidos y sentidos que se juegan en los distintos posgrados de cada área de conocimiento³ y, por supuesto, según el proyecto académico específico al que se adscriben.

Una parte de la trama sobre la que se configura la vida del posgrado en cuestión se orienta por los objetivos del posgrado de la UNAM, que se expresan en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (UNAM, 1999: 23):

³ La Coordinación General de Estudios de Posgrado de la UNAM clasifica los estudios de posgrado en cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas y de la Salud, Físico-Matemáticas e Ingeniería; y Humanidades y Artes. Los objetivos que su función social le implica consisten en formar recursos, además de la generación de nuevos conocimientos y la conformación de nuevos valores sociales que hagan posible la incorporación y difusión del progreso técnico (Villaseñor, 1997).

- Propiciar la realización de investigaciones originales que favorezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de México.
- Formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar indagaciones originales en alguna de las áreas de conocimiento o líneas de investigación que el programa ofrece.
- Fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel.

El perfil del egresado (maestría en Pedagogía) se proyecta hacia la investigación educativa, así como hacia la resignificación del ejercicio docente y profesional, lo que coloca la dinámica de la vida académica en torno a cuatro campos de conocimiento que conforman el programa: *I. Docencia Universitaria, II. Gestión Académica y Políticas Educativas, III. Educación y Diversidad Cultural, y IV. Construcción de Saberes Pedagógicos.*

Institucionalmente, se tiene la siguiente caracterización de los campos:

Estos Campos de Conocimiento tienen el propósito de ofrecer a los maestrandos una pluralidad de opciones que les permitan construir el programa de estudios que les resulte más sólido y pertinente de acuerdo con sus intereses y necesidades concretas; esto implica poder ofrecer un currículum suficientemente flexible, que logre una combinación equilibrada de líneas de investigación y de formación compartidas, así como la especialización requerida de acuerdo con la orientación elegida en el caso de la maestría en Pedagogía (UNAM, 1999: 24).

Se establece la organización de las actividades académicas en torno a dichos campos con la intención de conferir flexibilidad a la maestría. Dentro de ellos se organizan seminarios, cuyos contenidos temáticos pueden actualizarse continuamente. En esta conformación también influye el ejercicio de vinculación entre las otras tres entidades mencionadas anteriormente (IISUE, FFYL, FES-Acatlán), con la concreción específica de la maestría en Pedagogía en la FES-Aragón.

De acuerdo con el perfil de egreso, los seminarios⁴ se estructuran en básicos, especializados y optativos.

El campo I, *Docencia universitaria*, atiende básicamente los procesos que se llevan a cabo en el aula, así como los referidos a la transmisión y apropiación del conocimiento. Entre sus objetivos de análisis e intervención se ubican los de formación de los estudiantes, en sistemas educativos presenciales y no presenciales, el recurso de las tecnologías de punta, incluidas así también las que se derivan de las ciencias de comunicación y la informática.

Campo II, *Gestión Académica y Políticas Educativas*, establece como objeto de estudio y ámbito de intervención a la cultura académica generada en la institución educativa, en el nivel educativo que se esté estudiando. Cultura, resultado del ejercicio de la práctica docente. Orientación que se vincula con el diseño de políticas educativas, programas de financiamiento, procesos de planeación, administración de recursos, procesos de reforma y rediseño curricular, evaluación institucional.

En lo referente al campo III, *Educación y Diversidad Cultural*, se delimita como objeto de estudio y ámbito de intervención lo referente a procesos formativos en la práctica docente efectuada hacia ámbitos del área de la salud, rezago educativo y la atención a éste en generaciones adultas, educación de mujeres y de grupos étnicos.

Finalmente, el campo IV, *Construcción de Saberes Pedagógicos*, proyecta su objeto de estudio y ámbito de intervención profesional en la producción de conocimiento pedagógico, es decir, la teorización de la experiencia educativa cotidiana desde diferentes perspectivas, según la formación de los maestrandos, contribuyendo a la generación de conocimiento pedagógico, a fin de poder comprender la situación educativa que se vive tanto en México, como en América Latina.

⁴ La enseñanza dentro de cada campo de conocimiento se organiza en seminarios, cuya finalidad es facilitar al estudiante el estudio y comprensión de los elementos necesarios para desarrollar un proyecto de investigación que, de manera constante, lo conduzca a la tesis de grado.

Sobre la construcción del objeto pedagógico

Cabe señalar que al abrirse cada campo de conocimiento a una diversidad de objetos, se implican diferentes vertientes de construcción del objeto de la pedagogía. Desde aquí la posibilidad de flexibilizar nuestra concepción sobre el objeto pedagógico, al considerar que éste se va construyendo y no se limita su definición al ámbito nivel, prácticas, procesos, actores, espacios o materiales. Ante ello, me es preciso destacar la perspectiva de Furlán y Pasillas (1993: 10):

El objeto de la pedagogía no es la educación, como entidad metafísica o metahistórica, son las intervenciones hechas para optimizar en función de algún tipo de orientación las prácticas de transmisión reconocidas como educativas, es decir, positivas y legítimas. Si el pedagogo se define por estudiar el trabajo docente, lo hace en la perspectiva de encontrar experiencias cuya generalización se estime recomendable.

En efecto, la pedagogía toma presencia en el acto de reflexionar sobre el hecho educativo, y si bien es cierto que ha sido un campo susceptible a la crítica por limitarse a discursar y teorizar sobre lo deseable e indeseable de la educación, también se le ha cuestionado al caracterizarla de pragmática. Por ejemplo, cuando remitía a métodos de intervención a fin de optimizar la acción, se le concibió como mera técnica al servicio de la educación, lo cual nos lleva a colocar el dedo en una discusión inagotable sobre su carácter: si es arte, técnica, ciencia, disciplina, en tanto la construcción y seguimiento de su propio objeto.

Por otro lado, en la investigación de la que es producto este trabajo se reconoce a la pedagogía en su labor conceptual de configurar un ideal educativo que considere los contextos histórico, social, político, económico, geográfico, así como los proyectos de la sociedad y en relación fundamentalmente con la filosofía de hombre que desea formarse. “La idea de hombre es el cimiento sobre el que se construye el ideal y la forma de intervención. Es un aspecto que fundamenta lógicamente la propuesta, pero no el determinante” (Pasillas, 1993: 20).

Bajo tal concepción, el discurso y finalidad de cada campo de conocimiento del programa no se reduce al estudio de un objeto, sino que lo trasciende a la propuesta y formas de intervención a fin de potenciar y optimizar la práctica de la educación.

Líneas de investigación, entre la socialización y las lógicas institucionales

De acuerdo con los objetivos señalados para cada campo, se proponen diez líneas de trabajo en investigación dentro del programa:

- 1) Antropología cultural.
- 2) Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación.
- 3) Política, economía y planeación educativa.
- 4) Epistemología y metodología de la investigación pedagógica.
- 5) Filosofía de la educación y teorías pedagógicas.
- 6) Historia de la educación y la pedagogía.
- 7) Desarrollo humano y aprendizaje.
- 8) Sistemas educativos formales y no formales.
- 9) Sociología de la educación.
- 10) Teorías emergentes (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999: 26).

Las líneas de investigación funcionan como una plataforma para la apertura de otras líneas dentro de cada campo (las cuales se enlistan en el siguiente apartado), e inclusive de temas y problemáticas de frontera siempre y cuando se adscriban a los contenidos abordados en cada campo.

Con tales contenidos y conceptualizaciones, la institución va tomando forma desde lo programado a nivel oficial.

Quienes deciden incorporarse a los estudios de maestría se inscriben, así, a un proceso de interacción y socialización donde, desde la visión de León (1999), la socialización se piensa para vincular los diferentes ámbitos y procesos de la vida cotidiana con la esfera de las determinaciones normativas que imponen los planos estructurales, proceso que integra prácticas normativas en definición de una estructura y que, a través de él, es posible explicar el juego de interacción entre lo individual y lo grupal, una vez que se incorpora y se es parte del itinerario para pertenecer al grupo al que se ingresa.

La institución se configura en la organización de prácticas y eventos, así como las define Durkheim, como un orden instituido por las

pautas de ordenamiento que se deben seguir para continuar reproduciendo determinado orden social.

Las instituciones desarrollan sus propias lógicas según la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los sectores sociales que las promueven y sostienen, como para los individuos singulares que son sus actores, quienes con sus prácticas cotidianas las instituyen, las sostienen y las cambian (Garay, 1998: 129).

Pensadas de tal manera, es posible decir que todas las instituciones poseen un juego de fuerzas en tensión constante. Por un lado encontramos lo instituido que estará dado por lo establecido, lo determinado y representa una fuerza que tiende a perpetuarse de un modo determinado; por el otro lado, se encuentra lo instituyente como aquella fuerza que, oponiéndose a lo instituido, será portadora de la innovación, el cambio y la renovación (Castoriadis, 1983). En este sentido, lo programado “teóricamente”, como lo establecido oficialmente dentro del programa de estudios de posgrado en Pedagogía, se conjuga con un proyecto académico institucional que dinamiza la vida académica a partir de prácticas instituyentes, desde lo instituido, tal es el caso del posgrado de la FES-Aragón.

Siguiendo a Lucía Garay, las lógicas que desarrolla cada institución devienen según sus funciones. En este sentido, los gestores de los estudios de posgrado en la institución aludida, cuya función es orientar, planear, programar, administrar recursos tanto humanos como materiales en paralelo con las actividades que en su conjunto conforman el currículum, emprendieron su labor en el intento de conjugar el programa oficial con el proyecto académico que resulta de una lógica, en tanto prácticas de trabajo dentro de la institución.

La valoración de la investigación a partir de un diagnóstico

El proyecto académico que se analiza en el posgrado en Pedagogía corresponde al establecido durante la gestión administrativa del periodo

2005–2009. Este proyecto académico se constituyó como un producto del diagnóstico desarrollado en octubre del año 2005, con los objetivos de ubicar la problemática de la maestría en Pedagogía, dar cuenta del estado que guardaba y realizar un ejercicio de autoevaluación. La estrategia que se siguió consistió en entrevistar, por parte de la institución, a académicos y alumnos sobre el siguiente tipo de interrogantes: ¿En qué condiciones se encuentra el programa de maestría en Pedagogía? ¿Cómo marcha en sus aspectos académicos, administrativos e institucionales? ¿Cómo desarrolla las funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura? ¿Cómo son sus estructuras de organización interna?, y ¿cómo funciona la gestión educativa y pedagógica? Se argumentó que la intención de tal ejercicio fue conocer fortalezas y debilidades para llegar a la propuesta de estrategias de intervención y optimizar los procesos que se gestan y desarrollan en su interior.

A través de este diagnóstico, también se justificó la existencia del campo de conocimiento IV: Construcción de Saberes Pedagógicos, el cual tuvo su apertura durante dicha gestión, en el año 2005.

Entre los ámbitos sobre los cuales se levantó el diagnóstico se consideró al de la investigación, sobre la cual se obtuvieron las siguientes valoraciones:

- Inexistencia de actividades académicas que favorezcan una cultura de la investigación.
- Todos los integrantes del programa apuestan a la imposibilidad de desarrollar investigación debido a una baja capacidad de ellos mismos para desempeñarse en dicha tarea.
- Algunos actores manifestaron que era imposible realizar investigación, por no contar con las condiciones, recursos e infraestructura y experiencia necesarios.
- Por las características de los alumnos (la mayoría trabajaba en ese entonces; uno de cada cuatro contaba con beca) se dificulta la práctica de la investigación por las actividades que implica fuera de la institución: asistencia a congresos y/o eventos nacionales e internacionales. Como consecuencia de ello, la actividad

académica del posgrado se centra básicamente en el abordaje de contenidos desde la postura del profesor y desde conocimientos previos del alumno.⁵

En específico, llama la atención este balance, pues en primer momento la interrogante que surge es: ¿cómo se favorece la formación en investigación, dentro de la institución, cuando dicha práctica no tiene existencia como tal dentro del programa de posgrado?

Menester a ello se apunta que la adecuación de los programas no es una actividad fácilmente realizable. Un primer obstáculo, a nivel institucional, son las tradiciones académicas imperantes en cada programa resultado de un largo proceso de conformación. Esto significa que es necesario considerar que no todos los programas de posgrado tienen las mismas condiciones para poder adecuarse.

Estas condiciones están influenciadas por factores diversos y muy particularmente los de orden institucional, que como lo señala Arredondo: “no es lo mismo formar investigadores en un centro de investigación, que formar investigadores, docentes y profesionales en una escuela o facultad”. Esto se liga con una fragmentación de funciones que tiene lugar a nivel organizacional. Fragmentación entre la definición de institutos, como espacios académicos universitarios donde se construye y produce el conocimiento, resultado de procesos institucionales de investigación y las facultades donde se practica la docencia con objetivos definidos de formación, situación que resulta en obstáculos cuando se pretende resignificar la labor investigativa.

El diagnóstico realizado pareció un acercamiento a la comprensión crítica de la problemática. Un primer problema, identificado a nivel institucional, fue la carencia de la práctica de la investigación en los estudios de posgrado de la FES-A. La propuesta ante ello fue constituir una dimensión de trabajo institucional entre lo académico, lo pedagógico y la gestión que se cristalizó en la “Reorganización de campos de conocimiento y líneas de investigación”.

⁵ Diagnóstico Situacional del Programa de Maestría en Pedagogía, 2005.

Resignificar la vida académica en el posgrado de la FES-Aragón

La visión institucional

A diferencia de las organizaciones cuyo objetivo es una producción limitada, cifrada, fechada, las instituciones, en la medida en que inician una modalidad específica de relación social, en la medida en que tienden a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón (*pattern*) específico y en tanto que tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas, desempeñan un papel esencial en la regulación social de los individuos que las conforman. En efecto, su finalidad primordial es colaborar con el mantenimiento o la renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos, en una visión idílica, ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y, tal vez, crear el mundo a su imagen. Su finalidad sostiene su propia existencia, no una producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde se inscriben y no en las relaciones económicas (*cf.* Butelman, 1998).

Recurro a este referente por la necesidad que impera de reconocer la existencia del sujeto dentro de toda institución, si bien es cierto que a ésta se le puede llegar a confundir con una organización, el rasgo que le caracteriza y hace la diferencia es el sentido que cobra al ponderar la presencia y dinámica de los sujetos, lo que a la vez permite perpetuarla.

En el marco institucional de reorganización de campos y líneas de investigación de las que venimos hablando, se consideró a la investigación como eje rector de los estudios de posgrado en Pedagogía de la FES-A. Bajo esta interpretación es que me intereso por la resignificación que se realiza sobre la investigación dentro de los grupos de trabajo.

¿Qué tipo de grupos? Se pretende que sean *grupos de investigación*; sin embargo, en un primer momento será más factible denominarlos grupos de trabajo⁶ en relación con las prácticas que inicialmente venían realizando dentro de la Facultad.

⁶ Es preciso hacer la diferencia entre grupos de investigación y grupos de trabajo con el propósito de justificar por qué la decisión de rescatar el segundo de estos

Un primer acercamiento con el secretario académico de los estudios de posgrado en Pedagogía reveló la forma en que se fue estableciendo la estructura del programa:

...las instituciones son proyectos históricos... es recuperar la historia de la institución y recuperar cuáles son los planteamientos de los profesores. Hubo dos elementos muy importantes de planeación estratégica, en donde de alguna manera a los profesores se les pidió: ¿Qué cosas eran las que ellos querían como ideal dentro del programa?, uno de los puntos donde la mayoría coincidía era: el que querían tener líneas de investigación...⁷

Se estableció a la investigación como centro en el proceso de formación de los estudios de posgrado, pensando en su potencialización a partir de los grupos de trabajo. La conformación de éstos (de acuerdo con la información compartida por el secretario) se realizó según afinidad temática que los mismos académicos expresaron tener. Más adelante, la incorporación de nuevos integrantes tendría lugar en función de nuevas temáticas, rompiendo con la lógica de investigar de manera individual. “Ahora tenemos que investigar en función de lo que ya estamos

constructores. Existen muchas y diversas definiciones sobre grupos de investigación. A continuación una definición donde se conjuntan varias ideas, valores y tradiciones académicas.

“Un grupo es una unidad básica de investigación de la institución universitaria conformada por agrupaciones naturales de investigadores, según intereses comunes de investigación (objetivos, temáticas, metodologías, técnicas) de publicación, difusión y que está ante la posibilidad de compartir infraestructuras y otros medios necesarios para sus actividades. Constituyen estructuras sociales más o menos estables e incluyen acciones más o menos complejas y continuadas en el tiempo que, bajo la línea de un(os) investigador(es) responsable(s), formulan uno o varios problemas de su interés; trazan un plan estratégico, de largo o mediano plazo para trabajar en él y producen ciertos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión. El objetivo final es imprimir un avance en el conocimiento y la técnica en un(as) área(s) determinada(s), que tenga(n) una repercusión social”. En Izquierdo, Moreno e Izquierdo (2008: 124).

A decir de este concepto, marca gran diferencia con los grupos que, hasta el momento, se han aludido y que se encuentran en proceso de conformación en el posgrado de la FES-Aragón.

⁷ Testimonio emitido por el Secretario Académico en sesión de entrevista.

haciendo” (proyección del trabajo de investigación). ¿La finalidad? Consolidar los grupos de trabajo en dirección al fomento de una cultura académica, “cultura que no se cambia de la noche a la mañana, sino que se construye” (Izquierdo, Moreno e Izquierdo, 2008: 124).

Bajo dicha dinámica de distribución, para el semestre 2010-II se reconocían en el posgrado en Pedagogía de la FES-A 10 líneas de investigación, distribuidas en los cuatro campos de conocimiento:

Campo I:

- Comunicación, pedagogía y lenguaje.
- Exploraciones pedagógicas.
- Nuevas tecnologías en educación.
- Profesionalización docente.

Campo II:

- Reforma educativa en escuela secundaria.
- Políticas educativas en educación superior.

Campo III:

- Educación para la salud.
- Educación y valores.
- Interculturalidad y educación indígena.

Campo IV:

- Formación y posgrado.

Conceptualizar líneas de investigación

Existen diferentes construcciones conceptuales sobre las que se define una línea de investigación, producto de cada institución donde se trabajan, en correspondencia con las prácticas que las dinamizan; por ejemplo,

la Pontificia Universidad Católica del Perú, desde la Dirección Académica de Investigación (DAI), viene promoviendo la definición de línea de investigación no sólo como un área temática, sino además como un “eje ordenador” que favorece la articulación entre proyectos de investigación, así como el estudio con otras actividades académicas, la productividad de los docentes y estudiantes en el marco de esfuerzos cooperativos de investigación, y la continuidad de las actividades de investigación mediante el despliegue de los resultados de éstas a través de nuevos proyectos e iniciativas.

En la Universidad de Chile, se le considera línea de investigación a la actividad desarrollada por un “equipo de investigadores” de forma estable durante un periodo y cuyos resultados convergen en más de una publicación. Esto sólo por mencionar dos ejemplos que hacen visible la construcción conceptual de acuerdo con las prácticas de cada institución.

Es menester coincidir desde la propia significación de las palabras que permiten hablar en un mismo lenguaje; *línea*, desde el campo de las matemáticas, es el resultado de la unión de varios puntos; en este caso, los puntos vendrían a ser, dentro del campo de la investigación y, como primer punto, las áreas de interés; segundo, el momento, los artículos y trabajos publicados, las investigaciones realizadas y divulgadas, las ponencias desarrolladas y la vinculación con equipos de trabajo. Todas éstas al ir vinculándose a un mismo eje temático van constituyendo una perspectiva o prospectiva del trabajo investigativo.

Dentro del posgrado de la FES-A, las líneas de investigación suponen el resultado de un proceso complejo:

- Llevar a cabo procesos y prácticas de investigación donde se involucren tanto profesores como estudiantes del posgrado en un mismo proyecto.
- Construir una identidad como investigadores (profesores, principalmente) a partir del desarrollo de proyectos de investigación y que al desarrollo de proyectos se sumen estudiantes que lo fortalezcan a través de sus propias construcciones.

- Trabajo con grupos, respetando la heterogeneidad de cada uno de ellos, según las prácticas que les son propias, perfilándose así a la conformación de equipos de investigación.
- Reflexionar y teorizar, grupalmente, sobre las propias prácticas; es decir, sobre lo que los integrantes están haciendo.⁸

De acuerdo con el secretario académico, las líneas de investigación fueron concebidas al inicio como líneas de trabajo, las cuales tendrían que consolidarse en el futuro como líneas de investigación.

Una cultura institucional

Tales líneas, la forma en que se les concibe, las formas de trabajo en torno a ellas, las prácticas que generan y las formas en que se vinculan entre sí constituyen, a mi entender, una expresión de la cultura institucional.

Entendamos la cultura institucional como esas nociones sistematizadas, admitidas por todos; nociones que dirigen las actividades cotidianas de las que se sirven individuos y grupos para orientarse en un mundo que de otro modo permanecería opaco (Geertz, 1992). En sentido más puntual, la cultura institucional se presenta como un entramado de valores, ideales y normas legitimados por algo sagrado (mítico, científico o técnico); orden simbólico que atribuye un sentido pre-establecido a las prácticas, cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales (Garay, 1998: 141).

En este entramado de cultura institucional se ubican los grupos de trabajo que enfocan su construcción hacia un proyecto de investigación.

La decisión de conformar grupos de trabajo dentro del posgrado de la FES-A puede vincularse con las políticas educativas, definidas por el contexto o clima internacional de los paradigmas dominantes.

¹⁰ Caracterización que resulta de la entrevista al secretario académico, atendiendo a la pregunta sobre los elementos necesarios que se deben reunir para considerar una línea de investigación (29 de agosto de 2008).

La propia autoridad institucional consideró que tales grupos comparten la idea o la intención de un modelo productivo de círculos de calidad, con la que los japoneses involucraron en una mayor responsabilidad, en los resultados y los procesos productivos, a los obreros y personal de las fábricas. La conservación consiste en considerar que este modelo productivo se acompañó con el fortalecimiento de paradigmas sobre el trabajo en colaboración y el trabajo en equipos que se han generalizado en el campo educativo de Estados Unidos y, desde ahí, también se ha influido en la política educativa de los países de América Latina.

En México, el cambio se evidenció de manera significativa, al modificarse el Artículo 3° constitucional y crearse la Ley General de Educación (de Ley Federal pasa a ser Ley General de Educación).

Desde esa lectura se observa que en México se fragmentaban las prácticas; así entonces, ya no se piensa en proyectos amplios, sino en proyectos locales; se impulsa la federalización pugnando porque la responsabilidad educativa recae sobre los diferentes estados, los municipios y, en específico, en los padres de familia, creando nuevos grupos hacia el interior; por lo que ya no es posible hablar de “cultura”, sino “culturas”; “grupos” (indígenas, jóvenes, mujeres, homosexuales).

Lo anterior constituye un antecedente para quienes promovieron y fundamentaron la decisión sobre la creación de los grupos en el posgrado, argumentando que: “se plantearía una nueva responsabilidad académica en comparación con otras prácticas en donde nadie se responsabiliza de nada... aquí, con este tipo de prácticas, la responsabilidad es de todos...”, además se dice: “...vimos esa necesidad de comenzar a interactuar, veíamos que era una propuesta que a nosotros nos convenía adoptar como política institucional y comprometer a todo mundo en este tipo de prácticas”.⁹

En este sentido, la cultura institucional se va configurando en el proceso de constitución de la misma institución que determina fronteras más o menos precisas, más o menos palpables ante el adentro y el afuera; decide sobre los individuos que la integran; recibe mandatos y

⁹ Testimonio, resultado de la entrevista al Secretario Académico del Programa de Maestría en la FES-A (29 de agosto de 2008).

demandas; demanda a su vez; genera proyectos, planes, programas; edifica una estructura organizativa, instala procedimientos y rutinas; favorece u obstaculiza procesos de cambio (Pérez, 1998: 140).

Pero para el caso que nos ocupa, se pensó institucionalmente en la conformación de grupos de trabajo con el objetivo de que los sujetos se organizaran mejor para atender sus tareas, lograr mayor integración entre los miembros del posgrado (Pérez, 1998) y también podemos decir que para alcanzar una cohesión mayor en torno a la tarea institucionalmente establecida. Dentro del plano de lo ideal, ésta es la forma en que se comienza a edificar el programa a partir de la resignificación de líneas de investigación y de prácticas que las sostienen.

Un cierre inicial. Grupos de trabajo en la FES-A, para la construcción de conocimiento

La propuesta de vincular formación e investigación se topa con la ya mencionada tradición institucional que ha sido sostenida en la estructura universitaria. La UNAM edifica Institutos para realizar investigación y Facultades para ofrecer docencia; aun siendo tareas sustantivas, en conjunto con la difusión, las tres no han logrado articularse del todo. Desde un discurso más institucionalizado, a la luz de lo que señalan las universidades y con una visión más abarcativa, a la docencia se le ubica en:

La organización curricular, acción de aprendizaje y enseñanza en el aula. El discurso sobre la docencia en el ámbito de educación superior, también suele referirse a los procesos que se organizan intencionalmente con el fin de educar. Es frecuente que los discursos universitarios toquen este nivel y establezcan equivalencias de la docencia con procesos pedagógico-didácticos. Son variados los objetos a los que se hace referencia, incluyen la problemática del diseño, el análisis, la evaluación o innovación de las propuestas curriculares, o toman como objetos los procesos que se efectúan en el proceso áulico: enseñanza y aprendizaje (Serrano y Pasillas, 1993: 7).

En lo que compete a la investigación, se le identifica con la producción o innovación de conocimiento. Lo que se debe destacar es que tanto una como otra tarea las realizan sujetos de manera independiente.

Profesionalizarse en la docencia, desde el modelo del proyecto académico que se impulsa en el posgrado de la FES-A, sería avanzar respecto de construir paradigmas de investigación. La perspectiva propuesta parece relacionarse con aquella que conduce hacia la comprensión e interpretación de un fenómeno;¹⁰ alejada de la intencionalidad por comprobar leyes; busca encontrar sentidos y significados que los sujetos crean al ser ellos el centro alrededor del que gira la relación con los objetos y, en este sentido, muy afín al campo pedagógico al ser también el sujeto el protagonista de la escena y en torno del que gira el hecho educativo. Por tanto, al respetar su particularidad, no es posible generalizar conductas ni actuaciones, pues es complejo¹¹ por la cantidad de dimensiones que le constituyen.

Pensar la investigación desde esta tradición exige recuperar lo dado.

Lo específico de la pedagogía es armonizar saberes abocados a definir la importancia de formar determinado tipo de hombre y proponer los dispositivos de formación, de una manera convincente, racional, involucrando los conocimientos de mayor legitimidad social; para hacerlo reúne a los saberes socialmente disponibles que garanticen la tarea de racionalizar la educación de éstos, presionada por la necesidad de lograr propuestas convincentes, deseables, realizables, ha configurado al campo pedagógico como un ámbito lleno de relieves, de discrepancias, de diferencias. Se trata de un espacio formado por distintos modos de ver, de analizar y de proponer la educación (Furlán y Pasillas, 1993: 37).

Es evidente: constituye un campo que demanda investigar para proponer e intervenir; no resulta suficiente decir qué tipo de hombre es

¹³ Desde la tradición aristotélica, cfr. Mardones y Ursúa (1996).

¹⁴ El término *sujeto* es uno de los más difíciles, porque en la división tradicional de la ciencia, en la cual todo es determinista, no hay sujeto, no hay conciencia, no hay autonomía. Ser sujeto no quiere decir ser consciente; no quiere decir tampoco tener afectividad, sentimientos, aunque la subjetividad humana se desarrolla, evidentemente, con sentimientos.

el que desea formarse; ello exige tener conocimiento, por ejemplo, del contexto donde se desenvuelve para así argumentar qué tan deseable y pertinente es la propuesta sugerida, desde el mismo sujeto a quien se investiga. Desde este referente es que las prácticas de formación en el posgrado de la FES-A intentan resignificar la práctica de investigación, pensándola como eje sobre el que giran los estudios. Se trasciende la profesionalización de la educación de una práctica que divide al sujeto en ámbitos laborales del sólo hacer, de hacerse experto en el oficio, a un sujeto que construye conocimiento desde su propio hacer, no únicamente aplica, también construye.

Los campos de conocimiento y, a la vez, las líneas de investigación, son los que orientan el perfil de formación; al respecto, el campo IV: Construcción de Saberes Pedagógicos, es el que fija su objetivo en torno a la iniciación a la investigación. La situación, así como se piensa y presenta en el programa de la Facultad mencionada, parece favorecer a la misma institución (UNAM); sus funciones sustantivas se ven conjugadas en este espacio, pretendiendo fortalecer la tarea del docente que investiga y forma a la vez.

En efecto, y siguiendo el discurso de estos autores, en la investigación educativa confluyen condiciones determinantes. “Quizá algo que presiona a diferencia de la práctica específica de investigación y las condiciones favorables para lograrlo, es la disparidad de situaciones institucionales, culturales, científicas de recursos” (Furlán y Pasillas, 1993: 9). Ubicar las carencias a veces puede constituir el mejor pretexto para justificar la inexistente realización de la investigación; no obstante, habría que cuestionarse si es necesario todo ello: equipos especiales, sofisticados; instalaciones modernas, amplias; cantidad de personal que apoye en la administración de tareas; cubículos ventilados y bien equipados como para poder emprender la investigación en el ámbito educativo.

Sin embargo, es necesario señalar que el hecho de proponer institucionalmente una práctica, no garantiza *per se* el logro de ésta, pues es necesario construir las condiciones académicas que favorezcan y propicien las actuaciones pertinentes. El medio, aquí, pretenden ser los grupos de trabajo. Ahora bien, al posgrado en Pedagogía de la FES-A no se

le puede atribuir hasta el momento una identidad, producto de la cultura de investigación que ahí se desarrolla. Lo que actualmente se hace, a partir de las líneas de trabajo, es perfilarse hacia el objetivo de: *consolidar en los miembros del posgrado su propio proyecto*, a la vez, su propia cultura e identidad. Los grupos de trabajo, como medio, y a decir del secretario académico: *la idea es ir construyendo un espacio...* ante ello, habría necesidad de considerar lo que afirma Lucía Garay respecto de las instituciones, como formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros cuyas identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía de la institución “consigo misma”, donde lo que habla es algo más que el discurso enunciado sobre sí misma. Se expresa también el campo de acción de los sujetos como individuos, los grupos o los colectivos, producto y productores de procesos.

Se argumentó que los grupos de trabajo fueron pensados para optimizar la práctica de investigación en el posgrado de la FES-A (Programa de Pedagogía). El trabajo en grupo implica compartir objetivos, intencionalidades, identificar la visión que se tiene al conocer el proyecto que les reúne; es entonces cuando se les piensa como dispositivo para la construcción del conocimiento, respetando el carácter social que éste posee. Al sujeto se le proyecta en un trabajo grupal, ya no en solitario, individualmente, así como suele darse la práctica de investigación en el nivel de posgrado, donde pareciera y, metafóricamente hablando, se llega asemejar con un caracol donde cada quien carga con su casa-proyecto, la cuida, la protege, la alimenta. Resignificar esta tarea implica la construcción de su propio proyecto, ahora dentro de lo que se pretende conforme a una cultura grupal en la institución.

Bibliografía

Arias, M. D. (1992), “El diagnóstico pedagógico en Metodología de la Investigación IV”. Antología (LEPyLEPMI90), México, UPN-SEP.

- Arredondo, Martiniano, Jesús Reynaga, Ada Méndez, Juan Manuel Piña, Claudia Pontón, Olivia Mireles y Elizabeth Jasso (1997), “Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y procesos de formación”, *Revista OMNIA*, núm. 36-37, México, CESU/UNAM, pp. 101-107.
- Bourdieu, P. (1995), “La lógica de los campos”, *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- Butelman, I. (comp.) (1998), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Argentina, Paidós, Grupos e Instituciones.
- Castoriadis, C. (1983), “La alineación y lo imaginario”, *La institución imaginaria de la sociedad, vol. 1, Marxismo y teoría revolucionaria*, Barcelona, Tusquets.
- Diagnóstico situacional del Programa de Maestría en Pedagogía* (2005), Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ducoing, P. (1990), *La Pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954*, tomo I, México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Furlán, A. y M. A. Pasillas (1993), *El campo pedagógico*, México, Cuadernos pedagógicos 5.
- Garay, L. (1998), “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”, en I. Butelman, *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Argentina, Paidós, Grupos e Instituciones.
- Geertz, C. (1992), *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999), *Orígenes de la institucionalización de la Investigación Educativa en México*, México, DIE-Cinestav-IPN.
- Heller, A. (1991), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Izquierdo, Mónica, Luis Miguel Moreno y José María Izquierdo (2008), “Grupos de investigación en contextos organizacionales académicos: una reflexión sobre los procesos de cambio y los retos futuros”, *Investigación Bibliotecológica*, vol. 22, núm. 44, enero-abril, México, pp. 103-141.

- León, E. (1999), *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, Barcelona, Anthropos.
- Mardones, J. y N. Ursúa (1996), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Barcelona, Fontamara.
- Mills, W. (2003), *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Pasillas, M. A. (1993), “El campo pedagógico”, en A. Furlán y M. A. Pasillas (1993), *Cuadernos pedagógicos 5*, México, Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.
- Pérez, A. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Piña, J. M. (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/CESU.
- Preciado, C. (2004), “El posgrado en Educación en la sociedad del conocimiento. Desde las políticas apunta a lo global, pero en lo local se resiste a desaparecer”, *Revista Red de Posgrados en Educación*, julio-diciembre.
- Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía (1999), Facultad de Filosofía y Letras/Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón/Centro de Estudios sobre la Universidad/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Serrano, J. A. y M. A. Pasillas (1993), “Tradiciones en la investigación sobre educación”, *Perfiles Educativos*, núm. 61, pp. 3-12, México, UNAM/IISUE/ IRESIE.
- UNAM (1999), Reglamento General de Estudios de Posgrado, Dirección General de Estudios de Posgrado, México, UNAM.
- Villaseñor, G. (1997), *La función social de la Educación superior en México. Lo que es y lo que queremos que sea*, CESU/UAM/Universidad Veracruzana, disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Facultad_de_Estudios_Superiores_Aragón2001_a_2009>, consultado en agosto de 2012.

LAS RELACIONES ENTRE INVESTIGADORES Y TOMADORES DE DECISIONES: DISCUSIONES EN TORNO AL CONCEPTO DE “ANALISTA SIMBÓLICO” Y EL ENFOQUE DE LAS “POLÍTICAS BASADAS EN EVIDENCIA”

César G. Tello y Jorge M. Gorostiaga

Presentación

En los últimos años se observa un renovado interés, tanto a nivel mundial como regional, por la incidencia del conocimiento en las políticas públicas, incluyendo las del sector educativo. En América Latina, la temática de la relación entre productores de conocimiento y tomadores de decisiones se ha visto desplegada en el debate alrededor del concepto del “analista simbólico”, particularmente en la década de 1990, mientras que en otros países como Inglaterra y Estados Unidos –con repercusiones en nuestra región– se ha difundido el enfoque de las políticas basadas en la evidencia.

En el desarrollo de este trabajo traemos al debate algunas de las discusiones actuales en la relación entre productores de conocimiento y tomadores de decisiones, tales como el uso o utilización del conocimiento en la gestión política, el lugar que ocupan estos actores, la participación de los académicos en funciones de gobierno y en actividades de consultoría, así como también el rol de los gobiernos y algunos organismos internacionales en su interés sobre la agenda y temáticas en la producción del conocimiento. La conjunción y relación de estas características nos conducen de modo hilvanado a la

categoría de analista simbólico y el enfoque de las políticas basadas en la evidencia.

Es necesario considerar que la preocupación por la relación entre investigadores y tomadores de decisiones se remonta al surgimiento de los propios Estados Nacionales en América Latina,¹ pero es sólo en el último tiempo que se ha comenzado a reseñarlas de un modo más riguroso, como ámbito de estudio y de preocupación en el desarrollo teórico para comprender las vinculaciones entre productores de conocimiento y los decisores de políticas.

Las categorías en este trabajo: producción de conocimiento y toma de decisiones

Es clave señalar inicialmente algunas cuestiones que le darán mayor claridad al desarrollo de este trabajo. Dialogaremos en este capítulo con dos perspectivas de conocimiento, por un lado nos referiremos a “producción de conocimiento académico” como aquel que se produce a partir de investigaciones de académicos, particularmente en ámbitos universitarios y que poseen determinadas características: el recorte de un objeto de estudio, una metodología específica, algún tipo de búsqueda de información y un entrecruzamiento de ideas conceptuales con la información u observaciones realizadas por el investigador. Esta perspectiva es la comúnmente denominada actividad científica. Zorri-lla (2010) considera que:

¹ Particularmente en referencia a las ciencias sociales. En este sentido, Santiago Castro-Gómez (2000) explica que el surgimiento de las ciencias sociales no es un fenómeno posterior a los modos de organización política de los emergentes Estados Nacionales en América Latina, “sino constitutivo de los mismos” (p. 149). Se requería de “lineamientos científicos” sobre la realidad para fundamentar los modos de gobernar. Es decir: “Sin el concurso de las ciencias sociales, el Estado moderno no se hallaría en la capacidad de ejercer control sobre la vida de las personas, definir metas colectivas a largo y a corto plazo, ni de construir y asignar a los ciudadanos una ‘identidad cultural’” (p. 147).

[...] como actividad científica, la investigación educacional es un proceso pautado sobre el que existen consensos básicos que permiten cuidar y constatar su validez tanto interna como externa, así como la confiabilidad de sus hallazgos. Los dilemas y tensiones que están sobre la mesa de la discusión acerca de diversos asuntos teórico/epistemológicos, metodológicos y técnicos forman parte del proceso que permite el avance continuo en este campo científico (Zorrilla, 2010: 77).

La otra perspectiva se refiere a la “producción de conocimiento para la resolución de problemas”, que se caracteriza por surgir, principalmente, a partir de una dificultad real específica local, regional o de mayor magnitud geográfica y social, es un tipo de conocimiento producido en tiempos breves, con un perfil del “tipo informe”, en general posee datos estadísticos y algunas categorías teóricas que le dan sustento, pero a diferencia de la primera perspectiva, las cuestiones teóricas no son los ejes centrales de la producción de conocimiento, sino las recomendaciones para la acción y/o la toma de decisiones para la resolución de problemas.²

En este sentido, en el documento de la OCDE-CERI (2004: 266) se distinguen dos tipos de investigación y se afirma que “la investigación básica está orientada a la producción de conocimientos en un área problemática determinada, de relevancia teórica o conceptual y tiende a ser disciplinar y más larga en el tiempo. La investigación de desarrollo, en cambio, tiene una orientación aplicada, es interdisciplinaria y contingente”. En el mismo documento se denomina “investigación orgánica” al primer tipo de proceso de producción de conocimiento e “investigación instrumental” al segundo.

En esta línea de análisis incluimos la reflexiones de Gibbons, Limoges, Nowotny y otros (1997), cuando se refieren a un “nuevo modo de producción de conocimiento”. Según estos autores, existen dos modos,

² Debemos reconocer, sin embargo, que también se ha utilizado la categoría de “resolución de problemas” para caracterizar un tipo de investigación que, respondiendo a los cánones científicos, parte de la identificación de problemas de política o de la práctica educativa (Holmes, 1965), con lo cual la distinción entre ambas perspectivas se vuelve a veces una cuestión de matices.

el “modo 1” que se definiría como el modelo tradicional de producción del conocimiento en el cual lo estrictamente técnico y epistemológico disciplinar guía el proceso de investigación. En contraposición, el “modo 2” es orientado por las necesidades del contexto de aplicación e incluye redes de trabajo amplias, temporarias y heterogéneas, que colaboran para definir y resolver problemas en un contexto local y específico. De acuerdo con la propuesta de la “nueva producción del conocimiento”, el “modo 2” contiene los siguientes atributos: *a)* conocimiento producido en el contexto de aplicación; *b)* transdisciplinariedad; *c)* heterogeneidad y diversidad organizativa; *d)* responsabilidad y reflexividad social; *e)* control de calidad.

Por su parte, Weiss (1994) plantea varios tipos de producción de conocimiento para los actores sociales del campo académico, de los cuales señalamos dos que son de importancia para nuestro trabajo:

- a) Investigación en líneas sostenidas, desarrollada con autonomía en instituciones universitarias y centros de investigación y desarrollo, financiados sin agendas temáticas metodológicas predefinidas, pero a partir de programas integrales.
- b) Estudios específicos como son diagnósticos, evaluaciones o prospectivas para generar la información a corto plazo, requerida por los gobiernos u organismos.

Por otro lado, consideramos apropiado aclarar la categoría de la toma de decisiones. En términos de Ball (1998), con la categoría “tomadores de decisiones” nos referimos a quienes ocupan un lugar en los niveles macro y meso educativos de la gestión política escolar para el caso de América Latina: gobiernos nacionales, federales, provinciales, estatales o departamentales.

Combinando las categorías de producción de conocimiento y toma de decisiones, Maggi (2003) explica que el problema de la relación entre unos y otros no se da por la falta de comunicación, sino por las diferencias entre los marcos de referencia de los investigadores y de los agentes de decisión. Nos podríamos preguntar: ¿se produce conocimiento para los directores de escuela, profesores, o ministros? ¿Qué

tipo de conocimiento se produce? En este sentido, Weiss (1994) plantea la siguiente interrogante: ¿no sería más fácil distinguir entre investigación y desarrollo? Ya que, considerando los postulados del autor, se corre un riesgo, por ejemplo, en la investigación en las teorías de aprendizaje “ha existido un salto prematuro de teorías de aprendizaje (conductistas o psicogenéticas) a recomendaciones prácticas sin debida mediación de teorías didácticas especiales, que ha llevado a fracasos” (Weiss, 1994: 14).

La discusión en torno al “analista simbólico”

La presencia y categoría del analista simbólico en la década de 1990 en América Latina generó diversos tipos de debates. En particular porque se observaba cómo desde la perspectiva de los productores de conocimiento, es decir, muchos de los investigadores y académicos, sin dejar de pertenecer a su propio campo (Bourdieu, 2002), se instalaban en otros espacios, legitimando políticas neoliberales. Generaban así nuevas vinculaciones con las políticas públicas: en algunos casos, el investigador ocupaba algún tipo de rol en la gestión y, en otros, se desempeñaba dentro de los *think tanks* o en organismos internacionales.

Ahora bien, la categoría de analista simbólico fue generada en el marco político del neoliberalismo por Robert Reich —ministro de Trabajo durante la presidencia de Bill Clinton— en su obra *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*, del año 1992. Allí explica que, en la nueva economía mundial, es necesario realizar una transformación de los trabajadores que quieran competir en el mercado, dado que hasta los puestos más importantes de las organizaciones más prestigiosas pueden ser reemplazados con rapidez cuando sus rutinas sean fácilmente emulables. La única ventaja competitiva, explica el autor, “estriba en la habilidad para identificar, intermediar y resolver problemas...” (Reich, 1993: 182). Y, desde esta perspectiva, plantea: “Los analistas simbólicos generalmente trabajan en equipo, compartiendo problemas y soluciones en forma grupal. Los analistas simbólicos también pasan gran parte de su tiempo comunicando ideas —a través de

disertaciones, informes, proyectos, memorandos, planes— y luego tratan de lograr un consenso para seguir adelante con el plan” (Reich, 1993: 191). Esto incluye un grupo muy heterogéneo de profesiones: abogados, ingenieros de sonido, banqueros de inversión, ejecutivos de publicidad, analistas de sistemas, entre otros (Reich, 1993). Ese mismo año, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe de la UNESCO) plantea que se requiere incorporar progreso técnico al proceso de desarrollo con miras a elevar la productividad: ello exige una fuerza laboral educada y flexible, que seguramente se verá obligada a cambiar de trabajo varias veces a lo largo de su vida (CEPAL, 1992). Así, las demandas del mercado comienzan a regular de modo intrínseco las políticas educativas “en pos del beneficio” de los trabajadores y, como resultado de esto, los nuevos diseños curriculares de las instituciones educativas en América Latina proyectan nuevos perfiles profesionales para el mundo de alta competitividad, capacidad para la resolución de problemas y adaptación a las nuevas realidades socio-laborales. Dos años más tarde, el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios produce el *Informe sobre Competitividad* del World Economic Forum (1994), en el cual se afirma que: “Los aspectos relativamente más débiles de los países de América Latina y el Caribe son sus recursos humanos”. En este marco, es el pedagogo chileno José Joaquín Brunner quien, a partir de sus trabajos (Brunner, 1993; Brunner y Sunkel, 1993), instala en el debate latinoamericano el concepto de analista simbólico para caracterizar los cambios en el rol de los académicos, en particular en el campo educativo. Retoma las ideas de Reich en la obra citada, lanzando esta categoría en América Latina para los intelectuales en educación y definiéndola como un conjunto de actividades que tienen que ver con “la identificación, la solución y el arbitraje de problemas mediante la manipulación de conocimientos” (Brunner, 1993: 9).

La ampliación y diferenciación de las agencias del campo de los investigadores en educación en América Latina en conjunto con las políticas neoliberales, “ha generado un acelerado proceso de mercantilización de las actividades intelectuales que se manifiesta en la emergencia de un verdadero mercado profesional de venta de servicios de consultoría, asistencia técnica y producción de investigación orientada a la generación de políticas” (Suasnábar, 2009: 17).

En este sentido, Brunner (1993: 22) afirma que:

El viejo esquema triangular de producción, difusión y utilización da paso ahora a un sistema que se asemeja cada vez más a un contexto de mercado dentro del cual se organizan los servicios desarrollados por los analistas simbólicos. Dicho mercado, si puede usarse este lenguaje, valoriza el servicio final más que el conocimiento ideal involucrado en las complejas y sutiles actividades de identificación, solución y arbitraje de problemas.

Con la presencia del neoliberalismo pedagógico (Puiggrós, 1996) en la década de 1990, donde las políticas educativas en América Latina se implementaban bajo la presión de organismos internacionales de crédito como el Banco Mundial y el BID (Rigal, 2004; Bonal, 2002) y en el nuevo escenario debilitado de las políticas públicas centradas en el Estado (Mascareño, 2003; Neirotti y Poggi, 2004), la cercanía de intelectuales y académicos a las políticas públicas generaba cierto malestar entre los investigadores y académicos que no se adherían a los nuevos modos de implementación de políticas educativas en la región. Según Suasnábar (2009), este espacio se generaba porque existía una “disponibilidad política” de intelectuales y especialistas. Esto es: “la presencia de una masa de graduados en educación y de ciencias sociales que sin filiaciones ideológicas fuertes ni compromisos político-partidarios se encuentran en disponibilidad para insertarse en el ámbito público-estatal o privado” (Suasnábar, 2009: 17). En este sentido, afirma Adriana Puiggrós (1996) que en muchos países de la región el neoliberalismo pedagógico tuvo lugar por la presencia de técnicos y especialistas que se constituyeron en equipos de traductores de los organismos internacionales. Se puede observar que el número de académicos de la educación que son agentes de la gestión y otros que realizan consultorías en fundaciones, ONG y diferentes centros de investigación, ha aumentado de forma notable en los últimos 20 años.

Como señala Torres (2000: 8) en relación con la década de 1990:

El signo característico [...] en muchos países, ha sido el acercamiento y la colaboración de centros académicos, universidades y organismos no gubernamentales (ONG) al sistema escolar y las tareas de la reforma, y la

incorporación de intelectuales y especialistas provenientes de estos centros a posiciones claves en el diseño y la conducción de las reformas, desplazando o conviviendo con las burocracias y los técnicos tradicionales de los ministerios de educación.

El encumbramiento de estos académicos en posiciones de gestión gubernamental se llevó a cabo a través de unidades “que se ubicaron de manera paralela a las estructuras regulares y tradicionales de los ministerios de educación con el respaldo político de los gobiernos y de las agencias de financiamiento y que modelaron las nuevas formas de gerenciamiento público en el sector educacional” (Concha, 2005: 148).

Este movimiento puede ser visto como una respuesta a la demanda de los organismos internacionales que han financiado las reformas educativas (Rigal, 2004; Bonal, 2002), en tanto que estas agencias requieren o recomiendan el uso de técnicas de planificación con las cuales los investigadores suelen estar más familiarizados que los técnicos tradicionales. Más aún, los investigadores han estado mejor capacitados que los burócratas tradicionales para convertirse en nexos entre los funcionarios gubernamentales y los de los organismos y agencias internacionales. En este sentido, Braslavsky y Cosse (1996) plantean que los analistas simbólicos se diferenciarían de los funcionarios tradicionales por la capacidad de comprender la relación que existe entre conocimiento y poder, y su relación con las estructuras jerárquicas estaría basada más en una “lógica de interacción” antes que en una de “subordinación”. Estos autores plantean que la incorporación de investigadores en las estructuras estatales “con márgenes relativamente significativos de libertad y de recursos” implicó un movimiento hacia la “innovación y creatividad”, basado en el uso de investigación empírica y comparación internacional (Braslavsky y Cosse, 1996: 2). Así, consideramos, a diferencia de lo que plantean los autores, que investigadores y académicos se convirtieron en analistas simbólicos involucrados con la gestión pública en el ámbito estatal en tanto ocupaban cargos de tomadores de decisiones, y, consecuentemente, de “traductores” y “nexos” con las agencias y organismos internacionales, produciéndose así la cooptación de investigadores en el campo propio de los tomadores de decisiones: la gestión política neoliberal.

En esta esfera y debido a las particularidades del rol en la gestión política, existía una concepción de conocimiento basada en la resolución de problemas y el “conocimiento de desarrollo” (OCDE-CERI, 2004) que requería personas con capacidad de “producir, transportar, usar y aplicar conocimientos” (Brunner, 1993: 9) para poder identificar los problemas de la gestión y resolverlos a través de este tipo de producción del conocimiento.³

En particular, y como otro modo de inclusión de los analista simbólicos, debemos considerar un fenómeno predominante a nivel mundial, como es el protagonismo de los *think tanks* (“usinas” o “tanques” de pensamiento), cuyo objetivo explícito es el de influir en forma directa sobre el diseño e implementación de políticas públicas, incluyendo las educativas.⁴ Éstos desarrollan estrategias, según Engelman y Zapata (2002), para quienes deben tomar decisiones en la gestión política “o que necesitan un atajo entre el mundo pensante y la aplicación práctica de ese pensamiento” (2002: 6).

Desde finales de la década de 1980, los *think tanks*,⁵ generalmente financiados por agencias y fundaciones internacionales, así como por

³ Brunner (1993) argumenta que los analistas simbólicos han generado dos cambios importantes respecto a la producción del conocimiento: en primer lugar, que “la distancia entre la producción de conocimientos y su utilización se estuviese comprimiendo hasta fusionarse en muchos puntos” (p. 10), y en segundo lugar, una presencia de lo práctico en la producción del conocimiento. Los intelectuales tradicionales se encuentran, según el autor, en desventaja respecto de los analistas simbólicos, quienes se ubican en sitios vinculados más directamente con el mercado de circulación de conocimientos.

⁴ En este sentido, se diferencian en nuestra conceptualización tanto de los centros universitarios como de los tradicionales centros independientes, los cuales están por lo general guiados por intereses más puramente académicos. Además de no existir acuerdo entre los investigadores en la temática sobre la definición exacta de *think tank* (Garcé y Uña, 2007), los límites entre distintos tipos de organización son a veces difusos y los centros tradicionales pueden transformarse con relativa facilidad en *tanques de pensamiento*.

⁵ Según Smith (1994), la categoría *Think Tank* nació durante de la Segunda Guerra Mundial, haciendo referencia “a una habitación segura donde podían discutirse planes y estrategias”. No era el lugar de la reflexión o del debate teleológico, sino el modo de operar sobre la realidad.

empresas locales, se erigen en América Latina⁶ como espacios en los que los investigadores adoptan los nuevos roles de consultores y *brokers* del conocimiento. Siguiendo la línea de análisis de Beltrán (2005), desde el punto de vista empresarial el interés está puesto en apostar a que los intelectuales generen información, interpretaciones y dispositivos que les permitan influir en los políticos para realizar cambios en las políticas estatales que los beneficien económicamente. En cambio, los intelectuales expertos persiguen intereses propios de posición política, académica o económica (cfr. Simón, 2006).

En los últimos años, los científicos sociales más destacados se transforman en consultores de los centros establecidos en los países de América Latina o en centros regionales (De Sierra, Garretón, Murmis y Trindade, 2006). Así, la sociología latinoamericana ha experimentado la transformación de algunos antiguos centros de investigación “en empresas de consultoría, fenómeno que se observa en casi todos los países en la región” (Boron, 2006: 5).

Dependiendo de las relaciones que se establecen entre Estado, universidades, fundaciones y centros independientes, distintos tipos de instituciones asumen en algunas instancias las funciones de tanques de pensamiento educativo, como puede ser el caso de las fundaciones Carlos Chagas y Getulio Vargas, en Brasil, o el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en Chile. Durante los últimos años, los tanques de pensamiento y algunos centros independientes han demostrado estar mejor posicionados que las universidades para acceder a fondos, a través de sus conexiones con redes internacionales y con gobiernos (Gorostiaga, Pini, Donini y Ginsburg, 2006).

La producción de conocimiento de los *think tanks* se caracteriza, en el sentido de Brunner (1993: 11), “por tener la capacidad, en el país, para aprovechar efectivamente los conocimientos disponibles” (y no

⁶ Algunos de los ejemplos más notorios en América Latina en el campo educativo son los de la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL) y el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) en la Argentina, la Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo (Fedesarrollo) en Colombia, y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade) en Perú. También PREAL ha cumplido ese rol en Centroamérica.

tanto por desarrollar investigaciones rigurosas y tradicionales),⁷ por producir conocimiento “útil”, categoría que criticará, como veremos, Tenti Fanfani (1994).

Otros autores asocian la idea de analista simbólico en este tipo de espacios como los tanques de pensamiento a la de *broker* de conocimiento, es decir, como:

...analistas de políticas capaces de promover políticas, programas, proyectos e intervenciones posibles de ser puestas en práctica en situaciones de alta complejidad, caracterizadas por escasez de recursos, presiones sociales y políticas, visiones distintas y, también, contradictorias, [profesionales capaces de] traducir datos, resultados de investigaciones, reflexiones, análisis de opciones políticas y estudios de caso a recomendaciones políticas que sean válidas para contextos nacionales particulares (Swope, 1996: 17; véase también Cariola, Schiefelbein, Swope y Vargas, 1997).

En esta misma línea, para Swope (1996), incluso debería redefinirse la función de la universidad latinoamericana en términos de investigación educativa para que se convierta en un *broker de brokers*, enfocada en la intermediación entre el conocimiento existente y las necesidades de los decisores (incluyendo en esta categoría también a los directivos de escuela y maestros): “Su meta debe ser ayudar a que los responsables de la educación tengan las competencias comunicativas para hacerse cargo de los problemas, buscar y encontrar información y tomar sus propias decisiones después de haber discernido lo que más conviene al bien común (Swope, 1996: 3).

Como planteábamos con anterioridad, el traspaso de los académicos convertidos en analistas simbólicos fue arduamente criticado por muchos intelectuales y académicos. Tal es el caso de Tenti Fanfani (1994: 19), quien plantea la necesidad de tomar una posición “crítica de ciertas pretensiones excluyentes, tales como las que se expresan en

⁷ Brunner (1993) contrasta al investigador tradicional que realiza su trabajo en departamentos universitarios o centros de investigación con el analista simbólico que actúa en el ámbito de *think tanks*, oficinas estatales, consultoras privadas, grupos de asesoría legislativa, agencias de análisis de diverso tipo, ciertos organismos internacionales y redes.

ciertos discursos celebratorios de los intelectuales, ahora transformados en ‘analistas simbólicos’ de las sociedades contemporáneas”. El autor denuncia que el conocimiento “útil” es el que sirve para ganar en las transacciones y negociaciones donde se diseñan las decisiones. De esta forma, el viejo criterio de verdad que orientaba a la ciencia clásica es reemplazado por el criterio de utilidad. En una línea similar, Weiss (1994) critica la propuesta de Brunner y argumenta que “la teoría demasiado comprometida con la acción directa, los gobiernos y los poderes económicos pierde su dimensión crítica y se convierte fácilmente en esclava de malas prácticas” (1994: 14). Los mediadores entre ciencias sociales y toma de decisiones son necesarios, “pero como complemento y no como sustituto del investigador” (p. 14). Más aún, Weiss (1994) rechaza la imposición externa de agendas temático-metodológicas y enfatiza que el aumento de la calidad de la investigación educativa depende del establecimiento de grupos estables con líneas sostenidas de trabajo, acompañado por el mejoramiento de la infraestructura, los programas de formación y las instancias de comunicación e intercambio (congresos, foros, estancias de investigación). Nazif y Rojas (1997), por su parte, admiten que en el modelo académico tradicional de la región se plantea un problema central que es el de la relevancia social de lo que se investiga, pero para reflexionar sobre el rol de la producción de conocimiento de los analistas simbólicos, advierten: “la pregunta clave es cómo lograr la acumulación sistemática de conocimientos” (1997: 12), en particular porque su producción se inscribe en el conocimiento para la resolución de problemas, como esgrimimos al principio de este trabajo. Torres (2000: 66), por su parte, asocia el fenómeno de la incorporación de académicos a la función pública con una “pérdida de criticidad de los intelectuales y las ONG ‘históricas’ en los procesos de reforma educativa”.

En resumen, el concepto del analista simbólico ha sido utilizado para nombrar un nuevo tipo de actor para el cual el conocimiento del tipo instrumental es el eje de su trabajo profesional (lo que podría caracterizar a individuos que actúan como *brokers* o intermediarios entre contextos de producción y de uso del conocimiento), o para caracterizar modificaciones al perfil clásico del académico, un perfil que no es tan

frecuente en América Latina, donde es común el alternar el ámbito académico con el de la gestión (OCDE-CERI, 2004; Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007; Nazif y Rojas, 1997), aunque en la década de 1990 y bajo los mandatos del neoliberalismo esto fue observado con preocupación, y más aún con la inclusión de investigadores académicos en los organismos internacionales que impulsaban estas políticas en América Latina.

En este sentido, nos adherimos a postulados de Tussie y Deciancio (2010) cuando afirman que las discusiones en cuanto a cuál debe ser el rol del investigador en relación con los tomadores de decisiones es arduo, dado que: “Por un lado, se encuentran quienes consideran que la tarea del científico social debería orientarse plenamente hacia las políticas públicas —ser *policy-oriented*—, mientras por otro lado, se encuentran quienes abogan por mantener la tarea del investigador dentro de los claustros universitarios, concentrados en la observación y elaboración teórica” (Tussie y Deciancio, 2010: 5).⁸ Ahora bien, como hemos señalado, en la década de 1990 y vinculado al analista simbólico, el debate excedía el modo de vinculación. La preocupación radicaba en qué era lo que legitimaba el analista simbólico como investigador académico en el ámbito de las políticas públicas.

El enfoque de la política basada en evidencia

En los últimos años surgió una tendencia fuerte respecto a los tomadores de decisiones y su vinculación con el conocimiento producido: el enfoque de las políticas basadas en la evidencia (EPBE), particularmente desde 1990, en Inglaterra, buscando estimular el uso de la “evidencia” de las diversas investigaciones como un modo de mejorar y optimizar la toma de decisiones. En términos de Gough (2007: 67), es la búsqueda e identificación por parte de los tomadores de decisiones de

⁸ En el campo de la educación internacional, por otra parte, es extendida la preocupación sobre el papel que desempeñan muchas consultorías de corto plazo que resultan en trabajos que carecen de bases teóricas y metodológicas sólidas y que son usadas para tomar importantes decisiones que a veces afectan a naciones enteras (Vavrus y Bartlett, 2006; Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003).

“aquello que funciona”. La principal herramienta propuesta por el EPBE surge en Gran Bretaña, cuando según Santos Ferreira (2009: 127): “se incorpora al discurso del gobierno británico el lenguaje de la eficacia escolar transfigurándose en la creencia de que sería posible identificar características propias de las escuelas más eficaces, para, entonces, aplicarlas en todas las escuelas como una nueva política para la educación”. En el marco de la modernización estatal de la Tercera Vía inglesa que según el propio Tony Blair (1998): “está libre del peso de ideologías obsoletas: de derecha o de izquierda”, se observa el surgimiento del EPBE, que según Davies, Nutley y Smith (2000: 1-2):

...tiene su ápice en la filosofía del Gobierno Laborista: “lo que importa es lo que funciona” y así las iniciativas gubernamentales siguientes, cuyo objetivo era dar continuidad a la agenda de modernización gubernamental confirmarán el papel central que debe cumplir la evidencia en la formulación de políticas. En contraste con una cultura precedente, predominantemente basada en el juicio personal.

Flores-Crespo explica la posición del prestigioso sociólogo inglés y asesor del gobierno de Tony Blair, Anthony Giddens⁹ –quien ha desarrollado los postulados teóricos del enfoque de la Tercera Vía inglesa–, afirmando que:

Anthony Giddens sugiere que la confianza depositada en los expertos y en el “conocimiento profesional” es una ganancia en términos de modernidad, pues se demuestra que en las culturas modernas la credibilidad reside en sistemas abstractos y móviles, lo cual es contrario a lo que ocurre en sociedades premodernas, donde la confianza está localizada en un punto o figura determinada (Flores-Crespo, 2009: 9).

En esta línea de análisis, Davis (2004) usa la categoría de “investigador social gubernamental” como el actor encargado de proveer la investigación y la integración de investigaciones necesarias para resolver problemas de distintos sectores de las políticas públicas. Tales

⁹ Cfr. Anthony Giddens (1998).

investigadores son parte de las unidades de investigación del gobierno, aunque también pueden ser contratados externamente. Un elemento crítico en la implementación del EPBE sería la capacitación conjunta de investigadores y decisores en los métodos de integración para hacer posible una colaboración efectiva entre ambos actores (Davis, 2004). Como señala Flores-Crespo (2009), las revisiones sistemáticas involucran a sus usuarios potenciales (decisores) con el objetivo de asegurar que la investigación sea relevante o de indagar más a fondo áreas específicas.

Recientemente, Barack Obama, en un discurso de fuerte impacto por los anuncios pronunciados (principalmente la reforma de salud) ofrecido en febrero de 2010, afirmaba: “Estamos cansados de debates de izquierda y de derecha, de reformadores y contrarreformadores, lo que queremos es descubrir qué es lo que funciona”. En Estados Unidos se ha implementado un programa para establecer “lo que funciona” en educación: wwc (What Works Clearinghouse). Este programa “recolecta información de estudios empíricos que hayan cumplido con criterios científicos rigurosos” (Cueto, 2006: 2) y facilita el acceso del público a los resultados de investigaciones a través de informes temáticos que sintetizan los estudios previos en diversos temas (Muñoz-Repiso, 2010). También a nivel internacional se encuentra la Colaboración Campbell, que registra información de estudios sobre intervenciones exitosas en educación, criminología y desarrollo social en general (Cueto, 2006). En el caso de Gran Bretaña, se encuentra el prestigioso *think tank* Overseas Development Institute (ODI), que viene desarrollando un eje clave en el EPBE, en las políticas públicas británicas vinculado a la Global Development Network-BID, uno de los mayores impulsores de este enfoque en el mundo. En Gran Bretaña también ha tenido mucha difusión el Centro de Coordinación e Información de Evidencia en Política y Prácticas (EPPi) de la Universidad de Londres.

Para Carol Weiss (2009: 3): “El mayor impulsor para proporcionar a la investigación un papel central en la política seguramente se debió al gobierno de Tony Blair y su fomento de la ‘política basada en pruebas’”, en primer lugar en el área de la medicina y luego en educación, pero la prestigiosa investigadora plantea que: “sólo con las pruebas se tomaban nuevas decisiones” (p. 4), lo cual muestra la debilidad de este

tipo de políticas. En consonancia con estos desarrollos, los gobiernos de Estados Unidos y Gran Bretaña han intentado direccionar los temas y metodologías de investigación educativa a través de mecanismos de financiación y de fijación de temas prioritarios (Muñoz-Repiso, 2010).

En una entrevista realizada a Stephen Ball en el año 2009, publicada en la *Revista Educação & Sociedade*, los entrevistadores Jefferson Mainardes y María Inés Marcondes le preguntan: “¿Por qué es que los investigadores británicos están tan preocupado por la funcionalidad de la investigación educativa?”, a lo que el especialista en políticas educativas inglés responde:

En el Reino Unido es parte de la cosmovision general del Nuevo Labo-rismo, que ha implicado un compromiso hacia la política basada en la evi-dencia. Aunque tiende a ser un compromiso retórico, en tanto el gobierno elige la evidencia que tiende a encajar con sus preferencias de política... La idea de investigación como “evidencia” para las políticas también es usada como un medio para disciplinar la investigación, es usada para seleccionar determinados tipos de investigación para su financiamiento, para privilegiar ciertos tipos de investigación sobre otros. Es una forma de excluir ciertas preguntas, ciertos temas y ciertas voces provenientes de la investigación (Mainardes y Marcondes, 2009: 312).

Lo que buscan las iniciativas implementadas en Gran Bretaña y Estados Unidos es avanzar en la identificación de la “buena investiga-ción” –mayoritariamente aquella que sigue el modelo experimental–utilizable para el mejoramiento de la práctica y la política educativa, muy vinculadas al enfoque de las buenas prácticas. Estas iniciativas han contado con el apoyo de algunos investigadores (véase Levine, 2007; Hargreaves, 1999) y la oposición de otros, en particular los iden-tificados con las tradiciones cualitativas y críticas de la investigación educativa (véase Lather, 2006; Henig, 2008).

El EPBE ha tenido algunas repercusiones en la región, sobre todo a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (UNESCO-OREALC) con sede en Santiago de Chile, que posee “el propósito de apoyar a los Estados Miembros de la región en la definición de estrategias para el desarrollo de sus políticas educativas”

(cfr. Declaración de UNESCO-OREALC) a través de su programa UNESS (Estrategia de la UNESCO en Apoyo de la Educación Nacional, por sus siglas en inglés, tomada por UNESCO-OREALC), el Siri (Sistema Regional de Información) y el Prie (Proyecto de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas). La UNESCO-OREALC ha difundido una serie de documentos donde plantea que:

La disponibilidad de información relevante, acorde a las necesidades y objetivos presentes en compromisos internacionales y agendas educativas nacionales, es un factor clave y necesario dentro de la gestión educativa. Los sistemas de información y estadística educativa se constituyen en mecanismos indispensables para brindar *la evidencia necesaria que alimenta los procesos de toma de decisiones*, además de contribuir a una mayor transparencia y rendición de cuentas de la gestión educativa (cfr. Portal UNESCO-OREALC-Siri, las cursivas son nuestras).

En México, por ejemplo, al defender este enfoque, Bracho (2010) señala que los desencuentros entre investigación y políticas públicas serían superables a través de enfrentar dos problemas: “generar el tipo de evidencia que necesitan quienes formulan las políticas” y “lograr que las investigaciones realizadas y la evidencia obtenida realmente sean utilizadas por quienes formulan e instrumentan las políticas” (Bracho: 2010: 306). La salida a estos dos problemas estaría dada por una investigación que acompañe todo el ciclo de la política, incluyendo su diseño e implementación. Esto no implica un diseño científico de las políticas, sino un uso que refuerza o que “forma parte” del argumento de la política, lo que lo acerca al “modelo táctico” de Carol Weiss, según la misma autora lo reconoce (Bracho, 2010).

Zorrilla (2010), en un argumento cercano a lo desarrollado por Bracho (2010), expresa que:

El enfoque basado en evidencias gana terreno poco a poco. Podemos decir que existe una exigencia creciente por la creación de sistemas de información y de evaluación que provean de evidencias que permitan retro-alimentar las políticas con el fin de mejorar sus efectos positivos en los beneficiarios mediante la atención a procesos y resultados (Zorrilla, 2010: 90).

En este sentido y con ecos en la realidad latinoamericana, el investigador chileno Osvaldo Larrañaga (2004: 2) explica que los fracasos de las políticas educativas en ese país se deben a que “El diseño de políticas sin base en el conocimiento sistematizado de evidencias es análogo a buscar un objeto en una habitación oscura; solo por casualidad y después de muchos esfuerzos fallidos podrá lograrse el objetivo deseado”.

Siguiendo con el caso de México, una de las principales recomendaciones del informe de OCDE-CERI (2004) es la organización de un Foro sobre la investigación educativa como instancia intermediaria para promover lo que puede ser visto como una variante del EPBE. Este Foro sería iniciado y establecido por organismos del gobierno (la Secretaría de Educación Pública –SEP– y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –Conacyt–) y se realizarían reuniones regulares que tendrían como objetivos:

Discutir las necesidades de investigación, encomendar evaluaciones sobre el estado de la investigación y las brechas críticas, y promulgar declaraciones de prioridades con el propósito *de guiar la acción de las instituciones de financiamiento, de las universidades y de los investigadores en lo individual*. Este foro no sólo contribuiría a *cambiar el objetivo* de las investigaciones de forma tal que pudieran beneficiar al sistema educativo sino que también podría servir para disminuir la fragmentación que caracteriza a la comunidad de investigación (OCDE-CERI, 2004: 542, las cursivas son nuestras).

Otra recomendación de la OCDE-CERI (2004: 545) en la misma línea es la de promover evaluaciones y mecanismos de control que faciliten el apoyo a “una agenda de investigación enfocada a solucionar problemas”.

Teodoro (2011) critica el desarrollo del Centre for Educational Research and Innovation (CERI) de la OCDE, explicando que a través de sus proyectos sobre indicadores educativos constituye “un eje determinante en la fijación de una agenda global con un enorme impacto en la fijación, tanto en los países centrales como en los periféricos” (Teodoro, 2011: 11) y explica que con esto se logra que “se genere una obsesión por la comparación internacional de performances, asentando el doble propósito de, por un lado, transformar el modelo político para la educación y, por otro, institucionalizar un modelo de

gobierno que tiende a confiscar el debate democrático e impedir una reflexión sobre el propio proyecto político de escuela” (p. 12). En este sentido, señala (Ozga, Seddon y Popkewitz, 2006: 7) que “agencias como el Banco Mundial y la OCDE enfatizan los roles de la educación y la formación en la provisión de los requisitos básicos para participar de la nueva ‘economía del conocimiento’”.

En su análisis sobre las relaciones entre investigación educativa y políticas públicas en el contexto mexicano, Flores-Crespo (2009) llama la atención sobre las condiciones técnicas, intelectuales y organizativas necesarias y dificultades que presenta la implementación de este enfoque (EPBE): inversión gubernamental sostenida; desarrollo de capacidades en individuos y en organizaciones. Y concluye:

El movimiento de la evidencia deja ver nuevos caminos institucionales para tratar de acercar la investigación al proceso de toma de decisiones. En México se requiere discutir la pertinencia de estos enfoques, aprender y cuestionar sus metodologías, así como imaginar las bases que sustentarían una relación consistente y continua entre ideas y acción pública (Flores-Crespo, 2009: 11).

En Argentina, CIPPEC, uno de los *Thinks Tank* que mencionábamos en la sección anterior, en su *Boletín Municipal* núm. 11 de septiembre de 2006, anuncia:

El Programa Incidencia de la Sociedad Civil de CIPPEC presenta el Manual en español “Herramientas para Diseñadores de Políticas Públicas en Países en Desarrollo” [...] Dicho manual ha sido elaborado por investigadores de ODI (Overseas Development Institute, Reino Unido) que se dirige, principalmente, a los tomadores de decisiones del sector público tanto a nivel nacional, regional y local. A lo largo del texto se destaca cómo es la dinámica de la formulación de las políticas públicas que se basan en la evidencia/datos provenientes de investigaciones cuanti y cualitativas, además de otro tipo de relevamientos [...] Uno de los objetivos del Manual es mostrar que existe una forma diferente de hacer política pública que consiste en basar el proceso de formulación de la misma en evidencia producida en investigaciones y recolectada a través de un proceso sistémico (Sutcliffe y Court, 2006: 1-3).

En otro documento de CIPPEC del año 2009, denominado “Acercando la investigación a las políticas públicas en América Latina”, se afirma que:

Esta publicación intenta ser un aporte para la reflexión y el debate en América Latina sobre los roles y los desafíos que enfrentan los institutos de investigación de políticas (IP) o *think tanks* al intentar acercar el conocimiento que generan a los responsables de las políticas públicas. Se inserta dentro de la iniciativa “Espacios para el compromiso: usando el conocimiento para mejorar las políticas públicas a favor de los pobres”, implementada por CIPPEC en América Latina gracias al apoyo de Global Development Network (GDNNet) y del Overseas Development Institute (ODI), a través de la Red de Políticas basadas en Evidencia. El objetivo principal de la iniciativa es usar la gestión del conocimiento para mejorar el vínculo entre investigación y políticas (BRP, por sus siglas en inglés de Bridging Research and Policy) (CIPPEC, 2009: 5-6).

Se pueden encontrar orientaciones similares en los *think tanks* mencionados, como el Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade) en Perú, en su texto: “Los usos de los resultados de las evaluaciones nacionales de aprendizaje escolar en América Latina” del año 2010, o “¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades”, del año 2004.

El prestigioso economista español Rafael Pinilla Parejía, en una Jornada sobre Políticas Basadas en Evidencia realizada en Almería, en 2006, afirmaba en su ponencia que: “el debate y la discusión teóricas, pueden ayudar a decidir las reformas, pero la prueba definitiva será empírica: si las reformas funcionan en realidad” (Pinilla, 2006: 3). Del mismo modo y haciendo una extrapolación errónea sobre las características de una investigación, afirmaba que:

De acuerdo con los procedimientos propios de la investigación científica es importante partir de los mejores datos empíricos sobre la realidad, disponer de un sistema de evaluación objetivo para medir e interpretar esa realidad, definir con la mayor precisión los objetivos a alcanzar y los criterios para decidir si el plan se comporta según lo previsto, si hay alguna dificultad se deben tener herramientas necesarias para subsanar la carencia (Pinilla, 2006: 5).

Aquí, el autor se refiere con claridad, según hemos indicado, a producción de conocimiento de desarrollo, esto es, proyectos o gestiones sobre la realidad y no las características de la producción académica. El EPBE ha generado muchas críticas entre los académicos de la educación. Barroso (2009), por ejemplo, critica la visión positivista y funcionalista de la investigación en políticas educativas y afirma que “a través de la política basada en la evidencia y la vinculación que se produce con el poder estatal, se llega también a definir la *agenda de temas* de los investigadores y *las metodologías de investigación*”. Y explica que esta relación refuerza “el carácter instrumental de los programas de formación de investigadores” (Barroso, 2009: 991, las cursivas son nuestras). En tanto que Vulliamy (2004: 271) remarca que la “revolución de la información global” que facilita el intercambio de resultados de investigación a nivel mundial, unida a las presiones de la competencia económica y educativa internacional que sufren los países, promueven la sistematización de investigaciones que contribuyan al diseño de políticas educativas “basadas en evidencia”, también advierte que en estas propuestas asistimos al reforzamiento de supuestos positivistas y, nuevamente, a visiones lineales de conexión entre investigación y política. Lather (2006), por su parte, argumenta a favor de unas ciencias sociales que promuevan la comprensión, reflexión y acción de los miembros de la sociedad en lugar de una traducción estrecha de la investigación a la práctica.

Finalmente, otros autores llaman la atención sobre otros riesgos que el EPBE puede implicar. Uno de ellos es el de “la utopía cientificista”, que supone que “la evidencia es unívoca, transparente y contundente” y que puede superar el conflicto político y reemplazar la deliberación democrática (Brunner, 2010: 7). Otro peligro es que los investigadores, ya sea en forma bienintencionada o en su propio interés, “seleccionen los resultados más llamativos o más acordes con lo que se espera de ellos [desde el ámbito de la toma de decisiones], traicionando así su cometido” (Muñoz-Repiso, 2010: 210).

Es necesario revisar el instrumentalismo positivista que trae el EPBE a través de lo que se denomina “buenas prácticas” y en algunos estudios de política educativa comparada, en los cuales se sustenta en muchas oportunidades la toma de decisiones basadas en la evidencia,

dado que, como afirma Teodoro (2011), todo tipo de comparación se torna un arma muy poderosa para quien controla los significados. De esta manera:

...las grandes encuestas internacionales como TIMSS, o PISA o PIRLS o la nueva TALIS (que en algunos países son replicadas a nivel nacional) y su permanente comparación en relatorios y estudios internacionales (y nacionales), poco (o nada) preocupados con los contextos socio-históricos generadores de esos resultados se tornan una de las principales tecnologías de gobernanza. Con su papel de favorecer las *evidencias* para la acción política (“evidence based policy”) dejando para un segundo plano la contextualización de los proceso de aprendizaje y el debate democrático sobre las dimensiones políticas de la educación... (Teodoro, 2011: 13, cursivas en el original).

Finalmente, explica el autor que “este es el paraíso del gobierno neoliberal: una acción política basada en evidencias” (Teodoro, 2011: 13), que genera, desde nuestra perspectiva, la falsa creencia de que la aplicación de una determinada política basada en la evidencia posee características de éxito anticipado, porque ha triunfado o ha dado buenos resultados en otro extremo del mundo.

Notas finales

El desarrollo conceptual planteado hasta aquí, intentó describir las diversas perspectivas sobre el rol del analista simbólico y el EPBE, así como las discusiones y debates que giran alrededor de ellas retomando de algún modo algunas de las preocupaciones y focos del debate de los años setenta,¹⁰ aunque también hemos incorporado nuevos temas

¹⁰ Hacia fines de los años setenta y acompañando el cuestionamiento al diseño de políticas como un proceso enteramente racional, comenzó a ganar espacio la idea de que el conocimiento y la producción científica en particular tienen poca o nula influencia directa en el proceso de elaboración de políticas públicas y que existen formas tácticas e indirectas de uso de la investigación en la toma de decisiones (Auriat, 1998; Weiss, 1977). Una de las explicaciones más usadas para dar cuenta del limitado uso del

y propuestas que reflejan las transformaciones sociales y del Estado. Botto (2008) señala que los dos paradigmas básicos para comprender la relación entre la producción del conocimiento y su vínculo con los tomadores de decisiones –uno apoyando “una visión lineal y racional” del proceso de elaboración de políticas, y el otro sosteniendo una visión incrementalista de las políticas públicas en la que el conocimiento científico tiene un peso menos preponderante– se mantienen vigentes.

El primer paradigma se expresaría en la teoría del *Bridging Research & Policy (construyendo puentes entre la investigación y la política)*, la cual plantea que existe una necesidad de mejorar la articulación –vínculo y comunicación– entre productores de conocimiento y decisores. El segundo paradigma estaría ligado al enfoque *Embeddín Research & Policy (encastrando la investigación y la política)* que critica la visión anterior a la vez que complejiza la relación, entendiendo que aquí entrarían en juego diversos actores de un proceso de gestión en la toma de decisiones. Al no quedar reducida sólo a las redes académicas, existe mayor posibilidad de intercambio entre visiones y saberes consolidando democracias pluralistas y abiertas (Botto, 2008).

Mientras que el EPBE se enmarca en el primer paradigma, más racionalista o ingenieril, la categoría de analista simbólico está asociada a una visión incrementalista o de “encastramiento” entre investigación y política. Esto no implica que ambos modelos no puedan combinarse de diferentes maneras, sobre todo en ciertas versiones del EPBE que adoptan una perspectiva menos pretenciosa (*e. g.*, Grayson, 2007; Davis, 2004), en las que la investigación provee un tipo de evidencia que se mezcla con otros tipos o en las que aspira a cumplir una función de “iluminación” antes que de prescripción de cursos de acción (Bracho, 2010).

Por otra parte, mientras que el concepto del analista simbólico implica necesariamente una expansión de los roles que un académico ejerce, el EPBE tiende a promover la intervención de los tomadores de decisiones en el proceso de sistematización de investigaciones, mientras que una porción (presumiblemente minoritaria) de individuos

conocimiento científico fue la de la tesis de las dos culturas o comunidades, según la cual los investigadores y los decisores conforman dos grupos con pautas culturales y formas de trabajo en varios sentidos opuestas (Rich, 1977; Levin, 1991).

formados como investigadores serían llamados a ejercer la función de “investigadores gubernamentales” (aquellos que sistematizan e integran lo producido en una determinada área de conocimiento para su utilización en el diseño o implementación de una política específica). Así, el EPBE parecería acercarse a una forma (limitada) de comunicación centrada en las actividades de investigación.¹¹

Al mismo tiempo, ambos modelos se emparentan o sintonizan con el modo 2 de producción de conocimiento de Gibbons, Limoges, Nowotny y colaboradores (1997). Ahora bien, las dificultades del planteo del modo 2 en producción de conocimiento se sitúa en la operación de destrabar dificultades y contribuir a remediar cuestiones problemáticas, lo cual no se opone al proceso de conocer, pero la tecnificación de la resolución de problemas acaba legitimando y polarizando un tipo de conocimiento. Es decir, como plantea Zimmelman (2002), el investigador no siempre está entrenado en la construcción propiamente del pensamiento, y ello es porque en el proceso formativo se ha puesto la atención antes que nada en el manejo del conocimiento ya codificado. Pero partiendo de la distinción entre saber —en la acepción de controlar y descifrar de la ciencia— y pensar —como la capacidad de romper con los límites de lo establecido—, el autor nos plantea la pregunta sobre cómo estimular la disposición a pensar, especialmente cuando lo que se privilegia es sólo la capacidad de hacer.

En este sentido, Zimmelman (1998) advierte:

El desequilibrio entre el extraordinario desarrollo técnico-metodológico y el escaso desenvolvimiento del pensamiento (abstracto de las ciencias sociales en su expresión ya sea filosófica, o bien, epistemológica) parece mostrar una tendencia a exaltar el papel del saber hacer sobre el saber pensar. El resultado es una pérdida de su capacidad para colocarse ante la realidad en los distintos momentos históricos de su desenvolvimiento, según diferentes ritmos temporales, ya sea al interior de cada momento histórico o en la perspectiva longitudinal. De lo que se desprende un retraso respecto al devenir histórico de la sociedad, facilitándose la imposición

¹¹ Sobre distintas formas de comunicación entre investigadores, decisores y profesionales de la educación, véase Ginsburg y Gorostiaga (2005).

de discursos, que, disfrazando su naturaleza ideológica bajo la cobertura de una falsa cientificidad pretenden dar cuenta de los fenómenos en el momento actual (Zemmelman, 1998: 123).

Como hemos visto, algunas posibles implicancias de la conceptualización del modo 2 son cuestionadas por varios autores, entre ellos, Porter (2004) plantea que las políticas que hoy se encuentran transformando el *ethos* académico de las universidades públicas tienden a buscar la globalización de los espacios universitarios, a partir de la reestructuración del sistema de creación del conocimiento. Esto se puede sostener debido al financiamiento brindado para la producción del conocimiento por organismos regionales e internacionales, así como por corporaciones multinacionales. Para Porter (2004), esta situación agudiza la desigualdad entre países, y entre sus instituciones y sus sistemas de investigación, a la vez que aumenta el control de las empresas líderes del mercado mundial de conocimientos.

Considerando los postulados iniciales de este trabajo en relación con las concepciones sobre el conocimiento, recurrimos a la distinción de Nazif y Rojas (1997), en tanto que plantean una tensión entre dos polos que denominan el “académico” y el de la “consultoría”. Los tomamos, desde nuestra perspectiva, como dos formas de conocer y de producir conocimiento. Para Nazif y Rojas, el polo de la “consultoría” posee las características propias de las usinas de pensamiento instaladas en nuestra región durante la década de 1990, dado que consiste en “formular propuestas que orienten el diseño y la implementación de políticas educativas, con el objeto de que se incorporen innovaciones en situaciones educacionales específicas” (Nazif y Rojas, 1997: 5). Y explican que el campo académico ha logrado persistir a través de nuevas modalidades de trabajo tales como asesorías, talleres, consultorías, evaluaciones e intervenciones. Vinculado a ello, “emerge el ‘analista simbólico’ del campo educativo en América Latina, coexistiendo, a veces no sin conflicto, con el académico tradicional” (pp. 15 y 16).

Estos fenómenos de redefinición del rol de los actores y del valor de diversas formas de producción de conocimiento no son exclusivos del campo de la educación. De Sierra, Garretón, Murmis y Trindade (2006),

por ejemplo, señalan que en América Latina, en los últimos años, se debilita en las ciencias sociales “la dimensión crítico-utópica” y que, al mismo tiempo, “hay menos reflexión sobre la disciplina y más sobre el uso que la sociedad hace del conocimiento de las ciencias sociales” (De Sierra, Garretón, Murmis y Trindade, 2006: 51).

Si bien la categoría de analista simbólico ha perdido fuerza en los debates de los últimos años, en un contexto de re-orientación política de varios países de la región, la tensión entre los polos académico y de la consultoría, así como el acceso de investigadores a puestos de decisión política continúan siendo rasgos importantes del campo de la investigación latinoamericana.

Al mismo tiempo, el modelo del EPBE ha tenido algunas repercusiones en nuestra región, en mayor o menor medida según los países, pero parece encaminarse a convertirse, a través de la acción de organismos como la OCDE y el BM, en un componente significativo del campo global de la política educativa, afectando en grados variables a todos los países de la región.¹²

Bibliografía

- Auriat, N. (1998), “Social Policy and Social Enquiry: Reopening Debate”, *International Social Science Journal*, 50, núm. 2, pp. 275-287.
- Ball, S. (1998), “Big Policies, Small World”, *Comparative Education*, vol. 34(2).
- Barroso, J. (2009), “A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal”, *Educação & Sociedade*, vol. 30, núm. 109, septiembre-diciembre, pp. 987-1007.
- Beltrán, G. (2005), *Los intelectuales liberales. Poder tradicional y poder pragmático en la Argentina reciente*, Buenos Aires, Libros del Rojas, UBA.
- Blair, T. (1998), “Discurso Público”, *Periódico El Nacional de Venezuela*, 10 de noviembre.

¹² Para una discusión del concepto de campo de política educativa global, véase Rawolle y Lingard (2008).

- Bonal, X. (2002), “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, julio-septiembre, pp. 3-35.
- Boron, Atilio A. (2006), “Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico”, *Tareas*, núm. 122, CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos “Justo Arosemena”, enero-abril.
- Botto, M. (2008), *Saber y política en América Latina. El uso del conocimiento en las negociaciones comerciales internacionales*, Buenos Aires, Prometeo.
- Bourdieu, P. (2002), *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bracho, T. (2010), “Políticas basadas en evidencia: la política pública como acción informada y objeto de investigación”, en M. Merino y G. Cejudo (comps.), *Problemas, decisiones y soluciones: enfoques de política pública*, México, FCE-CIDE.
- Braslavsky, C. y G. Cosse (1996), “Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2006, vol. 4, núm. 2e, disponible en: <www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.pdf>, consultado el 14 de enero de 2012.
- Brunner, J. J. (2010), “La investigación educacional en Chile: Retos por delante”, Intervención preparada para el panel de cierre del 1er Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación y 2º Congreso Nacional de Investigación en Educación Superior, Santiago de Chile, 1 de octubre.
- (1993), “Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento”, Intervención en el Seminario *La Investigación Educacional Latinoamericana*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Punta Tralca, Chile, 4-6 de junio. De cara al año 2000, Comisión Educación y Sociedad. Versión digital disponible en: <<http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1993/DT/000675.pdf>>, consultado el 13 de mayo de 2009.
- Brunner, J. J. y G. Sunkel (1993), *Conocimiento, sociedad y política*, Santiago de Chile, Flacso.

- Cariola, P., E. Schiefelbein, J. Swope y J. Vargas (1997), *La vinculación entre la investigación y la toma de decisiones en educación: un nuevo enfoque*, Santiago, CIDI.
- Castro-Gómez, Santiago (ed.) (2000), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá, Instituto PENSAR, pp. 49-70.
- CEPAL (1992), *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*, Santiago, CEPAL.
- CIPPEC (2009), *Acercando la investigación a las políticas públicas en América Latina*, Buenos Aires, CIPPEC-GDN.
- (2006), *Boletín Municipal*, núm. 11, septiembre, disponible en: <http://www.cippec.org/files/documents/Boletin%20DL/Boletin11_DL.htm>, consultado el 18 de diciembre de 2010.
- Concha Albornoz, C. (2005), “Gestión de las reformas educacionales en América Latina en los 90. Primeras aproximaciones a un proceso complejo”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), pp. 131-153, disponible en: <<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art8.pdf>>, consultado el 15 de septiembre de 2006.
- Cueto, S. (2006), “Desarrollo de políticas educativas basadas en evidencias y uso de la información empírica por tomadores de decisiones”, *Reice, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, año/vol. 4, número 001, Madrid, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Davies, H., S. Nutley, P. Smith (2000), “Introducing Evidence Based Policy and Practice in Public Services”, *What works? Evidence-Based Policy and Practice in the Public Services*, Bristol, Policy Press, pp. 1-12.
- Davies, P. (2004), *Is Evidence-Based Government Possible?*, Jerry Lee Lecture 2004, 4th Annual Campbell Collaboration Colloquium, Washington, D. C., 19 de febrero.
- De Sierra, G., M. Garretón, M. Murmis y H. Trindade (2006), “Las ciencias sociales en América Latina en una mirada comparativa”, en H. Trindade (org.), *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*, México, Siglo XXI.

- Engelman, Ana y Laura Zapata (2002), “Los analistas simbólicos: el poder de los saberes expertos”, *V Jornadas de Sociología-UBA*, noviembre, mimeo.
- Flores-Crespo, P. (2009), “Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva”, *Sinéctica Revista Virtual de Educación*, disponible en: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN33_08>, consultado el 16 de octubre de 2010.
- Garcé, A. y G. Uña (2007), “Introducción”, en A. Garcé y G. Uña (comps.), *Think Tanks y políticas públicas en Latinoamérica*, Buenos Aires, Prometeo.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott y M. Trow (1997), *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Pomares Corredor.
- Giddens, A. (1998), *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*, Buenos Aires, Taurus.
- Ginsburg, M. y J. Gorostiaga (2005), “Las relaciones entre los teóricos/ investigadores y los decisores/profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 11, edición especial, pp. 285-314.
- Gorostiaga, J., M. Pini, A. Donini y M. Ginsburg (2006), “The Steering of Educational Policy Research in Neoliberal Times: The Case of Argentina”, en Jenny Ozga, Terri Seddon y Thomas S. Popkewitz (comps.), *Education Research and Policy: Steering the Knowledge-Based Economy*, World Yearbook of Education 2006, Londres, Routledge Falmer, pp. 119-134.
- Gough, D. (2007), “Síntese sistemática de pesquisa”, en G. Thomas y R. Pring (orgs.), *Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*, Porto Alegre, Artme, pp. 57-76.
- Grayson, L. (2007), “Using Evidence: How Research Can Inform Public Services: A Review”, *Evidence & Policy*, vol. 3, núm. 3, pp. 439-57.
- Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade) (2004), *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades del año*, Lima, Grade.

- Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade) (2010), “Los usos de los resultados de las evaluaciones nacionales de aprendizaje escolar en América Latina”, Lima, Grade-PREAL.
- Hargreaves, D. (1999), “Revitalising Educational Research”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 239-250.
- Henig, J. R. (2008), *Spin Cycle-How Research Is Used in Policy Debates: The Case of Charter Schools*, Nueva York, Russell Sage Century Foundation.
- Holmes, B. (1965), *Problems in Education: A Comparative Approach*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Larrañaga, O. (2004), *Competencia y participación privada: la experiencia chilena en educación*, Documento de Trabajo núm. 207, Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Chile, disponible en: <<http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/dcab8ab4-bd4b-4bc5-bc5f-bb28b2ec2d26.pdf>>, consultado el 4 de febrero de 2011.
- Lather, P. (2006), “Paradigm Proliferation as a Good Thing to Think with: Teaching Research in Education as a Wild Profusion”, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 35-57.
- Levine, A. (2007), *Educating Researchers*, Washington, D. C., The Education Schools Project.
- Levin, H. (1991), “Why Isn’t Educational Research More Useful?”, en D. Anderson y B. Biddle (eds.), *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*, Londres, Falmer.
- Maggi, R. (2003), “Usos e impactos de la investigación educativa”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación, colección la investigación Educativa en México (1992-2002)*, México, Comie, pp. 193-236.
- Mainardes, J. y M. I. Marcondes (2009), *Interview with Stephen J. Ball: A Dialogue About Social Justice, Research and Education Policy*, en *Educ. Soc.*, vol. 30, núm. 106, pp. 303-318.
- Mascareño, C. (2003), “Las políticas públicas ante las realidades emergentes”, en C. Mascareño (coord.), *Políticas públicas Siglo XXI. Caso Venezolano*, Cendes, serie Docencia.

- Muñoz Izquierdo, C. (2002), “Investigación educativa y políticas públicas”, Texto preparado para el panel sobre experiencias en el uso del conocimiento generado por los investigadores educativos, llevado a cabo en el Taller sobre el mismo tema. Ouro Preto, MG. Brasil, del 1 al 5 de julio de 2002, bajo los auspicios de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) y de la Fundación Ford.
- Muñoz-Repiso, M. (2010), “Investigación, política y práctica educativas”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 2.
- Nazif, M. y A. Rojas Figueroa (1997), “La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años”, *Revista de Educación*, Madrid, julio.
- Neirotti, N. y M. Poggi (2004), *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Nóvoa, A. y T. Yariv-Mashal (2003), “Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?”, *Comparative Education*, vol. 39, núm. 4, noviembre, pp. 423-438.
- Obama, B. (2010), “Discurso sobre el estado de la Unión”, 2 de febrero, disponible en: <http://www.thepanamanews.com/pn/v_16/issue_02/opiniones_13.html>, consultado el 10 de noviembre de 2010.
- OCDE-CERI (2004), “Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo”, Reporte de los examinadores sobre México, OCDE-CERI.
- Ozga, J., T. Seddon y T. Popkewitz (2006), “Introduction: Education Research and Policy-Steering the Knowledge-Based Economy”, *World Yearbook of Education 2006*, Londres, Routledge.
- Palamidessi, M., C. Suasnábar y D. Galarza (2007), “Presente y futuro del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina”, *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003*, Buenos Aires, Flacso/Manantial.
- Pinilla Parejà, R. (2006), *Política basada en la evidencia para la renovación del Estado del bienestar*, XIII Encuentro de Economía Pública: 2 y 3 de febrero, Almería.
- Porter, L. (2004), *La globalización en la producción de conocimiento*, Medellín, Unipluri/versidad, Universidad de Antioquia, vol. 4, núm. 2.

- Puiggrós, A. (1996), “Educación neoliberal y quiebre educativo”, *Revista Nueva Sociedad*, núm. 146, noviembre-diciembre, pp. 90-101.
- Rawolle, S. y B. Lingard (2008), “The Sociology of Pierre Bourdieu and Researching Education Policy”, *Journal of Education Policy*, (23) 6, p. 729.
- Reich, R. (1993), *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*, Buenos Aires, Vergara.
- Rich, R. (1977), “Uses of Social Science Information by Federal Bureaucrats: Knowledge for Action *versus* Knowledge for Understanding”, en C. Weiss (ed.), *Using Social Research in Public Policy Making*, Lexington, MA, Lexington Books.
- Rigal, L. (2004), *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Santos Ferreira, M. (2009), “Utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas”, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 4, núm. 2, pp. 123-130.
- Simón, J. (2006), “Entre la ciencia y la política: los *think tanks* financiados por el empresariado y la producción de conocimiento en educación en Argentina”, tesis de maestría, Buenos Aires, Flacso.
- Smith, James (1994), *Intermediarios de Ideas: Los “Grupos de Expertos” (Think Tanks) y el surgimiento de una nueva elite política*, Buenos Aires, Grupo Editores Latinoamericanos.
- Suasnábar, C. (2009), “Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, ¿o qué? A propósito de la relación entre intelectuales de la educación y política en los últimos 50 años”, Ponencia presentada en el Seminario *Elites intelectuales y formación del Estado* realizado por el IDES, IDAES y UdeSA del 28-30 de abril de 2009, Buenos Aires.
- Sutcliffe, S. y J. Court (2006), *Herramientas para diseñadores de políticas públicas en países en desarrollo*, Londres, Programa de investigación y Políticas Públicas en Desarrollo-CIPPEC.
- Swope, J. W. (1996), *Conversación y tecnología: Uso de información y políticas educativas*, Centro de Información y Desarrollo de la Educación (Cidi), Red Latinoamericana de Información y Documentación en

- Educación (Reduc), Santiago de Chile. Documento de Trabajo presentado en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO-CRESALC, La Habana, Cuba.
- Tenti Fanfani, E. (1994), “Del intelectual orgánico al analista simbólico”, *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de Quilmes, núm. 1, noviembre, pp. 19-29.
- Teodoro, A. (2011), “A fortuna é de quem a agarrar. A Rede Iberoamericana de Investigação em Políticas de Educação (RIAIPE) e as perspectivas de trabalho futuro”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 4, núm. 4, enero.
- Torres, R. M. (2000), *Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe*, Bogotá, Convenio Andrés Bello/Magisterio Nacional.
- Tussie, D. y M. Deciancio (2010), “Cruzando el puente: el pensar y el hacer en América Latina”, *Repensar América Latina*, Flacso-Ecuador, pp. 4-21.
- Vavrus, F. y L. Bartlett (2006), “Comparatively Knowing: Making a Case for the Vertical Case Study”, *Current Issues in Comparative Education*, vol. 8 (2).
- Vulliamy, G. (2004), “The Impact of Globalisation on Qualitative Research in Comparative and International Education”, *Compare*, vol. 34, núm. 3, septiembre, pp. 261-284.
- Weiss, C. (2009), “Prólogo”, en F. Carden, *Del conocimiento a la política. Máximo aprovechamiento de la investigación para el desarrollo*, Ottawa, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Weiss, C. H. (ed.) (1977), *Using Social Research in Public Policy Making*, Lexington, MA, Lexington Books.
- Weiss, E. (1994), “¿Cómo consolidar la investigación educativa?”, *Revista Universidad Futura*, vol. 6, núm. 16, UAM, pp. 12-16.
- World Economic Forum (1994), *Informe sobre competitividad*, Oxford University Press.
- Zemmelman, H. (2002), *Necesidad de conciencia*, México, Anthropos/El Colegio de México.

- Zemmelman, H. (1998), “Crítica, epistemología y educación”, *Revista de Tecnología educativa*, XIII (2), Santiago de Chile, pp. 119-131.
- Zorrilla, M. (2010), “Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), pp. 74-92, disponible en: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art4.pdf>>, consultado el 12 de diciembre de 2010.

Referencias electrónicas

- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC): <www.cippec.org>.
- Colaboración Campbell: <www.campbellcollaboration.org/>.
- Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre (EPPI-Centre): <<http://www.eppi.ioe.ac.uk/cms/>>.
- Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo (Fedesarrollo): <www.fedesarrollo.org.co>.
- Global Development Network (GDN): <<http://www.gdnet.org/index.php>>.
- Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE): <<http://www.grade.org.pe/>>.
- Overseas Development Institute (ODI): <www.odi.org.uk>.
- Proyecto de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas (PRIE): <www.prie.oas.org/>.
- Red de Políticas basadas en Evidencia: <<http://www.ebpdn.org/index.php>>.
- Sistema Regional de Información de la UNESCO-OREALC: <<http://portal.unesco.org>>.
- What Works Clearinghouse (wwc): <<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>>.

EL ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA POLÍTICA: ABORDAJES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS RECIENTES EN ARGENTINA Y CHILE

Alejandra Cardini

Introducción

En los últimos años, los trabajos que han analizado la investigación educativa en la Argentina señalaron el regreso a la democracia en 1983 como el hito que marca la reapertura del debate educativo y el inicio de un proceso de reconfiguración, ampliación y diferenciación de la producción de conocimientos en educación (Simon, 2006; Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007). Estas tendencias generales, que se han ido profundizando hasta nuestros días, estuvieron acompañadas por el aumento de la producción y circulación de conocimiento para la “toma de decisiones políticas”. La expansión de estas formas de saber, estrechamente ligadas al mundo de la gestión y la política, ha estado acompañada a la vez por nuevas lógicas de producción de conocimientos, por un renovado mapa de las instituciones influyentes y por la conformación de renovadas identidades y perfiles profesionales.

Pese a la importancia que están adquiriendo los actores –instituciones e individuos– ligados a la producción de conocimiento experto en el terreno del debate y la definición de las políticas educativas, es notable la escasez de investigaciones recientes que aborden este fenómeno desde una perspectiva empírica. Este capítulo se centra en dichas producciones, tanto en aquellas que han estudiado a la investigación educativa de forma general (estableciendo sus relaciones con la política)

como las que realizan un análisis más específico de los vínculos entre la investigación y la política en particular. Explora sus enfoques teórico-metodológicos intentando dar cuenta de algunas de sus fortalezas y debilidades, para luego ensayar un abordaje alternativo y complementario que permitiría enfocar este problema desde otra perspectiva.

En pocas palabras, las preguntas que guían este trabajo son: ¿cómo se ha abordado teórica y metodológicamente el estudio de las relaciones entre la investigación educativa y la política en nuestra región?, ¿qué cuestiones han quedado iluminadas y cuáles han permanecido en la oscuridad?, y, por último, ¿qué enfoques alternativos permitirían complementar estas miradas?

Acerca de los trabajos que estudian las relaciones entre la investigación educativa y la política en la región

Para delimitar el *corpus* bibliográfico objeto de este capítulo, se realizó una búsqueda que incluyó libros y artículos en revistas académicas que abordan el estudio de las relaciones entre la investigación educativa y la política en los últimos 20 años en Argentina y Chile. Se advirtió que en las dos últimas décadas los estudios sobre la temática aumentaron considerablemente y que presentan enfoques variados.

Un primer grupo de trabajos explora la conformación y el desarrollo de la investigación educativa y de sus relaciones con la política desde una perspectiva histórica (Suasnábar, 2004; Suasnábar y Palamidessi, 2007). Otro conjunto de estudios analiza la configuración de la investigación educativa (y, de forma más bien indirecta, las relaciones con la política) en los últimos 20 años en nuestro país. Estos trabajos se centran en las características de la investigación en educación, en las instituciones donde se desarrolla, así como en sus producciones (Tenti Fanfani, 1984, 1988; Simon, 2006; Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007). De manera paralela, encontramos producciones que analizan las relaciones entre la investigación y la política, tanto a partir del desarrollo de investigaciones con base empírica como sustentado en las

propias experiencias de los autores como investigadores y/o políticos (Aguerrondo, 1991; Filmus, 1991; Brunner, 1993; Braslavsky y Cosse, 1996; Brunner, 1996; Cariola, Schiefelbeim, Swope y Vargas, 1997; Birgin, 2005; Ginsburg y Gorostiaga, 2005).

En este capítulo se optó por incluir a los estudios que despliegan una base empírica y/o un enfoque analítico más o menos explícito y que analizan la investigación educativa y sus relaciones con la política en la actualidad. Se dejaron afuera tanto los trabajos de corte histórico como aquellas producciones que, si bien fueron escritas por académicos y/o publicados en revistas científicas, parecen más bien artículos de opinión, reflexiones o comentarios de los autores antes que investigaciones científicas.

Esta decisión se sustenta en que el ejercicio que aquí se propone se interesa por los aspectos teóricos y metodológicos de los trabajos existentes.

Dos posibles aproximaciones analíticas para estudiar las relaciones entre la investigación y la política

Dentro del conjunto de producciones analizadas, se podría trazar una línea divisoria entre dos abordajes analíticos. Las conceptualizaciones analíticas que proponen estas aproximaciones iluminan aspectos diferentes del problema que interesa analizar.

Se sugiere que existe un primer grupo de trabajos que se apoyan sobre la noción de “campo social” desarrollada por Pierre Bourdieu y que se interesan principalmente en las características más generales de la investigación educativa y, de manera más bien indirecta, en el análisis de los vínculos entre la investigación y la política (Tenti Fanfani, 1984, 1988; Suasnábar, 2004; Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007). Por otra parte, se encuentran otros trabajos que si bien no cuentan con una perspectiva teórica tan precisa, se centran en el estudio de las relaciones entre la investigación y la política, focalizándose en las características de los actores que funcionarían como intermediarios entre estas dos

esferas (Brunner, 1993; Braslavsky y Cosse, 1996; Cariola, Schiefelbeim, Swope y Vargas, 1997). En términos metodológicos, mientras que en el primer caso el enfoque estaría más ligado con el análisis de las instituciones en las cuales se desarrolla la investigación educativa, en el segundo, el foco se centra en las características de los actores individuales.

La investigación educativa y su conceptualización como "campo social"

No es la intención desarrollar aquí la noción de campo social en profundidad, sino más bien tomar algunas dimensiones del concepto para reflexionar en torno a sus alcances y limitaciones para el análisis de las relaciones entre la investigación educativa y la política.

La inclinación de varias investigaciones hacia la utilización de este concepto no es casual. Esta noción permite abordar el análisis de la investigación educativa desde una perspectiva social y crítica. Concebir a la investigación educativa como un campo hace frente a dos problemas fundamentales que, como se verá más adelante, presentan otras aproximaciones que analizan estos mismos fenómenos: por un lado, la naturalización de las prácticas sociales vinculadas con la investigación educativa y, por el otro, el de la ausencia del análisis de las relaciones de poder subyacentes en estos procesos.

En cuanto a la naturalización de las prácticas sociales, la noción de campo obliga a abordar el objeto de estudio desde una mirada que considera los procesos a través de los cuales las prácticas sociales localizadas en un momento y espacio particulares se refuerzan como acciones generalizadas y comunes. La noción de campo incorpora la historia y, de esta forma, desnaturaliza los procesos que desde otras aproximaciones se consideran naturales, proponiendo una mirada más crítica. Esta mirada queda plasmada en las primeras afirmaciones del trabajo de Palamidessi, Suasnábar y Galarza, donde señalan que conciben a la investigación educativa como una práctica "con historias y tradiciones específicas, que se desarrolla en contextos sociales y marcos institucionales que la condicionan y le otorgan orientaciones particulares" (2007: 27).

En relación con el segundo punto, está claro que la mirada bourdiana también pone el foco en las relaciones de poder que se establecen entre las diferentes posiciones que asumen los individuos y las agencias dentro del campo y, particularmente, en los vínculos de dominación y subordinación. De esta forma, incluye el análisis de los intereses en juego y los conflictos desplegados en el campo social estudiado. Esta mirada también queda explícitamente plasmada en el trabajo antes mencionado. Los autores señalan que

La apuesta por el conocimiento, cualquiera sea la recompensa/capital que se persiga, se vincula con las estrategias mediante las cuales se intenta, en forma individual o colectiva, salvaguardar o mejorar posiciones e imponer principios de clasificación, jerarquización o valoración acorde con ciertos intereses (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007: 21).

Ahora bien, si como aproximación general la noción de campo social permite incorporar los aspectos antes señalados, a la hora de realizar un análisis más específico sobre la investigación educativa aparecen las primeras dificultades. El primer desafío se evidencia al intentar delimitar el espacio social y temporal del campo particular que conforma la investigación educativa: ¿se trata de un campo social en su acepción más general?, ¿de un campo cultural, científico, político o pedagógico?, ¿o del campo de la investigación educativa en la Argentina? Está claro que estas clasificaciones no son excluyentes. La investigación educativa podría conformar simultáneamente varios de estos campos y, como se verá en los ejemplos siguientes, la inscripción más o menos precisa en uno u otro espacio permitirá observar diferentes aspectos de las prácticas sociales que se pretenden analizar.

Los trabajos de Tenti Fanfani (1984; 1988) son los primeros que utilizan el concepto de campo social para abordar la investigación educativa en nuestro país y lo hacen en términos más bien generales, es decir, explorando hasta qué punto la investigación educativa responde a las características fundamentales que Bourdieu asigna a todos los campos sociales. En este sentido, se trata de un trabajo de reflexión teórica que se acompaña de algunas referencias empíricas al funcionamiento práctico de la investigación educativa. A partir de esta exploración,

Tenti Fanfani advierte desde el comienzo que: “no existe un conjunto de reglas de juego que regulen la competencia de los profesionales o productores de conocimientos respecto a la educación” (Tenti, 1988: 126). Afirma que se trata más bien de un campo que está aún en vías de conformación, muy desestructurado y de baja autonomía relativa, donde los requisitos de entrada son laxos y las puertas de ingreso son múltiples y dependen más de la voluntad de los propios actores que de requerimientos definidos desde adentro.

Por su parte, el estudio de Palamidessi, Suasnábar y Galarza (2007) avanza en la especificación y delimitación del campo de la investigación educativa en la Argentina. A diferencia del trabajo de Tenti, esta investigación realiza un profundo estudio empírico sobre las instituciones, las agencias y la producción de la investigación educativa en los últimos años. En relación con la utilización del concepto de campo social, este trabajo precisa aún más la ubicación de este espacio social en relación con otros campos sociales. Inscribe a la investigación educativa en el *campo cultural*, y de manera aún más específica, en el *campo científico*. Por otra parte, basándose en Bernstein y Díaz (1985), los autores ubican a la investigación educativa en el *campo de la educación* donde diferencian, además, al *campo intelectual de la educación* y el *campo pedagógico* y, entre estos dos, ubican al *campo de recontextualización pedagógica*. Por último, también introducen las relaciones entre el campo de la educación y el *campo estatal*.

La necesidad de delimitar el campo (o espacio social) al que se hace referencia está directamente ligada con la aproximación que propone esta teoría. La perspectiva bourdiana obliga al investigador a definir qué queda dentro y qué fuera del campo específico en cuestión. La delimitación de las fronteras encuentra distintos niveles de abstracción, desde la delimitación del tipo de campo social al que se estaría haciendo referencia —cultural, científico, artístico, entre otros— hasta la definición de las reglas que regulan el espacio social concreto que se investigaría —en este caso, el de la investigación educativa—, acción que es a la vez fundamental para clarificar el adentro y el afuera de éste y, en este sentido, para delimitar las fronteras del propio objeto de estudio. Si estos estudios se apoyan sobre la noción de campo para establecer las

primeras demarcaciones y características de la investigación educativa como espacio social, a la hora de avanzar sobre la delimitación de sus fronteras y de su autonomía relativa con respecto a otros espacios sociales, comienzan a esbozarse los primeros obstáculos y limitaciones de este enfoque.

El propio Bourdieu advirtió que la delimitación del contorno de un campo social no admite una respuesta *a priori*, ya que solamente puede definirse a través de una investigación empírica. Según el autor: “los límites del campo están donde los efectos del campo cesan [...] sólo estudiando cada uno de estos universos puede sopesarse hasta qué punto están constituidos, donde se terminan, quién está adentro y quién no, y si conforman o no un campo” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 154). Este punto está estrechamente ligado con la autonomía relativa que define a estos espacios sociales. Según Bourdieu, se trata de “microcosmos sociales relativamente autónomos”, espacios de relaciones objetivas donde existen lógicas específicas que son irreducibles a aquellas que regulan otros campos sociales (p. 150). Para analizar el interior de un campo (y, al mismo tiempo, definir si se trata de un campo o no) es fundamental indagar otros conceptos de la teoría bourdiana. Las características particulares de un campo sólo pueden abordarse adentrándose también en el análisis de otras nociones como *habitus*, capital, trayectorias y estrategias.

Para alcanzar una definición más operativa del campo de la investigación educativa es fundamental, entonces, demarcar sus límites de autonomía relativa y avanzar sobre un análisis empírico de las reglas del juego que regulan el espacio social en cuestión. Sin embargo, la débil autonomía relativa y la baja estructuración propias del campo de la investigación educativa en Argentina dificultan una definición operativa del concepto, sin la cual la propia teoría de Bourdieu no llega a desarrollarse en su fase más práctica. Así, en los trabajos analizados se evidencia la dificultad para establecer las fronteras del campo estudiado y esto redundando en una definición de carácter general, donde cuesta precisar las particularidades del campo en cuestión (que son al mismo tiempo lo que lo conforman como tal). Algunas de estas propiedades serían, por ejemplo, la definición de las reglas y los capitales

específicos en juego, las relaciones entre las posiciones objetivas y los *habitus* de sus ocupantes, las barreras de acceso y egreso, así como las estrategias de conservación y subversión.

En síntesis, se sugiere que en su sentido general, la noción de campo permite una primera aproximación social y crítica al estudio de la investigación educativa. Sin embargo, al poner el énfasis en la delimitación de sus fronteras y en la autonomía relativa del campo de la investigación educativa, este enfoque ubica al investigador en una encrucijada. Esta aproximación teórica obliga al analista a establecer una frontera entre aquello que remite a un campo específico y todo lo que se ubica en su exterior, en lugar de poner el acento en la hibridez intrínseca que caracteriza a estos espacios sociales. Al utilizarse para analizar la investigación educativa, se sugiere que las investigaciones existentes o llegan a la conclusión de que se trata de un campo aún en vías de conformación –tal como lo hizo Tenti Fanfani a mediados de la década del ochenta– o dejan entrever que sus características intrínsecas como espacio social permiten una definición general, pero impiden una delimitación de tinte más práctico u operacional en términos bourdianos, como se desprende del trabajo de Palamidessi, Suasnábar y Galarza.

Para el estudio específico de las relaciones entre la investigación y la política, estas problemáticas se hacen aún más evidentes. Las herramientas teóricas de Bourdieu sitúan al investigador frente a la necesidad de delimitar, en primer lugar, si se estudia “el campo de la investigación educativa” o el “campo de la política”. Si lo que interesa son aquellos actores que son a la vez políticos y científicos, resulta artificial y forzado ubicarlos en uno u otro ámbito. En este sentido, la teoría de Bourdieu lleva la atención más a la delimitación de las fronteras entre estos dos espacios que a iluminar su inmanente hibridez. En términos metodológicos, la búsqueda de “instancias objetivas” para llevar adelante el estudio del campo en cuestión, tiende a proponer como objetos de observación a las instituciones que lo conformarían. Así, a partir de una utilización general de este concepto puede delinearse un interesante mapa de los actores institucionales que conforman el campo en cuestión, pero se perderían de vista las interrelaciones, superposiciones y conexiones entre los espacios estudiados.

*Una perspectiva centrada en los actores intermedios:
el surgimiento de los “analistas simbólicos”
o “brokers de conocimiento”*

En la década del noventa surgió otra aproximación para el estudio de las relaciones entre la investigación y la política, muy ligada a las reformas educativas que tuvieron lugar en la región. A diferencia de los estudios que utilizan la noción de campo social para analizar la investigación educativa, estos trabajos se centran en los vínculos entre el conocimiento y la política e introducen una mirada que se focaliza en los “actores intermedios” entre estas dos esferas.¹ De a momentos, estos trabajos asumen un tono relativamente prescriptivo y celebratorio de las prácticas que analizan, acercándose en su formato más a artículos de opinión que a investigaciones científicas. En términos del diseño metodológico, los autores señalan que se basan principalmente en sus propias experiencias, así como en comentarios y conversaciones incidentales con colegas antes que en una recolección de datos sistemática.

Lo que nos interesa de estos trabajos es que presentan una perspectiva diferente para el análisis de las relaciones entre la investigación y la política. Son trabajos que, al centrarse en la figura del “intermediario”, se interesan por ese espacio híbrido entre la investigación y la política que a nosotros nos interesa. A diferencia de la perspectiva anterior donde el énfasis está puesto en la delimitación de las fronteras y las características propias de cada espacio social, en este caso, el eje de estudio es el espacio de los vínculos entre el conocimiento y la política. En este sentido, se abre la posibilidad de pensar en las interconexiones y las superposiciones de roles, actores e instituciones que conforman este espacio social. El objeto de observación que proponen estos trabajos son los actores intermedios, llamados “analistas simbólicos” (Brunner, 1993; Brunner y Sunkel, 1993; Brunner, 1996), “analistas de políticas”,

¹ En el ámbito internacional, también fueron varios los autores que analizaron la temática desde esta perspectiva, proponiendo categorías como, por ejemplo: “policy analysts” de Trow (1984), la de los “policy intellectuals” de Wilson (1981) los “Knowledge Brokers” de Biddle y Anderson (1991), los “translators” de Sundquist (1978) y la noción de “intermediarios” de Huberman (1994).

“*brokers* de conocimiento” (Cariola, Schiefelbeim, Swope y Vargas, 1997) o “intelectuales reformadores” (Braslavky y Cosse, 1996).

Uno de los primeros en introducir esta noción para el análisis de las relaciones entre el conocimiento y la política en la región ha sido el sociólogo chileno José Joaquín Brunner (Brunner, 1993; Brunner y Sunkel, 1993; Brunner, 1996). A través de la noción de “analistas simbólicos”, planteada inicialmente por Robert Reich, Brunner explica algunos de los cambios recientes en relación con la producción y utilización del conocimiento. Según el autor, los analistas simbólicos son quienes mejor responden a las renovadas demandas del mercado de “personas en disposición de producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la identificación, resolución y arbitraje de problemas” (Brunner y Sunkel, 1993: 8). Se trata de investigadores que poseen un saber de tipo “práctico” o “experto”, es decir, un saber que consiste en disposiciones, destrezas y capacidades de individuos entrenados no sólo para producir conocimiento, sino también para maniobrarlo. Los analistas simbólicos “identifican, solucionan o arbitran problemas mediante la manipulación de símbolos”, sus ingresos están en general más ligados al tipo de servicio que proveen, a su calidad y originalidad, que al tiempo empleado para producirlo y, por último, sus carreras profesionales no son lineales ni jerárquicas y dependen más bien del prestigio acumulado y las redes de las cuales participan (Brunner y Sunkel, 1993: 9).

En esta misma línea, el texto de Cariola, Schiefelbeim, Swope y Vargas (1997) también se centra en el surgimiento de un nuevo agente al que denominan “analista de políticas” o “*broker* del conocimiento”, por su semejanza con el rol de los *brokers* financieros. Según los autores, estos actores tienen “que proveer oportunamente la información más relevante a los tomadores de decisión para que éstos den la mejor solución posible a un problema determinado” (1997: 34). Se trata de un actor con la capacidad de vincular la academia (está siempre atento a los desarrollos del campo de la educación) con las prioridades políticas. Sus competencias más importantes son su capacidad comunicacional, su estrecha relación con los problemas sociales más generales, su capacidad de “hacerse cargo de los problemas de los educadores” y su expertise para acceder a análisis de la información (p. 34). Según los autores, su objetivo fundamental es “el mejoramiento de la calidad y equidad de la

educación, más allá de la formulación de políticas, lo que define elevados grados de autonomía en su función, obligándolo a mantener relaciones con todos los actores involucrados en un problema, y no solamente los tomadores de decisión” (Cariola, Schiefelbeim, Swope y Vargas, 1997: 26).

En este punto, se sugiere que ambas aproximaciones entienden la aparición de estos actores simultáneamente como el resultado “natural” de las nuevas necesidades en relación con la producción de conocimiento y como una solución a las desconexiones entre la investigación y la política. Brunner señala, por ejemplo, que el rol de los investigadores sociales está cambiando, *“hoy se espera, y el mercado demanda, a personas en disposición de producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la resolución y arbitraje de problemas”* (Brunner, 1993: 9). Para Cariola, Schiefelbeim, Swope y Vargas (1997: 25), frente al problema de las interconexiones entre el conocimiento y la toma de decisiones “se hace necesario traer al escenario (...) un nuevo agente con una identidad profesional desinstitucionalizada y con capacidad de responder al conjunto de demandas emergentes de políticos y otros agentes involucrados en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación”.

A diferencia de los enfoques que se basan en la teoría de Bourdieu y que presentan una mirada histórica y crítica de estos fenómenos, estos trabajos introducen a los agentes intermedios como parte de un proceso natural de transformaciones en las relaciones entre la investigación y la política.

Por su parte, Braslavsky y Cosse (1996) también utilizan la noción de “analistas simbólicos” o de “intelectuales reformadores”. A diferencia de Brunner, quien utiliza en concepto como parte de la explicación de un proceso más general de transformaciones en torno al tipo de utilización del conocimiento, o de Cariola, Schiefelbeim, Swope y Vargas (1997), que lo hacen sugiriéndolo como una herramienta para superar las distancias entre el mundo de la investigación y la política, estos autores analizan los procesos de reforma educativa y sus principales tensiones desde la perspectiva de estos actores. Los analistas simbólicos son, según estos autores, una “categoría” de la “nueva estructura ocupacional” que emerge en la década del ochenta con la democratización

de América del Sur y la inserción de investigadores profesionales en el desarrollo de políticas educativas. Entre las características de esta nueva categoría enuncian, además de las señaladas por Brunner, su conciencia de la relación entre conocimiento y poder, la distancia crítica que establecen respecto de los otros actores que se insertan en el Estado, su esfuerzo por horizontalizar la toma de las decisiones, la construcción de políticas de Estado perdurables y, en términos más cognitivos, el acceso a paradigmas y propuestas de transformación internacionales (Cariola, Schiefelbeim, Swope y Vargas, 1997: 1-2).

En la aproximación que proponen estos trabajos llama la atención el constante intercalado y superposición entre una mirada analítica y otra prescriptiva. La primera se evidencia en el análisis de los procesos sociales más generales en los que se enmarca el surgimiento de estos nuevos actores, en la exploración de sus características y en el análisis de su relación con la investigación y la política. Paralelamente, encontramos una tendencia a indicar el “deber ser” y descripciones cargadas de connotaciones positivas y tonos celebratorios para el rol de estos nuevos actores. La valoración positiva de las prácticas que describen los autores se manifiesta en las definiciones utilizadas para caracterizar a estos nuevos actores, expuestas en los párrafos anteriores. Estas valoraciones no son un problema en sí mismo, pero de a momentos, denotan la falta de una mirada crítica y el propio carácter híbrido de sus autores, a la vez analistas y partícipes en los procesos que ellos mismos estudian y describen.

Resumiendo, estos trabajos proponen un interesante enfoque que se centra en el espacio híbrido entre la investigación y la toma de decisiones, a partir del análisis de los actores que se ubican entre estas dos esferas. Sin embargo, sería interesante avanzar sobre el análisis de estos actores problematizando aún más su rol. En estos trabajos, los “analistas simbólicos” se presentan como una categoría de relativa homogeneidad, cuando se trata más bien de actores diversos y de un espacio social plagado de superposiciones. Es muy común, y de hecho se evidencia en las propias trayectorias de los autores de estos textos, la coincidencia entre “analistas simbólicos” y políticos y/o investigadores. Por otra parte, a diferencia de las miradas basadas en Bourdieu, estas aproximaciones no parecieran incluir en su análisis el estudio de

las relaciones de poder que se dan en el marco de las prácticas de los “analistas simbólicos” y los sitúan más bien en un espacio de objetividad científica y neutralidad política.

Conclusión: notas para una perspectiva complementaria centrada en la producción social de los conocimientos

En los párrafos anteriores se analizaron dos aproximaciones para abordar el estudio de las relaciones entre la investigación y la política en educación. Una primera mirada que utiliza de manera más o menos canónica la noción de campo social y que tiende a interesarse por las instituciones, y otra más focalizada en el análisis y las características de los actores intermedios. En este párrafo se propone partir de discusiones y conceptos surgidos en el marco de los estudios de la sociología de la ciencia, y particularmente de la “nueva sociología de la ciencia” o la “sociología de las prácticas científicas (Latour y Woolgar, 1995; Kreimer, 1999; Knorr, 2005) para delinear un enfoque complementario, cuyo objeto de estudio serían los procesos de producción social de conocimiento para la toma de decisiones políticas en educación.

En términos de la aproximación general al tema de estudio que aquí interesa, esta perspectiva permitiría conceptualizarlo desde un enfoque social, crítico y empírico. La noción de “construcción social” del conocimiento se aleja de una mirada externalista de la ciencia para entender al conocimiento como producto de las relaciones sociales en las que se inserta. Además, a partir de un análisis de las prácticas y negociaciones cotidianas en torno a la construcción de conocimiento, esta mirada propone una aproximación crítica, ya que no ignora la importancia de las relaciones de poder al analizar la investigación educativa y sus relaciones con la política. Por último, se trata de una mirada que permite delinear una investigación con base empírica.

Otra ventaja de este enfoque sería que, a diferencia de una mirada bourdiana centrada en la delimitación de las fronteras entre los diferentes espacios (en este caso, entre el campo de la investigación y el

campo de la política), al interesarse en los procesos de construcción de conocimiento para la toma de decisiones, esta aproximación se situaría directamente en el ámbito híbrido que conforman las relaciones entre la investigación y la política. Una aproximación teórica al análisis de las relaciones entre la investigación educativa y las decisiones políticas no puede dejar de incorporar a la reflexión la inmanente hibridez de este espacio social, que es su característica más particular. Al poner el foco en la autonomía relativa de los campos, la perspectiva bourdiana tiende a analizar los espacios sociales como espacios autónomos y, para el estudio particular de este tema, es necesario justamente trascender esta mirada para observar las yuxtaposiciones y combinaciones existentes. En este sentido, al igual que la perspectiva que se centra en los actores intermedios, esta mirada parte de un objeto de estudio que se sitúa en el espacio social concreto que se quiere analizar.

En tercer lugar, este nuevo enfoque permitiría incorporar los contenidos de las investigaciones al análisis de las relaciones entre la investigación educativa y la política. Los trabajos realizados hasta el momento se centran, principalmente, en el análisis de los actores (instituciones e individuos), dejando al margen el estudio de los contenidos, es decir, de los conocimientos producidos en el marco de las investigaciones. Estos estudios no privilegiaron el análisis de la conformación de agendas, del desarrollo de conocimientos y de los resultados de las investigaciones, ni de cómo las proposiciones que resultan de los trabajos de investigación se vinculan con las posiciones y los roles que despliegan los actores o con la forma de intervención en el ámbito de las políticas públicas. Por el contrario, los trabajos de la nueva sociología de la ciencia se centran en el análisis de los contenidos explicando cómo los enunciados científicos pasan a considerarse hechos, a través del análisis de las prácticas sociales concretas de los científicos en sus lugares de trabajo. Así, una mirada centrada en los procesos de construcción del conocimiento pretende incorporar el análisis del contenido al estudio de las relaciones entre la investigación educativa y la política educativa.

En términos metodológicos, esta perspectiva propondría un estudio de corte etnográfico, basado en observaciones de campo, análisis de

documentos y entrevistas en profundidad. Una etnografía focalizada en el análisis de los procesos de producción del conocimiento en los mismos contextos donde se producen permitiría combinar el análisis del contenido de las investigaciones educativas para la toma de decisiones con el estudio de las condiciones sociales de su producción, dos cuestiones que a menudo quedan escindidas. La nueva sociología de la ciencia percibe a las proposiciones científicas “como la consecuencia restringida de un contexto social acotado y local. Entornos ideológicos, políticos, económicos, institucionales y psicológicos producen verdades diferentes, y a veces contradictorias, siendo cada una de ellas el fruto de un dispositivo social específico, dentro del cual son válidas” (Shinn, 1999: 18). En este sentido, una etnografía permitiría analizar el carácter social y localmente situado de las proposiciones científicas permitiendo un abordaje empírico al tema. En relación con el objeto de estudio, esta mirada se complementaría con las ya existentes porque no pretende dejar de lado ni el análisis institucional –y de las posiciones entre actores– ni el de los individuos que llevan adelante estas prácticas.

En suma, este enfoque se presenta como una alternativa que complementa los estudios realizados hasta el momento en nuestra región. Es una aproximación que permite una mirada social, crítica y empírica a las relaciones entre la investigación educativa para la toma de decisiones y las políticas públicas en educación. Una mirada que habilita, además, a analizar el tema contemplando la hibridez inmanente de este espacio social e incorporando el análisis de los contenidos de las investigaciones.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1991), “Impacto de la investigación educativa en los procesos de innovación”, *Propuesta Educativa*, 3 (5), pp. 26-29.
- Bernstein, B. y M. Díaz (1985), “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15.
- Biddle, B. y D. Anderson (1991), *Social Research and Educational Change. Knowledge for Policy: Improving Education through Research*, Londres, Falmer.

- Birgin, A. (2005), "Las prioridades de la investigación en relación con los problemas de la educación en Argentina", Reseña del *Seminario Internacional de Investigación y Política Educativa*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, MECYT.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Braslavsky, C. y G. Cosse (1996), *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, Documento de trabajo N°5, PREAL.
- Brunner, J. (1996), "Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento", *Nueva Sociedad*, núm. 146, pp. 108-212.
- (1993), "¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?", Seminario *La Investigación Educativa Latinoamericana de Cara al Año 2000*, Comisión Educación y Sociedad, Punta de Tralca, Chile, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Brunner, J. J. y G. Sunkel (1993), *Conocimiento, sociedad y política*, Santiago de Chile, Flacso.
- Cariola, P., E. Schiefelbeim, E. Swope y J. Vargas (1997), *La vinculación entre la investigación y la toma de decisiones en educación: un nuevo enfoque*, Santiago de Chile, Reduc.
- Filmus, D. (1991), "La paradoja del Jiut-Jitsu. Elementos para una reflexión crítica acerca del papel de la investigación educativa", *Propuesta Educativa*, 3 (5), pp. 11-15.
- Ginsburg, M. y J. Gorostiaga (2005), "Las relaciones entre los teóricos/investigadores y los decisores/profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 11, pp. 285-314.
- Huberman, M. (1994), "Research Utilization: The State of Art. Knowledge and Policy", *The International Journal of Knowledge Transfers and Utilization*, núm. 7, p. 4.
- Knorr Cetina, K. (2005), *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

- Kreimer, P. (1999), *De probetas, computadoras y ratones. La construcción de una mirada sociológica sobre la ciencia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Latour, B. y S. Woolgar (1995), *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*, Madrid, Alianza.
- Palamidessi, M., C. Suasnábar y D. Galarza (2007), *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial.
- Reich, R. (1993), *El trabajo de las naciones*, Buenos Aires, Vergara.
- Shinn, T. (1999), "Prólogo", en P. Kreimer, *De probetas, computadoras y ratones. La construcción de una mirada sociológica sobre la ciencia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Simon, J. (2006), *Entre la ciencia y política: los think tanks y la producción y el uso del conocimiento sobre educación en la Argentina*, Buenos Aires, Área de Educación y Sociedad, Flacso, Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación.
- Suasnábar, C. (2004), *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Flacso, manantial.
- Suasnábar, C. y M. Palamidessi (2007), "Notas para una historia del campo de producción de conocimiento sobre educación en la Argentina", en M. Palamidessi, C. Suasnábar y D. Galarza, *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial.
- Sundquist, J. (1978), *Research Brokerage: The Weak Link. Knowledge and Policy: The Uncertain Connection*, Washington, National Academy of Sciences.
- Tenti Fanfani, E. (1988), "El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina", curso de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, pp.125-149.
- _____ (1984), *El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis. Políticas de investigación y producción ciencias sociales en México*, México, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Trow, M. (1984), *Researches, Policy Analysts Policy Intellectuals Educational Research and Policy. How do They Relate?*, Londres, Pergamon, pp. 261-282.
- Wilson, J. (1981), "Policy Intellectuals and 'Public Policy'", *The Public Interest*, Revista núm. 64, pp. 31-46.

PRÁCTICAS INSTITUCIONALIZADAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. LOS PRIMEROS 20 AÑOS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Antonio Zamora Arreola

Presentación

El presente análisis focaliza procesos de institucionalización de prácticas de investigación educativa como condición de la producción de conocimiento en un escenario universitario; en específico, en el campo académico de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), durante sus primeros 20 años de vida institucional. De este modo, la exposición de datos se hace desde un enfoque historiográfico en el que se reconoce que las prácticas de investigación institucionalizadas y su respectiva producción de conocimiento se han ajustado constantemente, por situaciones socio-históricas y condiciones institucionales, así como por disposiciones subjetivas singulares de los académicos durante sus trayectorias profesionales.

Al respecto, la noción de institucionalización remite a diversos procesos socio-históricos (de objetivación, habituación, legitimación, sedimentación, socialización, reproducción y transformación), durante los cuales una práctica social particular (por ejemplo, de carácter académico) contribuye a construir paulatinamente una institución específica (Berger y Luckmann, 2005). Por ello, aquí se reconoce que las prácticas de institucionalización se construyen, reproducen y transforman durante distintas temporalidades (de génesis, fundación, desarrollo, crisis y cambio) (cfr. Fernández, 1998a, 1998b; Landesmann, 2009); y, además, se constituyen bajo una tensión constante al anudarse en ellas diversos sentidos: tanto los inscritos de manera específica en contextos

institucionales, normativos y culturales, así como los encarnados por sujetos singulares en términos de sus disposiciones subjetivas (cfr. Bourdieu, 1991: 91-111).

Desde la perspectiva del análisis institucional, aquí se refieren algunos procesos mediante los que se gestaron, fundaron y desarrollaron las prácticas académicas de institucionalización de la investigación educativa en la UPN. Parte de este análisis se basa en la premisa sociológica de Pierre Bourdieu, sobre la categoría de *práctica* social impresa de diversos sentidos constitutivos (objetivos y subjetivos), desde los cuales se objetiva como sensata dicha práctica (cfr. Bourdieu, 2002; 1991: 137-165).

Este documento se desprende de una investigación más amplia sobre *génesis, fundación y desarrollo de prácticas de institucionalización de la investigación educativa en la UPN*. Lo que aquí se presenta refiere la información empírica obtenida mediante *relatos de vida* contruidos durante entrevistas semi-estructuradas y a profundidad con 12 académicos de la UPN, quienes forman parte de esa Universidad e ingresaron a ella entre 1978 y 1989 (se trata de 8 hombres y 4 mujeres). Se los ubicó como *informantes clave*, en tanto que han asumido tareas de investigación educativa desde distintas perspectivas y en varios momentos históricos de la UPN. Además, se obtuvo información empírica de 10 académicos más (7 mujeres y 3 hombres), quienes paulatinamente aportaron relatos informales, así como diferentes documentos institucionales y hemerográficos.

En la discusión que a continuación se presenta, omito la identificación de los informantes, ya que algunos de ellos solicitaron expresamente el anonimato, por lo que asumo la postura recomendada por Miguel Martínez al respecto (Martínez, 2000).

Características generales de la UPN y condición fundacional

La UPN es una institución de educación superior única en su tipo en México, y se fundó justo en la época en que se configuraba el campo especializado de la investigación educativa en nuestro país (cfr. Vielle,

1980; Latapí, 1981; Arredondo, Martínez, Mingo y Wuest, 1989). Su fundación es producto de un proyecto político federal con el que, por un lado, se pretendió dar respuesta a una antigua demanda del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); pero por otro lado, se logró desarrollar un proyecto institucional autónomo del poder sindical (cfr. Jiménez, 2004; Fuentes, 1979; Latapí, 1978a y 1978b).

Esta Universidad ha orientado sus tareas académicas hacia asuntos estrictamente educativos, desde que en agosto de 1978 se creó por decreto presidencial con el objetivo de atender la formación de profesionales de la educación (cfr. SEP, 1978: 15-18). Conforme tal objetivo, desde 1979 se asentó en todas las entidades federativas del país con 74 unidades UPN, triplicadas con subsedes en más de 200 localidades de muy amplia diversidad cultural.

El decreto de creación prescribió que sus funciones serían: “docencia de tipo superior, investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general”; e indicó que esas funciones deberían “guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio” (SEP, 1978: 15). Para lo cual se reestablecieron las áreas académicas “de: docencia, investigación, difusión, y servicios de biblioteca y de apoyo académico”; mediante aprobación previa del Rector (SEP, 1978: 16-17). Así fue como oficialmente se institucionalizaron las áreas académicas; entre ellas el área de investigación, a fin de producir conocimiento científico en materia educativa.

En términos de identidad institucional construida destaca este acontecimiento y documento fundacional, en tanto que constituye un referente muy presente en la memoria y prácticas de los académicos de la UPN. A pesar de que el decreto prescribe un contenido muy general, también afirma que se trata de un documento hemerográfico significativo. Así, “¡a dicho documento fundacional se recurre constantemente!”, con la finalidad de sustentar proyectos institucionales y propuestas de desarrollo y de reorganización académica, así como para objetar limitaciones (R. V. 1, 2, 5, 12, 2007).¹

¹ Cabe precisar que a partir de aquí y en lo sucesivo se empleará este tipo de referencia empírica para acreditar datos aportados por *informantes clave*; por lo que

No obstante el apego que se expresa sobre el decreto de creación, se cuestiona que “ante la prioridad que desde el principio se otorgó a la docencia, la investigación quedó en calidad de suspendida, a pesar de que el decreto la considera como una de las tres funciones principales, para realizarse con equidad y armonía” (R. V. 3, 2007; y cfr. SEP, 1978: 15). Durante el primer año y medio la vida institucional obtuvo *prioridad* la tarea de docencia, al considerarla como tarea urgente, no obstante que las primeras entrevistas dejaron ver que dentro de los primeros 20 días de haberse fundado la UPN, se integró el área de investigación con un primer equipo académico que procedía del Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE)² (R. V. 5, 2007; y R. I. 2, 2009). Al respecto, sobre cómo y quiénes integraron el área de investigación, un informante rememora lo siguiente:

José Ángel Pescador ya había sido nombrado jefe del área de investigación y, a su vez, ocupaba la dirección general adjunta del INIE que ya estaba en proceso de desaparición, y precisamente por esa circunstancia para muy pocos de quienes laborábamos en ese Instituto fue fortuito y paradójico ser invitados por él para integrar el área de investigación de la UPN; sin duda, ello fue en reconocimiento a nuestra formación y experiencia académica, pues no teníamos ningún otro vínculo con Pescador. Recuerdo que en calidad de Director del INIE, el 13 de septiembre de 1978 nos citó a 13 compañeros y nos dijo: “Los he llamado para informarles que ha nacido un nuevo proyecto educativo muy importante en México, para el que me han invitado a participar y yo, a mi vez, los invito para que colaboren conmigo; tienen absoluta libertad para aceptar o rechazar esta invitación, que consiste en integrar el área de investigación de la UPN”. ¡Y los 13 aceptamos! Cabe señalar que donde nos citó fue el primer edificio de

R. V. es abreviatura de *Relatos de Vida* (cfr. Bertaux, 2005; 1999); mientras que los dígitos siguientes aluden al número asignado a cada *informante clave* (cfr. Taylor y Bogdan, 1990) que aportó información; y enseguida se anota el *año* en que se entrevistó a dichos informantes. Aunque también se empleará la abreviatura R. I., que significa Relato Informal.

² Hasta ese entonces el INIE era un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, pero ya se encontraba en proceso de extinción (R. V. 1, 2007).

esta Universidad ubicado en la glorieta Miravalle, mismo que ocupó en calidad de renta...³ (R. V. 5, 2007).

Primer núcleo de investigadores de la UPN, Ajusco

Los 13 académicos que integraron el primer núcleo de investigadores continuaron realizando las mismas labores académicas del INIE: en ese Instituto hacían trabajos de asesoría y estudios pedagógicos-didácticos y los psicométricos; al ser psicólogos la mayoría de integrantes, destacaban los temas de psicología aplicada, en específico con el diseño, pruebas y estandarización de test de inteligencia dirigidos a escolares de primaria, además de abordarse “temas sobre ‘etapas de desarrollo del niño’, ‘rendimiento escolar’, ‘capacidad intelectual’ y ‘hábitos de lecto-escritura’”, de cierto modo, ello obedecía a lo que ya en ese momento dictaba el dominio de modas disciplinarias, teóricas y curriculares; aunque se advierte que “si bien el conductismo estaba muy presente, también se hacían ya investigaciones desde orientaciones humanistas y críticas”.

En 1975, el INIE empezó a contratar a especialistas de distintas disciplinas afines a la educación como “pedagogos, psicólogos, sociólogos, matemáticos, administradores, filósofos, comunicólogos, antropólogos, especialistas en literatura, etc.” (R. V. 5, 2007). Esta variedad disciplinaria también caracterizó tanto al primer grupo procedente del

³ Importa remarcar este dato al ser coincidente con lo que ocurre en los primeros años de muchas instituciones, que nacen sin un espacio físico propio y, por tanto, tienen que ocupar en calidad de renta o en comodato edificios donde albergan sus primeras prácticas productivas, aunque no siempre reúnen condiciones óptimas para su realización. Tal es el caso del “peregrinar” de la UPN, que para objetivar sus primeras prácticas académicas tuvo que ocupar provisionalmente distintos lugares en el Distrito Federal, hasta que tiempo después logró construir edificaciones propias y, paulatinamente, adecuadas a sus funciones sustantivas; ese peregrinar lo reprodujeron todas las unidades UPN y las subsedes instauradas en todo el país; aunque “muchas de ellas tardaron más de cinco años en construir edificaciones propias, y hoy en día, muchas subsedes trabajan en edificios prestados y con espacios y mobiliario poco óptimos para realizar tareas de educación superior, pues varias se desenvuelven en escuelas primarias” (R. V. 12, 2009).

INIE que integró al inicio el área de investigación de la UPN, así como a los profesionistas que progresivamente se contrataron e integraron a dicha área académica en la Universidad.

Respecto de su formación profesional, “en su mayoría contaban con el nivel de licenciatura de varias universidades o con alguna especialidad de escuelas normales superiores; pero también muchos tenían ya estudios de posgrado de maestría y algunos con doctorado”. Sobre lo referido a que la mayoría tenía grado de licenciatura, ello coincidía con el perfil de contratación en muchas universidades a finales de los setenta (cfr. Gil, 2001), por otro lado, destaca que “para las instituciones de educación superior era verdaderamente novedoso la mezcla de egresados de universidades y de escuelas normales, por lo que empezó a ser una propiedad de la UPN justificada desde el inicio por el tipo de población a la que ha dirigido sus servicios” (R. V. 12, 2007).

A través de los años, la mayoría de académicos de la UPN realizó paulatinamente estudios de posgrado en diversas universidades, incluso así lo hicieron quienes adquirieron su formación profesional básica en escuelas normales superiores, lo cual coincide con la trayectoria formativa de seis de nuestros 12 informantes clave, quienes obtuvieron su formación base de educación normalista y después efectuaron estudios de posgrado en la UNAM, IPN, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Colegio de México, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa y en la misma UPN (R. V. 1, 3, 4, 6, 10 y 11, 2007).

Adicionalmente a su distinto origen formativo, también se identifica su diversa nacionalidad, pues si bien dominaban mexicanos, también había investigadores de origen polaco, griego, argentino y chileno. Más tarde, algunos de los investigadores procedentes del Cono Sur empezaron a retornar a sus países desde mediados de los ochenta y durante los años noventa, al restablecerse la democracia en sus respectivas naciones (R. V. 4 y 12, 2007).

Así, se observa que los académicos de la UPN en general, y los del área de investigación en particular, se caracterizan por sus trayectorias profesionales heterogéneas, que implican diversas *tramas sociales de existencia, en parte ilegibles* (Certeau, 2000: XLIX) y constituidas por múltiples hebras: familiares, disciplinarias, culturales, políticas, laborales. Por otro lado, también se expresaban coincidencias respecto de sus

antecedentes: al formarse en disciplinas similares y al participar en instituciones y grupos especializados.

Entonces, a partir de lo que se puede considerar una heterogeneidad relativa, se han fraguado una identidad específica respecto de la UPN (cfr. Elizondo, 1988; Medina, 1992) y respecto al *habitus* de las prácticas de investigación que realizan (cfr. Bourdieu, 2003: 72-83). También interesa señalar que esta identidad se fragua a través de trayectorias e intersticios de toda relación social que se entraman de manera constante, construyendo sobre ello su producción académica y sin dejar de participar en diversos conflictos.

Al respecto, y como si se tratara de un caleidoscopio, las miradas académicas, aunque observan escenarios similares, se sustentan desde posturas y perspectivas diferentes; y por tanto, sus conclusiones son distintas y, a la vez, relativamente acertadas. En este sentido, algunos académicos estiman que al empezar a laborar en la UPN, debido a su origen profesional heterogéneo, desde el inicio instauraron relaciones productivas tan tensas y activas que se propiciaron desencuentros constantes, así como debates teóricos, metodológicos e ideológicos, que con variantes se mantuvieron durante esta historia institucional (R. V. 3, 4, 7 y 8, 2007).

Sin embargo, otros académicos asumen que por las demandas y expectativas planteadas a esta naciente Universidad, las autoridades respectivas decidieron integrarlos con perfiles y trayectorias heterogéneas, por lo que tal heterogeneidad constituyó base sustantiva para que paulatinamente emergieran signos de vitalidad y de fértil mestizaje productivo, al contribuir en la construcción inicial del campo académico de la UPN y al protagonizar prácticas de institucionalización especializada de investigación educativa (R. V. 1, 2, y 12, 2007).

Académicos procedentes del INIE, sin poder pautar la investigación

Durante los primeros 15 días de fundada la UPN se integró formalmente el área de investigación; ello una vez que la autoridad respectiva

invitó a un primer grupo de 13 profesionistas procedentes del Instituto Nacional de Investigación Educativa.

Sobre estos primeros integrantes, algunos académicos que posteriormente ingresaron a tal área expresaron que: “ese grupo no logró definir propiamente nada significativo sobre lo que tendría que hacerse en materia investigativa”, y si bien reconocen que “eran muy pocos los integrantes de ese grupo”, objetan que “su mayoría aceptó asumir tareas distintas a las de investigación durante más de un año, y muy pocos mantuvieron el desarrollo de sus proyectos de investigación” (R. V. 1, 2, 4 y 12, 2007 y 2009). Por lo que enfatizan que ese grupo “no tuvo ningún peso para determinar pautas investigativas, pues fuera de los estudios sobre el adolescente de Mieczyslaw Choynowski no destacaban investigaciones realizadas desde el INIE y, sobre todo, no plantearon propuesta alguna para establecer y desarrollar la investigación en la UPN” (R. V. 1, 2007).

Esc decir, se acusa que la mayoría de quienes procedían del INIE tuvieron un comportamiento muy apegado a lo ordenado por las autoridades de ese entonces; y que por asumir tareas distintas a las de investigación, no pudieron determinar ni definir pautas institucionales específicas para ayudar a orientar la organización y desarrollo de esa actividad. De este modo, dentro del campo académico de la UPN se rezagó la institucionalización de prácticas de investigación educativa, así como su producción de conocimiento correspondiente, debido a su inicial “relegamiento” y “marginación” entre 1978 y principios de 1980.

Sin embargo, desde la perspectiva de algunos fundadores procedentes del INIE, se manifiesta que si bien no objetaron ni opusieron resistencia al mandato de realizar tareas de docencia y tareas de corte administrativo para definir la normatividad inicial de esta Universidad, sí recuerdan que experimentaron “sentimientos de desconcierto y de contrariedad” porque se les había invitado para integrar el área de investigación y realizar tareas respectivas; además, su entendimiento se reforzaba por lo que prescribía el decreto de creación, a saber: “la actividad investigativa debía guardar armonía y equidad en relación con la docencia y difusión”. Si bien aceptan que omitieron oponerse, enfatizan que ello se debió a que reconsideraron su endeble condición institucional en ese momento, pues de haberse resistido podrían haber

expuesto su permanencia laboral dada su reciente contratación como personal interino por honorarios, así como por provenir de un instituto en proceso de liquidación (R. V. 5, 2007; y R. I. 2, 2009).

Los motivos expuestos por este grupo fundador evidencian que en sus *prácticas*, entendidas como *tomas de posición* (Bourdieu, 1991: 137-165), se imprimieron sentidos subjetivos y no sólo de determinación objetiva; y así las orientaron y construyeron al evaluar las condiciones prevalentes en los contextos institucionales donde participaban (tanto del que provenían como de la UPN).

Estrategias para institucionalizar la investigación como oficio especializado

El campo académico de la UPN se organizó básicamente conforme a las funciones sustantivas de: docencia, investigación y difusión. Para tal efecto, en la Unidad matriz de la UPN establecida en el Distrito Federal, se instauraron de inmediato áreas académicas especializadas de dedicación prácticamente en exclusiva: en 1978 se pusieron en marcha las áreas de investigación, de docencia, de difusión y de biblioteca y apoyo académico, además, con esa misma lógica, en 1979 se instauró el Sistema de Educación a Distancia y otras 73 unidades UPN en todo el país, destinadas a ofrecer licenciaturas bajo las modalidades de educación a distancia (desde 1979) y semi-escolarizada (desde 1985).

Es decir, este campo se estructuró como un espacio social productivo cuyas relaciones sociales se basaron en posiciones y áreas académicas especializadas y de dedicación exclusiva, conforme a las cuales se pretendió institucionalizar las prácticas académicas de esta Universidad, en particular las que cumplirían la función de “investigación científica en materia educativa y disciplinas afines” (SEP, 1978: 15), de donde derivaría una producción de conocimiento respectivo.

Sin embargo, al iniciar la vida académico-institucional de la UPN (propiamente desde septiembre de 1978), las prácticas de investigación se realizaron con intermitencias, dado que muy pocos docentes pudieron refrendar y continuar sus proyectos de investigación; entre ellos, el

Dr. M. Choynowvski mantuvo sus estudios sobre la personalidad de los escolares-adolescentes mexicanos; mientras que la mayoría de académicos adscritos al área de investigación ajustó sus actividades académicas: por un lado, tuvieron que asumir “tareas de docencia consideradas como urgentes (como el diseño de programas y materiales de estudio de licenciatura y posgrado)”, y, por otro lado, empezaron a encarar “múltiples conflictos” de carácter institucional, socio-económico, socio-político y teórico-ideológico (R. V. 1 y 5, 2007; y R. I. 2, 2009).

No obstante, nuevamente desde finales de 1979 se empezaron a reajustar las condiciones institucionales, entre las que tuvo especial importancia la decisión de las autoridades para reasumir los propósitos del decreto de creación orientados a realizar de manera especializada las actividades de investigación, docencia y difusión, al reafirmarlas como funciones sustantivas sobre las que debía estructurarse el campo académico. Además, se afirma que los distintos actores procuraron asumir lo prescrito en el primer *Proyecto Académico*, que indicaba programas y proyectos específicos de cada área académica, cuya pretensión se reforzó en el hecho de que para su elaboración durante 1979, los académicos contribuyeron de manera colectiva junto con sus autoridades (cfr. UPN, 1979; R. V. 5, 2007).

Con base en ello, se procedió a reagrupar al personal académico y contratar a más profesionistas dedicados a una actividad especializada, conforme necesidades de desarrollo de cada área académica, así como del Sistema de Educación a Distancia y de las 74 unidades de la UPN en el país (R. V. 1 y 4, 2007).

Al retomarse los propósitos fundacionales, de inmediato se legitimó e institucionalizó el reconocimiento de que la actividad de investigación se realizaría en el área asignada: “¡sólo dentro del área de investigación!”, área que entre 1979 y 1982 aumentó progresivamente el número de sus académicos a casi el doble de los 13 procedentes del INIE, ello con la finalidad de desarrollar la investigación de forma especializada y atender los primeros programas de posgrado (R. V. 1, 2007).

En relación con sus primeras cargas académicas, se recuerda:

además de asumir el desarrollo de nuestros primeros proyectos de investigación, la mayoría de los investigadores dábamos clases y asesorías en

las dos maestrías ofrecidas por el área [en Administración y en Planeación Educativa] entre 1980 y 1982; incluso ello ocurrió antes de que aceleráramos el proceso de organización inicial del área de investigación y de sentar sus bases de operación. Y si bien ejercimos nuestra responsabilidad de docencia en dichas maestrías y nos involucramos fuertemente en ellas, esas maestrías no contribuyeron en nada con la forma en que fuimos orientando la organización del Área, pues a final de cuentas, una sola generación cursó ese posgrado (R. V. 1, 2007).

Al respecto, académicos del área de investigación recuerdan que al ser reagrupados advirtieron muy pronto la necesidad de emprender un proceso colectivo mediante estrategias de autogestión, a fin de emprender prácticas de auto-reflexión y de auto-organización; prácticas que, a la vez, se constituyeron en base de sus prácticas de análisis, debate y acuerdos colectivos, orientadas a perfilar también de manera especializada su práctica académica, en términos de investigación educativa (R. V. 1, 4 y 5, 2007).

La práctica de auto-reflexión posibilitó que, a partir de 1980, empezara a resolverse el primer conflicto institucional que inicialmente había puesto en tensión el orden de importancia y de prioridad entre investigación y docencia, cuando entre los primeros académicos del área de investigación emergieron “sentimientos de desconcierto y de contrariedad al interpretar que la investigación no tenía relevancia similar a la docencia” (R. V. 1 y 5, 2007). Pero dicho conflicto se había profundizado, sobre todo cuando el conjunto de estos académicos advirtió que “la actividad investigativa estaba referida de manera muy general y ambigua en los documentos institucionales de ese entonces, como eran el decreto de creación y el proyecto académico de 1979” (R. V. 1, 2007).

Este conflicto institucional lo empezaron a resolver mediante prácticas de auto-reflexión, a fin de perfilar y orientar la actividad de investigación, y con ello trascender el vacío prevaleciente en materia de políticas respecto del área. Así, la auto-reflexión en este grupo supuso análisis, debates y acuerdos colegiados, mediante estrategias autogestivas que contribuyeron también a la auto-organización para desarrollar de manera temática y departamental la investigación educativa (R. V. 1 y 5, 2007; y R. I. 2, 2009).

En relación con ello se comparte lo siguiente:

...cuando me incorporé en 1980, había pasado año y medio de que la UPN se había fundado; no obstante, fue hasta ese momento que empezamos a analizar y definir colectivamente lo que tendría que institucionalizarse como actividad investigativa; de hecho, al ingresar al área de investigación me tocó participar en discusiones sobre: ¿qué íbamos a hacer en materia de investigación? Y era muy claro que no sólo no había definiciones sobre política institucional de investigación, sino que las condiciones para realizarla eran verdaderamente ridículas y sin recursos (R. V. 1, 2007).

Es decir, la actividad de investigación se empezó a objetivar y habitar de forma incipiente y lenta como un *oficio* especializado por los académicos contratados para realizar esta tarea académica; no obstante, para lograrlo de manera efectiva, procedieron del modo siguiente:

...desde 1980 empezamos a definir paulatinamente algunos ámbitos susceptibles a investigar, considerando el perfil institucional de la UPN, aunque fue hasta tres o cuatro años después que logramos definir de manera clara tres áreas o líneas de investigación: práctica educativa, estudios sobre el magisterio y educación, sociedad y cultura (R. V. 1, 2007).

Oficio especializado y con dedicación prácticamente en exclusiva (R. V. 1, 4, 5 y 12, 2007 y 2009).

Ello ocurrió desde 1980 y así se mantuvo prácticamente sin mayores contratiempos durante los siguientes diez años; y si bien durante la década de los años noventa arreciaron diversas presiones políticas y académicas, sobre todo desde el área de docencia hacia la de investigación, se mantuvo vigente la organización temática de la investigación educativa en la UPN hasta previo el año 2000 (R. V. 1, 2007).

Aquí es pertinente considerar que P. Bourdieu considera que todo *campo* se sujeta a ajustes y redefiniciones permanentes, al enmarcarse por luchas competitivas de diferentes tipos (tanto epistemológicas como políticas) y al protagonizarlas investigadores e instituciones (académico-científicas), quienes establecen normas específicas y abanderan

ciertas tradiciones y paradigmas en pos de conquistar la anhelada autonomía relativa (cfr. Bourdieu, 2003, 1997 y 1976).

De este modo, las prácticas auto-reflexivas se vieron fortalecidas una vez que institucionalmente se reafirmó la actividad investigativa como función sustantiva de la UPN, legitimándola como *oficio* especializado y de dedicación prácticamente exclusiva. En este sentido, desde la heterogeneidad profesional con que se agrupó e incrementó a los académicos encargados de hacer investigación, antes referida, así como con base en sus prácticas de auto-reflexión y del diagnóstico que realizaron, estos académicos procedieron a “definir lo que correspondía investigar en la UPN, considerando su carácter, funciones y tipo de sujetos que forma; a partir de ello el grupo de investigadores trató de definir objetivos particulares y decidir ámbitos a investigar” (R. V. 1, 2007).

A propósito de ello, Bourdieu advierte que:

...reintroducir la idea de habitus equivale a poner al principio de las prácticas científicas no una conciencia concedora que actúa de acuerdo con las normas explícitas de la lógica y del método experimental, sino un “oficio”, es decir un sentido práctico de los problemas que se van a tratar, unas maneras adecuadas de tratarlos, etcétera (Bourdieu, 2003: 73).

A las primeras tres líneas de investigación, se adicionó, a finales de los años ochenta, una cuarta línea, referida a *estudios sobre la UPN*, a la que se sumaron varios académicos, sobre todo quienes habían sido re-adscritos del área de docencia a la de investigación, al haber obtenido reconocimiento de las autoridades respectivas sobre su experiencia y producción investigativa. Muchos de estos académicos tenían ya grados de maestría y de doctorado y, además, participaban en programas de posgrado de la UPN, los cuales en su mayoría habían quedado a cargo del área de docencia desde 1985; sin embargo, dado que ahí sus tareas eran asesorar trabajos de investigación de sus alumnos y realizar trabajos de investigación propia, esa experiencia les fue reconocida a quienes demandaron ser adscritos al área de investigación (R. V. 1, 2 y 11, 2007 y 2009).

En suma, a partir de las cuatro líneas mencionadas, se organizó y desarrolló a nivel temático y departamental la objetivación de las prácticas de investigación educativa durante casi 20 años (entre 1980 a

1999); líneas que si bien emergieron de manera autogestiva, a mediados de los años ochenta consiguieron su legalización e institucionalización como oficio especializado, al ser reconocidas en el Proyecto Académico de 1985 como constitutivas de la organización departamental del área de investigación.

Formas de enfrentar conflictos. Identificación y reflexión sobre las debilidades para desarrollar tareas de investigación

Con los procesos reflexivos generados y apoyados en dinámicas intersubjetivas, académicos del área de investigación empezaron a atender el *conflicto institucional*, que previamente habían expresado en términos de sus sentimientos de desconcierto y contrariedad, así como a tomar conciencia del vacío que prevalecía en materia de políticas de investigación de la UPN. Ante ello advirtieron la pertinencia de objetivar, definir y organizar el desarrollo de la investigación conforme al perfil institucional y su consecuente identidad como *investigadores de la* Universidad Pedagógica Nacional.

En términos de M. de Certeau, la “táctica del débil” aplicada por los primeros fundadores de esta área, logró modificarse mediante “estrategias de cálculo y/o manipulación de las relaciones de fuerza” desde que ciertos sujetos de “voluntad y de poder” (autoridades) asumieron la decisión de hacer posible que los investigadores “resultaran aislables”, al legalizar y operar el área de investigación como espacio especializado y con la legitimidad propia. Desde tal condición institucional, estos académicos (también como sujetos de “voluntad y de poder”) lograron emprender prácticas de posicionamiento investigativo mediante la “estrategia de postular un lugar susceptible de ser circunscrito como algo propio y de ser la base [desde] donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas” (Certeau, 2000: 42).

Al respecto, es pertinente recapitular que durante los primeros años ese conflicto institucional y las expectativas laborales no cumplidas dieron lugar a identificar y analizar debilidades de carácter: *institucional* (referidas al origen de la UPN y a su pobre infraestructura institucional

para la investigación) y *profesionales* (derivadas de la autocrítica sobre sus cualidades profesionales).

Sobre las debilidades institucionales, los entrevistados consideraron la existencia de una estrecha relación entre el que la fundación de esta Universidad se debatiera entre dos proyectos (uno oficial y otro sindical), y el establecimiento de un campo de investigación que se observó como:

...carente de cuestiones esenciales: de política y tradición específica en materia de investigación educativa, sin propuestas para orientar e impulsar el desarrollo de la investigación y sin recursos e infraestructura [...] Incluso se afirmó que en el primer proyecto académico (de 1979), no definían rumbo académico para estructurar y orientar lo que tendría que ser y hacerse en materia de investigación; al respecto, ¡no se tenía ni la menor idea! (R. V. 1, 2007).

Por lo que se refiere a sus debilidades profesionales, tuvieron que objetivar la autocrítica para asumir que en su mayoría, al ingresar a la UPN, eran novatos en el oficio de investigar, además de que sus productos de investigación se caracterizaban por ser escasos, aislados y amparadas en un saber individual. Al respecto, se refiere lo siguiente:

...la mayoría de quienes empezamos a formar parte del área de investigación habíamos egresado recientemente de disciplinas como sociología, pedagogía, psicología y especialidades en educación, e independientemente de que muchos éramos egresado de posgrados, sobre todo a nivel de maestría; sin embargo, muchos teníamos poca o nula experiencia en investigación, ¡éramos auténticos novatos! Y muchos dependíamos sólo de conocimientos que habíamos adquirido en lo individual, durante nuestra formación profesional (R. V. 1, 2007).

Sobre las debilidades profesionales, se expresó que:

...entre 1979 y 1981 se contrató a más académicos para el área de investigación, este crecimiento generó un problema desde el inicio y en los años subsiguientes, que consistía en que cada investigador tenía su propio proyecto de investigación; eran proyectos absolutamente individuales y de verdadera excepción los proyectos a cargo de dos personas. Entonces, si bien no era un gran número de investigadores, que oscilaba entre 24 y

26, sin embargo, había alrededor de 24 y 26 proyectos. De hecho, ese era un problema de prácticamente todas las instancias y centros que hacían investigación educativa de nuestro país; no obstante, esa fue otra situación que identificamos y que contribuyó a fundamentar la necesidad de definir y orientar la investigación (R. V. 1, 2007).

Además, los entrevistados reconocieron que si bien la actividad de investigación se objetivó inicialmente de manera subalterna a otras actividades institucionales, sobre todo del área de docencia, también era cierto que cuando la actividad de investigación pretendió ponerse en marcha, muchos de ellos eran novatos en este oficio, y como institución, no había claridad sobre el papel que tendría que desempeñar la investigación, ello a pesar de que el modelo de organización académica se basaba en el mandato de tres funciones sustantivas, y se establecían tres áreas académicas, con su respectiva estructura administrativa y operativa (R. V. 1 y 12, 2007 y 2009).

A partir de reflexiones y cuestionamientos como los antes expuestos, es posible reconocer cómo las prácticas de investigación educativa se empezaron a institucionalizar sobre la base de proyectos que en su mayoría se definían y desarrollaban de manera individual; lo cual, tal como se enfatiza, no era una situación de excepción del área de investigación de la UPN, sino palpable en muchas instancias y centros de investigación de nuestro país, que además sigue vigente en muchos espacios de investigación.

El área de investigación entre 1980 y 2000. De la dedicación exclusiva al académico universal: docente-investigador-difusor-tutor-gestor

Durante el lapso de casi 20 años, las prácticas y producción de conocimientos en materia de investigación educativa se objetivaron y reprodujeron por quienes en el campo académico de la UPN se adscribieron en el área de investigación.

Desde el año 2000, se legalizó en la Unidad central de la UPN (Unidad Ajusco) una nueva forma de organización académica, mediante la

premisa de que los académicos que habían integrado hasta entonces por separado las áreas de docencia y de investigación se tuvieron que reintegrar en cinco áreas académicas temáticas, a fin de atender a la vez las actividades de docencia e investigación, y derivado de ellas las tareas de difusión, tutoría, gestión y asesoría. A partir de ahí y conforme a tal racionalidad, los académicos se agruparon en las cinco nuevas áreas, desde las que procuraron orientar su producción mediante la participación en programas de licenciatura y posgrado, así como emprendiendo proyectos de investigación circunscritos temáticamente a las nuevas áreas académicas:

1. Política educativa, procesos institucionales y gestión; 2. Diversidad e interculturalidad; 3. Aprendizaje y enseñanza en ciencias, humanidades y artes; 4. Tecnologías de la información y modelos alternativos; y 5. Teoría pedagógica y formación docente. Sin embargo, ese modelo organizativo ha operado bajo esa agrupación temática sólo en la Unidad central de la UPN y en menor medida en las Unidades UPN del Distrito Federal (R. V. 1, 2, 3, 4, 5 y 11, 2007 y 2009); mientras que las otras sesenta y tantas unidades UPN instaladas en las entidades federativas del país, han mantenido en calidad marginal la actividad de investigación, o en el mejor de los casos, su desarrollo ha sido heterogéneo y subordinado a tareas docentes (R. V. 1, 6, 7, 8, 9, 10 y 12, 2007 y 2009).

En este sentido, entre 1980 y el año 2000, la producción de conocimiento se objetivó conforme a la reproducción de prácticas que se enfocaron en torno a las 4 líneas bajo las que se organizó temática y departamentalmente el desarrollo de proyectos de investigación. En una dinámica de reuniones colegiadas, se exponían, debatían, afinaban y aprobaban los proyectos, sobre todo por quienes mantuvieron su adscripción en el área de investigación.

Pero en la cotidianidad universitaria, la investigación enfrentó situaciones constantes de subordinación ante la urgencia, prioridad y presión de la actividad de docencia, por lo que con frecuencia se le relativizó como actividad sustantiva de la Universidad, afectando de esta manera la producción de conocimiento derivado de la investigación.

Asimismo, si bien el área de investigación operó formalmente hasta el año 2000, lo cierto es que esta actividad se mantuvo con dedicación

prácticamente en exclusiva hasta finales de los ochenta, ya que desde los primeros años de la década de los noventa, se radicalizaron las presiones institucionales para que los académicos de esta área asumieran responsabilidades de docencia, tanto de licenciatura como de posgrado. Lo anterior se vio fuertemente reforzado por los programas de estímulo económico que, como parte de las políticas públicas, se incorporaron en las universidades públicas; y con base en los cuales, en el caso de la UPN, pronto se tradujeron en premiar con un mayor puntaje las tareas de docencia, por lo que quienes estaban adscritos en el área de investigación fueron integrando a sus actividades académicas las de docencia.

Además, desde mediados de los años ochenta, distintos grupos de académicos del área de docencia, sobre todo algunos de quienes participaban en programas de posgrado y/o quienes mantenían cercanía con la autoridad superior de esa área, endurecieron gradualmente sus críticas a quienes tenían su adscripción en el área de investigación: por un lado, acusando a los investigadores de privilegiados, por no asumir cargas académicas de docencia; y, por otro lado, cuestionando y discutiendo que todo el personal académico debería asumir tanto tareas de docencia como de investigación.

Sobre este último asunto, la actividad de investigación empezó a debatirse en torno a dos posiciones teóricas: una de ascendencia de la sociología francesa que la valora como propia de un *oficio* especializado y de un *campo* específico (cfr. Bourdieu, 2005b, 2003, 1997 y 1976), frente a la perspectiva anglosajona de la *investigación-acción*, que demanda se reconozca institucionalmente al *profesor-investigador* (Stenhouse, 1987; Elliot, 1990; Carr y Kemmis, 1998). Parte de este debate cobró relevancia en el ámbito académico de la UPN desde finales de los años ochenta y sobre todo durante la década de 1990.

Así se tiene que, por un lado, la práctica de investigación se institucionalizó y formalizó como un oficio especializado y de dedicación prácticamente exclusiva, durante los primeros 10 años de esta Universidad; y, por otro lado, posteriormente la investigación se mantuvo en franca subordinación con la docencia, tanto en términos de las prioridades institucionales, así como por presiones externas como las derivadas de las políticas públicas.

En conclusión, bajo el entramado histórico de diversas condiciones institucionales y desde experiencias, capitales y estilos singulares apropiados durante las trayectorias profesionales, es que se ha procedido a proyectar una organización específica y a darse una normatividad y requisitos internos propios en el desarrollo de la investigación educativa, para lo cual se ha contribuido a definir y a considerar tanto el perfil institucional de la UPN, así como lo que individualmente se sabe hacer a partir de cada trayectoria profesional.

En términos historiográficos, se reconoce que toda génesis es base de continuidad y de transformación, en tanto que toda *experiencia social e histórica se estructura temporalmente, es decir, a partir de pasados presentes y de pasados futuros* (Zermeño, 2002).

La sociología crítica e interpretativa, en similitud, sostienen la premisa de que las relaciones sociales entran en franca tensión constructiva tanto con estructuras objetivas como con historias incorporadas, cuyo anudamiento es base significativa de las prácticas sociales, mismas que como *tomas de posición* se respaldan en dinámicas históricas que implican distintas combinaciones de presente-pasado-porvenir (cfr. Bourdieu, 1991 y 2002; Certeau, 2000).

En este sentido y conforme al contenido expuesto en los incisos anteriores, se asume que toda práctica y producción de conocimientos (por ejemplo, de investigación educativa) se ajusta constantemente, según situaciones socio-históricas y condiciones contextuales e institucionales; y de manera central aparece la historia incorporada y apropiada por los sujetos sociales (*habitus*), quienes desde sus disposiciones subjetivas, y ya sea grupalmente o de manera individual, no dejan de luchar por cambiar rumbos y destinos personales e institucionales (cfr. Bourdieu, 2005b y 1987).

Producción de conocimiento específico en torno a las líneas investigativas

Con base en las cuatro líneas investigativas que paulatinamente lograron definir los académicos del área de investigación (“*práctica educativa*”, “*estudios sobre el magisterio*”, “*educación, sociedad y cultura*” y “*estudios sobre*

la UPN) se diseñaron los proyectos de investigación; líneas que contribuyeron no sólo a la agrupación de los académicos en torno a esos campos temáticos, sino también a definir y operar una organización departamental de la investigación y su correspondiente formalización institucional.

De este modo, se legalizaron y legitimaron como líneas prioritarias de la UPN al quedar así definidas en su nuevo “proyecto académico” de 1985,⁴ en cuyo documento recibieron reconocimiento de “programas específicos de investigación” y en donde se determinó que se encaminarían a generar conocimientos conforme a los núcleos problemáticos siguientes:

1. La práctica educativa: [...] orientada a conocer los problemas pedagógicos concretos y cotidianos que enfrentan los profesores. Esto supone la realización, entre otros, de estudios sobre elementos inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente, así como la relación maestro-alumno.
2. La formación del maestro y su función social: investiga de manera específica el papel histórico que ha desempeñado el magisterio, su formación y la apreciación social de su actividad, para proponer nuevas líneas de preparación y de acción del maestro, acordes con los requerimientos sociales de la comunidad y para propiciar el fortalecimiento de los valores nacionales.
3. Las relaciones entre los procesos educativos, los sociales y los culturales: para estudiar las relaciones que guarda la educación con otras instancias de socialización que la acompañan o preceden. Para esto, investiga cuestiones como la influencia de los medios de comunicación social en los escolares, la educación familiar, la educación nacional y la heterogeneidad cultural, así como la conformación de los valores que integran la nacionalidad (UPN, 1985: 19).

En el mismo proyecto académico de 1985, además de reconocer avances en estos tres primeros programas; se definió como un proyecto inmediato el referido a:

⁴ Este proyecto académico de 1985, sustituyó al que originalmente se había definido en 1979.

4. La UPN, sus funciones y desarrollo: para que la Universidad Pedagógica Nacional pueda cumplir cabalmente con sus propósitos necesita también realizar investigaciones sobre su propio desarrollo, incluyendo evaluaciones de sus programas y el examen de los nuevos rumbos académicos (UPN, 1985: 20).

En este sentido, las líneas que ya operaban como departamentos del área de investigación se legalizaron oficialmente como programas específicos y proyectos inmediatos, conforme a los cuales se le dio continuidad a las investigaciones que ya se venían desarrollando desde los primeros años de haberse fundado la UPN. Aunque ahora no sólo se les reconocía, sino que además se les legitimaba y se abrían expectativas de que esta actividad obtendría mayores y efectivos recursos institucionales. Sin embargo, varios académicos advierten que tales recursos solamente significaron más recursos humanos, al continuar esporádicamente la contratación de especialistas adscritos a esta área y, sobre todo, incrementando posibilidades de readscripción de académicos de otras áreas universitarias hacia la de investigación (R. V. 1, 3, 5 y 12, 2007 y 2009).

Es decir, el área de investigación, como ya se dijo, enfrentó la carencia de apoyos y recursos institucionales, sobre todo de índole material y económica. Ante la precariedad para desarrollar la investigación, grupos e investigadores en aislado empezaron a gestionar financiamientos externos desde 1984, con la finalidad de impulsar el desarrollo y divulgación de la producción investigativa. *Como parte de tales financiamientos, se pudo impulsar un programa de formación y actualización de investigadores como el referido a la especialización en técnicas de la investigación educativa, dirigido a profesores de las escuelas normales del país y el programa de los Talleres Regionales de Investigación Educativa, éste, dirigido a quienes hacían trabajos de investigación en las unidades UPN del país.*

“Asimismo, se logró financiar la publicación de dos series de informes de investigación, aunque con una calidad muy rudimentaria por lo reducido del apoyo editorial; aún así, en cada serie se logró publicar diez informes completos de investigación” (R.V. 1 y 12, 2007 y 2009); también se reconoció que esa situación de precariedad para publicar resultados de investigación era compartida en varias universidades del

país, todavía a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, por lo que a ello también se debía la baja de la producción investigativa, situación que si en algo mejoraba era precisamente mediante publicaciones artesanales y con espacios demasiado reducidos en las revistas institucionales (R. V. 1, 2007).

En el cierre de esta revisión analítica: la producción de conocimientos anudada con las trayectorias profesionales de los investigadores

En nuestros hallazgos es recurrente observar que muchos trabajos de investigación y su correspondiente producción de conocimientos se relacionan con la trayectoria profesional de los investigadores de la UPN, a partir de los conocimientos de los que se han apropiado durante su formación disciplinaria y su experiencia laboral anterior (véase el cuadro 1).

Puede observarse que gran parte de la producción aquí registrada tiene marcada relación y continuidad entre las disciplinas profesionales de los investigadores y los temas atendidos por cada uno de ellos. Además, algunos reconocen que su producción investigativa la han construido conforme a lo que durante sus momentos formativos han dictado no sólo modas disciplinarias, sino también teóricas y metodológicas; sin embargo, a la vez reconocen que siempre han procurado que sus prácticas académicas y, en particular, de investigación, guarden congruencia con el perfil institucional de la UPN, así como con los requerimientos y reglas del juego establecidos en las áreas académicas en donde se han adscrito, donde a la vez también han tratado de incidir desde sus conocimientos y experiencias adquiridas en otras instituciones académicas (R. V. 1, 5 y 12, 2007 y 2009).

En suma, conforme a lo abordado a lo largo de este documento, se ha procurado hacer comprensible cómo las prácticas de institucionalización en materia de investigación educativa y su correspondiente producción de conocimiento, son resultado de la relación dinámica entre trayectorias profesionales e historia institucional.

CUADRO 1

<i>Inv.</i>	<i>Profesión</i>	<i>Productos de los ochenta y noventa</i>
1	Pedagogo-UNAM con Lic. 1960, y Mtría. 1980.	<ul style="list-style-type: none"> • Reporte sobre corrientes de pensamiento contemporáneo relacionadas con la educación. • Artículos y ensayos sobre corrientes de pensamiento contemporáneo e investigación documental.
2	Profa. con Espec. Lengua y Literatura-ENS 1960-1970; y Mtría. en Comunicación-ICE, 1990.	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación sobre fundamentos teórico-metodológicos para la construcción de la lengua. • Artículos y ensayos sobre proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.
3	Prof. con Espec. Lengua y Literatura-ENS 61960-1970; y Mtría. y Dr. en Filosofía-UdeG. e Ibero 1970.	<ul style="list-style-type: none"> • Reporte sobre corrientes de pensamiento contemporáneo relacionadas con la educación. • Ensayos sobre teóricos posmodernos y corrientes de pensamiento contemporáneo.
4	Prof. -EN; Lic. en Educ. Especial-ENE 1960; Mtría. Educación-DIE 1970; y Dr. Pedagogía-UNAM 1990.	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación sobre la evaluación en la escuela primaria. • Artículos y ensayos en revistas sobre evaluación y calidad de la educación e investigación educativa.
5	Sociólogo-UNAM con Lic. 1980 y Mtría. 1990; Espec-UPN, 1990 y Dr. en Pedagogía-UNAM 2000.	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación sobre disciplina escolar y procesos escolares. • Artículos y ensayos sobre práctica docente, procesos escolares e investigación educativa.
6	Mtría. en Sociología 1960 y Dr. Psicología 1960-Universidades de Polonia.	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación sobre personalidad y agresividad de los adolescentes mexicanos. • Múltiples test de inteligencia y ensayos publicados en México y Europa sobre la personalidad y agresividad de los adolescentes mexicanos.
7	Lic. en Ciencias de la Información 1970 y Dr. en Ciencias Sociales 1970-Colmex.	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación sobre el nacionalismo en estudiantes de primaria y secundaria. • Artículos y ensayos sobre nacionalismo y medios de comunicación en estudiantes de educación básica.

Fuente: Dirección de Investigación, 1989; y R. V. 1, 3, 4, 5 y 12, 2007 y 2009.

Bibliografía

- Arredondo, Martiniano, Salvador Martínez, Araceli Mingo y Teresa Wuest (1989), *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*, México, UNAM (Cuadernos del CESU, núm. 13).
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (2005), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertaux, Daniel (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Bellaterra.
- Bertaux, Daniel (1999), *Los relatos de vida*, en Paris Nathan (1997) (Versión mecanografiada. Traducción Mónica Moons, Revisión Marta Ves Losada; julio, 1999).
- Bourdieu, Pierre (2005a), *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.
- (2005b), “*Habitus, ethos, hexis...*”, en Gilberto Giménez, *Teoría y el análisis de la cultura*, México, Conaculta.
- (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama.
- (2002), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- (1997), “El campo científico”, “Las propiedades específicas de los campos científicos”, *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires Nueva Visión, pp. 11-57 y 83-87.
- (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- (1987), “Modos de objetivación de la historia y de la cultura”; “Estructura, *habitus* y prácticas”; “*Habitus, ethos, hexis...*”; “*Habitus* y la convivencia ideológica”, en Gilberto Giménez (comp.), *La teoría y el análisis de la cultura*, Guadalajara, SEP-U. de G.-Comesco.
- (1976), “El campo científico”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (París), año 2º, números 2-3 (traducción: M. Arredondo G.).
- Carr, Wilfred y Kemmis Stephen (1998), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.

- Certeau, Michel de (2000), *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Dirección de Investigación (1989), *Catálogo de Investigación 1989*, México, Dirección de Investigación-Secretaría Académica-UPN (febrero).
- Elizondo, Aurora (1988), *La Universidad Pedagógica Nacional, ¿Un nuevo discurso magisterial?*, México, UPN (Colección Documentos de Investigación Educativa, núm. 6).
- Elliot, John (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Fernández, Lidia M. (1998a), *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Cuaderno de Trabajo*, Buenos Aires, Paidós.
- _____ (1998b), *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*, Buenos Aires, Paidós.
- Fuentes Molinar, Olac (1979), “Los maestros y el proceso político: la Universidad Pedagógica Nacional”, *Cuadernos Políticos*, México, Era, pp. 91-103.
- García, Arturo (2009), “Al final de la niñez descubrí, como decía Borges, que mi destino era literario, expresa David Huerta”, *La Jornada* (Sección Cultura), México, 23 de octubre.
- Gil Antón, Manuel (2001), “Los académicos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, enero-abril, México, Comie, pp. 7-10.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999), *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*, México, DIE-Cinestav-IPN.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1998), “Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 3, número 5, enero-junio, México, Comie, pp. 13-38.
- Jiménez, Yuri (2009), “Estructura de poder y reorganización académica en la UPN”, en: educ@upn.mx *Revista Electrónica Cuatrimestral*, año 1, vol. 1, núm. 1, agosto, México, UPN, pp. 29-38.
- Jiménez, Yuri (2004), *Democracia académico-sindical y reestructuración educativa en la UPN*, México, Plaza y Valdés/UPN/UAM/IET/AFL-CIO.

- Landesmann, Monique (2009), “El periodo prefundacional, 1968-1974”, Monique Landesmann, Hortensia Hickmn y Gustavo Parra, *Memorias e Identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*, México, Juan Pablos-UNAM.
- Latapí, Pablo (1981), “Diagnóstico de la investigación educativa en México”, *Revista Perfiles Educativos*, núm. 14, octubre-diciembre, México, CISE-UNAM, pp. 33-50.
- (1978a), “Indefiniciones de la Universidad Pedagógica”, *Proceso*, México, núm. 99, 25 de septiembre, p. 28.
- (1978b), “La Universidad Pedagógica se vuelve universidad ficticia”, *Proceso*, México, núm. 109, 4 de diciembre, p. 29.
- Martínez, Miguel (2000), *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, México, Trillas.
- Medina, Patricia (1992), *Ser maestro, estar en la escuela. La apropiación cotidiana del trabajo escolar en las relaciones entre maestros*, México, UPN (Colección Informes de Investigación Educativa, núm. 4).
- Ramírez, Santiago (2003), “Infancia es destino”, *Infancia es destino*, México, Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública (1978), “Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional”, *Diario Oficial de la Federación*, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, México, Tomo CCCXLIX, núm. 42, martes 29 de agosto, pp. 15-18.
- Stenhouse, Lawrence (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1990), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- UPN (1985), *Proyecto Académico 1985 de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, UPN.
- (1979), *Proyecto Académico 1979 de la Universidad Pedagógica Nacional*, México, UPN.
- Vielle, Jean Pierre (1980), “Panorama de la investigación educativa en México (1979)”, *Ciencia y Desarrollo*, México, núm. 30, Conacyt, enero-febrero.
- Zermeño, Guillermo (2002), *La cultura moderna de la historia. Una aproximación teórica e historiográfica*, México, El Colegio de México.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN: EL CASO DE DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO METROPOLITANAS DE ARGENTINA

Ana S. Kupervaser

Introducción

En la Argentina, la década de 1990 ha sido un periodo de importantes reformas del sistema universitario y de los instrumentos de promoción de las actividades de ciencia y tecnología,¹ impulsadas por políticas estatales. Esto ha generado efectos significativos sobre el campo académico de la educación, debido a la aparición de nuevas demandas del Estado, del campo pedagógico y del campo profesional. A raíz de estos cambios, se han expandido cuantitativamente las actividades de producción de conocimiento en educación y se ha ampliado la base institucional de agencias productoras de conocimiento.

A lo largo de la década, hubo un fuerte crecimiento de la cantidad de agencias, de profesionales, de grupos y proyectos de investigación especializados en temas educativos y se multiplicaron los espacios institucionales y los actores del campo. Sin embargo, las universidades públicas continuaron siendo la principal base institucional de la investigación educativa (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007), ya que concentran la mayor cantidad de producción, el mayor número de grupos y proyectos de investigación, y la mayor cantidad de académicos dedicados a la producción de conocimiento sistemático sobre educación.

¹ Entre otras reformas y políticas cabe mencionar la evaluación del desempeño, el incentivo a la investigación, la creación de la ANPCYT, el FONCYT, el FONTAR y la sanción de la Ley núm. 24.521.

De este modo, las universidades constituyen el espacio institucional más amplio y tradicional del campo, y la producción realizada en su interior tiene características particulares que no son compartidas por la producción de las demás agencias.²

El sistema universitario argentino, sin embargo, no es un conjunto homogéneo, sino que existe una marcada *heterogeneidad y diferenciación* institucional en relación con la capacidad y las condiciones de producción, reflejada en disparidades regionales respecto del número de instituciones y de investigadores dedicados a la producción especializada de conocimiento sobre educación. Ello se manifiesta en una importante concentración de la producción y los recursos humanos en instituciones ubicadas en zonas metropolitanas y centrales del país, pese a que la mayor cantidad de docentes-investigadores con altas categorías y dedicación exclusiva, se encuentran en el centro del país y en el noroeste (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007).

Esta heterogeneidad parecería dar cuenta de diferentes culturas académicas. Mientras que algunas instituciones se centran en la reproducción del conocimiento con escasa o nula vinculación con la producción, acompañada de un lazo débil entre la docencia y la investigación sistemática, una escasa participación en circuitos más amplios de discusión y una orientación predominante hacia la formación profesional, otras instituciones mantienen un mayor equilibrio y relación entre la docencia y la investigación y una mayor apertura e intercambio con el campo académico más amplio.

Existen variados estudios, tanto a nivel internacional como nacional, que describen y analizan el campo de producción de conocimiento en educación, la profesión académica, los cambios, tendencias y desafíos

² El rasgo principal que la diferencia es la relación que deben mantener los profesionales entre sus actividades de investigación y docencia: “El vínculo entre investigación y docencia es un problema clásico de la vida universitaria. Está siempre presente en los debates sobre la excelencia académica y se manifiesta como tensión entre dos compromisos institucionales que pueden presentar incompatibilidades” (Barsky, Sigal, y Dávila, 2004: 2).

de la educación superior³ y, más específicamente, la actividad de investigación llevada a cabo en las universidades públicas argentinas.⁴

Estos estudios han analizado diversas dimensiones de la investigación realizada en el ámbito universitario, pero no se han propuesto describir y explicar los matices y diversidades a los que hacemos referencia y, por lo general, las universidades ubicadas en zonas no metropolitanas han sido un objeto escasamente estudiado.

Esto muestra que existe, a nivel local, una vacancia de análisis micro que indague las características que asume la actividad de investigación en las instituciones universitarias públicas que se ubican en las zonas no metropolitanas que, a pesar de no concentrar la mayoría de los investigadores en educación, agrupan a una parte significativa de dicha comunidad académica.

El presente capítulo sintetiza los hallazgos de una investigación que se propuso abordar dicho recorte de la realidad explorando, en casos concretos, las formas en que se expresa la heterogeneidad y diferenciación institucional.⁵

Interesó estudiar la diversidad de condiciones de producción, ya que se entiende a la producción de conocimiento como una *práctica social*, y como tal, está condicionada y adopta orientaciones particulares según los contextos sociales y los marcos institucionales en los que se desarrolla (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007: 27). De esta manera, y continuando con los interrogantes abiertos por trabajos anteriores, esta investigación se orientó al estudio de los procesos “micro”, analizando las prácticas de producción de conocimiento —es decir, la propia actividad de investigación—, el contexto inmediato en que éstas se desarrollan y las condiciones institucionales y profesionales que la

³ Entre ellos podemos mencionar los trabajos de Altbach (1994), Becher (2001), Clark (1989), Brunner y Flisfisch (1983), Tenti Fanfani (2001), Palamidessi, Suasnábar y Galarza (2007)

⁴ Albornoz (2004), Krostch (2001), Fernández (2003), Balán (2000), Suasnábar (2001), García de Fanelli (1997, 1998, 1999, 2000), Prego y Pratti (2006), Barsky, Sigal y Dávila (2004), entre otros.

⁵ La investigación fue realizada por la autora de este capítulo entre los años 2008 y 2009, la cual constituyó su trabajo de tesina para completar la licenciatura en Ciencias de la Educación.

determinan, tomando como foco de estudio dos casos de universidades de zonas no metropolitanas.⁶

Al interior de estas instituciones se han analizado las prácticas, modalidades y condiciones de producción, así como también la formación de los académicos, la cultura y organización institucional y las redes académicas en las que participan.

En este marco, el *objetivo general* ha sido indagar las características que asume la actividad de investigación en educación en universidades nacionales ubicadas en zonas no metropolitanas de Argentina y, a partir de dicho objetivo, se formularon los siguientes *objetivos específicos*:

- a) Examinar el contexto y la inserción institucional de las prácticas de producción especializada de conocimiento en educación en dichas instituciones.
- b) Indagar acerca de las características de la comunidad académica que desarrolla la actividad de investigación en educación en dichas instituciones.
- c) Analizar el tipo de redes y circuitos académicos que se establecen entre el área/los grupos de investigación, los profesionales que los componen y el resto del campo académico y su influencia sobre la propia actividad.
- d) Describir el proceso de producción de conocimiento sobre educación: las prácticas y los modos de trabajo.

Con el propósito de concretar estos objetivos, se realizó un *estudio cualitativo de casos*, para el cual se seleccionaron dos instituciones universitarias públicas de Argentina⁷ y se analizaron en profundidad las áreas

⁶ A partir de aquí haremos referencia a los dos casos de estudio como Universidad Nacional 1 [UN1] y Universidad Nacional 2 [UN2].

⁷ Aun a riesgo de perder representatividad, se priorizó en este trabajo la selección de sólo dos casos, con el objetivo de realizar un análisis cualitativo, profundo y detallado de cada institución y sus miembros para poder captar las cuestiones más sutiles que inciden en el problema analizado. Al ser un estudio de tipo exploratorio, en el que se abordaron aspectos de la práctica, resultó necesario realizar un estudio profundo de cada institución. De este modo, se pretendió resaltar los aspectos más significativos que intervienen con la finalidad de sentar las bases para posteriores estudios.

y grupos dedicados a la producción de conocimiento especializado sobre educación. Para el abordaje de estos objetos, se llevó a cabo un análisis centrado en la *perspectiva de los actores involucrados*, intentando conocer su visión, sus valoraciones, su opinión sobre la práctica que realizan y sobre las condiciones que la posibilitan o limitan. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad a los directores/responsables de las áreas de investigación y a los docentes-investigadores que dirigen o trabajan en los grupos de investigación, así como también se analizaron documentos y datos institucionales. Esto se complementó con un relevamiento de información cuantitativa de cada uno de los casos estudiados referidos a la expansión matricular, composición del cuerpo docente y estructura organizacional, así como una breve referencia histórica al origen de las universidades estudiadas y la institucionalización de la investigación.

Al momento de seleccionar los dos casos de estudio, se priorizó la elección de dos instituciones universitarias ubicadas en zonas no metropolitanas, que desarrollaran actividades de investigación educativa con cierta trayectoria e inserción institucional, pero que, a la vez, tuvieran características diferentes en relación con su historia y configuración institucional. Las dos universidades seleccionadas fueron creadas entre los años 1950 y 1970, respectivamente, y son de tamaño mediano.⁸ Los dos establecimientos cuentan con una cierta tradición de estudios pedagógicos. Dicha tradición, sin embargo, no asume los mismos rasgos en ambas instituciones, debido a su origen histórico y evolución. A raíz de ello, presentan algunas características diferenciales que permitieron analizar la configuración de la práctica de investigación en sus aspectos más relevantes.

A fin de presentar los principales hallazgos del trabajo, el capítulo se organiza en cuatro secciones: en la primera de ellas se describen brevemente el contexto y los antecedentes; la segunda presenta los dos casos de estudio; la tercera sección sintetiza los principales hallazgos de la investigación que retoman los interrogantes iniciales y, hacia el final, se formula una serie de reflexiones a modo de conclusión.

⁸ Aunque en el caso 2 se trata de una universidad bastante más pequeña, teniendo en cuenta la cantidad de alumnos.

La producción de conocimiento en educación en Argentina

El inicio de las prácticas de producción de conocimiento sobre educación en la Argentina se remonta a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en directa vinculación con la conformación del Estado-Nación y del sistema educativo nacional.

Este incipiente campo de producción de conocimientos en educación encontró, desde el comienzo de su historia, una base institucional en la universidad pública. Sin embargo, la investigación siguió ocupando un lugar residual dentro de las prácticas y funciones de la universidad y, sumado a ello, se fue conformando una tradición en la que las prácticas académicas vinculadas a la educación asumieron una orientación profesionalista.⁹

La investigación especializada en educación no implicó prácticas sistemáticas de producción de conocimiento que siguieran criterios y procedimientos científicos, sino hasta 1960, periodo que trajo consigo un incipiente proceso de masificación de las universidades y modernización de éstas y de la estructura burocrática del Estado. A la vez, la oferta universitaria comenzó a regionalizarse, creándose universidades en distintas capitales de provincias.¹⁰

Estos procesos de incipiente modernización, profesionalización e institucionalización del campo no tuvieron un desarrollo lineal, debido a los constantes vaivenes políticos, y finalmente sufrieron un gran embate durante la dictadura iniciada en 1976, años en los que prácticamente se destruyeron los proyectos y avances modernizadores.

Con la vuelta de la democracia en 1983, la discusión educativa cobró renovada importancia y se pretendió dismantelar la cultura autoritaria que la dictadura se había esforzado por instalar. Comenzaron a desarrollarse nuevos espacios institucionales para la producción de conocimiento en educación, se reconstruyeron los circuitos de

⁹ Los saberes académicos vinculados a la educación se asociaron con fuerza a las tareas de formación de docentes para la escuela secundaria.

¹⁰ Entre los años 1971 y 1975 fueron creadas 15 universidades nacionales en distintas provincias del país.

producción y difusión en las universidades, se llevaron a cabo diversos esfuerzos de promoción de la investigación y de formación de actores especializados en la investigación educativa. A partir de este momento, se fue profundizando el rasgo profesional de pluriempleo o multi-inserción laboral de los profesionales especializados en educación.

En la década de 1990 se pusieron en marcha nuevos procesos de cambio y transformación del campo, a la vez que se profundizaron ciertas tendencias de desarrollo previamente iniciadas. Como hemos adelantado en la introducción de este capítulo, la producción aumentó cuantitativamente y se multiplicaron los ámbitos de producción de conocimiento.

Asimismo, ha habido una expansión cuantitativa de las jornadas y encuentros de difusión de la producción, así como también de las revistas y congresos académicos vinculados a temas educativos. Acompañan estos procesos de crecimiento, el incremento de la cantidad de profesionales que han sido formados con capacidades y del *ethos* orientado a la producción de conocimiento, debido al aumento del número de carreras y posgrados relacionados con la educación.

Varias de estas tendencias expansivas se vieron asociadas a presiones impulsadas por la reforma de la educación superior. La matrícula universitaria continuó su proceso expansivo, las políticas promovieron la descentralización, la exigencia de productividad y la autonomía acompañada de regulación.

De la mano de estos cambios fueron avanzando la institucionalización de las prácticas de investigación educativa y la profesionalización de los actores especializados y, de este modo, fue comenzando a emerger un incipiente mercado académico, que aun hoy no está completamente conformado.

La expansión y crecimiento que se ha reseñado tiene como correlato directo la diferenciación y heterogeneización del campo –desiguales capacidades de influencia y diversidad en las orientaciones político-discursivas– y, como consecuencia de esto, la transformación de las prácticas mismas.

Al mismo tiempo, crecieron las restricciones presupuestarias, el campo se fue haciendo más competitivo, aunque no se llegó a estructurar

un real *mercado académico* integrado e institucionalizado. No hay mecanismos de circulación y consumo definidos y no existe un intercambio fluido entre los diferentes componentes del campo. La producción se encuentra concentrada en ciertas zona del país, no tiene conexión con otras áreas disciplinares y no pertenece a redes más amplias de discusión. Sumado a ello, existen fuertes límites al desarrollo de comunidades profesionales especializadas en la producción de conocimiento y se da un proceso discontinuo de formación de investigadores profesionalizados. En las universidades, la figura de docente-investigador “puro” es escasa y las condiciones institucionales para la producción son débiles. Existen pocos actores dedicados exclusivamente a esta actividad, es decir, gran parte de los profesionales tiene una multi-pertenencia institucional (pluri-empleo), no pudiendo constituirse así una verdadera y delimitada “profesión académica”.

Sumado a lo antedicho, en las últimas décadas, en la Argentina se han implementado reformas significativas al sistema de Ciencia y Técnica, a partir de las cuales se han reestructurado los dispositivos de gobierno del sector.¹¹

Una de las políticas más relevantes ha sido el Programa de Incentivos a la Investigación, creado en el año 1993 e implementado a partir de 1994 en todas las universidades nacionales. Dicho programa consistió en la retribución económica por parte de la dirección de proyectos de investigación y la participación en grupos de investigación.

En el año 1995 se elaboró y sancionó la Ley N° 24.521, que legislaba la educación superior y prescribió la implantación de un sistema de evaluación institucional y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau), agencia destinada a la acreditación y evaluación de las instituciones universitarias. Se instaló de ese modo un imperativo de evaluación de la calidad y el desempeño.

En las últimas décadas, “...las *universidades públicas* fueron consolidando sus estructuras de investigación y posgrado” (Kaplan, 1987). En la actualidad, éstas concentran la mayor cantidad de investigadores y

¹¹ Dichas reformas y políticas han incrementado la capacidad del Estado para dirigir estímulos hacia las agencias y agentes del sistema, a través de la asignación de recursos según mecanismos competitivos.

proyectos de investigación en educación, sin embargo, su producción ha tenido en general un bajo impacto en los debates y la formulación de políticas. A la vez, el sistema universitario argentino se ve atravesado por disparidades regionales y evidentes dificultades para institucionalizar áreas y espacios de producción diferenciados/especializados,¹² así como para establecer contacto con las comunidades académicas de referencia en el plano internacional (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007).

Muchas instituciones universitarias funcionan con escasas o nulas vinculaciones con redes de producción de conocimiento más amplias, constituyéndose como espacios de producción “periféricos”, que tienden a funcionar fundamentalmente sobre la base de criterios locales de validación y legitimación (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007). Existe tanto una desarticulación entre unidades de una misma institución universitaria y entre distintas instituciones, sumado a la ausencia de políticas institucionales comprensivas y la creciente generalización del trabajo individual aislado por parte de los investigadores (Fernández, 2003: 99)

El cuadro institucional de las universidades públicas argentinas es muy *heterogéneo*, esto quiere decir que existe un importante número de unidades académicas que se concentra casi exclusivamente en la docencia, con aportes escasos a la producción de conocimientos especializados.

La heterogeneidad también se ve reflejada en la publicación, existiendo una importante concentración de la producción académica en dos regiones del país —metropolitana y centro-oeste—, las cuales producen cerca de 75% de los artículos publicados en revistas argentinas. Por otra parte, la publicación de artículos en revistas extranjeras se encuentra concentrada principalmente en la región metropolitana (75%).¹³ Inciden en esta diferenciación el nivel de formación y titulaciones de los cuerpos

¹² Existe una tensión entre el intento de profesionalizar la actividad académica, de estimular la producción y mejorar los procesos de gestión del conocimiento y las demandas de la docencia, que se incrementan por la ampliación del acceso y la escasez de los recursos asignados.

¹³ El caso 2 —entre otras universidades ubicadas en el interior del país— tiene una presencia cuantitativamente significativa en la producción de artículos en el nivel local, pero registra pocos artículos en publicaciones extranjeras. Por el contrario, el resto de

docentes, la actividad de grupos académicos y equipos de gestión que estimulen la producción y la voluntad de construir espacios de difusión (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007).

En general,

...las limitaciones para el fortalecimiento de la docencia y la investigación se relacionan con los fuertes déficit en las condiciones de trabajo académico de docentes e investigadores (la muy baja proporción de dedicaciones exclusivas, la irregularidad en la convocatoria a concursos, las dificultades para la movilidad en la carrera académica, los bajos salarios, la escasez cada vez mayor de recursos pedagógicos y de investigación, etc.)... (Fernández, 2003: 99).

Como afirma Araujo (2001), subsiste la pregunta acerca de cuáles son las prácticas de investigación que se generan a partir de estas condiciones laborales e institucionales; cuestión que abordaremos en este trabajo.

Los casos de estudio

La UN1 tuvo su origen en el año 1956, la Facultad de Humanidades [FH] se creó solo dos años más tarde y, en el año 1959, iniciaron las actividades de los Profesorados de Filosofía y Ciencias de la Educación. Dos características constitutivas de esta universidad son su descentralización geográfica y el objetivo de que sus actividades se vincularan fundamentalmente a la región y a sus habitantes.

Por su parte, la UN2 fue creada recién en el año 1973, bajo el impulso del Plan Taquini. Dicho plan incentivó la creación de universidades públicas con la intención de promover polos regionales de desarrollo. La UN2 –junto con otras universidades– fue creada sobre la base del modelo de *campus* departamentalizado al estilo estadounidense, más orientado a la investigación y al desarrollo de vínculos con las actividades productivas.

las universidades nacionales no metropolitanas o centrales tiene una presencia prácticamente nula en revistas nacionales e internacionales.

Actualmente, la UN1 comprende 11 Facultades ubicadas en las ciudades de Corrientes Capital, Paso de los Libres, Curuzú Cuatiá, Resistencia y Sáenz Peña. Cada Facultad está subdividida en Departamentos, los cuales, a la vez, albergan distintas carreras.

La Facultad de Humanidades (FH) cuenta con un Departamento de Ciencias de la Educación, el que comprende las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación.

En cuanto al nivel de posgrado, la Facultad de Humanidades posee las siguientes ofertas académicas: doctorados en Geografía, Ciencias Cognitivas, Letras y Filosofía, especializaciones en Docencia Universitaria, Didáctica y Currículum, Investigación Educativa y Análisis e Intervención Institucional. Las últimas dos carreras están en proceso de acreditación por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

Por su lado, la UN2 se encuentra dividida en cuatro Facultades y, por otra parte, existen seis Departamentos. Al interior de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) se encuentra el Departamento de Educación y Formación Docente, el cual incluye las carreras de profesorado y licenciatura en Nivel Inicial, profesorado en Educación Especial y profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación. Como puede observarse, la Universidad Nacional de San Luis cuenta con una mayor variedad de ofertas académicas en el área educativa.

Las carreras de posgrado ofrecidas por la FCH son el doctorado en Psicología, la especialización y maestría en Educación Superior y la maestría en Psicología Clínica. A la vez, la UN2 cuenta con una Escuela Normal que ofrece Enseñanza Inicial, Enseñanza General Básica y Enseñanza Polimodal.

La UN1 tiene un mayor tamaño que la UN2 en cuanto a la cantidad de matriculados. Mientras que la primera ha tenido un total de 52 491 matriculados en el año 2005, la UN2 solamente presentó un total de 13 743 en el año 2001.¹⁴ Sin embargo, se observa que en esta última, el porcentaje de matriculados de la FCH es más significativo en relación con el total de matriculados de la Universidad que en el otro caso. En

¹⁴ Se toman valores de años diferentes ya que éstos son los datos disponibles en las páginas electrónicas de las universidades.

el año 2005, la matrícula de la FH de la UN1 representó 7.6% del total, mientras que la FCH representó 35.7% en el año 2001. En términos absolutos, la cantidad de matriculados de las Facultades de Ciencias Humanas de ambas instituciones no son tan diferentes: 5 482 (UN1) y 4.915 (UN2) en el año 2001.

La matrícula de la licenciatura en Ciencias de la Educación es prácticamente la misma en ambos casos, mientras que existe una diferencia significativa en el caso del profesorado (véase cuadro 1).

CUADRO 1. MATRÍCULA DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN DE LA UN1 Y UN2. Años 2006 y 2007

Carreras	2006		2007	
	UN1	UN2	UN1	UN2
Licenciatura en Cs. de la Educación	391	413	389	362
Profesorado en Cs. de la Educación	743	123	735	134

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de las páginas electrónicas de las universidades.

Al analizar la participación porcentual de las matrículas de las carreras de educación respecto de las matrículas de la Facultad de Humanidades de ambas universidades (véase cuadro 2), observamos que los porcentajes de la licenciatura en Ciencias de la Educación son similares (9% y 9.3% en el año 2006 y 8.8% y 8.9% en 2007), mientras que los porcentajes de las carreras de profesorado en Ciencias de la Educación son diferentes (17% y 2.8% en el año 2006, y 16.7 y 3.3% en 2007).

CUADRO 2. MATRÍCULA DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN DE LA UN1 Y LA UN2 RESPECTO DE LA MATRÍCULA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE AMBAS INSTITUCIONES (%)

Carreras	2006 (%)		2007 (%)	
	UN1	UN2	UN1	UN2
Licenciatura en Cs. de la Educación	9	9.3	8.8	8.9
Profesorado en Cs. de la Educación	17	2.8	16.7	3.3

Fuente: elaboración propia.

A primera vista, estos datos podrían sustentar la hipótesis de que en la UN1 habría un mayor peso de la reproducción de conocimiento (profesorado) frente a la producción de conocimiento (licenciatura),¹⁵ mientras que en la UN2 se daría la situación inversa. Aun cuando en la UN2 existen otras ofertas de profesorado y licenciaturas vinculados a la educación, los profesorado y las licenciaturas tienen valores equivalentes de matrícula, es decir, que los profesorado no superan en cantidad de matriculados a las licenciaturas.

En relación con el egreso, hemos encontrado que en ambos casos la licenciatura en Ciencias de la Educación presenta valores sumamente bajos de graduación.

En los años de los que se dispone información (2004-2006), la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UN1 presenta un valor máximo de 4 personas graduadas por año (0.5% del total de matriculados en el año 2006). La cantidad absoluta de graduados del profesorado es más alta (56 en el año 2004, 27 en 2005 y 53 en el año 2006) y, al mismo tiempo, la proporción respecto de la matrícula es mayor: 3.9% en 2005 y 7.1% en 2006.¹⁶ Esta diferencia en el nivel de graduación fortalece la hipótesis de la cultura académica volcada a la reproducción, más que a la producción de conocimiento.

En cuanto al nivel de egreso de la UN2, no contamos con datos correspondientes a los años 2005 a 2007, lo que nos impide analizar el porcentaje de matriculados que ha finalizado sus estudios, sin embargo, cabe mencionar al menos los valores absolutos de los últimos años de los que se dispone información.

La licenciatura en Ciencias de la Educación ha tenido 6 egresados en 1996, 4 en 1997, 0 en 1998, 0 en 1999 y 1 en 2000, sin embargo, el Profesorado de Enseñanza Diferenciada ha tenido 10 egresados en 1996, 7 en 1997, 21 en 1998, 16 en 1999 y 3 en 2000, y el profesorado

¹⁵ Si bien la licenciatura no está únicamente destinada a formar profesionales académicos o investigadores, el perfil de su formación está menos orientado que el del profesorado a la reproducción del conocimiento.

¹⁶ En el año 2006, los egresados de la licenciatura representaron 0.73% del total de egresados de la Facultad de Humanidades, mientras que los egresados del profesorado correspondieron a 19.48% de ese total.

de Enseñanza Pre-primaria tuvo 8 egresados en 1996, 13 en 1997, 31 en 1998, 4 en 1999 y 12 en 2000.

Resultados comparados

Con el propósito de describir las características que asume la actividad de investigación en educación en las dos universidades estudiadas, se dividió el análisis en cuatro dimensiones centrales: 1) el contexto y la inserción institucional de las prácticas de producción especializada de conocimiento en educación en dichas instituciones; 2) las características de la comunidad académica que desarrolla la actividad de investigación en educación en ambos casos, 3) el tipo de redes y circuitos académicos que se establecen entre el área/los grupos de investigación, los profesionales que los componen y el resto del campo académico y su influencia sobre la propia actividad y, por último, 4) el proceso de producción de conocimiento sobre educación, es decir, las prácticas y los modos de trabajo. En lo que sigue resumiremos los hallazgos principales de esta investigación en relación con cada uno de estos aspectos.

Para abordar la primer dimensión, referida al *contexto y la inserción institucional* de las prácticas de producción especializada de conocimiento en educación, se analizaron las características y la modalidad de trabajo del área y los grupos de investigación que trabajan sobre temas educativos al interior de las universidades –organización institucional, criterios de agrupamiento e interdisciplinariedad, fortalezas y debilidades de la organización–; las normas y reglas que limitan y orientan las prácticas; la disponibilidad y manejo de recursos y los cambios en el contexto que influyen en el trabajo de los investigadores.

Este análisis a nivel institucional (u organizacional) es particularmente relevante, ya que el ámbito universitario es un espacio de trabajo que incide sobre la profesión académica y sus actividades (tanto la docencia como la investigación). En otras palabras, la institución dibuja las tareas que el profesor debe realizar como académico y enmarca la profesión a partir de normas y condiciones para acceder, desarrollarse y permanecer en ella. Como ya hemos mencionado previamente, en este

trabajo la producción de conocimiento es entendida como “una práctica social con historias y tradiciones específicas, que se desarrolla en contextos sociales y marcos institucionales que la condicionan y le otorgan orientaciones particulares” (Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007: 27).

Al analizar esta cuestión en los dos casos de estudio, hemos encontrado que la *organización institucional* de la investigación educativa en ambas instituciones es muy distinta. Por un lado, en la UN1 existe una unidad¹⁷ cuya función es la promoción de la investigación con perfil académico y el intento por institucionalizar los procesos de producción de conocimiento, formación académica, intercambio académico y publicación de resultados. Cada Departamento de la Universidad cuenta con una unidad de este tipo, denominada Instituto de Investigaciones, destinada especialmente a la función de investigación.

Por otro lado, en la UN2 no existen unidades académicas diferenciadas orientadas específicamente a organizar la actividad de investigación en cada área de conocimiento. Los proyectos de investigación dependen directamente de la Secretaría de Ciencia y Técnica (scyt), la cual acredita, evalúa y regula la producción de los diversos proyectos. La consecuencia de esto es que cada proyecto es independiente del resto y no necesariamente se conecta o conoce a los demás trabajos de investigación que se realizan en la Universidad. No existen incentivos institucionales que establezcan un programa común y coordinado dentro de una misma especialidad, sin embargo, implica también que los investigadores no se “cierren” a su área disciplinar y estén abiertos a trabajar coordinadamente con profesionales de otras disciplinas.

En el caso de Educación, existe una unidad que promueve el intercambio entre equipos de investigación que trabajan sobre temas educativos, aunque no abarca todos los proyectos de investigación del Departamento de Educación.¹⁸ Se ha creado en los años noventa con el formato de Laboratorio y su foco principal es la promoción de la

¹⁷ De aquí en adelante haremos referencia a esta unidad con las siglas: IIE (Instituto de Investigaciones en Educación).

¹⁸ Cada proyecto tiene la opción de acercarse al Laboratorio de forma voluntaria.

interdisciplinaria y, sobre todo, el vínculo entre la investigación y la innovación o transferencia del conocimiento.

Se han encontrado también diferencias significativas en relación con la cultura institucional, la historia/tradición de la investigación y el apoyo de la institución a la investigación, es decir, el acompañamiento de la gestión a los procesos de producción de conocimiento.

A pesar de que el IIE tiene una historia relativamente larga (creado hacia fines de los años cincuenta o principios de los sesenta), ha estado escasamente desarrollado y débilmente organizado hasta hace muy pocos años.¹⁹ Recién con la última gestión del Instituto (2005-2009) se estaría dando un proceso de *transición y aprendizaje* a partir del cual fue mejorando la organización interna –identificación de proyectos en marcha y elaboración del proyecto institucional del Instituto– y logrando mejores condiciones para la producción sistemática de conocimientos –más cantidad de investigadores *full time*, mayores categorizaciones, más becarios y mayor formación de posgrado–. Asimismo, este proceso ha tenido un impacto en el grado de institucionalización y visibilidad del Instituto, así como también en el sentido de pertenencia de los investigadores, en la promoción del trabajo en equipo y en la cantidad de publicaciones. A la vez, permitió tener un mayor peso en las decisiones de CyT y mayor poder institucional –decanato–. Al día de hoy, sin embargo, continúan habiendo diferencias marcadas respecto a los demás Departamentos que integran la Facultad de Humanidades.

Por su parte, el Laboratorio de la UN2 tiene una historia más corta (creado en el año 1991), ha logrado convocar²⁰ proyectos provenientes de distintas Facultades y se ha constituido como un espacio de intercambio que al mismo tiempo, y principalmente, cumple un papel muy importante en la facilitación de la publicación. El Laboratorio no promueve como el IIE el contacto entre los diversos proyectos desarrollados por

¹⁹ Según los entrevistados, esto se vincula con el bajo peso relativo frente a otros departamentos de la misma Facultad y a la baja voluntad y compromiso de quienes dirigían el Instituto en esos años.

²⁰ El Laboratorio responde a un mecanismo mixto –convocatoria de proyectos y respuesta a sus necesidades–, mientras que el IIE integra a todos los proyectos de docentes investigadores del Departamento de Educación.

profesionales de la educación, pero posibilita e incentiva la apertura al trabajo interdisciplinario.²¹

En las dos instituciones, a partir de regímenes de becas, pasantías y tesis de grado y posgrado, los alumnos o graduados generalmente se integran a los equipos de investigación. Esto significa que en la mayoría de los casos se presentan sub-proyectos que continúan las temáticas abordadas por proyectos más amplios y con mayor trayectoria. De este modo, la invitación por parte de los directores de proyectos para la inclusión de los nuevos integrantes a los equipos de investigación es una característica que se repite en las dos universidades. En ambas, el mecanismo de convocatoria se da de un modo informal y depende primordialmente de los contactos o relaciones entre los directores o miembros del grupo y los alumnos o docentes que buscan incorporarse. Los contactos personales y las relaciones de afinidad son favorecidas, aún más en el caso de la UN2, por ser una universidad más chica. Los principiantes usualmente trabajan sobre temas recomendados por sus directores o por el equipo de investigación. Por su parte, los directores de proyectos no siempre eligen los temas u objetos de investigación con base en las vacancias teóricas, sino que muchas veces tienen más relevancia criterios prácticos y personales (tiempo disponible y situaciones familiares, entre otros).

En cuanto a los *recursos* disponibles para la producción de conocimiento, los profesionales de ambas universidades han mencionado que existen limitaciones en cuanto a los recursos económicos –aunque éstos no son los únicos recursos utilizados–. Cuentan con herramientas tales como PC e internet, pero deben compartirlas entre varios colegas. No cuentan con bibliotecas propias; sin embargo, no ven esto como un impedimento para llevar adelante su tarea. La diferencia entre los dos ámbitos institucionales se encuentra principalmente en el espacio físico disponible. Aun cuando los entrevistados de las dos universidades han expresado una disconformidad respecto a este recurso, durante la visita a éstas se ha observado que en la UN2 disponen de espacios variados y

²¹ Las investigaciones desarrolladas bajo el paraguas organizacional del IIE se circunscriben a profesionales y temas del área de Educación.

amplios. Más allá de esta diferencia, en ambos casos, gran parte del trabajo de investigación y particularmente las reuniones de equipo, se realiza en los hogares u otros espacios privados.

Por último, los cambios del sistema de educación superior, ocurridos en la década de los noventa, han sido resaltados por la mayoría de los entrevistados como el hito de mayor incidencia sobre el trabajo de investigación, generando excesivas cargas burocráticas y exigencias de titulación, promoviendo la precarización laboral, el individualismo y la competencia, privilegiando la cantidad de producción frente a la calidad de ésta y evaluando mediante criterios correspondientes a las ciencias duras.

Respecto de las *características de la comunidad académica* (segunda dimensión estudiada) se indagaron: la formación inicial y continua de los investigadores (socialización académica); las características de las distintas actividades profesionales que realizan los académicos; y la cultura académica reflejada en la relación existente entre las actividad de investigación y docencia, el tipo de dedicación a la investigación y la valoración y prestigio institucional asignado por la institución y los actores a las distintas actividades profesionales.

En los dos casos estudiados, la *formación* de grado de los investigadores fue realizada mayoritariamente en las propias universidades donde hoy son docentes-investigadores. En la UN1, la elaboración de la tesis de licenciatura –primera experiencia de investigación para muchos– ha significado un proceso largo y difícil para todos los entrevistados. Esto quizás se explique por la poca formación en la producción académica que han tenido a lo largo de sus carreras.

En ambas universidades existe una escasa oferta de posgrados en Educación, lo que implica que los investigadores tienen limitadas opciones para continuar su formación en la misma institución. Sumado a ello, son pocos los profesionales que tienen la posibilidad de realizar posgrados en otros lugares. En cuanto a la formación específica en investigación, en ambos casos se realiza a partir de la práctica, es decir, aprendiendo de y con otros investigadores más formados. Esto no es visto por ninguno de los entrevistados como una dificultad o una carencia. Sí han destacado la importancia de la generosidad y el apoyo de los

investigadores con mayor trayectoria, lo que redundaría en la calidad de la formación práctica.

Respecto a las *actividades profesionales*²² desarrolladas por los académicos de la UN1 y la UN2, se han encontrado algunas coincidencias. La principal similitud está dada por la multifuncionalidad (dentro de la propia institución universitaria), acompañada de multi-empleo y multi-inserción institucional, principalmente en los primeros años de la carrera profesional.

En ambas universidades, el acceso a cargos iniciales de docencia (auxiliar alumno y adscripto, por ejemplo) ha implicado la inclusión de los alumnos o recién graduados en el proyecto de investigación que realizan los demás docentes de la cátedra.²³ Sin embargo, muchos principiantes se han incorporado a los equipos no como derivación de su actividad de docencia, sino, por ejemplo, a través de sus tesis de grado o becas de iniciación a la investigación.

El tiempo es concebido como un recurso escaso por los docentes-investigadores de ambas instituciones. Debido a la baja retribución económica y la consecuente multi-funcionalidad, los tiempos que pueden dedicar a la producción intelectual resultan insuficientes para los entrevistados. En este contexto, desarrollan estrategias para economizar el tiempo disponible. Algunos de estos mecanismos enriquecen el trabajo de los profesionales, ya que ponen en estrecha relación las actividades de docencia, investigación y extensión, transfiriendo conocimientos de unas a otras. No obstante, muchas veces las estrategias utilizadas ponen en juego la calidad de la producción de conocimiento realizada. Esto se ve reflejado particularmente en la selección de temas de investigación basados en criterios prácticos.²⁴ Sumado a ello, los tiempos y los espacios de desarrollo de cada actividad no están diferenciados,

²² Hacemos referencia aquí tanto a las actividades académicas o intelectuales como a los trabajos realizados en otros niveles del sistema educativo, como ser encargados de cargos de gestión, asesoría pedagógica, consultoría, evaluación, entre otros.

²³ En muchos casos los docentes se han involucrado en proyectos de investigación para cumplir con las exigencias del sistema y no por propio interés en la actividad.

²⁴ Disponibilidad de tiempo, facilidad de la tarea, cuestiones personales.

por lo que se da una superposición de funciones y, por tanto, una interrupción de la continuidad de la tarea.

Hemos notado, en ambos casos, una *cultura académica* basada más en la reproducción de conocimiento que en la producción de éste. Sin embargo, se han verificado matices entre las dos universidades. En la UN1, los entrevistados afirmaron con gran determinación que el Departamento de Educación –vinculado a la función de docencia– ha tenido históricamente mayor peso y desarrollo que el IIE. Recién en los últimos años se estaría dando un proceso de transición, en el que la investigación estaría ganando terreno, es decir, siendo más valorada y promovida por la institución. Quienes actualmente realizan investigación imprimen en ella un fuerte sentido académico. Por su parte, en la UN2, la función o actividad de docencia universitaria tiene mayor peso y tradición que la producción de conocimiento; aunque existen proyectos de investigación que tienen una larga trayectoria, es decir, muchos años de experiencia acumulada y conocimiento adquirido. A la vez, la publicación realizada por el Laboratorio –revista académica– existe hace varios años y ha alcanzado un reconocimiento significativo. No obstante, la producción se orienta principalmente a modificar e incidir en las prácticas de “reproducción”, es decir, la enseñanza.

El tercer aspecto abordado a lo largo de la investigación se vincula con el *tipo de redes y circuitos académicos* establecidos y *su influencia* sobre la propia actividad. Para ello se analizaron los vínculos o redes establecidos con otras instituciones o grupos; el tipo de contacto, su modalidad y frecuencia; su grado de institucionalidad; su modo de construcción, y la incidencia de estos vínculos sobre la actividad de investigación.

Las redes han sido conceptualizadas como “agrupamientos sociales amorfos” (siguiendo la definición de Mulkay, 1977)²⁵ que componen la comunidad de investigación, y los círculos o circuitos sociales (en consonancia con la caracterización de Crane, 1972)²⁶ fueron definidos como el conjunto de personas que “rodean” a individuos y grupos.

Se incluyó la referencia a las redes académicas ya que se consideró que, más allá de la necesidad del cumplimiento de ciertas condiciones

²⁵ Citado en Becher (2001: 94).

²⁶ Citado en Becher (2001).

básicas para la producción, la configuración de redes y circuitos académicos que promuevan, posibiliten, dinamicen, incentiven, establezcan criterios implícitos y controles externos a la producción realizada por los profesionales, resulta ser un factor fundamental que incide sobre las características que asume la actividad de investigación.

En un contexto global, donde la información y el conocimiento circulan a ritmo acelerado y hacia todos los rincones, donde las discusiones se plantean entre distintos nodos de la red ubicados en espacios sumamente distantes y diversos, donde el intercambio y la circulación de conocimiento es cada vez más frecuente e imprescindible, donde existe una interconexión e influencia global y donde se desarrollan redes de investigación que superan todas las fronteras espaciales, el grado de contacto de las instituciones productoras y los profesionales que en ellas trabajan, y el nivel de participación de éstos en redes y circuitos más o menos extensos, cobra una importancia decisiva.

Respecto de esta cuestión, se han identificado diferencias entre las dos universidades estudiadas, sin embargo, se ha observado en ambos casos que la mayoría de los contactos o intercambios tienen que ver con la presentación, difusión, publicación y comunicación de los resultados de las investigaciones. Prácticamente en ningún caso el vínculo se establece para trabajar cooperativamente durante el proceso de producción del conocimiento. Tanto en uno como en otro casos, los lazos se entablan a través de los contactos personales de los directores de los proyectos de investigación, siendo prácticamente nulos los vínculos promovidos y establecidos por la propia universidad. Esto demuestra un bajo *grado de institucionalidad* de los vínculos académicos.

En la UN1 estaría comenzando a madurar la idea de abrirse y conectarse con otras instituciones, sobre todo en la “nueva generación” de investigadores, pero esto se ve frenado por la necesidad de consolidar, primero, el trabajo en equipo, tendencia que recién se estaría desarrollando a partir del periodo de transición previamente esbozado. A pesar de que la UN2 presenta una mayor cantidad y tipo de vínculos inter-institucionales,²⁷ éstos parecerían ser básicamente regionales.

²⁷ Redes académicas, encuentros o reuniones científicas, actividades académicas, profesores invitados, pasantías e intercambios académicos, publicaciones conjuntas.

Existen algunos contactos internacionales, pero siguen siendo muy escasos.

Finalmente, se ha analizado el *proceso de producción de conocimiento*, entendido como una práctica social que implica la puesta en juego de diversos intereses, que es sistemática y debe cumplir con ciertos estándares y criterios establecidos por la comunidad científica y por la propia institución donde se desarrolla.

Para analizar esta dimensión se examinó la organización social del trabajo –cantidad de miembros por equipo, modo de distribución de tareas, organización del trabajo, frecuencia y tipo de reuniones–, la formación de recursos humanos –cantidad de becarios, tipo de acompañamiento de los becarios–, las publicaciones realizadas por los equipos de investigación –sus líneas de trabajo y tipo de publicaciones– y los mecanismos de difusión de los resultados.

Las entrevistas han mostrado que en la UN1, hasta hace pocos años, ha habido una modalidad de trabajo más bien individual. Los entrevistados han destacado que recién durante el proceso de transición que estaría atravesando la investigación educativa en dicha universidad, han empezado a conformarse y consolidarse equipos de trabajo. Esta transición no es sencilla, debido a la poca experiencia de los investigadores en este nuevo modo de organización de la tarea y por la ya instalada cultura de trabajo individual. La dificultad se ve incrementada por el hecho de que, en muchos de los proyectos grupales, los investigadores están juntos por su afinidad con el/la director/a del proyecto y no por su relación o vínculo con el resto del grupo. En el caso de la UN2, el trabajo en equipo en la investigación educativa está instalado desde hace tiempo, lo que se ve reflejado en la existencia de proyectos consolidados que son numerosos y llevan muchos años de trabajo continuado.

Las reuniones de los grupos de investigación se realizan en la universidad, pero muchas veces deben llevarse a cabo en espacios privados –como las casas de los investigadores–, por motivos de falta de espacio físico y por las interrupciones frecuentes que se dan dentro del ámbito universitario. Este problema es aún más acuciante en el caso de la UN1, ya que los espacios son todavía más reducidos, ruidosos e inapropiados para el trabajo intelectual, aun cuando los equipos son más compactos.

En cuanto a la *formación de recursos humanos*, todos los equipos de investigación de ambas universidades cuentan con uno o dos becarios de investigación como mínimo. En la UN1 parecería haber una selección con base en las aptitudes de los alumnos que son “invitados” por los docentes-investigadores a desarrollar actividades académicas; en esa universidad son pocas las personas en formación, lo que redundaría en un acompañamiento personalizado; los propios investigadores en formación han destacado la generosidad²⁸ de quienes los forman. En la UN2 la selección es más amplia y responde a un sistema de becas y pasantías, a las que se postulan tanto estudiantes avanzados como recién graduados. Los problemas que se detectaron al respecto son, por un lado, la insuficiente capacitación y experiencia de algunos directores de proyecto y, por otro lado, el gran tamaño de algunos equipos de investigación, lo que puede redundar en una dificultad para el acompañamiento de los jóvenes en formación.

En cuanto a la *producción* realizada por los equipos de investigación notamos que, en ambos casos, se trabaja sobre temas variados; sin embargo, en el caso de la UN2, el abordaje de éstos es más amplio e interdisciplinario (equipos conformados por educadores junto con filósofos, comunicadores, psicólogos, físicos, químicos, entre otros). Una tendencia común a las dos universidades es el trabajo sobre problemáticas u objetos de alcance local o regional (estudio de instituciones, actores y problemáticas locales).

Los docentes-investigadores de las dos instituciones han reconocido como destinatario de sus producciones al campo académico, sin embargo, los profesores de la UN2 no lo han identificado como su destinatario predominante. Ellos han situado en primer lugar al “destinatario de corazón”, es decir, a los docentes de otros niveles educativos, a sus propios alumnos y a la comunidad educativa en general.

En cuanto a la *publicación*, cabe resaltar que la mayoría de los proyectos de ambas universidades realiza predominantemente artículos y ponencias para ser presentadas en congresos (casi todos nacionales).

²⁸ Entendida como la voluntad de los directores de compartir su conocimiento y experiencia y su compromiso con la formación de los aprendices.

La UN1 tiene una publicación periódica –revista académica– que integra artículos de todos los Institutos de la Facultad de Humanidades. Aunque Educación no es el área que más producción tiene en dicha revista, éste es un espacio donde los proyectos pueden publicar los resultados de sus investigaciones. Dicha publicación lleva 50 años de historia, sin embargo, comenzó a integrar mayor cantidad de trabajos sobre temas educativos recién en los últimos años. En la actualidad, el IIE está por editar una revista propia, en formato virtual. Por su parte, el Laboratorio publica desde 1996 una revista de divulgación, muy reconocida a nivel nacional, en la que presentan artículos los distintos proyectos que trabajan temas educativos. Cuenta con dos series distintas, las cuales integran 50% de artículos de la propia Universidad y 50% de publicaciones del extranjero. El Laboratorio también publica algunos libros y la Universidad cuenta con una editorial propia.²⁹ En ambos casos, estas publicaciones son el principal mecanismo de *difusión* de los resultados de las investigaciones, pero también se presentan en algunos encuentros académicos, como jornadas y congresos realizados dentro y fuera de la Universidad.

Reflexiones finales

Las dos instituciones analizadas difieren entre sí en varios aspectos, tanto a nivel general –características de la institución y su organización– como en cuanto a la investigación educativa.

Ambas universidades han sido creadas en distintas épocas, lo que implicó, entre otros factores, la consolidación de distintos perfiles y orientaciones institucionales: por un lado, un perfil más “tradicional”, estructurado con base en Facultades subdivididas en departamentos e institutos de investigación y, por otro, un perfil que, aunque no deja de ser tradicional, presenta algunas características diferenciales. En la UN2 la estructura departamental pareciera tener mayor peso, existe

²⁹ Sin embargo, los proyectos deben afrontar los costos de edición, lo que es muy difícil con el escaso presupuesto con que cuentan.

un fuerte énfasis interdisciplinario y una apuesta por la investigación, aunque vinculada al sistema productivo. Esta orientación resulta del origen que tuvo la institución, es decir, el Plan Taquini³⁰ que puso énfasis en la vinculación de la universidad con el sistema productivo a través de la producción de conocimiento práctico o útil.

Otra diferencia importante tiene que ver con el tamaño de las instituciones. La UN1 es una universidad mucho más grande,³¹ ya que tiene casi cuatro veces más alumnos que la UN2. Pese a ello, las Facultades de Humanidades de ambas instituciones tienen una cantidad similar de alumnos. La UN2 posee una mayor cantidad de profesores en el Departamento de Educación que la UN1: 137 y 63, respectivamente.

Asimismo, la investigación educativa tiene una historia distinta en cada una de las instituciones. En la UN1, junto con la creación de la Facultad de Humanidades, se creó el IIE, sin embargo, éste no cobró relevancia institucional sino hasta hace unos pocos años, impulsado por su última gestión. En la UN2, por el contrario, recién en la década de 1990 se creó una unidad vinculada a la investigación educativa, aunque la actividad de producción de conocimiento educativo precedió a dicha creación.

Más allá de estas diferencias, ambas instituciones enfrentan ciertos *problemas comunes* en relación con la investigación en educación. Entre ellos pueden destacarse, por un lado, la escasez de recursos económicos –salarios bajos, dificultad para financiar los proyectos de investigación y sus publicaciones–; el espacio físico insuficiente y la escasez de tiempo para desarrollar las tareas vinculadas a la producción de conocimiento –provocado por la multiplicidad de funciones ejercidas por los académicos dentro y fuera de la institución universitaria.

Otra cuestión que afecta por igual a ambas instituciones tiene que ver con las normas y reglas formales que regulan el ejercicio de la profesión académica desarrollada en las instituciones de educación superior, aquí pueden destacarse el Programa de Incentivos a la

³⁰ Dicho plan incentivó la creación de universidades públicas con la intención de promover polos regionales de desarrollo.

³¹ Medida en función de la cantidad de alumnos.

Investigación³² y el Sistema de Evaluación del Desempeño.³³ En ambos casos, los entrevistados consideran que este marco normativo prioriza la cantidad en detrimento de la calidad de la producción, encorsetando y condicionando su labor.

Más allá de estas condiciones básicas para la producción de conocimiento —relativas a los recursos, las normas y cuestiones como la cantidad de docentes *full time*, con dedicaciones exclusivas e incluidos en el Programa de Incentivos con altas categorías—, el principal hallazgo de esta investigación ha sido la identificación de ciertas *dimensiones y factores clave* que redundan en la calidad de la producción de conocimiento realizada por los académicos. Destacaremos a continuación los aspectos más relevantes que han surgido a lo largo del estudio:

1. La *organización institucional* de la investigación, es decir, la existencia de unidades especializadas que promuevan y gestionen la investigación, sus características, prioridades y funciones, tiene una influencia muy significativa sobre las características que asume la producción de conocimiento en las instituciones universitarias, dándole un perfil específico a la investigación realizada y limitando o dinamizando el trabajo de los investigadores.
2. Un segundo factor esencial, vinculado directamente al anterior, resultó ser la definición por parte de la institución y de los investigadores de los *destinatarios* de la producción de conocimiento desarrollada. Como se ha percibido en los casos estudiados, la opinión de los involucrados respecto de las siguientes preguntas: ¿para quién escriben?, ¿cuál es la finalidad de la producción que realizan?, dota de sentido y configura de manera importante el modo de trabajo y el tipo de producciones realizadas.

³² Creado en el año 1993 e implementado a partir del año 1994. Dicho programa consistió en la retribución económica a los docentes universitarios que dirigieran proyectos de investigación o participaran en grupos de investigación.

³³ En 1995 fue sancionada la Ley N° 24.521. Esta ley prescribió la implantación de un sistema de evaluación institucional y la creación de la Coneau. Se instaló de ese modo un imperativo de evaluación de la calidad y el desempeño.

3. En relación con las características de la *comunidad académica*, un aspecto que se destaca, por la influencia que tiene sobre la actividad de investigación, es la *cultura académica* de la institución y de los académicos. Es decir, el desarrollo de la investigación en distintas instituciones puede explicarse analizando cuál de las actividades académicas (docencia o investigación) es priorizada y qué relación existe entre ellas.

A la vez, la trayectoria en investigación de cada docente está cruzada por la historia y la experiencia adquirida en las demás actividades académicas –y no académicas– que lleva a cabo, ya que su rol no se circunscribe a la producción de conocimiento y, por tanto, ésta se ve afectada e influida por las demás tareas profesionales.

4. También vinculado a la comunidad académica ha resultado muy importante la *formación o socialización de los académicos*: como se ha percibido en los casos estudiados, las posibilidades de formación que tienen los académicos, es decir, la oferta de posgrados a los que pueden acceder, influyen significativamente sobre los conocimientos de los investigadores, su calificación y capacidad para desarrollar la actividad de investigación.
5. En estrecha relación con lo anterior, el análisis realizado ha mostrado que la *formación de recursos humanos* resulta ser una dimensión clave: en este sentido, cobran importancia los mecanismos de selección de los “nuevos investigadores”, y principalmente, el acompañamiento que reciben por parte de los investigadores ya formados. Aquí entra en cuestión la generosidad al compartir el conocimiento, la experiencia y la formación de los directores de los proyectos de investigación, quienes tienen a su cargo la formación de los novatos. Esta dimensión adquiere especial relevancia, ya que la reproducción de la profesión académica se realiza en la práctica, aprendiendo con y de otros.
7. Otro factor esencial es el establecimiento de *redes académicas* e instancias de intercambio. Más allá de la cantidad y tipo de redes y circuitos en los que participan los equipos de investigación, surge como un factor clave la utilización efectiva de dichas instancias, esto es: ¿en qué etapas del proceso de producción y

para qué se establecen los vínculos?, ¿de qué modo son utilizados y en qué medida redundan en una mejora o retroalimentación del proceso de producción?

En cuanto a esta misma dimensión, se presentó como un elemento esencial el alcance de las redes y contactos desarrollados, es decir, su carácter local, regional, nacional, internacional o global. ¿Con quiénes se contactan? ¿Cuáles son las características y el perfil de sus interlocutores? Hemos percibido en los casos analizados que las relaciones y vinculaciones locales o regionales prevalecen sobre los contactos “globales”, lo que favorece una cierta desconexión y periferialidad.

Por último, la *organización social* de la investigación, es decir, el modo de trabajo y la distribución de tareas, la colaboración entre pares, el aprendizaje llevado a cabo por los equipos, la modalidad de selección de los temas u objetos de estudio, determinan la calidad de la producción realizada. Esto, a la vez, se vincula de manera importante con el primer factor enunciado, es decir, con la orientación que se promueve institucionalmente por medio de las unidades de gestión especializadas.

El *trabajo en equipo* ha sido destacado por los entrevistados como un elemento clave para lograr mejores resultados, sin embargo, es importante tener en cuenta que éste no implica simplemente juntar a varias personas para hacer una tarea y establecer reuniones periódicas, sino que es necesaria una división clara de tareas y una organización interna que permita alcanzar los objetivos de un modo eficaz y efectivo.

Al haber estado centrado en el análisis micro de los casos seleccionados, el presente estudio deja abierta una serie de problemas y cuestiones a explorar en investigaciones posteriores. ¿Qué ocurre en el resto de las universidades no metropolitanas? ¿Qué similitudes y diferencias presentan las universidades metropolitanas y centrales? ¿Cuáles son las características que tiene la producción de conocimiento realizada en dichas instituciones? ¿Qué diferencias, respecto a las condiciones que se han identificado, existen en otras áreas de conocimiento?

De este modo, se han sentado las bases para que futuros estudios puedan ampliar de forma cuantitativa y cualitativa la indagación realizada aquí, disponiendo de las claves fundamentales de análisis.

Bibliografía

- Albornoz, M. (2004), “La investigación científica en las universidades nacionales”, en G. Delamata (ed.), *La universidad argentina en el cambio de siglo*, Buenos Aires, Jorge Baudino/ Universidad Nacional de General San Martín.
- Altbach, P. (1994), *The International Academic Profession. Portrait of Fourteen Countries*, Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Araujo, S. M. (2001), “Los universitarios en la lupa: evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica”, *Revista Pensamiento Universitario*, núm. 9.
- Balán, J. (coord.) (2000), *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el fin del milenio*, Cuernavaca, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias; Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Barsky, O., V. Sigal y M. Dávila (2004), *Los desafíos de la universidad argentina*, Argentina, Siglo XXI.
- Becher, T. (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Brunner, J. J. y A. Flisfisch (1983), *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, Santiago de Chile, Flacso.
- Clark, B. (1989), “The Academic Life: Small Words, Different Words”, *Educational Researcher*, vol. 18, núm. 5, disponible en: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198906%2F07%2918%3A5%3C4%3ATALSWD%3E2.0.CO%3B2-A>>, consultado el 23 de noviembre de 2007.
- Fernández Lamarra, N. (2003), *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*, Buenos Aires, EUDEBA, IESALC-UNESCO.

- García de Fanelli, A. (2000), *Estudios de posgrado en la Argentina: una visión desde las maestrías en Ciencias Sociales*, Buenos Aires, CEDES.
- (1999), *La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina*, Buenos Aires, Coneau.
- (1998), *Gestión de las universidades públicas. La experiencia internacional*, Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación.
- (1997), “La expansión de las universidades privadas en Argentina”, *Revista Pensamiento Universitario*, año 5, núm. 6.
- Kaplan, M. (1987), *Ciencia, sociedad y desarrollo*, México, UNAM.
- Krostch, P. (2001), *Educación superior y reformas comparadas*, Argentina, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Palamidessi, M., C. Suasnábar y D. Galarza (comps.) (2007), *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Manantial.
- Prego, C. y M. Pratti (2006), “Actividad científica y profesión académica: transmisiones y tensiones en el marco de las políticas de incentivo. Congreso VI ESOCITE, Bogotá.
- Suasnábar, C. (2001), “Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica”, *Revista Brasileira de Educação*, núm. 17, Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Tenti, E. (2001), “En casa del herero cuchillo de palo: la producción de conocimiento en el servicio educativo”, ponencia IV Congreso de Investigación Educativa, México, Comie.

EL CASO DEL FONDO SECTORIAL DE EDUCACIÓN: UNA ESTRATEGIA DE POLÍTICA DIRIGIDA A LA PRODUCCIÓN Y USO DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Cristina Ramírez González

Introducción

La producción de conocimiento derivada de la investigación en educación en México ha tenido un interesante desarrollo en las últimas décadas, hoy en día se cuenta con especialistas de alto nivel que desempeñan esta tarea, instituciones públicas y privadas con espacios destinados a ella, así como organizaciones de la sociedad civil integradas por expertos que realizan diversas tareas de evaluación, investigación, entre otras que contribuyen a informar la toma de decisiones, orientar procesos educativos y apoyar las tareas de docentes y directivos.

En este sentido, se cuenta con un panorama más amplio sobre cómo se ha ido configurando este campo en México, entendiendo éste –según Weiss (2006)– como aquel que integra a la investigación multidisciplinaria o multirreferencial, en el cual también se suman estudios con intervenciones educativas específicas, incluso sistematizaciones de experiencias, diagnósticos y evaluaciones, entre otros, que contribuyen a racionalizar la acción. Con esta perspectiva, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) hizo una revisión del estado de la investigación educativa en México y presentó un análisis sobre la Investigación Educativa en México 1992-2002, a partir de las siguientes referencias:

- Diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento.
- Agentes de la investigación educativa.
- Instituciones y condiciones institucionales.
- Comunidades especializadas e interinstitucionales.
- Revistas y bancos de datos.
- Usos e impactos de investigación educativa en la toma de decisiones.
- Políticas de apoyo y de financiamiento de la investigación educativa.

Sin embargo, a pesar de estos avances sobre lo que se produce, también se identifica como insuficiente el conocimiento que se desarrolla de manera específica para educación básica, aunado a ello, el que existe es poco difundido o no llega a todos los actores de este subsector. También se han identificado otros tipos de problemas como el que los docentes de educación básica no cuentan con capacitación para analizar y poner en práctica resultados de investigaciones y la poca autonomía que existe en las escuelas para poder innovar, entre otros (OCDE, 2003).

En México, los apoyos dirigidos a desarrollar investigación en educación para el subsector de educación básica han variado en distintas épocas, pero lo que siempre ha estado presente es la preocupación de cómo fomentar el uso de la investigación para una mejor toma de decisiones en materia educativa, inquietud que se asocia al quehacer de los políticos, por lo menos en el subsector de educación básica.

Las primeras instituciones que realizaron investigación en México la desarrollaron en función de necesidades propias del Sistema Educativo Mexicano (reformas al currículo, elaboración de libros de texto, elaboración de indicadores del Sistema Educativo, por ejemplo).

En la década de los cincuenta, hacia los setenta, las pocas instituciones que realizaban investigación en educación estarían enfocadas a los problemas de la educación básica, sin embargo, después de importantes reformas en el sistema y de la búsqueda de expansión de la educación superior del país, las Instituciones de Educación Superior (IES) se incorporaron activamente al desarrollo de los posgrados y de la investigación científica, en la cual también se incluía la atención a la disciplina de

la pedagogía y las ciencias de la educación; si bien esto incrementó el número de investigadores educativos, no necesariamente impactó en el aumento de la producción de conocimiento para la educación básica, pues el Sistema Educativo Mexicano se ampliaba y presentaba mayor complejidad y problemáticas, así como intereses.

De igual forma, en conjunto con el crecimiento y especialización de las instituciones con espacios para el desarrollo de la investigación en educación, el campo se ha ido configurando de distinta forma y uno de los aspectos más importantes es el relativo a los apoyos destinados para ello. No en todas las épocas han sido suficientes los apoyos para formar investigadores, consolidar grupos de trabajo y desarrollar proyectos encaminados a la investigación en educación básica.

El propósito de este documento es describir en lo general la instrumentalización de una de las políticas de desarrollo científico asociada a la política educativa en México en la última década, que busca favorecer la producción de conocimiento en educación, concretamente la relativa a la investigación en educación básica. Se trata del Fondo Sectorial SEP-Conacyt y su Subcuenta para la Educación Básica. Esta estrategia reciente de política de investigación ha pretendido, además, la vinculación con la toma de decisiones en el subsector de educación básica.

A lo largo de este trabajo se mencionan algunas políticas orientadas a la generación de conocimiento para el sector educativo en el país y en qué sentido la dinámica impulsada por la perspectiva de una sociedad de conocimiento ha trastocado la participación de diversos sectores.

Asimismo, se presentan rasgos básicos de una caracterización sobre las tres primeras convocatorias emitidas entre 2003 y 2006, que muestran algunos de los resultados que ha tenido el Fondo Sectorial SEP-Conacyt en su subcuenta de Educación Básica, cuáles son los productos concretos con los que se cuenta y en qué sentido es posible observar viabilidad y continuidad de una estrategia como ésta.

Para ello, se consideró necesario hacer un recuento de la política en educación básica, pues se asocia a las de ciencia y tecnología, pero además, nos permite observar la agenda que en cada momento se ha impuesto con respecto a la demanda de información y conocimiento considerado relevante y necesario.

Política en Ciencia y Tecnología en el siglo XXI: algunos rasgos

En México, se cuenta con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), organismo creado en 1970 por decreto presidencial, actualmente es instancia con carácter descentralizado del Estado, no sectorizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, que goza de autonomía técnica, operativa y administrativa (Ley Orgánica, 2002). El Conacyt es responsable del diseño de políticas de investigación científica y tecnológica, la innovación, el desarrollo y la modernización tecnológica del país. Es posible afirmar que desde el Conacyt se han implementado las principales acciones y, por su carácter federal, es el encargado de administrar los recursos destinados a tal propósito.

En su quehacer a lo largo de los años se observa cómo se han ido configurando aquellas políticas y sus estrategias puestas en marcha.

Con varias décadas ya de actividad, para efectos de este texto solamente mencionaremos las políticas de ciencia y tecnología de la última década en México, las cuales han sido, en parte, continuación de las políticas implementadas durante los noventa.

En los noventa se planteó como base de las políticas en América Latina una visión primordialmente orientada a la globalización de los mercados, López y Sandoval (2007), citando a Pérez (1992), señalan que en este periodo, los países en vías de desarrollo asumieron —al menos en el discurso— la idea de necesaria inversión en innovación tecnológica, ciencia y tecnología con la finalidad de trazar caminos para el crecimiento económico.

Esto aconteció en el marco de reformas estructurales en los distintos países, en los cuales México no fue la excepción. El contexto internacional fue marcado por algunos eventos, como el comúnmente conocido “Consenso de Washington”, derivado de un documento emitido en 1989 y que contenía 10 medidas para países de América Latina y solidarizadas a organismos económicos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Aunque posteriormente tendría serias críticas, en México estas recomendaciones constituyeron fundamento de las acciones que se adoptaron en el

gobierno, por ejemplo, la reducción de la participación del Estado con la privatización de algunas empresas públicas como la banca comercial y la telefonía, así como desregulación en otros sectores, diversas medidas –derivadas de este consenso– aplicadas por los gobiernos en turno se asociarían posteriormente con la crisis de mediados de la década de los noventa. Durante esa década, México firmó el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá y se unió a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (ocde).

Casalet (2007:12) señala que en los noventa:

...los flujos de conocimiento y tecnología serán consecuencia de las externalidades originadas por el aumento en la competitividad y el funcionamiento de los mercados internacionales [...] paulatinamente posiciona a la comunidad científica hacia la investigación orientada a un contexto de aplicación cuyas metas son las prioridades nacionales y regionales, analizadas con un enfoque multidisciplinario, apoyado en la concertación pública/privada para el financiamiento.

Esto último refiriéndose también a la influencia de los organismos internacionales como el Banco Mundial y la ocde en el ámbito científico y tecnológico.

El contexto político del año 2000, marcado por el cambio presidencial de un candidato distinto al del partido que gobernó por alrededor de 70 años en el país, ofreció una serie de condiciones que en principio conllevaban la idea de un cambio; en el discurso se hablaba de pasos hacia la democracia en el país, además, se congregó a diversos especialistas, intelectuales, responsables de instituciones de alto nivel, entre otros motivos, para construir, con una visión a 25 años, un proyecto de nación para este nuevo periodo.

En el ámbito de la ciencia y la tecnología, algunos aspectos que se derivaban del diagnóstico realizado por el grupo de expertos que participaron en la transición política y expuesto en los programas oficiales, señalaban que si bien se contaba con un aparato científico y tecnológico, éste tenía un “alcance modesto, desarticulado como sistema y con un crecimiento marginal”, el cual no había logrado traducir el conocimiento en proyectos de alto impacto social y económico. Se habló

de la falta de un marco jurídico-normativo que institucionalizara las relaciones entre las instituciones –tanto las federales como las estatales, las académicas autónomas, las privadas, entre otras– y que permitiera la asignación de un presupuesto nacional de ciencia y tecnología con una visión estratégica (Conacyt, 2006: 17 y 18). De alguna forma, el gobierno federal buscaba mejorar los apoyos a la ciencia y a la tecnología, así como dar mayor impulso al desarrollo de éstos en todo el territorio nacional y no solamente en el centro o las principales ciudades del país. Lo anterior se planeó hacer con un ramo específico del presupuesto federal destinado a los estados (Ramo 38 del Presupuesto de Egresos de la Federación).

Para 2002, se contaba con tres importantes documentos normativos que contenían el nuevo enfoque de políticas para la ciencia y la tecnología: la Ley de Ciencia y Tecnología y la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así como el Programa Especial de Ciencia y Tecnología (el PECYT) 2001-2006. En este último se plantearon los siguientes objetivos:

- Disponer de una política de Estado en ciencia y tecnología. A partir de darle estructura al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, descentralizar las actividades científicas y tecnológicas, impulsar áreas de conocimiento estratégicas para el desarrollo del país, entre otros aspectos.
- Incrementar la capacidad científica y tecnológica del país. Esto se buscó a partir del incremento en el presupuesto para actividades científicas y tecnológicas, así como aumentar la cantidad de personal que realiza estas tareas y promover más investigación.
- Elevar la competitividad y la innovación de las empresas. Este punto representó fomentar en el sector privado el incremento de su inversión en actividades científicas y tecnológicas, así como la gestión tecnológica, entre otros.

La política científica y tecnológica, en esta primera mitad de la década de 2000, buscó implementar acciones con un orden distinto, reorientando su papel con la intención de lograr un mayor impacto en

el sector privado y en el público, en este último, sobre todo, el Conacyt buscó mecanismos para fortalecer el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación en todo el país. Es en el primero de estos tres puntos en donde se señaló la necesidad del impulso de áreas de conocimiento estratégicas para el desarrollo del país, lo cual implicaba establecer mecanismos para la vinculación entre quienes producen conocimiento y los distintos sectores que lo requirieran, lo que se traduciría en demandas específicas de conocimiento, posteriormente. Incluso se habló de fomentar el que investigadores y académicos abordaran temas de alto valor social (Conacyt, 2006).

La estrategia que se impulsó y que dio continuidad a lo planteado a finales de los noventa, fue la profundización de los procesos de descentralización en el desarrollo de investigación científica y tecnológica, ofreciendo mayor apoyo a los estados de la República, sin embargo, es hasta estos últimos años que cada entidad federativa contó con mayores apoyos, como el establecimiento de Fondos Mixtos, con el objetivo de atender problemas, necesidades y oportunidades de impacto en el desarrollo de los sectores y los estados. El incremento presupuestal de dichos apoyos fue casi 14 veces mayor del año 2002 al año 2004; y en 2005 el Congreso de la Unión incorporó al presupuesto del Ramo 39¹ el tema de ciencia y tecnología (Conacyt, 2006: 73, 75). Asimismo, se promovió la participación de comisiones de ciencia y tecnología en los congresos locales, programas estatales de ciencia y tecnología y consejos estatales de estas mismas áreas.

Entre los instrumentos de política científica y tecnológica de este decenio (2000-2010) podemos subrayar:

- La creación del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), el cual busca brindar apoyos a los programas de posgrado y otorgar reconocimientos de calidad, así como descentralizar el Sistema Nacional de Posgrados.

¹ El Ramo 39 refiere a Programa de Apoyos para el Fortalecimiento de las Entidades Federativas y que se propone como Gasto Federal Descentralizado con el objetivo de mejorar la capacidad de gestión de los gobiernos locales e incrementar la eficiencia del uso de recursos.

- La creación de cuatro fondos Conacyt: Mixtos, Sectoriales, de Cooperación Internacional e Institucionales.
- La creación de un Foro Consultivo Científico y Tecnológico, órgano autónomo permanente de consulta que funge además como asesor del Congreso de la Unión y del Consejo de la Judicatura Federal.

Los programas de asignación de recursos para investigación, antes señalados, tienen como objetivo promover que los gobiernos –que en épocas anteriores tendrían áreas para hacer investigación dentro de sus propias estructuras– cedan la responsabilidad de hacer investigación a quienes tienen como prioridad la realización de estas funciones, como las instituciones de investigación y de educación superior, e incluso las empresas, con el objetivo de que se potencien estas capacidades. Esto último no solamente se observó en México, también ocurrió en otros países de América Latina, ya que como señala M. Cimoli (2008: 63), fue la “consecuencia de nuevas políticas económicas, tendencia a importar conocimiento y tecnología del exterior reduciendo peso del Estado y sus políticas de oferta para fortalecer la creación de capacidades tecnológicas endógenas”.

Estos datos son muestra de mejoras en algunos aspectos, aciertos en las estrategias de apoyo e impulso de la investigación científica y tecnológica en el país, aunque no en todos los ámbitos que deseaban impactar se obtuvieron los resultados esperados.

Pero no en toda la década se obtuvieron los éxitos esperados: en los años más recientes, el Conacyt, a partir de la crisis económica en el país, se ha enfrentado con problemas presupuestales, además del cambio de gobierno que también contribuyó a la falta de continuidad de algunos proyectos. Algunas de las consecuencias de lo anterior fue la reducción considerable de proyectos de investigación que se desarrollan por medio de convenios de cooperación internacional, así como la reducción de becas a los estudiantes de posgrado en 30% y disminuciones presupuestales de los Fondos Mixtos.

Tendencias en la agenda del Subsector de Educación Básica y la investigación en educación

Con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, además de contemplar objetivos y metas del nuevo gobierno, se planteaba una visión para el sector a 25 años. Como ideario para la educación básica, se planteó una “Nueva Escuela Mexicana”, buscando retomar la centralidad del aula para todo el subsistema. Los ejes de trabajo referían a la democratización del sistema promoviendo la participación de diversos actores sociales, no solamente en la escuela, sino también en la discusión de políticas y estrategias; la calidad con equidad con la cual se buscaría reducir la brecha de desigualdades educativas. Uno de los ejes que marcaba una pauta interesante para la investigación en educación básica fue el de la transparencia y rendición de cuentas, considerando necesaria la mirada externa al quehacer gubernamental en materia educativa y favoreciendo la comunicación de resultados a la sociedad.

Entre las prioridades que el subsector de educación básica tuvo, encontramos: las reformas curriculares de la educación preescolar y secundaria; el Programa Escuelas de Calidad (gestión escolar); el Programa Enciclomedia (digitalización de los libros de texto) y la investigación educativa y la evaluación externa como elementos fundamentales para la toma de decisiones informada.

Uno de los sucesos importantes ocurridos a principios de la década de 2000 y que han contribuido a la transformación del Sistema Educativo Mexicano, es la aparición de nuevos actores: el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), creado por decreto presidencial como órgano público, pero descentralizado, el cual tiene como tarea prioritaria realizar evaluación educativa y que hasta ahora ha estado avocado principalmente a educación básica; también realiza tareas de investigación educativa aplicada y básica.

Se contó con una participación más organizada y activa por parte de asociaciones civiles especializadas en el campo de la educación, las cuales mantuvieron en esta época actividad notoria hacia las políticas federales. Entre estos organismos encontramos al Observatorio Ciudadano

de la Educación (oce), fundado en 1998, que además de hacer análisis y crítica de las políticas educativas, también ha sido interlocutor con la sociedad por medio de comunicados regulares en un diario de circulación nacional; el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (Comie), establecido en 1993, integra a investigadores reconocidos que, entre otras actividades, trabajaban de forma cercana en la orientación, asesoría y diálogo con equipos técnicos del subsector de educación básica, así como de tomadores de decisiones.

Respondiendo a la tendencia de llevar a cabo evaluaciones externas a las políticas y programas en todo el gobierno federal, en el caso de la Subsecretaría de Educación Básica se convoca para su realización a IES y centros de alto nivel del país, inclusive de instituciones de otros países como la Universidad de Harvard, para la observación y análisis de impactos de las políticas implementadas.

Al igual que se señaló en el ámbito de la ciencia y la tecnología, a lo largo de esta primera década del siglo XXI, el sector educativo se vio afectado por el cambio de gobierno y la crisis económica.

Derivado de elecciones controvertidas por la cercanía de puntajes entre dos candidatos, el nuevo presidente se instala a pesar del descontento de muchos mexicanos, esto influyó en la posibilidad de consenso social respecto del proyecto de Nación que se propuso.

En lo que se refiere a la educación básica, el nuevo gobierno instalado en 2007 propone nuevas prioridades en la agenda, una de las mayores controversias la planteó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), que se observa como la renovación del acuerdo entre el sector educativo y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en éste se depositan las prioridades del gobierno para la educación básica, motivo por el cual un gran número de docentes de todo el país y otros actores se han manifestado en contra al señalarla como una alianza unidireccional y poco democrática, además de impactar directamente en las condiciones laborales de los docentes.

Aun cuando se cuenta con un Programa Sectorial de Educación para el periodo 2007-2012, de dicha Alianza se desprenden las nuevas prioridades del subsector de educación básica, las cuales han derivado en acciones puntuales en los últimos años y, a la vez, han modificado de

forma interesante las nuevas demandas de conocimiento de este subsector. Con 10 líneas de acción contenidas en esta Alianza, destacamos las siguientes:

- La profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. Hoy en día –a diferencia de otros años–, se realiza un concurso de plazas para docentes, se está buscando su actualización y capacitación a través de IES y se pretende la certificación de competencias profesionales, entre otros aspectos.
- La Reforma Curricular. Se realiza la reforma a los planes y programas de educación primaria y se trabaja en la articulación de toda la educación básica, integrando en ejes básicos los currículos tanto del preescolar como de primaria y secundaria.
- La consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación. Por medio de éste se ha fortalecido el examen de conocimientos ENLACE, pero también se espera poder contar con evaluación de competencias de los alumnos, así como de evaluación de escuelas (gestión, equipamiento, infraestructura).

Otros puntos que contempla la ACE refieren al desarrollo integral de los alumnos, a la mejora de su salud y alimentación, así como de las condiciones sociales para que los niños accedan a la educación básica y sobre todo puedan permanecer y transitar exitosamente en su formación básica con proyectos como el de extensión de la jornada escolar, abrir las escuelas para la realización de actividades para la comunidad en horarios extra-clase, escuela para niños migrantes al extranjero y en situación calle, entre otros.

Hasta el momento, estas acciones se han traducido en un número bastante amplio de programas y proyectos federales y estatales que se desarrollan en las entidades federativas y específicamente en las escuelas de educación básica,² esto también ha ocasionado descontento

² Al momento se identifican alrededor de 25 programas y proyectos federales que recaen en las actividades de la escuela, los cuales se enlistan enseguida: (1) Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, (2) Programa Escuela Siempre Abierta, (3) Programa Escuela Segura, (4) Programa Escuelas de Tiempo

en las escuelas al apuntar una sobrecarga de demandas de la federación, sea para la capacitación de los docentes y directivos, sea para atender aspectos de tipo administrativo y de control y, por tanto, se enfrentan a la reducción del tiempo para la tarea primordial de la escuela, la de atención al currículo.

La investigación y la innovación educativas fueron de los temas que se vieron afectados en la continuidad de acciones ante el cambio de gobierno. Si bien se puntualizan en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, no se observa una continuidad como tal, para el caso del Programa de Fomento a la Investigación Educativa no hay documentos que describan el enfoque o proyecto para su operación en este nuevo periodo, sin embargo, se mantienen algunas acciones, pero no es prioridad para el subsector, aunque se identifica una persistencia en la participación de investigadores como asesores, evaluadores o incluso desarrolladores de proyectos.

Completo, (5) Programa Escuelas de Calidad, (6) Programa de Fortalecimiento a la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil, (7) Programa Asesor Técnico Pedagógico, (8) Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas, (9) Programa Nacional de Lectura, (10) Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de la Educación Básica en Servicio, (11) Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, (12) Enciclopedia, (13) Reforma Integral de la Educación Básica, (14) Reforma Preescolar, (15) Reforma Secundaria, (16) Telesecundaria, (17) Proyecto para reducir la población en extraedad en Educación Básica, (18) Proyecto Mejoramiento del Logro Educativo en Escuelas Multigrado, (19) Calle y Saberes en Movimiento, (20) International Workshop Agreement 2 (ISO/IWA 2), (21) Programa Formación Económica y Financiera, (22) Evaluación PISA, (23) Habilidades Digitales para Todos, (24) Programa Nacional de Enseñanza del Idioma Inglés (piloto), (25) Programa Nacional de Activación Física Escolar [coordinado por la Conade], (26) Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Otros programas como el Programa de Fomento a la Investigación Educativa, la Evaluación Externa de Programas Sujetos a Reglas de Operación, el Programa de Formación de Funcionarios de los Sistemas Educativos Estatales Flacso, también son coordinados por la Subsecretaría de Educación Básica, sin embargo, no se desarrollan en las escuelas, sino que se dirigen a los funcionarios y áreas técnicas, tanto federales como estatales (disponible en: <<http://basica.sep.gob.mx>>, consultado en septiembre de 2010).

Aquí sobresale el vínculo con el Fondo Sectorial de Educación, ya que éste mantiene activa la Subcuenta y, por tanto, conduce a la Subsecretaría de Educación Básica a la elaboración de demandas de conocimiento para que se continúe el financiamiento de proyectos de investigación, como podrá verse más adelante, estas demandas de conocimiento se asocian directamente a los temas que abordan los programas que impulsa la Subsecretaría.

En este sentido, como mencionan Weiss y Arredondo (2003), se reconoce la necesidad que tienen los gobiernos e instituciones de contar con estudios que brinden información precisa a corto plazo. De esta forma, para la elaboración de los estados del conocimiento de 1992-2002 producidos por el Comie, efectivamente se identifica el desarrollo de este tipo de trabajos dentro de las instancias gubernamentales, pero sus procesos y resultados muchas veces se observaron deficientes, aunque también se encontrarían trabajos de calidad, pero no difundidos por el mismo hecho de ser conocimiento producido y usado al interior de las áreas de gobierno.

Para cerrar este punto parece necesario hacer un breve punteo de algunos aspectos relativos al fomento a la investigación dirigida a la educación básica en esta primera década del siglo xx.

Quiénes hacen investigación en educación básica

Se cuenta con información de un estudio realizado por el CERI-OCDE que destaca el desarrollo de investigación en educación en el país, sin embargo, apunta una deficiencia en lo relativo a los temas de educación básica. A principios de la década se conoció que dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt, se identificaban 171 investigadores dedicados a la educación (1.8% del total del padrón) y si bien no se cuenta con una cifra exacta, aproximadamente 27% de estos investigadores había abordado temas vinculados a la educación básica. Por otra parte, a principios de 2000, el Comie contaba con 244 afiliados, lo que sugiere un número insuficiente de expertos dedicados a la investigación en educación, señala Rueda (2006). Colina y Osorio (2004: 116)

muestran en su estudio que de una población de 336 agentes de la investigación educativa analizados, 207 se interesaban por temas de educación superior y 69 por educación básica, 60 trabajaban en temas de ambos niveles educativos.

Para 2010, el Comie integra a poco más de 300 investigadores y dentro de su descripción sobre sus especialidades de indagación, solamente se contabilizan a 12 investigadores que trabajan temas sobre educación básica, aunque se identifican alrededor de 45 que trabajan temas de interés para el subsector de educación básica, es decir, 14% del total de miembros del Comie trabaja temas de interés para el subsector de educación básica a nivel nacional, esto muestra la falta de expertos que desarrollen investigación para este nivel educativo. Por otra parte, instituciones mucho más vinculadas al nivel de educación básica no han desarrollado mayores capacidades para hacer investigación, como las escuelas normales, por ejemplo.

Acciones desde el gobierno federal

Como hecho destacable, se estableció el Programa de Fomento a la Investigación Educativa con una partida de recursos específica para ello, el cual tendría un monitoreo dentro de las políticas educativas con metas e indicadores relativos al número de investigaciones apoyadas. Se propone como mecanismo una convocatoria dirigida a especialistas investigadores que dio por resultado la recepción de 78 proyectos de investigación y tan sólo 19 financiados. A partir de la firma del convenio de colaboración con el Conacyt y la apertura de la Subcuenta de Educación Básica, se han financiado alrededor de 159 proyectos de investigación, de los cuales no se cuenta con información sobre su utilización para la toma de decisiones.

Acciones desde los gobiernos estatales

Si bien no en todos los estados de la República, algunos se destacan por desarrollar la política de fomento a la investigación en educación básica

en cada entidad, se identifican programas estatales de gobierno específicos para este ámbito, como el caso de Jalisco o Veracruz. Gradualmente, se establecieron los Fondos Mixtos con el Conacyt y en varias entidades incorporaron rubros destinados a educación, con componentes hacia investigación en educación básica como Chiapas, Hidalgo, Puebla, Sonora, Jalisco, entre otros.

Otras instituciones

El INEE es una de las instituciones que han aportado conocimiento relevante para el subsector de educación básica, también se cuenta con participación de algunas universidades, las cuales realizan estudios y análisis de evaluación educativa que han favorecido la generación de información y conocimiento relevante para este subsector.

Con este panorama sobre las políticas de ciencia y tecnología, así como de la educación básica, se espera haber dado contexto a la política de los fondos sectoriales, que enseguida se abordará, y apuntar en qué condiciones se encuentra la investigación en educación básica, que en el cierre de la primera década del siglo XXI, aún necesita apoyo para aumentar esta actividad.

En el siguiente apartado se expondrá de manera particular cómo ha sido el desarrollo de la política que articula a estos dos ámbitos con el fin de fomentar la investigación en educación básica.

El Fondo Sectorial SEP-Conacyt, Subcuenta para la Educación Básica

El anterior panorama que se presenta respecto de las políticas tanto en ciencia y tecnología como en educación básica, intenta proporcionar el marco de acción desde donde el Fondo Sectorial SEP-Conacyt en su Subcuenta para la Educación Básica se ha desarrollado.

En esta década se puede identificar en el caso del Conacyt un cambio estructural como entidad de fomento a la investigación científica y

tecnológica nacional, en la cual pasó de una operación por programas, a otra basada en fondos de apoyo y financiamiento de las actividades científicas y tecnológicas, conforme lo establece la propia Ley. Esto representó, además, una mayor interrelación con las dependencias y entidades de los tres niveles de gobierno.

En este sentido, los Fondos Sectoriales son fideicomisos que constituyen las dependencias y las entidades de la Administración Pública Federal conjuntamente con el propio Conacyt, para destinar recursos a la investigación científica y al desarrollo tecnológico en el ámbito sectorial correspondiente.

Tienen como objetivo la promoción del desarrollo y la consolidación de las capacidades científicas y tecnológicas, pero con una intención concreta de beneficiar a los sectores que constituyen cada fideicomiso, de forma que canalizan recursos para ello con los beneficios fiscales –entre otros– que un fideicomiso permite.

Estos Fondos operan a través de la emisión de convocatorias, las cuales se dirigen a las universidades e instituciones de educación superior públicas y particulares, centros, laboratorios, empresas públicas y privadas, principalmente, pero también están abiertas a todas aquellas personas físicas o morales que se encuentren inscritas en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (Renyecit) que brinden soluciones científicas y/o tecnológicas a las problemáticas o necesidades de conocimiento que expone cada sector. Este registro también fue creado en parte para apoyar precisamente el desarrollo de investigación científica y tecnológica en las empresas privadas.

La Ley de Ciencia y Tecnología que regula los Fondos, estipula que son instrumentos para apoyar la investigación básica, aplicada y tecnológica en distintas áreas de conocimiento; pero sobre todo, para incorporar la ciencia y la tecnología en las Secretarías de Estado del Gobierno Federal, asignar recursos orientados a prioridades nacionales, entre otros objetivos como el de divulgación y formación de recursos humanos (PECYT, 2001).

Los Fondos Sectoriales son instrumentos de una política nacional de ciencia y tecnología que ha logrado mantenerse desde 2003 a pesar del cambio de poderes en el gobierno. Al momento, el Conacyt

ha logrado la consolidación de 16 Fondos Sectoriales con las distintas dependencias de gobierno.

La Secretaría de Educación Pública ha constituido uno de los Fondos más grandes en recursos, ello asociado a su responsabilidad de apoyar el desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como de fortalecer a las instituciones de educación superior e institutos de investigación para ello. Este Fondo no cuenta con una sola “bolsa” de recursos, se han abierto diversas subcuentas que se manejan por separado y que atienden a intereses más puntuales por nivel educativo o ámbito de injerencia. Este Fondo con aportaciones del Conacyt y de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se constituye de las siguientes subcuentas:

- *Investigación básica.* Cuenta que destina apoyos a proyectos de esta naturaleza, en ella participa la Subsecretaría de Educación Superior con la mayor cantidad de recursos.
- *Educación básica.* Orientada principalmente a la investigación aplicada y a la generación de redes. La Subsecretaría de Educación Básica es la responsable de mantener activa esta subcuenta.
- *De la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal.* Con una orientación en temas de educación básica. Solamente se publicó una convocatoria en 2003.
- *Investigación sobre la violencia de género y con enfoque de género.* Subcuenta de reciente creación por la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP, para atender problemáticas a este respecto y que competen al ámbito educativo (www.conacyt.gob.mx).

El Fondo Sectorial de Educación se establece formalmente a finales de 2002 con un convenio entre la SEP y el Conacyt; para el Conacyt, era la operación de la política y atención a la nueva Ley –en aquel momento– de Ciencia y Tecnología, para la SEP no hubo una única forma de operar, sino que cada nivel educativo o área respondió de distintas formas, a partir de necesidades más puntuales, sin articulación alguna entre subsectores, cada área gestionó y se incorporó de forma independiente.

De acuerdo con M. Cimoli (2008), los fondos responden de alguna forma al modelo de las políticas lineales de demanda, de modo que es

posible observar cómo al aportar recursos a quienes producen conocimiento, se esperarí­a que este conocimiento a la vez pudiera dotar a las instituciones educativas pú­blicas de capacidad de innovaci3n, tanto en sus procesos como en sus productos.

Iniciando con la caracterizaci3n del Fondo SEP/SEB-Conacyt,³ objetivo de este trabajo, se encontr3 que serí­a hasta 2003 cuando se activara la Subcuenta para Educaci3n Bási­ca, propuesta por la Subsecretarí­a de Educaci3n Bási­ca y Normal –como se denominaba entonces– con el objetivo de convocar a investigadores y fomentar equipos de investigaci3n del paí­s que estudien la educaci3n bási­ca para retroalimentar la polí­tica y programas orientados al mejoramiento de la calidad, equidad y eficacia social de la escuela pú­blica mexicana.

Para la Subsecretarí­a de Educaci3n Bási­ca, con la experiencia de anteriores convocatorias, este convenio represent3 una alianza estrat3gica, considerando la experiencia, conocimiento y congregaci3n de expertos que brindaba al concentrar el registro de investigadores de mäs alto nivel en el paí­s; aunado a ello, el desarrollo de una nueva plataforma tecnol3gica y de informaci3n para administrar los proyectos. Ahora bien, el Conacyt ya habí­a iniciado la apertura de varios fondos, pues tení­a la expectativa de dar viabilidad a la investigaci3n cientí­fica aplicada en el sector educativo y poder contribuir a la soluci3n de problemas prioritarios a nivel nacional y estatal (Conacyt, 2006), esta funci3n tambi3n la llevarí­a a cabo con esta subcuenta. Ello refleja el nivel de articulaci3n que alcanzan ambas polí­ticas; así, es posible observar c3mo la polí­tica de ciencia y tecnologí­a se corresponde con la de fomento a la investigaci3n en educaci3n bási­ca.

En este Fondo concurren recursos de la SEB y del Conacyt, participan funcionarios de ambas instituciones para su operaci3n, el Conacyt mantiene el liderazgo en cuanto al proceso de evaluaci3n y selecci3n de proyectos, pero desde la SEB se elaboran las demandas de conocimiento y se realiza la evaluaci3n de pertinencia de las propuestas a concurso. Se emite una convocatoria conjunta en la cual el principal requisito es que quien quiera participar –persona fí­sica o moral– deberá estar inscrito

³ Para este trabajo y con el fin de facilitar la lectura, se denominará Fondo SEP/SEB-Conacyt a la Subcuenta de Educaci3n Bási­ca del Fondo Sectorial SEP-Conacyt.

al Reniecyt, registro del Conacyt en el cual la mayoría de las instituciones de educación superior e investigación ya están registradas, pero también hay consultores particulares, empresas y organizaciones de la sociedad civil.

La pertinencia de la propuesta es el primer filtro, y desde la SEB, se integra a un grupo de funcionarios y expertos de las áreas técnicas de todas las direcciones generales para que, conforme a su tema, emitan un juicio sobre la relevancia del tema posible a indagar. Se integra un Comité Evaluador en el que opinan tanto la SEB como el Conacyt, ya que los participantes deben ser investigadores vinculados a la educación básica. En un segundo momento y ya con la resolución de la SEB y el aval del Comité Evaluador, se procede a la evaluación de calidad, en la cual el Conacyt enviará a especialistas de su base de datos para que se valoren los objetivos, la metodología y los resultados esperados, así como el plan de trabajo, los impactos y otros aspectos que garanticen la calidad de los proyectos por financiar. Con una intención de trabajo colegiado se desarrolla todo el proceso de selección de proyectos.

El Conacyt gestiona las investigaciones aprobadas y la SEB recibe los resultados de los proyectos. Con las tres primeras convocatorias se realizaron ejercicios de diálogo entre funcionarios e investigadores y otros interesados, se publicaron reseñas de resultados de investigación y se recibieron los productos de cada investigación como libros, tesis, artículos de revistas.

Éste es uno de los aspectos que en este Fondo aún se observan débiles: no se identifican mecanismos más puntuales de uso de resultados, incluso la propia transferencia de conocimiento que el Conacyt pudiera hacer al Subsector no existe, sólo es una actividad de gestión, tanto la recepción de informes y productos como la entrega a la SEB de ellos.

Algunos datos relevantes

El Fondo SEP/SEB-Conacyt ha publicado desde 2003 nueve convocatorias. Al momento, este Fondo sigue activo, y por parte de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), se mantiene dentro de su planeación asociada a los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 a través del Programa de Fomento a la Investigación Educativa.

Enseguida se muestran algunos datos cuantitativos:

CUADRO 1. PROYECTOS INSCRITOS A CONCURSO Y ACEPTADOS

<i>Año</i>	<i>Proyectos inscritos a concurso</i>	<i>Total de proyectos apoyados</i>
2003	115	36
2004	251	35
2005	No se publicó convocatoria	
2006	169	28
2007	172	38
2008	132	22
2009	185	29
Total	839	159

Fuente: DGDGIE, SEP.

CUADRO 2. RECURSOS TRANSFERIDOS DEL FONDO SEP/SEP-CONACYT

<i>Año</i>	<i>Recursos transferidos por la SEP</i>	<i>Recursos transferidos por el Conacyt</i>	<i>Total de recursos</i>
2003	8 millones	8 millones	16 millones
2004	8 millones	8 millones	16 millones
2005	Sin aportaciones, no hubo convocatoria		
2006	Sin aportaciones, la convocatoria se emitió con remanentes de las aportaciones anteriores		
2007	5.5 millones	8 millones	13.5 millones
2008	10 millones	7 millones	17 millones
2009	Sin aportaciones, convocatoria emitida con remanente de las anteriores		
Total	31.5	31	62.5

Fuente: DGDGIE, s/f. Expediente interno del Programa de Fomento a la Investigación Educativa, consultado en agosto de 2009 a abril de 2010.

En comparación con otros Fondos, como el de Ciencia Básica, el presupuesto destinado para realizar investigación en educación básica es significativamente menor, se observa inconsistencia en las aportaciones e incluso en la emisión de convocatorias. Esto muestra, en parte, la dificultad para sostener el Fondo.

Una mirada un poco más cualitativa se puede hacer en la revisión de las modalidades y los temas de demanda específica del subsector.

Este documento anexo a cada convocatoria denominado: “Demandas Específicas”, plantea la agenda de los temas de investigación en educación básica, en ellos se exponen las necesidades de información, evaluación, análisis que serían útiles para el subsector, también se solicitan innovaciones, estudios cualitativos y proyectos de investigación que intervengan en las escuelas; en cada convocatoria se observan algunas variaciones en la descripción, ya sea de las áreas o de los temas, sin embargo, también se ha mantenido cierta consistencia a lo largo de los años de actividad del Fondo.

Los principales cambios se dan durante la transición de autoridades derivada del cambio de gobierno, esto se expresa en dos aspectos concretos a partir de las convocatorias 2008 y 2009: la incorporación de una nueva área en la que se expresa la necesidad de información dirigida a programas educativos de reciente instalación y otros temas como aprendizaje y prácticas pedagógicas u otro, poco abordado en educación básica, referente a cultura y ambiente escolar.

Después de cuatro convocatorias y al cambio de autoridades, las áreas de demanda específica de conocimiento para el subsector junto con sus temas, así como las modalidades en las cuales se busca apoyar investigaciones, se amplían, es importante mencionar que para el proceso de revisión de áreas y temas, el Comie participó como asesor —señaló la SEB—, de manera que se trabajó con información que las áreas técnicas de la SEB habían proveído junto con un análisis por parte de investigadores del Comie para integrar aquellos aspectos relevantes y vincular a la vez aquellos temas necesarios vistos por los investigadores a fin de articular ambas agendas.

CUADRO 3. MODALIDADES EN LAS CUALES SE CONVOCAN LAS INVESTIGACIONES

2003, 2004, 2006 y 2007	2008 y 2009
Investigación educativa y/o aplicada. Creación y consolidación de grupos y redes de investigación e innovación.	Investigación educativa y/o científica básica. Investigación educativa y/o aplicada. Creación y consolidación de grupos y redes de investigación e innovación.

Fuente: elaboración propia.

CUADRO 4. DEMANDAS ESPECÍFICAS DE CONOCIMIENTO POR CONVOCATORIA

<i>Convocatorias emitidas en 2003, 2004, 2006 y 2007</i>		<i>Convocatorias emitidas en 2008 y 2009</i>	
Áreas y temas	Mejoramiento académico y desarrollo educativo	Áreas y temas	Mejoramiento académico y desarrollo educativo
	<p>Tema 1. Currículum, materiales educativos y mejoramiento de prácticas pedagógicas</p> <p>Tema 2. Uso y aplicación de nuevas tecnologías en educación</p> <p>Tema 3. Formación y desarrollo profesional de docentes</p> <p>Tema 1. Interculturalidad, educación y atención a la diversidad</p> <p>Tema 2. Atención a grupos vulnerables</p>		<p>Tema 1. Currículum: contenidos escolares y competencias</p> <p>Tema 2. Materiales y recursos educativos</p> <p>Tema 3. Aprendizaje y prácticas pedagógicas</p> <p>Tema 4. Formación continua de docentes</p>
Equidad, diversidad y atención a grupos vulnerables	Transformación escolar e innovación de la gestión de los sistemas educativos	Transformación e innovación de la gestión escolar	Transformación e innovación de la gestión escolar
			<p>Tema 1. Gestión escolar: normatividad, organización escolar y participación social</p> <p>Tema 2. Reorientación de las funciones de dirección y supervisión escolar</p> <p>Tema 3. Innovación de los sistemas educativos estatales</p>
Análisis de información, indicadores y encuestas sobre desarrollo educativo	Análisis de información estadística censal y muestral sobre trayectorias y procesos educativos	Innovación para la equidad educativa	<p>Tema 1. Atención a escuelas en condiciones de vulnerabilidad educativa</p>

Para los actuales funcionarios no pareciera ser siempre útil una convocatoria, ya que hay temas de gran interés para la SEB y no siempre aparecen investigadores o instituciones interesadas en su estudio. Pero este mecanismo de convocatoria ofrece confiabilidad en tanto evaluación minuciosa y experta, además de que los recursos no son tan amplios y es necesario distribuirlos de la mejor manera.

Aportaciones del Fondo: resultados observables

Considerando la consecución de convocatorias que se realizan hasta el momento, no solamente parece necesario acercarse a los procesos hasta ahora implementados, sino además conocer los resultados obtenidos, es decir, realizar algunas aproximaciones que nos permitan revisar los procesos generados y conocer sus impactos. Cardozo (2000) señala la complejidad que las organizaciones del sector público enfrentan al plantearse evaluaciones, ya que cuentan con objetivos de distintas naturalezas; para el caso de la Subcuenta de Educación Básica, se identifican por lo menos dos de los seis tipos de objetivos que propone esta autora: un objetivo tecnológico, pues refiere a la intención de desarrollar investigación científica y tecnológica, pero también objetivos sociales y de equidad, puesto que buscan impactar en el bienestar de la sociedad mexicana en función de mejorar la calidad y equidad de la educación básica del país.

Desde los noventa, se cuenta con herramientas teóricas y conceptuales que han ayudado a mejorar los procesos no sólo de evaluación de políticas y programas, sino también su diseño e implementación, a fin de conseguir mejores resultados. Navarro (2005: 15) nos dice que: “el punto central en muchas de las reformas del Estado en estos países ha sido pasar de un enfoque de administración centrado en insumos, a uno basado en resultados de las actividades del gobierno”. De esta forma, la preocupación por los recursos asignados se orienta más bien hacia la generación de efectos y productos de las intervenciones del gobierno y por ello la importancia de la evaluación de estos efectos (impactos).

En este sentido, dada la inexistencia de algún estudio que dé cuenta del desarrollo e implementación del Fondo en la Subcuenta de Educación

Básica, sería deseable una evaluación de impacto, sin embargo, dada la complejidad que ello supone, se esperaría al menos conocer cómo ha sido el proceso, entendiendo a este tipo de evaluación como aquella que “se relaciona con la forma en que funciona el programa y se centra en los problemas de la entrega de servicios”, nos dice Judy Baker (2000: 1). Considerando que es un caso en particular, no se observa conveniente utilizar una metodología cuantitativa, por el contrario, tendría que realizarse con técnicas más cualitativas que permitieran hacer las aproximaciones necesarias al caso e identificar a los actores y sus relaciones –por ejemplo– como posibles insumos interesantes para su análisis. Según Baker (2000), los métodos cualitativos tienen su ventaja en la flexibilidad de ser adaptados a las necesidades de evaluación, el uso de técnicas inmediatas se aplica en función de comprender mejor a las partes interesadas en la evaluación.

Siendo intención de este documento el describir en parte cómo ha sido esta estrategia de políticas articuladas, el último punto expone algunos de los resultados, pero es a lo largo de la observación de hechos y productos que es posible identificar algunos indicios sobre resultados interesantes.

De acuerdo con los datos presentados en el apartado anterior, esta estrategia ha destinado recursos públicos para la generación de información y conocimiento útil para la toma de decisiones de la SEB, y de igual forma, para el Conacyt es una tarea relevante la transferencia del conocimiento producido.

En el aspecto relativo a la vinculación entre producción y uso de conocimiento, Flores (2009) recupera a Weiss, al hablar de modelos que expliquen el vínculo entre conocimiento y acción pública, de entre los cuales –señala– subyacen diversas modalidades de interacción entre investigadores y tomadores de decisión, como el diálogo y la consulta. Esta Subcuenta se identifica dentro de la esfera de lo político y de la resolución de problemas, pues va más allá de la intención de generar conocimiento de frontera, por ejemplo, la relación entre el conocimiento que se espera se produzca con miras a generar cambios y mejoras en la educación del país. En este sentido, Flores también señala que es posible reconocer las dificultades que ello representa, y algunas de éstas son:

- La falta de interacción y entendimiento entre especialistas y diseñadores de políticas.
- El peso político que cierto conocimiento pudiera tener o no para su uso efectivo.
- Disociación entre conocimiento y acción pública: falta de tiempo para informarse, falta de difusión, destiempo de lo producido sobre la urgencia de conocimiento, incluso poca relevancia de lo que se produce respecto de lo que se requiere. Conocimiento que genera controversia.
- Con la intención de continuar la caracterización del Fondo SEP/SEB-Conacyt, se cierra este documento destacando el aspecto de la producción de conocimiento que se ha generado.

Es difícil, entonces, encontrar esta vinculación de forma directa, ha sido una preocupación de muchos especialistas el encontrar mejores mecanismos, pero no solamente es complejo su desarrollo, sino también la observación de este impacto.

Esta Subcuenta ha producido conocimiento relevante para el campo de la investigación educativa, pero también para el quehacer institucional y el impulso de nuevas dinámicas e interacciones entre actores.

Los actores y sus interacciones

En el Fondo SEP/SEB-Conacyt han participado funcionarios de la SEB y el Conacyt, investigadores y evaluadores, docentes y directivos de educación básica, algunos funcionarios de las secretarías de educación estatales, principalmente, pero también en distintos momentos, funcionarios de instituciones de educación superior y de organismos de la sociedad civil vinculados al tema de la investigación educativa. De la forma en que cada actor ha intervenido en cada momento, se han podido construir formas de interacción que han dado viabilidad a dicha estrategia.

Es posible afirmar que dado el contexto político en el que se gestó esta Subcuenta, se contó con la influencia de un entorno político en

búsqueda de la democracia y, por tanto, que inclinó el quehacer gubernamental hacia una mayor libertad de acción soportada por el trabajo en grupos heterogéneos, horizontales y más abiertos.

Durante la consolidación del Fondo, los gestores de ambas instancias favorecieron las condiciones para su operación, ya que fueron un eslabón clave para generar una primera forma de desarrollar esta estrategia y resolver dificultades; es posible mencionar que de su mediación entre los investigadores y los funcionarios responsables se agilizaron trámites relevantes para el desarrollo de los proyectos, por ejemplo, acercaron a especialistas con funcionarios para asesorar otros proyectos en sus áreas técnicas o, por el contrario, para brindar información básica para el desarrollo de investigaciones. La comunicación entre los operadores, gestores y tomadores de decisiones de la SEB y el Conacyt se caracterizó hasta este periodo por ser fluida, abierta y constante; al cambio de poderes y en recientes fechas, esto no sucede de la misma forma.

De las interacciones entre actores e instituciones surgen los principales aportes de la vinculación del Programa de Fomento a la Investigación Educativa de la SEB con el Conacyt, pues por lo menos en las primeras cuatro convocatorias, se logró generar espacios de análisis y discusión, desde las necesidades de investigación hasta sus recursos, también se buscaron formas para su divulgación.

Dada la forma en que se estableció el mecanismo de convocatoria y selección de proyectos, se contó con una participación nutrida de expertos en educación básica y en investigación en educación, lo que favoreció el debate y la discusión, pero también la transparencia y legitimidad en el uso de recursos.

Las principales acciones en las que fue posible observar los esfuerzos tanto formales como informales a partir de encuentros horizontales de actores se enlistan a continuación (Ramírez, 2009):

Acciones formales:

- Comités de evaluadores de la SEB y del Conacyt (investigadores expertos).

- Reuniones nacionales de investigación (4), en las que se buscó la interacción de especialistas y funcionarios, pero también de estudiantes y docentes de instituciones de educación superior.
- Reuniones estatales de investigación (7).
- Un ciclo de mesas redondas sobre investigación en educación básica.
- La publicación de reseñas de investigación en educación básica.
- Difusión de los resultados de investigación a través del sitio electrónico de la Secretaría de Educación Pública.

Acciones más abiertas y flexibles:

- Participación de investigadores en reuniones de trabajo con diversas áreas de la SEB, convocadas y concertadas según el interés de funcionarios e investigadores.
- Participación de la DGDGIE-SEB en diversas actividades de los investigadores, de proyectos o de sus instituciones de procedencia.
- Incorporación de sectores importantes de la sociedad civil organizada a la discusión de la investigación en Educación Básica (Comie, OCE, Conacyt).
- La participación de otros actores y contextos a partir de los proyectos de investigación (docentes y directivos de escuelas de EB).
- Creación de redes estatales vinculadas a la investigación educativa, a la vinculación de la investigación con la toma de decisiones, entre otras.

Producción de conocimiento

Entendiendo la producción de conocimiento no solamente como el conocimiento especializado, sino, nos dice Gutiérrez (2007), también

como todas aquellas acciones implícitas e indispensable para la toma de decisiones y para orientar el mejoramiento del subsector, así como conocimiento especializado reflejado en informes, políticas y normas o reglamentos, en planes, programas y estrategias educativas, en reportes de evaluaciones e incluso en los discursos, hasta la sistematización de datos y estadísticas como insumos de conocimiento. Con esta idea amplia de lo que significa producir conocimiento, esta estrategia de política científica asociada a la educativa nos ofrece conocimiento relevante. Enseguida se puntualizan tres rubros en los cuales esta Subcuenta ha producido conocimiento.

En cuanto al conocimiento académico que se ha producido, derivado de un análisis de los proyectos apoyados en 2003 y 2004, se identificó que alrededor de 90% de estos proyectos se refería a un contexto educativo específico; se caracterizan los sujetos con quienes se trabaja, así como los escenarios educativos o programas a los que se dirige la investigación. Esto alude a la posibilidad de que los resultados que se desprenden tengan usuarios muy específicos que han hecho uso del conocimiento producido, además, dadas las especificaciones de las propias convocatorias, se delimita con claridad las áreas del gobierno –federal o estatal– a las cuales también les son de utilidad.

Respecto de las investigaciones, se destaca lo siguiente:

- Investigaciones que buscan explicar fenómenos educativos en marcos locales concretos, en las que el contexto se convierte en un factor constituyente de la realidad educativa que se estudia.
- Los proyectos suponen una colaboración entre dos o más actores de distintas dependencias o escenarios sociales. En los casos más significativos se llegan a involucrar seis o siete actores: docentes, alumnos, padres de familia, investigadores, directivos, funcionarios de dependencias gubernamentales y autoridades municipales, por ejemplo.
- Todas las investigaciones reportan un usuario específico y es notoria la tendencia a producir conocimiento que atienda, solucione o transforme una problemática socioeducativa. Son proyectos que expresaron un alto compromiso o relevancia social.

Para las convocatorias 2008 y 2009, se incluyó la modalidad de ciencia básica, lo que implicará un nuevo análisis sobre el tipo de proyectos propuestos y apoyados, pues de alguna forma se modifica la naturaleza del Fondo con el propósito de propiciar otro tipo de análisis.

Si bien entre los principales productos para el subsector de educación básica están las reseñas de investigación y los informes finales, este Fondo ha permitido que el subsector cuente también con productos publicados de otro tipo, como: libros, tesis de posgrado y licenciatura, artículos en revistas, elaboración de *software* y material didáctico, además de los registros fotográficos, relatorías y bases de datos con los que se cuenta.

Estos productos han sido utilizados y distribuidos principalmente en los lugares en los que se desarrollaron las investigaciones, algunos presentan el impacto de éstos en sus propias investigaciones, sin embargo, a nivel de toma de decisiones, tanto de la Subsecretaría de Educación Básica como del Conacyt, se desconoce en qué medida estos productos han sido considerados para el quehacer educativo y la revisión del Fondo en sí mismo.

Este Fondo ha permitido impulsar acciones de innovación si consideramos que ha impactado en los contextos, que promueven aprendizajes y cambios para el mejoramiento de prácticas, desde las organizacionales hasta las educativas, asimismo, mantiene líneas de conocimiento que permiten la diversidad y la generación de redes.

Se reconocen algunos ejemplos en los cuales las investigaciones contaron con viabilidad cultural por su vinculación con la comunidad, lo que aportó conocimientos relevantes tanto a los investigadores como a la comunidad participante.

Ahora bien, sobre el conocimiento que como organización se ha desarrollado —es decir, aquel que cuenta con siete años de impulso a una estrategia gubernamental que ha podido ser sostenida—, con dificultades se observa su crecimiento en el aspecto de los recursos económicos que se pueden ofertar a los interesados, sin embargo, se ha logrado hacer explícito un conocimiento organizacional, de gestión operativa y de la información, de modo que puede seguir operando ante el cambio de autoridades o responsables.

Si bien en los últimos años no se han realizado encuentros entre funcionarios y académicos con una intención de dialogar de forma más abierta y flexible como se realizó con las primeras convocatorias, la experiencia está plasmada con productos concretos, de forma que es posible retomarse en cualquier momento y de formas más efectivas.

Ya en los noventa, Gibbons, Limoges, Nowotny y otros (1997), junto con otros colegas, hablaban de nuevas formas de producir conocimiento, del Modo 1 y el Modo 2, en el cual el primero es el conocimiento científico, el que producen las comunidades de científicos, aquellas tradicionalmente homogéneas y jerárquicas; el segundo es el conocimiento que se produce a partir de comunidades y redes de individuos con perfiles académicos e incluso profesionales distintos, son comunidades que hoy en día se conocen como transdisciplinarias, son diversas y dinámicas. En este sentido, el trabajo que se ha desarrollado dentro de las investigaciones al incluir equipos de trabajo diversos (por ejemplo, aquellos en donde hay investigadores educativos, pero también de otras disciplinas, docentes frente a grupo, funcionarios del Estado e incluso padres de familia).

Siendo una necesidad evidente el impulso a mayores investigaciones y de mejor calidad, los documentos que se publican ya casi anualmente anexos a las convocatorias y denominados de Demandas Específicas, representan un insumo relevante en todos sentidos, no solamente para la generación de conocimiento útil para el subsector, sino también para la investigación básica y de frontera, ya que la realidad del país, de la sociedad y del entorno en el que suceden las cosas en las aulas y todos los niveles de intervención es dinámico y cambiante.

Estébanez y Korsunsky (2004) nos dicen que además de la difusión del conocimiento entre científicos y sus pares, existen los procesos de vinculación y transferencia, los cuales consisten en “contactos orientados” de una oferta científica o de una demanda de conocimiento y es en esta segunda forma que se relaciona la ciencia y la tecnología con la sociedad, que se establece una relación entre productor y usuario de conocimiento.

En este sentido, un componente que puede generar flujos de conocimiento y que ya se realiza de alguna forma entre la SEB, el Conacyt

y los investigadores, es la asistencia directa y particular en la atención de temas concretos, los cuales no necesariamente pasan por el filtro de las convocatorias, pero que en ocasiones se establecen derivados de un conocimiento previo por su participación en los concursos del Fondo. Pero aún es necesaria la provisión de educación continua y la enseñanza profesional para adquirir nuevos conocimientos, sobre todo en el caso de los funcionarios, así como la difusión e intercambio de conocimiento e información científica básica tanto entre usuarios como con investigadores interesados e incluso profesionales en general.

Sin duda, no sólo son útiles los resultados directos que generan las investigaciones apoyadas por esta subcuenta, los resultados indirectos, las experiencias generadas tanto en los contextos en donde se desarrollan las investigaciones como en los institucionales, también constituyen conocimiento relevante y contribuyen a la transferencia de conocimiento entre áreas y sectores.

Hace falta que la Subcuenta de Educación Básica haga aún más explícito el diseño en el cual se sustenta el fideicomiso; que el Programa de Fomento a la Investigación Educativa consolide sus objetivos y acciones no solamente de selección y financiamiento de proyectos, sino además de difusión, de interlocución y debate mucho más democrático, de forma que cuente con un respaldo normativo que le permita sostenibilidad y adaptabilidad ante el cambio en los programas sectoriales.

Sin duda, es necesario mayor apoyo a la investigación en educación básica, y de primera intención se puede hablar de recursos económicos para ello, sin embargo, vemos que es posible ampliar la producción de conocimiento para el subsector potenciando redes y generando mayor participación de nuevos actores. Se ha visto que los posgrados en educación son oportunidades importantes para desarrollar investigación, pero hace falta encontrar diversas y mejores formas de articular su quehacer con el del Fondo.

El gran reto –a pesar de los años que la Investigación Educativa lleva desarrollándose en el país– sigue siendo analizar cómo este conocimiento abona a las políticas educativas, y de qué depende que los tomadores de decisiones las reconozcan, empero, se ha señalado que hay formas diversas en las cuales el conocimiento se produce y se

difunde, de modo que este caso permite observar algunas experiencias interesantes a partir de la participación más abierta y enriquecida de actores, de favorecer y participar de nuevas dinámicas de trabajo también basado en conocimiento y con contextos democráticos.

El Fondo Sectorial de Educación y la Subcuenta SEP/SEB-Conacyt sigue vigente, es una opción concreta de fomento a la investigación en educación básica, con fuertes limitaciones aún, pero que podría ofrecer mayores beneficios al Subsector de Educación Básica.

Bibliografía

- Baker, Judy (2000), *Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza, Manual para Profesionales*, Washington, D. C., World Bank.
- Cardozo, Myriam (2000), “La evaluación de las políticas públicas, metodologías, aportes y limitaciones”, *Revista de Administración Pública*, México.
- Casalet, Mónica (2007), *Cambios en la gobernabilidad del sector de CyT en México*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Cimoli, Mario (2008), “Las políticas tecnológicas en América Latina: una revisión crítica”, en Giovanna Valenti (coord.), *Ciencia, tecnología e innovación. Hacia una agenda de política pública*, México, Flacso-México.
- Colina, Alicia y Raúl Osorio (2004), *Los agentes de la investigación educativa en México*, México, UNAM.
- Conacyt (2006), *Ciencia y tecnología para la competitividad*, col. Editorial del Gobierno del Cambio, México, FCE.
- DGDGIE (s/f), “Expediente interno del Programa de Fomento a la Investigación Educativa”, consultado en agosto de 2009 y abril de 2010.
- Estébanez, María Elina y Lionel Korsunsky (2004), “Medición de actividades de vinculación y transferencia de conocimientos científicos y tecnológicos”, *El Estado de la Ciencia. 2003. Principales indicadores de ciencia y tecnología Iberoamericanos/Interamericanos*. Buenos Aires, RICYT, CYTED, Redes.

- Flores, Pedro (2009), “Investigación educativa y políticas públicas en México. Una relación amorfa y elusiva”, *Revista Sinéctica*, núm. 33, disponible en: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN33_08/sin33_floresCrespo.pdf>, consultado el 10 de agosto de 2010.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simo Schwartzman, Petter Scott y Martin Trow (1997), *La nueva producción de conocimiento*, Barcelona, Pomares.
- Gutiérrez, Norma Georgina (2007), “Fondo Sectorial SEP/SEB-Conacyt para la investigación en Educación Básica. Investigación situada en contexto”, ponencia presentada en el *XIX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Yucatán, del 5 al 9 de noviembre, disponible en: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at04/PRE1178917685.pdf>>, consultado el 12 de septiembre de 2008.
- “Ley orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de junio de 2002.
- López Leyva, Santos y Lidyeth Azucena Sandoval Barraza (2007), “Un análisis de la política de ciencia y tecnología en México (2001-2006)”, *Estudios Sociales*, 15 (30), pp. 136-165, disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572007000200005&lng=es&tlng=es>, consultado el 20 de enero de 2009.
- Navarro, Hugo (2005), *Manual para la evaluación de impacto de proyectos y programas de lucha contra la pobreza*, Santiago de Chile, ILPES/CEPAL.
- OCDE (1994), *Políticas nacionales de la ciencia y de la tecnología. México*, México.
- OCDE/CERI, (2003), *Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. Reporte de los examinadores sobre México*, disponible en: <<http://www.oecd.org/dataoecd/42/23/32496490.pdf>>, consultado el 20 de enero de 2009.
- Pérez, Carlota (1992), “Cambio técnico, reestructuración competitiva y reforma institucional en los países en desarrollo”, *Trimestre Económico*, núm. 233, enero-marzo.

- Ramírez, Cristina (2009), “El uso de la investigación educativa en las políticas educativas en México. El caso del Programa de Fomento a la Investigación Educativa”, tesis para obtener el título de licenciada en Pedagogía, México, UNAM.
- Rueda, Mario (coord.) (2006), *Notas para una agenda de investigación educativa regional*, México, Comie.
- Weiss, Eduardo (2006), “El desarrollo de la investigación educativa a través de los estados de conocimiento”, *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Conferencias Magistrales*, México, Comie-SEP.
- Weiss, Eduardo y Martiniano Arredondo (2003), “Un punto de comparación: el estado de conocimiento en 1993”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación Educativa, 1993-2001*, serie La investigación educativa en México 1992-2002, México, Comie.

Documentos oficiales

- Fondo Sectorial de Investigación para la Educación. Convocatoria SEP/SEB y N-Conacyt 2003, publicada el 19 de noviembre de 2003.
- Ley de Ciencia y Tecnología, *DOF*, miércoles 5 de junio de 2002, Act. 2006.
- Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006, Conacyt.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006, SEP.
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012, SEP.

PEDAGOGÍA, METODOLOGÍA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Yuriria Castro Moreno

Introducción

La intención de este trabajo es explorar la complejidad intrínseca del vínculo pedagógico como objeto de estudio de la pedagogía. Propone considerar la pedagogía como una ciencia aplicativa que se encuentra en construcción y que, para su consolidación, requiere de la producción de nuevo conocimiento y de una teoría educativa renovada.

Se definen los rasgos que caracterizan a la pedagogía, los cuales provienen de la complejidad del vínculo pedagógico, como su objeto de estudio. Estos rasgos son: 1) difusividad, por la dificultad de marcar contornos dado que existen múltiples campos de conocimiento involucrados. Edgar Morin (1990: 105) plantea como infructuoso el esfuerzo por definir los objetos de estudio a partir de sus fronteras en lugar de hacerlo con base en su núcleo o corazón. En el caso de la pedagogía, este núcleo se constituye por el vínculo formativo entre sujetos; 2) heterogeneidad, por la multiplicidad de las disciplinas que la atraviesan y nutren como campo de conocimiento multidisciplinario, así como la diversidad de profesionales y agentes e instituciones que la asumen como problema en estudio. Estos dos rasgos que forman parte de la disciplina pedagógica, provienen de la propia naturaleza del objeto de estudio que le atañe, es decir: el fenómeno educativo.

La heterogeneidad y la difusividad juzgadas desde las formas tradicionales de hacer ciencia, se llegaron a considerar obstáculos epistemológicos que dificultaban su legitimación como disciplinas científicas, sin embargo, en la actualidad presenciamos la coexistencia de diferentes modos de producir conocimiento igualmente valorados o, por lo menos, en proceso de serlo.

De acuerdo con ello, hoy se entiende que existen tantos modos de abordaje metodológico como objetos de estudio y que ya no es necesario someterse a metodologías únicas para la creación de conocimiento lícito y fidedigno.

Lo que aquí se resalta es la complejidad del objeto pedagógico, frente a la dificultad que reviste el intentar atraparlo dentro del paradigma clásico de la ciencia, cuya tendencia se orienta hacia la simplificación. La reflexión gira en torno a la posibilidad de una ciencia pedagógica cuya plataforma es un objeto de estudio particular por su abigarramiento y polisemia.

Lo que se pretende es dar contenido a la complejidad. Ello tiene que ver con la concepción misma que se posee de lo científico y que, a la vez, proviene de la transformación histórica de grandes marcos conceptuales generados a lo largo del desarrollo de la ciencia, que han dado lugar a regiones de conocimiento más legitimadas que otras dependiendo de los códigos de admisión exigidos en cada paradigma.

Afirmar la complejidad del objeto pedagógico remite a: *a)* la comprensión de un contexto: la historia del desarrollo científico, el proceso de diversificación de las ciencias a partir de sus orígenes en la filosofía y la ruta hacia la separación en grandes campos de conocimiento; *b)* la reflexión de la contemporaneidad, en la que la tendencia deseable es la re-ligación de zonas distintas de saber, de acuerdo con Edgar Morin (2000), y con la aceptación de la multi referencialidad de Wallerstein (2006); no es el regreso nostálgico a la unidad del conocimiento ni la búsqueda del saber absoluto, sino el tránsito por un nuevo rizo en el avance de la ciencia.

La pedagogía como construcción histórica tiene presencia desde los orígenes de la filosofía occidental. Inicia su trayectoria con el niño y su espacio educativo como primer objeto de estudio en una expresión de máxima concreción. En la modernidad traslada su atención hacia la conciencia; se cree firmemente en la emancipación del individuo a partir de la escuela.

Durante el siglo xx, el punto de interés se enfoca hacia el vínculo docente-alumno rodeado por el campo didáctico en medio de múltiples determinaciones. A mediados de este mismo siglo, el paradigma

estímulo –respuesta del conductismo psicológico– representa la cima de esta forma de racionalidad aplicada al objeto pedagógico.

En la contemporaneidad, y dentro del paradigma de la complejidad, el reconocimiento de la subjetividad e intersubjetividad constituyen categorías, entre otras más, que amplían y potencian la comprensión profunda que el objeto pedagógico demanda. En este contexto, la pregunta que nos desafía es si es posible realmente educarnos, entendernos, comunicarnos y en esta perspectiva pensar qué papel toca asumir a la pedagogía.

¿Qué se pregunta?

Se pregunta sobre la pedagogía y la educación. En específico, ¿cómo es el objeto de trabajo de la pedagogía? Pongo sobre la mesa a la educación para interrogarla sobre cuál es la parte que de ella toca desentrañar a la pedagogía.

- ¿Cuál es la especificidad del objeto pedagógico?
- ¿Se puede considerar a la pedagogía como un campo autónomo con métodos y argumentaciones propios?

La motivación que orienta el estudio de este tema contiene en su base un interés intelectual y profesional acompañado de suposiciones, conjeturas y deseos. Por una parte, el deseo de meditar y revitalizar este campo de estudio y trabajo. Por otra, el supuesto de que la pedagogía como campo de estudio y práctica profesional se encuentra en etapa de crecimiento y aún falta reflexión teórica e investigación empírica para su consolidación como un campo de conocimiento desde el punto de vista del rigor metodológico y argumentativo de las ciencias humanas y sociales.

En la parte de las conjeturas, propongo considerar, primero, que en la medida en que numerosos profesionales, profesores e investigadores nos involucremos en su estudio a través de la investigación teórica y el trabajo práctico, se podrá contar con un acervo de estudios que den

pauta para enriquecer a la pedagogía; segundo, la clarificación y delimitación de nuestro objeto, el hecho de conocer mejor su especificidad abrirá la posibilidad de realizar una intervención pedagógica mucho más significativa y eficaz.

Pedagogía: ciencia en construcción

¿Cómo hacer ciencia desde un lugar propio?

Desde el siglo pasado y en relación con los marcos conceptuales previos, suscritos por el positivismo, se perfiló un panorama distinto para las ciencias humanas y sociales (Olivé, 1992). Ante tal panorama, parece oportuna la deliberación sobre la pedagogía como una ciencia en construcción, con un objeto de estudio singular denominado, aquí, *vínculo pedagógico*.

Esta deliberación se propone intensificar la producción de nuevo conocimiento que revitalice la modalidad normativa en que se ha venido gestionando el trabajo pedagógico (Hoyos, 1997: 9).

La imagen de modalidad normativa se sostiene como un supuesto de trabajo, ¿por qué es normativa la pedagogía?, porque su tarea, probablemente como herencia de la tradición alemana, se ha centrado en el deber ser –en lo que se entiende como ideales académicos, éticos y sociales– y hasta hace pocos años ha desplegado la investigación de la práctica educativa y pedagógica como base para su intervención (Pérez, 1997: 14).

En México, la pedagogía ha atravesado diferentes etapas: entre 1934 y 1989 se desarrolla el tránsito de una pedagogía normalista a una pedagogía universitaria. Se ha dicho que la preparación en pedagogía se origina desde las dos últimas décadas del siglo XIX, implica un proceso de institucionalización de la enseñanza normal que sitúa como misión de la pedagogía la preparación de maestros (Ducoing, 1990). En este sentido, la enseñanza se ubicaba como el eje articulador y, a la vez, objeto de estudio de la pedagogía.

Con el paso del tiempo, la pedagogía se escindió en normalista y universitaria (Gutiérrez, 1999), diferenciando con matices propios los perfiles de los pedagogos de cada ámbito, con enfoques hacia la enseñanza básica, la primera, y hacia el nivel medio superior y superior la universitaria. En todo caso, la pedagogía universitaria se encaminó hacia un rumbo filosófico y técnico distanciados hasta cierto punto de la pedagogía centrada en la práctica de enseñanza y la formación del profesorado en los contenidos de la escuela elemental y básica. Aquí se percibe una cierta discordancia frente al objeto de estudio que la universidad concibió de manera más teórica.

En los años setenta y ochenta, se amplió el panorama de la pedagogía hacia nuevas temáticas como la teoría y el desarrollo curricular y la evaluación institucional, así como el desarrollo nutrido por el psicoanálisis, el paradigma de la complejidad y la apertura metodológica de las ciencias sociales y humanas (Rojas, 2005: 17).

En la actualidad, aunque permeada por paradigmas que enfatizan la complejidad, la subjetividad y la construcción latente y potencial del sujeto de la educación, la pedagogía, a menudo, elabora su discurso e intenta aleccionar a la educación desde un lugar de supuesto saber pedagógico que con frecuencia, en mayor o menor escala, subestima la circunstancia del sujeto o a la entidad que se pretende educar (Bartomeu, Juárez, Juárez y Santiago, 1996: 77).

Tal modo de proceder soslaya lo que sabe, es y quiere el otro, y produce un vacío de significado que frena la realización cabal de metas pedagógicas, ya sea en horizontes micro o macro sociales.

En el punto que abre tal vacío de significado se sitúa la investigación pedagógica como vía para crear nuevo conocimiento. Así, se viabiliza de forma más significativa no sólo la gestión de este tipo de profesionales, sino que también, a partir de intervenciones e indagación empírica, se hace posible el desarrollo de nueva teoría pedagógica en contraposición a una versión doctrinaria y repetitiva.

Ello significa recobrar las prácticas educacionales y los saberes prácticos como insumos imprescindibles para la construcción de elaboraciones teóricas, propuestas, programas o proyectos de orden pedagógico. Es un giro de la visión teórico-técnica universitaria.

El conflicto educativo en el que prevalece una permanente perfectibilidad –dentro de una crisis estructural de la sociedad– conduce a la consideración de que es importante reconfigurar a la pedagogía en el marco del debate contemporáneo de las ciencias sociales y humanas, varias de ellas reconocidas en mayor grado que hace un poco más de medio siglo, tanto por sus elaboraciones teóricas y prácticas como por el amplio espectro metodológico que ha generado el propio desarrollo de las ciencias duras.

Pierre Bourdieu, al inicio de su texto *El oficio del científico*, analiza cierta propensión de las disciplinas históricas y sociales para guarecerse en la filosofía especulativa, o cuando menos, no soltarle la mano y así evadir un arbitrio más firme en el proceso de producción de conocimiento. Sostiene que frecuentemente en el discurso y actuación de tales disciplinas, se adopta un carácter tímido e inconsistente que impide una consolidación mayor en el paradigma de los campos de conocimiento configurados por las ciencias blandas (Bourdieu, 2001).

Desde hace medio siglo y aún ahora, la pedagogía ha llegado a considerar infructuosa y agotada la polémica acerca de su cientificidad. Antes se discutía frente a una racionalidad omnipotente e impenetrable por la seguridad con que se resguardaba bajo las premisas de una objetividad transparente.

Ante ello, se pensaba no solamente en lo inconveniente e innecesario de asentarse en esta versión de la ciencia, sino que además se sostenía fehacientemente que no era deseable tal posibilidad. Además, se desdeñaba la discusión epistemológica; sin embargo, se accedía a propuestas científicas bajo el influjo de la psicología conductista que representaban una vía prestigiada de intervención educacional, pero ya no es así.

Hoy en día, los cambios conceptuales y metodológicos de las ciencias, incluyendo a las ciencias duras, abren espacio para aprender y desplegar nuevas maneras de producir conocimiento válido sin perder de vista las particularidades de cada disciplina.

¿Cómo queremos los pedagogos continuar la incursión en el campo de la educación?, ¿permaneciendo en el enfoque de la prescripción?, ¿o vigorizando una ruta epistemológicamente más fructífera?

Es viable renovar el encuadre del objeto pedagógico dentro de las formas actuales de producir conocimiento, ya que dentro de éstas es

posible situar su singularidad, en el marco de una nueva lectura de la discusión no finiquitada acerca de la pedagogía frente a las ciencias auxiliares de la educación.

La idea no es aislarnos del contexto multidisciplinario dentro del cual la pedagogía se desenvuelve como pez en el agua, sino más bien apuntalarla en un terreno en el que sea posible:

- a) desmarcar y desvelar más nítidamente su objeto,
- b) indagar y reflexionar sobre éste,
- c) producir nueva teoría, e
- d) intervenir sobre la realidad educacional sobre la base de una mayor fuerza comprensiva y explicativa.

Este artículo se propone justificar la idea de la pedagogía como una ciencia en construcción a partir de las siguientes proposiciones:

- Como vía de construcción de conocimiento valioso por el rigor con base en el cual se edifica.
- Que se sostiene en métodos que respaldan la detección de errores producidos por el pensamiento humano.
- Que no es privativa de determinado tipo de objetos.
- Cuya metodología ha inaugurado perspectivas impensadas en aquellos tiempos en que se consideraba que sólo cumpliendo cánones indiscutibles de objetividad, verificación, experimentación y comprobación, era posible generar conocimiento inequívoco, seguro y con derecho de admisión para denominarse científico, es decir, serio.

En el transcurso del tiempo, la idealización del método de la ciencia, al haber generado significativos beneficios a la vida humana, produjo aplicaciones en extremo ortodoxas que forzaban los fenómenos estudiados a camisas de fuerza metodológicas: se anticipaba lo que se “podía encontrar” o lo que el método permitía encontrar, a lo que se quería encontrar, de acuerdo con la naturaleza de los objetos de estudio. He aquí, entonces, un obstáculo para que las ciencias sociales y humanas

pudiesen haberse instituido como tales frente a la nueva complejidad y sucinta singularidad que revestían sus temas de estudio.

En el siglo XIX, el término *ciencia* pasó a ser identificado principal y a menudo exclusivamente con la ciencia natural. El hecho marcó la cúspide de desarrollo de este tipo de ciencias en el proceso de adquisición de una legitimidad social e intelectual separada e incluso opuesta a otras formas de conocimiento, especialmente de la filosofía (Wallerstein, 2006: 9).

La fuerza de la racionalidad de la ciencia se consolidó cuando se reconoció al saber como una palanca en la lucha por el poder, en el dominio de la naturaleza y en el ejercicio del control social. En este proceso, la educación y la pedagogía incipiente desempeñaron un papel significativo. La racionalidad científica se transforma en racionalidad instrumental, el conocimiento se convierte en un medio para ejercer el poder, y la educación se erige como un vehículo de transmisión para legitimar tal visión del mundo; la pedagogía incipiente se acompaña de todo este proceso para hacer eficiente la educación (Hoyos, 1997).

**ESQUEMA 1. MODERNIDAD Y PEDAGOGÍA.
EL PODER DEL PARADIGMA CIENTÍFICO**



Fuente: elaboración propia.

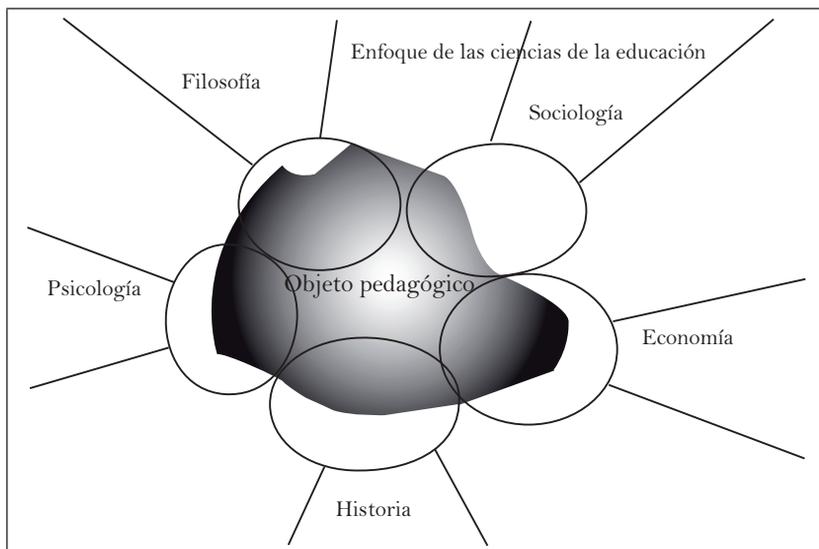
Cada rama de la ciencia tendía a independizarse de las otras y a especializarse como síntoma de progreso; hasta 1945 (hace poco, relativamente), continuaba la búsqueda de especificidades de cada una para construir reinos reservados.

Hacia 1960 se percibe en las ciencias naturales una ruptura frente a ciertos rasgos y experiencias que desplegó la racionalidad clásica, como: *a)* las premisas del modelo newtoniano; *b)* las divisiones universitarias del conocimiento; *c)* la separación en dos tipos de cultura científica: la humana y la natural; *d)* incapacidad de las antiguas teorías científicas para resolver problemas complejos en las propias ciencias naturales. Paradójicamente, a mediados de 1970 (Mialaret, 1977) surge la propuesta desde diferentes universidades e instituciones de que se sustituyera la denominación Pedagogía por la de Ciencias de la Educación, idea que tuvo éxito, a la vez que produjo la fragmentación conceptual de lo educativo. El discurso pedagógico se encontraba atrás de los proyectos de renovación de las otras ciencias (Hoyos, 1997). Con la introducción del concepto de ciencias de la educación se abrieron distintas polémicas, una de las cuales fue la posibilidad o imposibilidad de sustentación del estatus científico de la educación como objeto de estudio. Otra más, constituida por el hecho de si era aceptable la desaparición de la pedagogía antes de que se esclareciera la propia identidad de su objeto de estudio y de este modo reemplazarla por una variedad de ciencias que se ocuparan de aspectos parciales quedándose la realidad educativa misma enmascarada, dividida y, por tanto, desconocida.

En forma simultánea, por estos años, en las ciencias naturales surgió el interés hacia:

1. La no linealidad –que era más bien propia de las ciencias sociales– por encima de la linealidad.
2. Dar lugar a la complejidad –de las ciencias sociales– sobre la simplificación, propia de las ciencias naturales.
3. Reconocer la imposibilidad de eliminar al que mide de la medición.
4. Apreciar la superioridad de una amplitud interpretativa cualitativa desarrollada en las ciencias sociales por encima de una precisión cuantitativa, cuya exactitud es más limitada (Wallerstein, 2006: 67).

ESQUEMA 2



Fuente: elaboración propia.

En suma, las ciencias naturales aparentemente comenzaban a acercarse a lo que había sido despreciado como ciencia social “blanda”, más que lo que se había proclamado como ciencia social dura. Eso no sólo comenzó a modificar el equilibrio de poder en las luchas internas de las ciencias sociales y humanas, sino que además sirvió para reducir la fuerte distinción entre ciencias naturales y ciencias sociales como dos súper campos (Becher, 1989: 28).

En la época contemporánea, se estableció la pauta para la creación de nuevas formas de producción de conocimiento e intervención sobre la realidad, y las tendencias dominantes son: *a)* religar los diversos campos (Morin, 1996), y *b)* la multirreferencialidad.

Se deja atrás la búsqueda de simplicidad, así como los modelos causales. Se reconoce la limitación de los arquetipos de conocimiento y se acepta la necesidad de marcos de pensamiento complejos para la construcción de saber.

Se realizan transiciones hacia valores de apertura, heterogeneidad y complejidad. Sus palabras clave: objetividad, verificabilidad, universalidad, medición, cambian hacia subjetividad, particularidad, interpretación. En los nuevos modos de producir conocimiento, hoy en día, la complementariedad y la multirreferencialidad se consideran virtudes metodológicas (Mardones y Ursúa, 2003: 69).

En el campo de la educación, la investigación y la metodología se configuran en una secuencia que enlaza objetividad y subjetividad. La investigación educacional, así como la de las ciencias humanas y sociales en general, no está peleada con la objetividad, aunque la objetividad que logra no es idéntica a la de las ciencias duras. En efecto, se busca un saber fidedigno de la realidad, pero se parte de las premisas de que la subjetividad:

- a) es insoslayable,
- b) se encuentra en forma imprescindible sujeta a estudio, y
- c) constituye una fuente de producción de datos y teoría.

Es posible e indispensable objetivar actos subjetivos y explicitar los puntos de vista y marcos de referencia de los investigadores, aunque ello revista grados de complejidad. Objetividad y subjetividad son maneras distintas de referenciar y explicar los objetos de estudio. Objetivar la subjetividad es uno de los grandes temas de la metodología de las ciencias humanas y sociales, incluida la pedagogía. De aquí que la reflexión de la metodología abarca la multiplicidad de métodos cuya elección se encuentra relacionada con el tipo de objeto que se estudia, así como de la demarcación que el investigador determina respecto a éste, y de las cualidades o propiedades que se pretenden examinar (Álvarez-Gayou, 2006).

Conocimiento pedagógico y sentido común

Si bien la metodología reflexiona sobre la elección de métodos y técnicas, también lo hace sobre puntos de partida como lo es el papel

que desempeña el sentido común de los sujetos involucrados. Sentido común cuya manifestación puede representarse como materia prima susceptible de constituirse como dato y ser interpretada.

La pedagogía se ha caracterizado por enfatizar sus funciones normativas, de intervención e instrumentación; de dictar cómo debe ser la educación y tecnologizarla. De aquí deriva la importancia de intensificar la reflexión y la investigación de la realidad para la elaboración de nuevos conceptos comprensivos. Su potencial tiene que ver con la capacidad operativa en la cotidianidad escolar entre los sujetos, por ello, el sentido común muy relacionado con la experiencia cobra un significado cardinal y singular en la construcción de numerosos proyectos de investigación pedagógica.

En las ciencias sociales y humanas el sentido común cobra un especial valor al resultar de vivencias históricas y culturales que constituyen puntos de partida, aunque resulten y se asuman como juicios *a priori* acerca de la realidad.

El sentido común es importante. El científico ha de valorar su potencialidad como punto de partida del conocimiento, que es a la vez, punto de llegada, pero no de igual manera; entre uno y otra media la distancia del conocimiento construido. La superación del sentido común o saber inmediato socavará su anquilosamiento y su agotamiento práctico mediante la investigación; he ahí la distinción entre saber ingenuo, y, conocimiento construido (De Alba, 2003: 104).

En la cuestión educativa, cada cual sostiene un punto de vista, es una tarea vasta que involucra, en general, a todas las personas. Por eso, tomar en cuenta el interés y el sentir de los sujetos –profesores, padres de familia, funcionarios, estudiantes, políticos, entre otros–, constituye una posibilidad de construcción de saber que ayuda a superar las fronteras del saber ingenuo. Ello conduce a comprender la realidad en forma más profunda, consensuada y fidedigna, con base en una indagación metódica que concede imparcialidad, credibilidad y confiabilidad a sus resultados. Esto último cobra un enorme valor en los entornos educativos que se caracterizan por ser controversiales y divergentes en relación con valores y prácticas.

El conocimiento de la realidad social es una producción organizada, sistemática, fundamentada, que parte del interés social que dispara la intencionalidad histórico social del acto de conocer, en síntesis, como lo planteara Habermas (1982) hace años, existe una estrecha relación histórica entre conocimiento e interés social (De Alba, 2003: 104).

En suma y desde la metodología, en la idea de construir conocimiento pedagógico, es importante plantearse la necesidad de recuperar las formas de pensar de los sujetos involucrados y configurarlas en una praxis pedagógica renovada y congruente.

Caracterización de la pedagogía y de su objeto de estudio

La pedagogía como acompañante reflexiva de la educación en la modernidad se encontró vinculada a un proyecto humanista caracterizado por promulgaciones históricas de derechos humanos y sociales; no obstante, en los hechos, se articuló como una profesión instrumental y prescriptiva para lograr la eficiencia de la actividad educativa, bajo la declaratoria de una racionalidad de fines cercana a una lógica productiva.

Si la ciencia es una manera de producir conocimiento a través de una metódica de investigación, la pedagogía no se ha realizado como tal. Podría entenderse como una ciencia en construcción, sin un paradigma definido. Aunque está constituida por un cuerpo sistemático de conocimientos, la investigación no fue un cimiento fundacional fuerte y ello le orientó hacia el desarrollo de una función principalmente operativa y transmisora de información.

La pedagogía y su objeto de estudio se han constituido en esa lucha de fuerzas que representan los diversos agentes que interactúan en el campo educativo. Surge de un contexto empírico, y no de proposiciones teórico-argumentativas. El objeto pedagógico se entiende como una entidad reflexiva y emerge de la práctica educativa de acuerdo con los diversos marcos conceptuales y de racionalidad que se han estructurado a través de la historia. Es un espacio no homogéneo que aglutina

diferentes saberes, métodos y tratamientos teóricos, lo cual le aporta un carácter multidisciplinario.

La pedagogía, como reflexión acerca del proceso educativo y su núcleo conformado en el vínculo pedagógico, constituye un espacio teórico, práctico, filosófico y combina en su trabajo de investigación una pluralidad metodológica. Ello implica una línea metódica continua desde la objetividad hacia la subjetividad, ambos como territorios legítimos de indagación y producción de saber.

La educación es una práctica multideterminada y hasta cierto punto autónoma que precede al saber pedagógico y atañe a todos los actores sociales; como fenómeno y como objeto de estudio, constituye un sistema complejo, interactúa con otros sistemas que también construyen sistemas de verdad propios y diferenciados y, además, como acto, configura una dimensión empírica y abarca también lo subjetivo (Arriarán y Sanabria, 1995).

El embrollo de la educación como tema de estudio reside en su ambivalencia, ya que figura como medio y como fin, como acción y como aspiración sin que ambas dimensiones guarden coherencia. Cuando se investiga y se construye como objeto de estudio, es preciso tener claro si lo que se busca es el deber ser o la facticidad.

Las propiedades de la educación como fenómeno en estudio, que antes se hacían aparecer como inabordables desde el punto de enfoque del instrumental científico, y que la acercó a corrientes conductuales, hoy se tornan en aspectos que le proveen de un carácter propio y que forman parte de su naturaleza.

Es amorfa, pues se constituye como un objeto difuso. Sus fronteras no son muy marcadas, puesto que es mediadora de la complicada tríada formada por los sujetos, el lenguaje y la cultura. Estos elementos atraviesan extensos campos de conocimiento antropológico, histórico, biológico, psíquico, social y filosófico.

Es polisémica porque puede ser interpretada desde una diversidad de significados; y heterogénea y abierta (multirreferenciada) por la diversidad de marcos bajo los cuales puede ser estudiada, comprendida y explicada. El objeto pedagógico es una unidad multi-compuesta, es decir, reúne lo uno y lo múltiple. Es unidad porque el

vínculo pedagógico, o vínculo de formación entre sujetos es su expresión más nítida y concreta. Y es multi-compuesta porque en ese nudo de formación se sintetiza el conjunto de determinaciones antropológicas, biológicas, sociales, psíquicas, cognoscitivas, políticas que inexcusablemente forman parte de los que se educan.

La pedagogía es indefendible como disciplina autónoma. No solamente por el propio carácter de su quehacer, y las propiedades intrínsecas de su objeto de estudio, sino también por las perspectivas contemporáneas que se han abierto para las ciencias sociales y humanas y sus modos de producir conocimiento que tienden hacia la construcción de campos de investigación y formación, frente a la tradicional soberanía de las disciplinas.

Desde su origen ha estado vinculada a diversas ramas de conocimiento, lo cual ha provocado que se le juzgue con rigor. Se le ha acusado de existir a cuenta de otros campos de saber, argumentando su incapacidad de explicarse a sí misma en forma independiente, puesto que la autonomía disciplinaria hace algunas décadas se consideraba una virtud metodológica.

Si su objeto es una unidad multi-compuesta, puede ser competencia de campos de estudio múltiples, como en realidad lo ha sido; sin que ello signifique que deja de serlo de la pedagogía y sin caer en la seducción especializada de las ciencias auxiliares de la educación.

A partir de los rasgos de su objeto de estudio, la pedagogía: *a)* es una ciencia multidisciplinaria, porque ha implicado en su objeto una reflexión cultural y un diálogo con otras ciencias. En el proceso de elucidar su objeto incorpora explicaciones y conceptos provenientes de diversos campos de conocimiento, y *b)* es una ciencia aplicativa por su compromiso con la práctica; precisamente por su carácter operativo ha adquirido una mayor capacidad técnica e instrumental.

Podemos hablar de una ciencia pedagógica en desarrollo, puesto que es posible adoptar, construir y reconstruir metodologías que permitan la aproximación reglada al fenómeno educativo con el propósito de generar explicaciones y formas de comprensión e interpretación legítimas.

La producción de conocimiento, al elucidar temáticas y al elaborar nuevos conceptos e interpretaciones de los actos educativos, propicia el aumento del poder comprensivo y explicativo que la pedagogía tiene sobre su objeto de estudio.

Conclusiones

El ámbito educador es el mundo social en su totalidad: no sólo educa lo que se entiende comúnmente como educación, sino también toda forma de relación que se entabla en sociedad: del sujeto consigo mismo, con los demás y con su entorno. Sin embargo, para hacer posible su conocimiento, el vínculo pedagógico en sus expresiones particulares constituye para el objeto de estudio de la pedagogía y la didáctica un campo de especificidad.

La educación como concepto es comprensible como una totalidad en la cual cobra sentido cada elemento en relación con el resto. Aunque la educación ocurre bajo el influjo de una sociedad política y económica que la promueve, no se explica sólo ni unilateralmente por estas determinaciones, si así fuera, se justificaría el enfoque de las ciencias de la educación que la estudian desde ellas mismas, de sus objetos de estudio, marcos teóricos y formas de investigación, en donde el objeto pedagógico como tal se difumina, se pierde en el mar de explicaciones multidisciplinares.

La educación es un acto, y un proceso. Se presenta como vínculo entre sujetos que se forman. Su particularidad reside en que es en este vínculo de formación —que a la vez constituye una totalidad de variables pedagógicas— donde toman lugar y se manifiestan de manera singular todas esas determinaciones externas estructurantes del sujeto y que contextualizan el acto de educar.

Educador y educando conforman un universo particular. Son dos subjetividades que se colocan frente a frente y, consecuentemente, producen condiciones bajo las cuales es o no posible aprender, de mejor o peor manera y dentro de una institucionalidad, sea ésta escolar, familiar o comunitaria. El vínculo pedagógico visto de este modo carece de

un espacio y un tiempo fijos, no ocurre solamente dentro de aulas, como suele pensarse. Por el contrario, a menudo, el vínculo se realiza con grandes dificultades en las escuelas debido a su organización burocrática.

Las subjetividades se generan y recrean en y con una sociedad, en y con una familia, en y con un entorno económico, pero se presentan y cobran un significado propio en el acto de constituirse como alumnos y profesores con las formas de ser y estar que ello despliega.

El objeto educativo, al ser comprendido como relación, se estructura como un entramado de expresiones empíricas y subjetivas. En este tejido social es sobre el cual se abre el campo didáctico –territorio específico de la pedagogía–, a partir del cual ocurre la intervención que se esfuerza por facilitar la tarea. El núcleo de la gestión del pedagogo es la exploración del vínculo entre quien enseña y quien aprende desde su entorno fáctico y desde la subjetividad implicada.

La educación constituye un hecho real. Existe físicamente. Cuando se estudia metódicamente, genera datos e información; es por ello empírica, fáctica, observable (Bunge, 2000). También es subjetiva: implica significados, interpretaciones, tradiciones, intencionalidades implícitas, valores e ideas que no son observables directamente, y no por ello deben ser ignorados, puesto que, aunque imperceptibles, quizá son los que detonan la posibilidad o imposibilidad del aprendizaje (Piña y Pontón, 2004).

El estudio de la acción educativa abarca conteos y mediciones matemáticos y estadísticos, así como también exploraciones cualitativas.

Si anteriormente se valoraban como propiedades necesarias de la ciencia el grado de especialización, formalización, verificabilidad, independencia y autonomía, hoy en día se reconocen diferencias en la gradación de tales propiedades e incluso la posibilidad de su ausencia al aceptarse la complejidad de los fenómenos presentes en la realidad.

El hecho de que el objeto pedagógico sea un vínculo, una totalidad cuyo entramado, para ser comprendido, no puede ceñirse unívocamente al modelo analítico al que responde el enfoque de las ciencias de la educación, no impide que la pedagogía pueda ser concebida como una ciencia que es capaz de producir conocimiento.

Esta última cuestión es la que hasta ahora ha limitado las capacidades de la pedagogía, es decir, la falta de consistencia para construir

conocimiento nuevo a partir de la experiencia. En este sentido, la investigación pedagógica constituye un lugar privilegiado para hacer resurgir un proyecto que ayude a dirimir la distancia generada entre:

- a) una educación de corte moderno y un alumnado posmoderno, y
- b) entre una pedagogía prescriptiva y una pedagogía autocrítica y constructiva.

La investigación es un vínculo entre la práctica educativa y la producción teórica de saber pedagógico. Se propone, entonces, reconocer y aprovechar el carácter de la pedagogía como una profesión interventora o como ciencia aplicativa y a la vez nutrirla y consolidarla a través de la investigación tanto teórica como empírica.

Bibliografía

- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2006), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós Educador.
- Arancibia, V., P. Herrera y K. Strasser (1999), *Psicología de la Educación*, México, Alfaomega, Universidad Católica de Chile.
- Arriarán, S. y J. R. Sanabria (1995), *Hermenéutica, educación y ética discursiva*, México, Universidad Iberoamericana.
- Bacon, F. (1961), *Novun Organon*, Argentina, Losada.
- Bartomeu, Monserrat, Irma Juárez, Fernando Juárez y Héctor Santiago (1996), *En nombre de la Pedagogía*, México, UPN.
- Becher, Tony (1989), *Tribus y territorios académicos*, España, Gedisa.
- Bernal, John D. (1979), *La Ciencia en la historia*, México, Nueva Imagen.
- Bourdieu, Pierre (2001), *El oficio de científico*, Barcelona, Anagrama.
- Bunge, Mario (2000), *La investigación científica*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cassirer, E. (1974), *El problema del conocimiento*, tomo I, México, FCE.
- Colom, A. J. y J. C. Melich (1994), *Después de la modernidad, nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós.
- De Alba, Alicia (coord.) (2003), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, tomo 11, México, Comie.

- Diccionario de Ciencias de la Educación* (2003), México, Santillana.
- Diccionario de Filosofía* (en CD-ROM) (s/f), Barcelona, Herder.
- Ducoing, P. (1990), *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, vol. 1, México, CESU.
- Enciclopedia Hispánica* (2003), Estados Unidos, Balsa Planeta.
- Ferrater Mora, José (2004), *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Ariel.
- Fullat, Octaví (1992), *Paideia*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gargani, Aldo (1983), *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre el saber y la actividad humana*, México, Siglo XXI.
- Gibbons, Michael (1997), *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Pomares Corredor.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999), *Orígenes de la institucionalización de la Investigación Educativa en México*, México, DIE, Cinvestav.
- Hoyos Medina, Carlos A. (1997), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la Pedagogía una ciencia? Coordinación de Humanidades*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM-Plaza y Valdés.
- Lane, Harland (1984), *El niño salvaje de Aveyron*, Madrid, Alianza.
- Mardones, J. M. y N. Ursúa (2003), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, México, Fontamara.
- Metelli di Lallo, Carmela (1966), *Análisis del discurso pedagógico*, Padua, Marsilio.
- Mialaret, Gastón (1977), *Las ciencias de la educación*, España, Oikos-Tau.
- Moliner, María (1990), *Diccionario de uso del Español*, Madrid, Gredos.
- Morin, Edgar (2000), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO.
- _____ (1996), *Tierra patria*, México, Kairós.
- _____ (1990), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Nueva Enciclopedia Temática, Adaptada de Nueva Enciclopedia Temática* (1996), México, Richards.
- Olivé, León (1992), "El cambio conceptual en las ciencias", *Revista Ciencias*, México, UNAM.

- Pérez, Teresa de Jesús (1997), *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México*, México, UNAM, Cuadernos del CESU, núm. 34.
- Pérez Gómez, A. y J. Almaráz (1995), *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, México, FCE-Paideia.
- Piña, Juan Manuel y Claudia Pontón (2004), *Cultura y procesos educativos*, México, UNAM-Plaza y Valdés.
- Richa, R. (1971), *La civilización en la encrucijada*, México, Siglo XXI.
- Rojas, I. (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México, Pomares.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2004), *Enseñar a investigar*, México, CESU, UNAM-Plaza y Valdés.
- Santiago Alzueta, Héctor Luis (2000), *El dilema de la pedagogía, ¿arte o ciencia?*, México, UPN.
- Touraine, Alain (1995), *Crisis de la modernidad*, México, FCE.
- Wallerstein, Immanuel (2006), *Abrir las Ciencias sociales*, México, FCE.
- Weiss, Eduardo (coord.) (2003), *El campo de la Investigación Educativa (1993 2001)*, tomo 1, México, Comie.

PALABRAS FINALES DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN, EN EL ENCUENTRO DE MIRADAS SOBRE LA FORMACIÓN, LA POLÍTICA Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Norma Georgina Gutiérrez Serrano y María Luisa Chavoya Peña

Con este segundo tomo se cierra la obra *Formación, política e investigación. Espacios de producción de conocimiento en educación en México y el Cono Sur*. Al igual que en el primer tomo, hemos querido cerrar con unas palabras finales, pero en esta ocasión consideramos pertinente recuperar algunos otros aspectos que tienen presencia a lo largo de los dos tomos y que, a nuestro juicio, constituyen aristas de trabajo en común, que reflejan un encuentro de enfoques analíticos y posibles propuestas desde las cuales profundizar sobre el tema de producción de conocimiento en educación. Más adelante se comenta sobre las aristas o ejes analíticos referidos a: la vinculación de la producción de conocimiento en educación y la política educativa; procesos o aspectos que resultan significativos en la trayectoria de la producción de conocimiento en educación en distintos países de América Latina; la conformación y dinámica de instituciones dedicadas a la formación para la docencia y la investigación en educación, el carácter de los intelectuales en el ramo de la investigación educativa, e incluso sobre definiciones paradigmáticas que en distintos momentos se reflejaron en el campo de la investigación educativa y caracterizaron el contenido de la producción de conocimiento en este campo.

En el intervalo transcurrido entre la edición del primero y el segundo tomo, hemos tenido oportunidad de encuentros, de intercambios y de nuevas reflexiones compartidas.

La realización en el año 2011 de un simposio sobre el tema en el marco del *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* en México, D. F., con la participación de Claudio Suasnábar, Mariano Palamidessi, María Luisa Chavoya y Norma Georgina Gutiérrez y la realización de una conferencia magistral a cargo de Claudio Suasnábar en este mismo escenario.

La edición en 2012 del libro *Investigación educativa y política en América Latina*, de Jorge Gorostiaga, Mariano Palamidessi y Claudio Suasnábar como compiladores, fue producto del primer intercambio académico organizado por el Núcleo de Investigaciones en Conocimiento y Política Educativa (NICPE) para reunir especialistas de distintos países en el campo de la investigación educativa.

En la Universidad de Guadalajara, un seminario impartido por Jürgen Schriewer y coordinado por María Luisa Chavoya en diciembre de 2011, constituyó otra posibilidad. Otro encuentro tuvo lugar en octubre de 2012, una conferencia de Mariano Palamidessi en el marco de la reunión de socios del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Como grupo de interés sobre el tema de producción de conocimiento en educación, seguimos realizando esfuerzos, que en estas palabras finales queremos identificar ya no sólo como un cruce, sino como un encuentro de miradas.

Al igual que en el primer tomo, señalamos aquí que el tema de la producción de conocimiento en educación ha sido atendido respecto de diferentes escenarios, en los cuales desarrollan su labor académica los autores de los distintos países que participan en este libro. Los participantes de este trabajo somos especialistas en educación, ya sea que se trate de investigadores consolidados o profesionales que a la vez se encuentran en programas de formación como investigadores. Todos hemos estado involucrados en el estudio sobre el campo de la investigación educativa y, en los años recientes, coincidimos en la revisión del tema de producción de conocimiento en educación.

Se decía en el cierre del tomo anterior que el interés por el tema de la producción de conocimiento en educación se liga de manera importante con la consideración de la política educativa en América Latina (Miñana, 2002; Palamidessi, Suasnábar y Galarza, 2007; Palamidessi, Suasnábar y Gorostiaga, 2012). Una buena parte de los capítulos de esta obra constituye una expresión de este estrecho vínculo, que se aprecia como dinámico y potencializador de la investigación educativa y de la producción de conocimiento en este ámbito.

Al respecto, queremos resaltar que en varios capítulos se atiende el vínculo política y producción de conocimiento en educación desde una mirada histórica, no sólo de la política educativa, sino también de los contextos de política en general que caracterizaban a los distintos países y a la región de interés. La periodización fue un recurso común para trabajos como los de Palamidessi y Suasnábar. Dentro de dicha periodización se identifican eventos y procesos comunes en los distintos países. Por ejemplo, la masificación y la evaluación desempeñaron un papel destacado, lo mismo sucedió respecto de la incidencia que alcanzan organismos nacionales de política educativa y de ciencia y tecnología, y organismos internacionales en la orientación para la producción de conocimiento. Por otro lado, también sobresalen épocas en las que se generaron y operaron reformas educativas como estrategia sociopolítica central y procesos de institucionalización como la vía política tradicional para instalar o construir una estructura base en el desarrollo de la investigación educativa. Al respecto, la mirada alcanza, dentro de uno de los capítulos de esta obra, a la revisión de Ramírez sobre un caso de operación de un programa gubernamental específico para la institucionalización de la investigación educativa.

Otra etapa que resalta en la revisión histórica que se viene refiriendo, fue la de profesionalización académica del hacer del investigador en educación, la cual implicó formas y tendencias distintas en el impulso de la producción de conocimiento. Ello es posible observarlo respecto del pasado y presente con los trabajos de Zamora, Oropeza, Kupervaser y Palamidessi.

En la referencia a las distintas épocas de gestión educativa y de impulso a la investigación, resalta la identificación de tensiones políticas

y académicas que forman parte de los procesos de producción de conocimiento que nos interesan. Tensiones puntuales en condiciones particulares, o bien, como lo relatan Chiancone y Martínez, tensiones locales con correlatos globales.

La identificación de paradigmas que se construyeron en el campo de la investigación educativa también fueron un punto de interés analítico. En específico, la conformación de enfoques analíticos, la reconstitución de métodos y objetos para la investigación en educación es vislumbrada en el trabajo de Gutiérrez y Ramírez. Esto mismo es observado con detenimiento en el trabajo de Suasnábar. También se aportó una revisión de los marcos conceptuales que han resultado convenientes para el análisis del vínculo entre investigación educativa y política dentro del trabajo de Cardini.

Instituciones y programas de formación constituyeron un interés común en varios de los trabajos aquí presentados. Como instituciones, se enfocaron escuelas de formación para la docencia y para la investigación en educación, de nivel profesional y de posgrado en Argentina y México. También se observaron otras instituciones como consejos nacionales en México y Brasil y a organismos internacionales o ministerios en educación en Argentina, Uruguay y Paraguay. Es posible considerar que en los capítulos que retomaron el tema de las instituciones, éstas fueron abordadas desde su papel como actores en la producción de conocimiento en educación, muy cruzadas por su función o su influencia en los procesos formativos de docentes e investigadores.

Los investigadores en educación constituyeron un eje relevante que mereció atención específica en los trabajos de Colina, Isola, Tello y Gorostiaga. Caracterizados como intelectuales, como operadores simbólicos, como académicos profesionalizados en la investigación educativa. Se realizan análisis multirreferenciados, en ellos se logra un acercamiento a distintos actores como gestores, académicos, pero también como sujetos dinámicos de la producción de conocimiento en educación. Este eje también estuvo presente en los distintos capítulos de los dos tomos de la obra.

Insistimos en mencionar que esta obra destaca también por incorporar en el estudio de la producción de conocimiento en educación, la

atención a situaciones específicas y a los procesos que se presentan en escenarios formativos, de investigación educativa y de concreción de políticas determinadas, así como a las implicaciones de éstas en el ámbito disciplinar de la pedagogía.

Como ya se dijo en el tomo I, cada uno de los capítulos representa un trabajo que concreta una parte de proyectos de investigación, los cuales han sido desarrollados respecto de escenarios educativos que si bien son distintos, resultan coincidentes en tres grandes áreas de interés: la formación, la política educativa y la investigación educativa, y también se desarrollan a lo largo de lo que aquí hemos identificado como ejes de análisis que resultan transversales, en distinta medida, a lo largo de todos los trabajos.

Consideramos oportuno cerrar estas palabras finales con parte de lo que ya fue expresado en el tomo I de la obra, también por las colegas Concepción Barrón y Alicia Colina:

- Los trabajos son una mirada a condiciones generales de la dinámica educativa en países latinoamericanos que comparten más allá de una lengua y una condición económica, una cultura social y política.
- Debido a su relevancia, en dicha dinámica educativa se recupera la historia reciente de la situación política que ha imperado en cada país.
- Cada capítulo expresa condiciones específicas de producción de conocimiento en situaciones educativas particulares.
- Los trabajos son un ejemplo de que la producción de conocimiento en educación se logra tanto por la organización académica y el desempeño de la actividad de la investigación educativa, como por las definiciones que imprime la política educativa y la operación de sus programas, así como por los procesos de ejercicio profesional en situaciones educativas específicas.
- Un eje central de construcción metodológica a lo largo de dichas experiencias de intercambio, ha sido una mirada comparada de la construcción del campo de lo educativo en cada país.

- Cada caso de estudio referido en los capítulos, se sustenta en metodologías pertinentes a los propósitos de los trabajos que se presentan. Así tenemos enfoques donde dominan distintas perspectivas: la histórica, de análisis institucional, de análisis político, de análisis curricular, de narratividad, particularmente mediante la realización de entrevistas a informantes clave y actores académicos.
- Lo que respecto de estos trabajos también es necesario reconocer es que además de las distintas condiciones socio-políticas y culturales de cada país al que se refieren los trabajos, éstos son la expresión de distintas tradiciones académicas e intelectuales, de construcciones en escenarios diversos de investigación, política y formación.

En términos generales, la obra que aquí se presentó reúne trabajos de investigadores y especialistas que nos hemos encontrado en el camino de nuestra labor, en la coincidencia del interés temático sobre la producción de conocimiento en educación, en interés por construir o definir este tema con su revisión y caracterización desde nuestras propias realidades y en una lectura cruzada de éstas.

La parte que más queremos resaltar es el rico intercambio entre colegas de distintos países cercanos. Colegas que, así como en momentos anteriores, en esta ocasión nos hemos dado la oportunidad del encuentro y el reencuentro, enriqueciéndonos con la reflexión compartida y con el intercambio de inquietudes.

Reiteramos que este reencuentro ha sido posible gracias al apoyo del financiamiento del Conacyt a través de su Convocatoria 2008 para Investigación Básica, al apoyo de la coordinación del Posgrado de Pedagogía de la UNAM y al Programa de Doctorado en Educación del Departamento de Educación de la Universidad de Guadalajara y a la maravillosa hospitalidad de nuestros colegas argentinos y de Enrique Martínez en Uruguay.

Una mención especial merece en este trabajo la lectura atenta del Dr. Mario Rueda, querido colega nuestro.

Bibliografía

- Chavoya, María L. y Norma Georgina Gutiérrez Serrano (2009), ponencia “La participación de las instituciones de educación superior en la producción de investigación educativa. Análisis de los estados de conocimiento”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., Universidad Veracruzana, Secretaría de Educación de Veracruz.
- Miñana, Carlos (2002), *Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina*, disponible en: <<http://www.humanas.unal.edu.co/iipe/PoliticaEdAL%20UN-IIPE.pdf>>, consultado el 18 de septiembre de 2010.
- Palamidessi, Mariano, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (2007), *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, Flacso-Manantial.
- Palamidessi, Mariano, Claudio Suasnábar y Jorge Gorostiaga (comps.) (2012), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires, Noveduc.
- Weiss, Eduardo (2005), “El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento”, conferencia magistral presentada en el *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora, 1 de noviembre.
- (2003), *El campo de la investigación educativa. 1993-2001*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/SEP.

NOTAS SOBRE LOS AUTORES

Argentina

Alejandra Cardini es socióloga especializada en Educación por la Universidad de Buenos Aires y profesora para la enseñanza primaria. Realizó la maestría en Política Educativa en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Actualmente es candidata doctoral de la Universidad de San Andrés y becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Se desempeña también como profesora ayudante de Política Educativa en la Universidad de San Andrés y en la Universidad Alberto Hurtado en Santiago de Chile. Entre otras actividades vinculadas al ámbito de la investigación, se destaca que ha escrito artículos sobre política educativa en revistas internacionales. Sus campos de interés son la política educativa y la sociología de la educación (alejandracardini@yahoo.com.ar).

Ana Silvina Kupervaser es maestranda en Ciencias Políticas y Sociología por la Flacso-Argentina, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la UdeSA (Universidad de San Andrés). Integra el NICPE (Núcleo de Investigaciones sobre Conocimiento, Política y Educación). Es docente universitaria en la UdeSA y ha investigado en torno a la temática del proceso (condiciones y prácticas) de producción de conocimiento en Educación y su organización institucional en el marco de universidades nacionales argentinas (anikuper@gmail.com).

César G. Tello es graduado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión Educativa por la Flacso-Argentina. Magíster en Políticas y Administración de la Educación por la Universidad de Tres de Febrero. Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente en las universidades nacionales de La Plata, San Martín y Tres de

Febrero. Sus líneas de investigación son: la vinculación entre producción de conocimiento especializado en educación y la toma de decisiones en la gestión educativa y el análisis histórico y epistemológico del campo de la política educativa (cesargeronimotello@yahoo.com.ar).

Claudia M. Aberbuj es maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Flacso, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de San Andrés y profesora en Enseñanza Primaria por el Normal N° 1 en Lenguas Vivas. Actualmente se desempeña como asistente de coordinación en el Proyecto Escuelas del Futuro de la Universidad de San Andrés y como profesora tutora de las materias Currículum y Enseñanza II y Currículum y Enseñanza III de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la misma Universidad. También participa del grupo de investigación educativa NICPE (caberbuj@gmail.com).

Claudio Suasnábar es doctor en Ciencias Sociales y maestro en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, ambos por la Flacso-Argentina; formación inicial como profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Se ha desempeñado como docente a nivel superior, como investigador en torno a temas sobre investigación educativa, producción de conocimiento, política y educación. Asimismo, ha participado en diversas publicaciones sobre estos temas. Ha sido Secretario Académico de la maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en la Flacso-Argentina y director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente es coordinador del Observatorio Sindical de Políticas Universitarias de la CONADU (Federación Nacional de Docentes Universitarios) (csuasnabar@gmail.com).

Jorge M. Gorostiaga es doctor en Análisis Social y Comparado de la Educación por la Universidad de Pittsburgh. Se desempeña como Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Además, es Profesor Asociado e integrante del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad, de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Su investigación se centra en temas de políticas educativas en América Latina (jorge.gorostiaga@unsam.edu.ar).

Nicolás José Isola es doctorando en Ciencias Sociales por la Flacso-Argentina (becario del CONICET), magíster en Educación por la Universidad de San Andrés y licenciado en Filosofía. Es docente universitario e integrante del NICPE (Núcleo de Investigaciones sobre Conocimiento, Política y Educación). Ha sido consultor del IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Se especializa en la temática de Intelectuales en Educación (nicolasjoseisola@gmail.com).

Mariano Palamidessi es doctor en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil, licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y profesor para la enseñanza primaria de formación inicial. Es Investigador Principal en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Sede Académica Argentina) y consultor del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-Buenos Aires) (marianopalamidessi@yahoo.com.ar).

México

Alicia Colina Escalante es docente y asesora de tesis en el posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, psicóloga por la Universidad Autónoma de Veracruz (Villa Rica), maestra en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana, plantel Golfo Centro, y psicoanalista por el Instituto Mexicano de Psicoanálisis, A. C. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales y publicado varios artículos en revistas especializadas, siete capítulos de libros y dos libros titulados: *Pierre Bourdieu y Erich Fromm: en busca de la verdad científica* (2004), Centro Universitario Hispano Mexicano, Veracruz, México, y *Los agentes de la Investigación Educativa en México. Capitales y Habitus* (2004, CESU- UNAM, UATX y Plaza y Valdés) (escalante@hotmail.com).

Antonio Zamora Arreola, doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Hidalgo, ha trabajado sobre temas como asesoría y trabajo en grupos, en las áreas de formación profesional en educación y ha realizado investigación en educación desde la sociología (antozamar@hotmail.com).

Cristina Ramírez González es licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con especialidad en Política y Gestión Educativa por la Flacso-México, trabajó para el Programa de Fomento a la Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, experiencia que motivó la realización de este trabajo. Se ha desempeñado laboralmente en el campo de la educación básica y ha participado en actividades académicas vinculadas al tema de la investigación educativa (ram_glez@yahoo.com).

María Abigail Sánchez Ramírez, originaria del estado de Tlaxcala, inicia su experiencia como docente en educación básica del estado, en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, específicamente con Enciclomedia, por parte del Programa Nacional de Actualización al Profesorado (Pronap). Posteriormente, se incorpora como docente en el nivel Medio Superior. Cuenta con maestría en Ciencias de la Educación, la cual cursó en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, y recientemente obtuvo la especialización en Competencias Docentes en la Universidad Pedagógica Nacional, en la actualidad es estudiante del doctorado en Pedagogía en la UNAM (abi_san8@hotmail.com).

María Concepción Barrón Tirado es Investigadora Titular B del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Coordinadora del programa de posgrado en Educación de la UNAM de 2005 a la fecha. Sus líneas de investigación son: Didáctica, Currículum y Formación profesional (barront@servidor.unam.mx).

María del Socorro Oropeza Amador es licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y maestra en Pedagogía por la UNAM, actualmente cursa el 7° semestre del Programa de Doctorado en Pedagogía en la UNAM. Ha sido docente de educación primaria y desde 2008 se ha desempeñado como docente en Educación Superior

a nivel posgrado en la Facultad de Estudios Superiores-Aragón de la UNAM. Es integrante de la línea de investigación Formación y Posgrado, inscrita al campo de conocimiento Construcción de Saberes Pedagógicos del Programa en Pedagogía en la FES-Aragón de la UNAM (meztlyk@hotmail.com).

Norma Georgina Gutiérrez Serrano es Investigadora Titular B del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuenta con la maestría y el doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional.

Romualdo López Zárate, profesor investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana. Es licenciado en Sociología por la Universidad Iberoamericana (UIA) y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (1969-1973). Tiene estudios de maestría en Psicología Social en la Facultad de Psicología de la UNAM y de maestría en Metodología de la Ciencia dentro del Programa de Estudios Sociales, Tecnológicos y Científicos (Pestyc) del Instituto Politécnico Nacional. Ha sido funcionario en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de la Universidad Autónoma Metropolitana. Fue presidente del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2008-2009).

Sara Aliría Jiménez García. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, México. Profesora Investigadora de la Universidad de Colima, México; candidata en el Sistema Nacional de Investigadores. Los temas de investigación sobre los que trabaja son los siguientes: prácticas científicas, formación y trayectorias de académicos en instituciones educativas (ocsar_12@hotmail.com).

Yuriria Castro Moreno es pedagoga por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especializada en docencia y administración pública con maestría en Ciencias, en Metodología de la Ciencia por el Instituto Politécnico Nacional. Se ha dedicado a la docencia a nivel medio superior y superior, así como a programas de formación de profesores. Ha publicado libros de texto para educación básica en temas

de formación cívica y ética, textos didáctico-pedagógicos para profesores y para la enseñanza de adultos, así como otros materiales educativos para educación inicial (yucastro@hotmail.com).

María Luisa Chavoya Peña. Profesora investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Doctora en Educación, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Investigadora en el campo de la educación. Sus líneas actuales de trabajo son: políticas educativas, sociología de la ciencia, estudios sobre académicos y estudios sobre producción científica. Perteneció al Cuerpo Académico Estudios sobre la Educación (consolidado). Es profesora con Perfil Promep desde 2000 y miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1996. Actualmente Investigador Nacional I. Cuenta con una producción consistente en 91 obras publicadas entre artículos y capítulos de libro. Ha participado en proyectos de investigación y ha participado en diferentes eventos académicos. Actualmente es coordinadora del doctorado en Educación y profesora del mismo y de la maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara.

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

Actualmente es investigador titular "C" definitivo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, donde ha participado en distintos cuerpos colegiados. Sus líneas de investigación giran en torno a la evaluación de la docencia universitaria. Sus proyectos han contado con el patrocinio económico de Conacyt, la UNAM y de la Fundación Ford.

Uruguay

Adriana Chiancone. Doctora en Estudios Sociales de la Ciencia. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (ANII). Docente e

investigadora de la Universidad de la República (UR) (achianco@gmail.com).

Enrique Martínez Larrechea. Doctor en Relaciones Internacionales. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores (ANII). Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa (UDE) (martinez.larrechea@gmail.com).

FORMACIÓN, POLÍTICA E INVESTIGACIÓN.

ESPACIOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

EN EDUCACIÓN EN MÉXICO Y EL CONO SUR. TOMO 2,

coeditado entre el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM y Ediciones D. D. S. México, S. A. de C. V., se terminó de imprimir el 18 de octubre de 2013 en los talleres de Programas Educativos, ubicados en Av. Chabacano 65A, colonia Asturias, delegación Cuauhtémoc, 06850, México, D. F.

El tiraje consta de 1 000 ejemplares en papel cultural ahuesado de 90 gramos los interiores, y en cartulina sulfatada de 12 puntos los forros.

Tipo de impresión: offset con salida directa a placas;
encuadernación en rústica, cosida y pegada.

En la composición se utilizaron las familias tipográficas:

Bell Mt Std (Regular, Italic y Bold) en 8, 9, 10 y 11 pts.
y Myriad Pro (Regular, Italic y Bold) en 9, 9.5, 10.5, 11, 11.5, 14, 16 y 26 pts.
El cuidado de la edición estuvo a cargo de Ediciones D. D. S. México



NORMA GEORGINA GUTIÉRREZ SERRANO es Investigadora Titular B del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM. Cuenta con la maestría y el doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional.

“El libro que nuestro amable lector tiene en sus manos constituye el tomo 2 de una obra cuyo primer volumen fue editado bajo el mismo título en el año 2012. En esta ocasión se continúa con la temática sobre la producción de conocimiento en educación, en distintos espacios del campo educativo: la formación, la política y la investigación [...] la obra en su totalidad es producto de valiosos intercambios realizados entre colegas del campo de la investigación educativa en América Latina...”

Norma Georgina Gutiérrez Serrano

