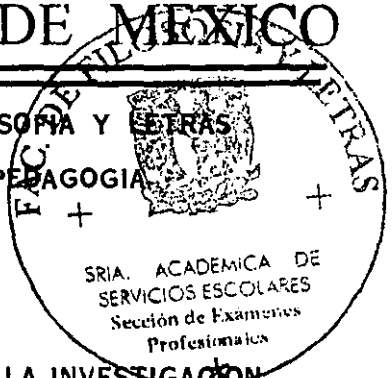




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA



LA INSTITUCIONALIZACION DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS E S I N A



QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

COLEGIO DE PEDAGOGIA

EDITH LIMA BAEZ



ASESORA: DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO

MEXICO, D. F.

2001

287507



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Gudelia y Ángel, mis padres,
quienes a pesar de la adversidad
siempre me alentaron a
mirar un horizonte lleno de posibilidades.

A Nayeli y Nimbe, mis hermanas,
por una complicidad compartida.

A mis maestros y compañeros de escuela,
pues finalmente esto también les pertenece.

A los maestros-alumnos de la generación 98
de la LE'94, en Pachuca; ya que con ellos
he aprendido los gajes de ser docente.

A Mario Alberto, por las charlas y
debates en torno a la educación y a la vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	p.2
Capítulo 1	
LAS TENDENCIAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
1.1 Entre tendencias y paradigmas y su relación con los discursos de formación docente.....	p. 8
1.1.1 La tendencia de las Ciencias Empírico-Analíticas.....	p.11
1.1.2 La tendencia de las Ciencias Simbólicas.....	p.16
1.1.3 La tendencia de la Ciencia Crítica.....	p. 20
1.2 Las tendencias y sus implicaciones.....	p.23
Capítulo 2	
LAS TENDENCIAS EN INVESTIGACIÓN EN AMERICA LATINA Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES.	
2.1 Las tendencias en América Latina.....	p.25
2.2 Un acercamiento a la investigación en el marco de las políticas educativas.....	p.29
2.2.1 Política educativa de Cepal- Unesco.....	p.30
2.2.2 Política educativa de la UNESCO.....	p.31
2.3 El discurso de la investigación educativa y la formación profesional en las políticas nacionales.....	p.34
2.3.1 El Programa para la Modernización Educativa.....	p.34
2.3.2 El Perfil de la Educación en México.....	p.37
2.3.3 El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.....	p.38
2.4 Las Tendencias en investigación y su incidencia en las políticas educativas.....	p.39
Capítulo 3	
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN	
3.1 La investigación educativa en México. La constitución de un campo.....	p.43
3.2 Origen de la investigación educativa en México.....	p.44
3.3 Las instituciones encargadas de realizar investigación educativa.....	p.47
3.4 Los investigadores. Condiciones institucionales para realizar investigación.....	p.51
4. CONCLUSIONES	p.55
5. BIBLIOGRAFÍA	p.61

INTRODUCCIÓN

La investigación en sí misma, es un apasionante oficio. Le llamo oficio porque es una actividad que desde lo formal, se le ha caracterizado con dotes de científicidad, la investigación es un trabajo artesanal, en palabras de Pablo Neruda, se requiere “desentrañar, rascar a fondo... buscar la integridad de los hombres” y esto sucede con la investigación: busca, explica y encuentra realidades distintas, contradictorias, complementarias, pero al fin de cuentas realidades.

Particularmente la investigación educativa es una actividad que, desde el plan de estudios de la licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, no se le otorga un carácter prioritario para la formación en el campo pedagógico, ya que a lo largo de la carrera se puede detectar solamente una asignatura obligatoria que trata las especificidades de dicho ámbito: Iniciación a la investigación pedagógica en el primer y segundo semestre.

Esto genera que se presenten vacíos en la formación de los pedagogos, debido a que, si bien existen asignaturas optativas que hacen referencia a la investigación educativa, no se constituyen líneas de formación para este campo de intervención profesional.

Por lo que se tiene como consecuencia que la mayoría de los estudiantes y egresados de la licenciatura consideren a la investigación educativa como una actividad difícil de realizar, conformando una mitificación y hasta un rechazo de la misma, que se refleja en la carente inserción a las asignaturas optativas sobre investigación y en los trabajos de titulación.

Mi interés por la investigación se consolidó cuando tuve un acercamiento profesional a dicha práctica, (cuando un ángel se atravesó por mi camino y me mostró las delicias y sufrimientos de la actividad), cuando tuve que realizar entrevistas y transcribirlas, cuando realicé trabajo de campo, cuando comprendí que la realidad era algo para descifrar y vivir, para recrear y construir, cuando comprendí que mi formación iba más allá de los espacios áulicos para regresar nuevamente a ellos.

Más adelante tuve la oportunidad de insertarme a trabajar en una institución que tiene como una de sus funciones sustantivas la investigación educativa: la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente en la sede del estado de Hidalgo.¹

De entrada me colocaron (por mis referentes formativos) en la coordinación de investigación, donde el trabajo está más ligado a lo institucional y a sus avatares. Allí, me enfrenté a los proyectos que los maestros de educación básica elaboran para dar cuenta de los problemas que se gestan en su hacer cotidiano y cómo pretenden solucionarlos a través de una propuesta pedagógica.

Asimismo, los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional en la sede de Hidalgo, elaboran proyectos de investigación que pretenden dar respuesta a un trabajo de titulación pero no se están formando para desarrollar investigación educativa.²

A partir de estas prácticas se reconocieron algunas condiciones en las que se realizan dichas investigaciones, de los discursos que se manejan alrededor del campo de la investigación educativa y de las posibilidades de conformación de espacios institucionales que permitan el debate sobre la construcción de trabajos de investigación.

Por otro lado, al problematizar el campo pedagógico se advierten deficiencias en la construcción de conocimientos que respondan a las realidades educativas, y esto se proyecta en la formación que se recibe en las licenciaturas y en algunos posgrados.

En este sentido, en la investigación educativa se presentan ciertas tendencias que guían dicha práctica, en su proceso y en sus resultados. Por lo que habría entonces que identificar esas tendencias, recuperarlas y explicarlas en relación a los conceptos de escuela, profesor e investigación que se derivan de ellas. Por otro lado, se requería recuperar los discursos de

¹ La Universidad Pedagógica Nacional es una institución de educación superior que forma a profesionales en educación, asimismo es un espacio al servicio de los docentes de Educación Básica. Surge en 1978 como respuesta a las demandas sociales y educativas que se generan en la década de los setenta. Como toda universidad desarrolla tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión. La UPN tiene 76 unidades académicas a lo largo de la República Mexicana.

² Cabe señalar que los programas de posgrado, particularmente el doctorado, tienen como una de sus funciones prioritarias dar herramientas teóricas y metodológicas para el desarrollo de la investigación.

las políticas educativas y dar cuenta de los lineamientos que presentan en relación a la investigación.

Sin embargo, esto me llevó a considerar la particularidad del campo de la investigación educativa en México, por lo que creí conveniente recuperar algunos referentes que han constituido a la investigación educativa en México, reconocer su origen, algunas de las instituciones que la desarrollan, así como las posibilidades de crecimiento de la investigación, es decir, reconocer cómo se institucionaliza dicha actividad.

Por lo que las preguntas que guiaron el desarrollo de este trabajo y que permitieron delimitar mi objeto de estudio son las siguientes: ¿Cómo se concibe la investigación educativa en nuestro país?, ¿cuáles son las tendencias en investigación educativa y qué elementos se recuperan para el desarrollo de dicha práctica?, ¿Cuáles son los lineamientos en materia de política educativa en relación a la investigación? ¿Cuáles son las condiciones en las que se realiza la actividad investigativa?, ¿quiénes son los sujetos que la construyen?, ¿qué importancia se le da a la construcción de conocimientos en el campo educativo?

Las respuestas a estas interrogantes se generaron paulatinamente, lo que me permitió considerar que para explicar los procesos inminentes a la investigación educativa primero tenía que entender la conformación del campo de la investigación educativa.

La investigación educativa es una actividad que tiene gran relevancia para la explicación de los procesos educativos, así como de aquellos elementos que constantemente se presentan en el campo de la educación, dicha práctica se ve mediada por circunstancias históricas y políticas que le otorgan identidad y posibilidades de desarrollo como campo.

Es así que el presente trabajo de titulación pretende mostrar cómo se ha conformado la investigación educativa en México, así como los aspectos más relevantes que intervienen en el proceso de constitución de la misma. Para ello se recuperan distintos elementos que permiten dar cuenta de dicho proceso: tendencias en investigación educativa y su relación con la formación docente, tendencias en investigación educativa en un contexto específico: América Latina y las políticas educativas actuales en el ámbito nacional e internacional.

Estos elementos son la base central para dar cuenta de los referentes que constituyen a la investigación educativa en nuestro país.

La tesina se divide en tres capítulos. En el primero de ellos se hace la diferencia conceptual entre tendencia y paradigma y por qué se toma la decisión de usar el término de tendencia. Se recuperan y analizan las tendencias en investigación educativa desde la teoría social y las implicaciones de éstas sobre la actividad investigativa.

Con este fin decidí obtener información a partir de textos y documentos que se abocaran al estudio de la investigación educativa, de lo cual se desprendió una revisión teórica y conceptual que me llevó a considerar particularmente, para este capítulo, los trabajos realizados por Thomas Popkewitz, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Emilio Tenti y Frederick Erickson.

El segundo capítulo recupera las tendencias en investigación educativa particularmente en América Latina. Para ello me basé en los planteamientos de Juan Carlos Tedesco. Asimismo, se intenta reconocer cuál de estas tendencias rige e incide en las políticas educativas actuales tanto a nivel nacional como internacional, por lo que se dan a conocer las líneas generales en materia de investigación educativa de la UNESCO, de CEPAL, del Programa para la Modernización Educativa en México, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Perfil de la Educación en México. En este mismo capítulo se recupera la noción de Sistema de Niklas Luhmann para comprender a los sistemas educativos y su relación con las políticas educativas.

En el tercer capítulo se da cuenta de cómo la investigación educativa en México es un campo en construcción, así como de los referentes y situaciones que se han presentado para constituir esta práctica. En este sentido recuperé la teoría de los campos de Pierre Bourdieu; los elementos conceptuales sobre institucionalización e institución de Berger y Luckmann y de Lidia Fernández; la definición de investigación de Pablo Latapí y desde los planteamientos de Norma Gutiérrez y Felipe Martínez Rizo recuperé los orígenes e institucionalización de la investigación educativa en nuestro país.

Finalmente se presentan las conclusiones, las cuales pueden servir para un análisis posterior de la investigación educativa a partir de ciertos debates no resueltos en la trama de sentidos sobre este campo y su vínculo con la formación pedagógica.

A partir de lo anterior presento este acercamiento a la constitución de la investigación educativa en nuestro país, que particularmente me ayudó para reconocer los trasfondos de ésta ardua pero interesante actividad.

CAPÍTULO 1

LAS TENDENCIAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Cuando los sujetos que pertenecemos a una comunidad escolar, ya sea una universidad o una escuela de educación básica, y escuchamos hablar de investigación educativa, los referentes que tenemos de esta actividad son diferentes; estos se constituyen a partir del acercamiento o no a dicho campo de acción.

Para algunos los referentes son los proyectos de investigación, para otros es la incidencia de los resultados en sus espacios de trabajo; otros más pensarán en la investigación educativa como una actividad que está lejos de su contexto inmediato, pues se le ha otorgado una jerarquía mayor frente a la enseñanza y el aprendizaje; algunos pensarán en los sujetos y en las condiciones de desarrollo de esta actividad.

Sin embargo, los sujetos que se preguntan por los elementos, ejes y marcos teóricos que dan sentido a una investigación y que además, la hacen distinta a otra, por lo general son individuos que han tenido un acercamiento al campo de la investigación educativa.

Si bien es cierto que la investigación educativa es un proceso complejo que se define como una labor de construcción y reconstrucción del conocimiento, que constituye un campo de legitimación conceptual y acción a partir de su incidencia en el ámbito educativo, ésta es susceptible de ser analizada y clarificada en el sentido de reconocer las principales tendencias que conducen este campo y a partir de las cuales se construyen los procesos de investigación educativa.

Ante la necesidad de reconocer cuáles son las tendencias que imperan en el campo de la investigación educativa para contribuir a la generación de referentes que posibiliten miradas distintas hacia esta labor, se desarrolla el presente capítulo, que pretende dar respuesta a por qué hay diferentes tipos de investigación educativa y bajo qué lineamientos se realizan.

Se parte de considerar que las tendencias son marcos de referencia desde los cuales, actores que pertenecen a una comunidad científica y educativa desarrollan sus planteamientos teóricos y prácticos, con un sentido histórico-político que permiten ubicarlos en un contexto

particular y que se diferencian de los paradigmas en tanto éstos son discursos que se instauran como producto de un proceso científico que busca la construcción de conocimientos, su validación y evaluación.

En las tendencias que se exponen a continuación, se dan a conocer los fundamentos epistemológicos que las diferencian entre sí, así como los elementos y concepciones que constituyen formas de hacer investigación y acercamientos a las realidades educativas.

1.1 ENTRE TENDENCIAS Y PARADIGMAS Y SU RELACIÓN CON LOS DISCURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

Una reflexión que genera este trabajo tienen que ver con aquellos sustentos conceptuales, teóricos y metodológicos que dan coherencia a los procesos y productos en investigación educativa.

En el campo de las Ciencias Sociales se han reconocido algunos paradigmas que pretenden sustentar el quehacer que en éstas se desarrolla. La teoría de cada disciplina de las ciencias sociales determina el estatus científico de la misma, por lo que al interior de las ciencias podemos encontrar objetos de estudio diversos.

Desde el ámbito científico podemos encontrar una clasificación de la ciencia, por ejemplo desde las ciencias empíricas encontramos una ciencia social que atiende la realidad material y objetiva, establece leyes que se observan, se verifican y se experimentan.

Otra clasificación es la de las ciencias no empíricas o formales que estudian los aspectos no tangibles y simbólicos, y su finalidad es identificar las representaciones mentales del ser humano que no son aprehensibles sensorialmente. Desde aquí podemos hablar de otra forma de concebir a las ciencias sociales.

La investigación educativa recupera planteamientos de las ciencias sociales para interpretar y dar cuenta de procesos materiales y objetivos que se gestan en la educación, así como aquellos de representación simbólica de los sujetos implicados en este campo.

La investigación educativa se encuentra en un debate permanente. Preguntas como qué es, a qué responde y cuáles son los criterios que le permiten distinguirse de otras investigaciones son elementos que intentan dar cuenta de su especificidad.

El propósito de la investigación educativa se diferencia de otras investigaciones en tanto que da cuenta de un hecho social: la educación, y ésta se define como una actividad práctica, por lo que la resolución de los problemas no se remedian sólo a partir del descubrimiento de nuevos saberes teóricos, sino a través de líneas de acción.

El desarrollo de la investigación educativa se encuentra entre tradiciones que responden a contextos históricos y sociales, y que intentan explicar las diferentes realidades educativas. Al interior del campo educativo³, estos enfoques tienen más auge en ciertos momentos pero tal situación responde a un planteamiento político. Los intereses, valores y creencias de estas tradiciones están en un juego constante, pues pretenden retribuir a la educación a partir del tipo de conocimiento producido por sus investigaciones.

Desde los planteamientos de Thomas Popkewitz (1988), al interior de las ciencias sociales se reconocen tres paradigmas en investigación educativa, (ciencia empírico-analítica, ciencia simbólica y ciencia crítica)⁴ los cuales orientan la labor investigativa: “las comunidades científicas desarrollan conjuntos particulares de cuestiones, métodos y procedimientos que configuran los paradigmas. Cuando un individuo se forma en una comunidad científica, suele interiorizar las predisposiciones hacia lo real implícitas en las actividades de dicha comunidad que se convierten en su mundo de referencia” (Popkewitz, 1988: 63)

El concepto de paradigma es retomado de los planteamientos de Thomas Kuhn (1975), quien más tarde introduce el concepto de matriz disciplinaria para conceptualizar aquellos fundamentos que comparten un grupo de especialistas y “les permite resolver enigmas y

³El término de “campo” es introducido al ámbito sociológico y educativo por Pierre Bourdieu para comprender los procesos de producción, distribución y consumo del conocimiento.

⁴Estos tres supuestos paradigmáticos son retomados del trabajo de Thomas Popkewitz, (1988) Paradigmas e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. España: Mondadori. Sobre todo por la claridad en cómo son explicados y desarrollados, sin embargo, no se está negando la existencia de otros paradigmas pero si coincido con Popkewitz de que estos son los que han tenido una mayor incidencia para el desarrollo de la investigación educativa y social.

explicar su relativa unanimidad en la elección de problemas y en la evaluación de la solución de los mismos” (Tenti, 1988:76)

Los paradigmas nos dan un punto de referencia en cuanto a los procesos de investigación educativa, sin embargo, las tendencias en este campo permiten reconocer a qué responde esta actividad en ciertos momentos políticos.

Algunos planteamientos consideran a los paradigmas y a las tendencias como sinónimos, pero creo necesario mencionar las divergencias conceptuales entre estas dos nociones sin desconocer que son parte indispensable de los procesos investigativos.

Los paradigmas, que remiten a cierta forma de legitimar el saber científico, responden a los discursos que se generan desde el campo científico y desde las comunidades de investigadores, a las formas de instaurar un conocimiento, validarlo y evaluarlo.

Las tendencias tienen un planteamiento más de índole político, es decir, son los marcos que sirven de referencia para instaurar discursos y acciones en ciertos contextos. Al coexistir en el campo educativo como tradiciones, sus discursos transitan para dar cuenta de diferentes realidades educativas. En ocasiones, mantienen una rivalidad en la manera de explicar los procesos educativos y sociales.

Como elementos constitutivos de una forma de concebir el mundo y recrearlo; las tendencias se concretan en concepciones, perspectivas, métodos y exigencias que son sustentadas por marcos teóricos y políticos, y que permanentemente están en un proceso de debate. Estos supuestos plantean respuestas y retos a las paradojas del mundo.

Al pretender sustentar el quehacer de la investigación educativa, las tendencias alcanzan su legitimación en tanto ciertos grupos intelectuales y políticos basan sus actividades y planteamientos teóricos en dichas posturas. Se intenta, a partir de éstas, determinar los valores e intereses sociales del discurso en investigación.

Aunque utilizo la noción de tendencia para dar cuenta de esas tradiciones instauradas en los procesos de la investigación educativa, retomo tres enfoques concebidos como paradigmas,

pero los ubico como tendencias, pues tienen una repercusión en el ámbito político de la educación.

1.1.1 LA TENDENCIA DE LAS CIENCIAS EMPÍRICO-ANALÍTICAS

La primera de estas tendencias se denomina de las ciencias empírico-analíticas. Tiene una repercusión muy importante en la ciencia, sobre todo porque tal tradición es una de las primeras en establecerse para elucidar de manera sistemática, los acontecimientos que se suscitan en el mundo. Se ocupan de fenómenos relacionados directamente con la experiencia sensible.

Las ciencias naturales son ciencias empíricas. Utilizan el método hipotético-deductivo, el cual es un modelo que permite explicar los fenómenos observables partiendo de una hipótesis que daría solución a un problema, después se valida la hipótesis mediante experimentos, un siguiente momento es la predicción de nuevos acontecimientos que, si se cumplen refuerza la validez de la hipótesis. Después se generaliza la hipótesis elevándola a la categoría de ley y esta ley se incluye en una teoría.

Esta tendencia plantea que los fenómenos y hechos que se presentan en las ciencias sociales pueden ser estudiados y explicados desde los parámetros de las ciencias físicas y biológicas, por lo que los hechos observables son la única forma válida de elaborar un conocimiento. Asimismo los hechos sociales son considerados, identificados y manipulados como objetos del mundo palpable.

La tendencia de las ciencias empírico-analíticas hace una distinción entre la teoría y la práctica. La teoría se considera descriptiva de lo existente y es predictiva. La decisión sobre cómo utilizar el conocimiento generado no es problema del investigador, sino del uso que la sociedad le dé a este conocimiento. La investigación que se desarrolla desde esta tendencia, se constituye a partir de algunos supuestos básicos, los cuales se relacionan entre sí.

El primero de ellos consiste en reconocer a la teoría como universal, es decir, ésta no se vincula ni surge para dar explicación a un contexto específico sino que pretende elaborar lineamientos generales que sean aplicables en cualquier espacio y tiempo.

El segundo supuesto considera que la actividad investigativa es una acción objetiva y desinteresada; por el hecho de eliminar los aspectos contextuales, por tanto, la ciencia se limita a describir y los enunciados elaborados son independientes de los valores de los individuos que los formularon.

El tercer supuesto de esta tendencia, considera que el mundo está conformado por elementos distintos y analíticamente separables de un sistema de interacciones, es decir, los fenómenos se pueden estudiar independientemente unos de otros.

Otro de los supuestos es la posición que tiene el conocimiento formalizado; antes de iniciar la investigación, se requiere aclarar y precisar las variables, operacionalizar los conceptos y otorgarles una definición invariable, con el propósito de verificar y comparar los datos.

El quinto supuesto se basa en los modelos matemáticos; construye una estructura lógico-deductiva del conocimiento para comprobar las hipótesis y perfeccionar la teoría.

Lo que interesa a esta tendencia es la aplicación correcta de la técnica con la finalidad de cumplir con objetivos definidos en ciertas condiciones. Asimismo se considera que la teoría únicamente se relaciona con los procedimientos cognitivos, racionales y tecnológicos para comprobar, validar o rechazar las hipótesis sobre los fenómenos sociales observables.

Desde el ámbito de la investigación educativa esta tendencia se utiliza para dar cuenta de ciertos procesos educativos y escolares, es decir, los sujetos que hacen investigación educativa desde la tendencia de las ciencias empírico-analíticas, utilizan su método para explicar la realidad educativa.

La tendencia de las ciencias empírico-analíticas define un escenario en la investigación educativa. De ahí que se construyan nociones de escuela como una institución para instruir,

con un carácter funcional en tanto se considera que ésta debe atender algunas tareas para el funcionamiento y trascendencia de la sociedad.

La investigación educativa que se desprende de esta tendencia reconoce a los alumnos y profesores con una posición establecida al interior de la escuela y sus acciones se regulan por normas de conducta, que se imponen para garantizar el cumplimiento de las metas educativas establecidas por la sociedad.

En la escuela, los conocimientos están prescritos en las guías, planes y programas de estudio y la finalidad es reproducirlos sin salirse de lo establecido. El conocimiento que se transmite es objetivo, riguroso y dado, y se desliga de las condiciones histórico-políticas del contexto social en el que se encuentra inmerso, así como de las subjetividades de quienes lo elaboran y de aquellos que lo utilizan para enseñarlo.

La función de la escuela es otorgar esos conocimientos y homogeneizar la formación de los sujetos. Desde esta perspectiva, la escuela debe garantizar pautas de conocimiento que posibiliten la construcción de un Estado-Nación. Por lo que más que desconocer los procesos históricos, elabora una visión de éstos en un sentido racionalista.

Los postulados de esta tendencia afirman que lo relevante es la validez del conocimiento construido a partir de enunciados lógicos y objetivos; las formas subjetivas en que el docente adquiere el conocimiento son irrelevantes, ya que este enfoque no se ocupa del sujeto de conocimiento.

La formación docente que se desprende de esta tendencia, pretende desarrollar habilidades a partir de una inteligencia práctica o técnica, es la presencia del "saber hacer". El desarrollo de su práctica se centra en la dominación de las técnicas pedagógicas y la transmisión del conocimiento validado desde lo "científico". Por lo que surge una disociación epistemológica entre la teoría y la práctica.

"Desde este punto de vista el desarrollo profesional de los enseñantes exige que éstos adopten una actitud técnica frente a su labor, cuya eficacia procuran optimizar mediante la utilización de unos conocimientos científicos. Por tanto, la competencia profesional no se juzga por la manera en que formulen sus objetivos los enseñantes, sino en la eficacia de sus prácticas en conseguirlos". (Carr y Kemmis, 1988: 47-48)

El profesor entonces, se convierte en un ejecutor de los conocimientos establecidos que transmite a los alumnos, pues no posee las herramientas necesarias para reflexionar sobre su función y decidir sobre las acciones a realizar en el aula, ya que las decisiones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje son tomadas por actores ajenos al aula (por ejemplo las autoridades educativas, los políticos, los planificadores), pero que, dentro de una estructura jerárquica y vertical tienen mayor rango que el profesor.

Desde esta perspectiva, la investigación educativa es información objetiva acerca de las técnicas que el profesor puede retomar en el aula para la enseñanza de ciertos conocimientos. La teoría que se elabora desde la investigación educativa, suministra conocimientos a partir del método científico para convertirse en reglas de acción aplicadas en el contexto escolar. Tales conocimientos pretenden comprobar la eficacia y la eficiencia de la práctica docente.

La importancia de la investigación reside en la posibilidad de ayudar al logro de los fines establecidos en educación, a partir de medios instrumentales. Los fines y las metas educativas se constituyen desde los conocimientos que estipulan lo que es realizable, es decir, parten del reconocimiento de las leyes científicas que imperan en el ámbito educativo y de esta forma se suscriben los medios y los fines.

"En consecuencia, la finalidad de la investigación educativa consistiría en identificar qué tipo de disposiciones prácticas pueden servir para asegurar el funcionamiento eficaz de las leyes científicas conducentes a objetivos educacionales deseables, y para reducir al mínimo la influencia de aquellas leyes que imponen obstáculos a la consecución de los mismos" (Carr y Kemmis, 1988: 74)

La investigación educativa que se deriva de esta tendencia pretende explicar la realidad educativa a partir de las características y postulados del método científico. Autores como Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988) dicen que desde este enfoque, las explicaciones de la realidad educativa no consideran a los objetivos de la educación porque tienen implicaciones valorativas o tienden a hacer juicios de valor en cuanto a ideales sociales y políticos que no se pueden justificar con la aplicación de saberes científicos.

Sin embargo, esta tendencia elabora objetivos educativos que dan cuenta de cómo concibe a la educación y qué acciones se pueden desprender de ella para lograr ideales sociales desde

lo racional. Habría que mencionar que la investigación educativa generada desde este planteamiento, pone especial énfasis en los medios ya que éstos son de tipo empírico y pueden resolverse desde los planteamientos científicos, pero no desatiende los objetivos, que al final de cuentas, son el reflejo de la visión que tiene de educación.

Los postulados y la investigación educativa que se deriva de esta tendencia, reciben en la actualidad una fuerte crítica, sobre todo de aquellos que están inmersos en otras tendencias, ya que hacen a un lado algunos procesos que se presentan en el campo de la educación como los aspectos simbólicos, institucionales y culturales que intervienen en el desarrollo de la investigación.

Desde los planteamientos de Carr y Kemmis (1988), la tendencia de las ciencias empírico-analíticas y sus elementos generales son incompatibles con la historia de la ciencia, ya que el desarrollo de ésta revela que factores subjetivos y sociales son fundamentales en la producción de conocimiento.

"E incluso la importancia de dichos factores es tal que la noción de "conocimiento" se comprende mejor en términos psicológicos y sociológicos que bajo una definición puramente lógica o epistemológica. Más aún, una vez que se ha entendido de esa manera, resulta patente que la concepción positivista del conocimiento objetivo no pasa de ser un puro mito" (Carr y Kemmis, 1988: 86-87)

La tendencia de las ciencias empírico-analíticas pretende rescatar a la investigación de valores y posturas ideológicas, sin embargo, a los investigadores de esta tendencia, se les enseñan los principios valorativos y la ideología que prescribe este enfoque. Por lo que más que desconocer la historia de la ciencia, elabora una propia, desde sus perspectivas.

La investigación educativa realizada desde estos planteamientos positivistas tenderá a favorecer las disposiciones educativas preexistentes, además de que no permitirá entender la relación compleja entre las finalidades, políticas, métodos y propósitos de la educación pues remite a problemáticas y referentes distintos.

La tendencia anterior no permanece aislada de los conflictos valorativos e ideológicos, simplemente los evita y se asegura de que se mantengan invisibles. Por lo que su postura genera una visión del mundo parcializada.

1.1.2 LA TENDENCIA DE LAS CIENCIAS SIMBÓLICAS

La segunda tendencia denominada de las ciencias simbólicas o también llamada interpretativa, hermenéutica o microetnográfica, tiene una noción de sociedad distinta a la tendencia anterior.

Considera que la sociedad es una realidad que se crea y recrea a través de interacciones simbólicas y que además, es creadora de normas y al mismo tiempo se rige por éstas. La sociedad es una estructura significativa constituida por las acciones cotidianas de los individuos. Por lo que la realidad no es un ente independiente de los sujetos.

Desde los planteamientos de Peter Berger y Thomas Luckmann (1986) "el orden social no forma parte de la "naturaleza de las cosas" y no puede derivar de las "leyes de la naturaleza". Existe *solamente* como producto de la actividad humana. No se le puede atribuir ningún otro *estatus* ontológico sin confundir irremediamente sus manifestaciones empíricas. Tanto por su génesis (el orden social es resultado de la actividad humana pasada), como por su existencia en cualquier momento del tiempo (el orden social sólo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo), es un producto humano." (Berger y Luckmann, 1986:73)

En este sentido, la realidad es objetivada por los sujetos de una sociedad, por lo que ésta es "real" en tanto que sus miembros la definen como tal y actúan de acuerdo a esa realidad.

Esta situación le da un sentido distinto a la vida social que se distingue del mundo material. Por lo que las acciones no pueden observarse de la misma forma que los objetos naturales. Lo normativo como parte importante de lo social, hace que la intención del sujeto que investiga se dirija a la acción, las intenciones y la comunicación de los seres humanos.

Como se mencionaba anteriormente, esta tendencia dirige su mirada a los procesos simbólicos, dado que es una cualidad distintiva de los hombres, ya que los símbolos son creados para comunicar significados e interpretar los acontecimientos de la vida social.

Asimismo advierte las interacciones y negociaciones que se dan en el ámbito social, que permiten que los individuos definan expectativas sobre su forma de vida. Esta situación

tiene implicaciones políticas y prácticas. El estudio de la sociedad se plantea a partir de las relaciones con la totalidad de las situaciones por lo que no se reduce a fenómenos aislados. Esta tradición intenta comprender la vida cotidiana a partir de la interpretación de los hechos no sólo observables sino simbólicos y culturales.

Las acciones y los hechos solamente puede interpretarse en un contexto social y desde las intenciones y motivos del sujeto. Por lo que la interpretación recupera no sólo el comportamiento observable sino las subjetividades implícitas en ese hecho.

"Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social "interpretativa", consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción". (Carr y Kemmis, 1988: 103)

Dentro de esta tendencia, se presentan cuatro corrientes que no pierden de vista el postulado principal que son las interacciones, la comunicación y los procesos simbólicos, pero su acercamiento a éstos, difiere por los contextos históricos y sociales en que se revisaron los lineamientos de dicha tradición (Véase Arriarán, 1999).

La primera de ellas se le conoce como *hermenéutica conservadora*, ya que afirma que no se puede lograr un cambio social. La segunda es la *hermenéutica crítica*, que en un primer momento pretendía cambiar las instituciones sociales, pues impiden una buena relación comunicativa, tiene un carácter emancipatorio en el sentido de enjuiciar los valores establecidos, pero más adelante abandonó esta idea para recuperar el planteamiento de la estabilidad de las instituciones. La tercera corriente es la *hermenéutica fenomenológica*, intenta construir un puente entre los planteamientos de la hermenéutica conservadora y la crítica. La última se denomina *hermenéutica posmoderna*; considera que la comunicación es imposible de realizarse tanto entre los individuos como entre las culturas.

Popkewitz (1988) considera que la teoría desarrollada por esta tendencia es neutral sobre los hechos sociales, en el sentido de que las teorías interpretativas de la ciencia simbólica no son consideradas catalizadores para la transformación social. "La finalidad de la interpretación es objetivar la realidad mediante la reflexión y el acto reflexivo es

fundamentalmente distinto de la práctica de la transformación de la realidad". (Popkewitz, 1988: 74)

Sin embargo, y aunque este enfoque tiende también a descubrir y entender los discursos que se presentan en las relaciones entre los individuos y sociedad, considero que la reflexión e interpretación da pauta a tener una mirada distinta de los contextos y por tanto, a tener una postura política y a vislumbrar opciones de transformación de las realidades.

La investigación que se genera desde esta tendencia recupera ciertos supuestos de los hechos a investigar. Para el análisis de supuestos, significados y procesos se requiere partir de lo que el sujeto estudiado supone, significa o procesa y cómo lo construye desde su manera de interpretar y explicar la realidad. La investigación entonces, tiene a los hechos como su fuente directa de datos, es descriptiva y se interesa por los procesos y no sólo en los resultados.

La concepción de escuela que se ha construido a partir de la investigación educativa generada desde la tendencia de las ciencias simbólicas, es reconocida como el espacio institucional, con una estructura material y simbólica, donde se juegan múltiples intereses y saberes, posee cierta autonomía; transmite, reproduce y transforma la cultura y las relaciones sociales.

Si bien el conocimiento a enseñar está sistematizado en una currícula, el profesor tiene la posibilidad de interpretarlo conjuntamente con los alumnos y reestructurarlo de acuerdo a los saberes y acciones que se presentan en los contextos donde están inmersos estos actores, por lo tanto se pretende comprender los procesos educativos a partir de los acontecimientos del aula, tal y como los perciben e interpretan los profesores y los alumnos.

A partir de los postulados de este enfoque, la formación del profesor se basa en la recuperación objetiva de su experiencia y en el reconocimiento de sus saberes. La formación más que basarse en un "saber hacer", propone una "reflexión para actuar".

En este sentido, se considera pertinente elaborar alternativas que posibiliten que el maestro recupere su práctica, reflexione sobre ella e intente innovarla. Por lo que una de esas

alternativas es la investigación-acción, en donde se enfatiza la noción del profesor como investigador de su propia realidad.

“El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él”. (Elliott J., 1990: 67)

La relación que se presenta entre la teoría y la práctica no se da como en las ciencias empírico-analíticas, donde se buscan los medios adecuados para alcanzar ciertas metas establecidas. Sin embargo, se mantiene la separación entre teoría y práctica porque se considera a esta tendencia como contemplativa (Véase Popkewitz, 1988).

La teoría explícita los significados que se presentan en el ámbito educativo, así como los supuestos que generan las decisiones y acciones de los sujetos, por lo que la teoría se pone a disposición de los actores con el propósito de que estos capten el significado oculto de lo que están haciendo.

En este sentido y aunque se preocupa por incidir en la práctica, sólo proporciona información sobre el significado de las acciones de los actores y no cambia la realidad, porque no reconoce que, a pesar de que se ofrece la interpretación de sus acciones, los sujetos pueden no tomar conciencia de ello y esto imposibilita cambiar su práctica.

“Los cambios conceptuales no ocurren porque haya una explicación más racional o correcta. Las ideas de las gentes están engranadas en su modo de vida y las interpretaciones que tienen son las que sustentan esos modos de vida. Cualquier otra interpretación se percibe como amenaza emocional al autoconcepto individual” (Contreras, 1990:128)

Esta tendencia presenta una mejor comprensión de los fenómenos sociales y educativos, pero pierde la perspectiva de las condiciones sociales de existencia ya que aunque la realidad se construye a partir de las interacciones entre los sujetos, las posibilidades de interpretación de la realidad subsumen a la sociedad concreta en la que viven.

1.1.3 LA TENDENCIA DE LA CIENCIA CRÍTICA

La tercera tendencia conocida como ciencia crítica, intenta comprender las transformaciones que se presentan en las sociedades, así como responder a ciertos problemas constituidos por tales sucesos.

Esta tradición pretende revelar y develar las pautas de conocimientos y condiciones sociales que delimitan nuestras actividades prácticas.

Desde este planteamiento se considera que las posibilidades de acción social se han limitado por el crecimiento del control de vida pública y privada por ciertos grupos de la sociedad.

Plantea como eje fundamental, la necesidad de comprender las relaciones entre valor, interés y acción para poder entablar un proceso de transformación del mundo, por lo que la función de la teoría crítica no se basa en describirlo sino en crear las pautas para cambiarlo.

Las investigaciones realizadas desde este enfoque acuden y reconocen las dinámicas de los cambios sociales, en el pasado y en el presente, con la finalidad de descubrir las contradicciones y restricciones estructurales de las sociedades. Por lo que la investigación pone al descubierto los supuestos y lineamientos implícitos en la vida social que pueden ser transformados, así como aquellos que no varían o son constantes en estos procesos.

Los hechos sociales son dialécticos, en los cuales se dan procesos de negación y contradicción, y donde las transformaciones sustantivas se presentan como cambios en relación al todo, por lo que se modifica la forma de objetivación de la realidad. La realidad social entonces, define las relaciones entre los sistemas para comprenderlos desde una idea de totalidad.

En este sentido, el mundo social es complejo, contradictorio y en constante movimiento gracias a la actividad del ser humano, ya que los individuos realizan una retrospectión de su actuar para conocerse a sí mismos y a sus situaciones, con el propósito de crear conciencia del proceso de formación social e implicarse en las transformaciones.

Las investigaciones generadas desde esta tendencia se constituyen a partir de la historización de los procesos, y el que investiga siempre tiene una postura política y ética, las cuales guardan una interrelación que orienta la acción investigativa. "Las descripciones científicas, son al mismo tiempo prescripciones aplicables a las luchas políticas" (Popkewitz, 1988: 77).

El conocimiento que se produce desde esta tendencia, se reconoce como una construcción social derivada de ciertos intereses y guarda una estrecha relación con el poder. El valor del conocimiento está sujeto a su posibilidad de transformación social y a su postura crítica.

El conocimiento crítico en el ámbito educativo, pretende hacer reflexionar a los profesores y a los alumnos, así como a todos aquellos sujetos que inciden en este campo. Pretende construir una conciencia histórica de la condición de estos actores dentro de la sociedad.

La relación entre teoría y práctica que se genera desde este enfoque, es una relación dialógica y dialéctica, lo que le da un sentido distinto a la investigación. La teoría es producto de una práctica y ésta se nutre de la primera para orientarse.

Si consideramos que la educación es una actividad práctica, la teoría que se genere se derivará de las acciones de los sujetos y éstos a su vez, podrán recuperar los planteamientos teóricos para reflexionar sobre su práctica y orientarla. En este sentido se puede pensar en una "teoría practicante" y una "práctica teorizante".

La teoría educativa que se desprende de esta tendencia, recupera ciertos ejes para la explicación de la realidad: La clase social, el sexo, la etnia y la ideología las cuales dan cuenta de las relaciones políticas y culturales entre los sujetos.

Desde estos planteamientos, se reconoce a la escuela como algo más que un lugar de reproducción social y cultural; es un espacio de lucha y de posibilidad para el logro de la transformación de la realidad social. En términos de Henry Giroux (1990) las escuelas son definidas como "esferas públicas democráticas que se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. Los estudiantes aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social.

Este discurso trata de recobrar la idea de democracia crítica entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social.” (Giroux, 1990: 35)

En este sentido, el profesor tendrá que desarrollar un lenguaje que le permita descubrir y comprender la relación existente entre la enseñanza, las relaciones sociales que inciden en la instrucción escolar y las necesidades y posibilidades de los alumnos que se presentan en la escuela como producto de una historia personal y colectiva. Una de las ideas principales de la teoría crítica en educación, es que los propios estudiantes sean constructores de su formación y puedan transformar ciertos elementos sociales que generan opresión y hegemonía en las relaciones entre los individuos.

Para lograr tales propósitos, el profesor tendría que convertirse en un intelectual transformativo (Véase Giroux, 1990) y comprometerse en buscar los siguientes propósitos:

“La enseñanza como práctica emancipadora, la creación de escuelas como esferas públicas democráticas, la recuperación de una comunidad de valores progresistas compartidos y el fomento de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social” (Giroux, 1990: 20)

Por lo que la formación docente no puede situarse como un ámbito de decisión separado de las relaciones sociales. La formación está encaminada a generar en los profesores una postura reflexiva sobre su práctica y para su práctica.

“En el proceso de reflexión en la acción el estudiante para profesor no sólo aplica las técnicas aprendidas o los métodos de investigación consagrados, sino que debe de aprender a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión, nuevos modos de afrontar y definir los problemas.” (Pérez Gómez, 1988: 143)

Los profesores desempeñan una función política, pedagógica y de liderazgo ético por lo que su participación no alude solamente al espacio institucional sino que puede incidir en otras esferas de la vida pública, con el propósito de transformar las relaciones sociales e históricas.

Sin embargo, es necesario reconocer que los programas para la formación de profesores, raramente estimulan esta función de intelectual transformativo, debido a que dichos programas no poseen una visión que tome en serio una lucha por la democracia y la justicia

social. Los profesores toman esta postura por lo general, cuando están frente a situaciones difíciles en la escuela.

1.2 LAS TENDENCIAS Y SUS IMPLICACIONES.

Las diferentes formas de comprender la investigación educativa es resultado de las distintas maneras en que se ha entendido la relación de la propia investigación con la práctica educativa. Toda investigación educativa asume determinadas pautas para entender y explicar la realidad social en la que actúa.

Las tendencias responden a ciertos momentos históricos y políticos, así como a condiciones sociales y culturales distintas, por lo que habría que considerar sus planteamientos desde esta óptica y no sólo a través de sus ideas.

Tales tendencias coexisten en el campo de la educación y tratan de dar respuesta a problemas distintos, sobre todo por su constitución epistemológica. Sin embargo, las luchas que se generan entre estas tradiciones pretenden legitimar y establecer sus visiones del mundo en el campo de la educación a partir del conocimiento que elaboran.

Como ya se mencionó, estos enfoques fijan su mirada en objetos de estudio distintos, pues la concepción que tienen de realidad no es la misma en todos los casos, por lo que se podría hablar de una falsa rivalidad entre estas tendencias, Frederick Erickson (1997) plantea que:

“El actual conflicto en la investigación... no es un conflicto de paradigmas que compitan entre sí, a mi entender, no porque los puntos de vista que están en competencia no difieran ontológicamente, sino simplemente debido a que, como plantearon LAKATOS (1978) y otros respecto de las ciencias naturales -y en especial de las ciencias sociales-, no hay en realidad competencia entre paradigma en el discurso científico. Rara vez se reemplazan viejos paradigmas por falsación. En cambio, los paradigmas más viejos y los más nuevos tienden a coexistir, como sucede con la física de Newton, que puede usarse para algunos fines, pese a la competencia que le ofrece la física de Einstein, la cual para otros fines la ha desplazado. Particularmente en las ciencias sociales, los paradigmas no mueren; desarrollan venas varicosas y se les coloca marcapasos cardiacos” (Erickson, 1997: 197-198)

Las tendencias retoman algunos planteamientos de otros enfoques para desarrollar investigación y construir conocimientos sobre la realidad, por lo que no podemos hablar de

"tendencias puras" sino de espacios coexistentes que se desprenden de condiciones políticas e históricas. La investigación educativa se dibuja como una red compleja en tanto que las más de las veces incorpora elementos de modelos conceptuales diversos.

Aunque definirse por alguna de estas tendencias constituye una postura política e ideológica, éstas en conjunto influyen en el hacer y decir de los sujetos que realizan investigación educativa.

CAPÍTULO 2

LAS TENDENCIAS EN INVESTIGACIÓN EN AMERICA LATINA Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES.

En este capítulo se trabajará de manera particular, las tendencias en investigación educativa que se han detectado en América Latina, las cuales responden a momentos históricos particulares.

Dichas tendencias están vinculadas y articuladas a aquellas de índole más general y que se mencionaron en el capítulo anterior, lo que las particulariza, es su pretensión de incidir en los procesos específicos de las realidades latinoamericanas.

Otro de los elementos a considerar en este capítulo, son los lineamientos generales en materia de investigación educativa, que se desprenden de las políticas educativas tanto nacionales como internacionales, y cómo éstas, se encuentran atravesadas por las diversas tendencias existentes, sin embargo, la dimensión, constitución y función de las políticas educativas diluye los principios de estos enfoques, traduciéndolos en lineamientos técnicos.

2.1 LAS TENDENCIAS EN AMÉRICA LATINA

Las sociedades conciben a la educación como eje central para el logro de la transformación social y para la formación de personas que respondan, desde ciertos parámetros, a la consolidación de los planteamientos sociales imperantes. En ese sentido, los países han constituido un sistema que se haga cargo de la educación desde la planeación y desarrollo de la misma.

Los sistemas en términos de Niklas Luhmann (1993) son un conjunto de elementos diferentes y relacionados entre sí, tienen dos características fundamentales: son unidades de operación que se encargan de producir la diferencia con el entorno y reproducen constantemente dicha diferencia para evitar diluirse en el mismo. Las acciones de los sistemas son autorreferenciales y su objetivo es producirse a sí mismos. El grado de complejidad en el sistema es resultado de su especialización, es decir, no pone en marcha todo al mismo tiempo. Todo sistema existe sólo en el presente, las diferencias entre

sistema/entorno se dan de manera simultánea y solamente en el presente, pero no en forma sincronizada, pues sino se debilitaría el sistema.

Los sistemas educativos son un conjunto organizado de elementos que pretenden coadyuvar al logro de ciertos objetivos en materia educativa y cuya interrelación e interacción supone una función global. Estos sistemas nunca están aislados, se relacionan con otros.

En esta lógica, los sistemas educativos tendrían que satisfacer los requerimientos de la sociedad a la que sirven, pero las relaciones de intereses y de poder en estos espacios se basan en la conservación de sus aspectos internos, por ejemplo, la burocratización que impide que se cumplan objetivos planteados como demanda de la sociedad.

La educación se encuentra desde hace varios años, en un momento de reformulación o con un "sentido reformista" de sus planteamientos. Los sistemas educativos adoptan esos cambios en términos de políticas educativas. Las tendencias existentes en educación son retomadas en estas políticas para la explicación de la realidad y la transformación de ésta a partir de ciertas líneas de acción.

En el capítulo anterior mencionaba que las tendencias se circunscriben en contextos específicos para responder a ciertos intereses. Las tendencias por lo general, son elaboradas en países centrales (Europa y Estados Unidos de América), sin embargo, de éstas se retoman algunos ejes para la elaboración de propuestas que permitan explicar las especificidades de otros espacios históricos y sociales.

Dentro del contexto Latinoamericano, Juan Carlos Tedesco (1989) plantea la presencia de cuatro paradigmas en investigación, los cuales responden a contextos históricos y políticos distintos. No obstante he optado por llamarlas tendencias como consecuencia de la explicación en el capítulo anterior.

Los procesos en investigación han caído en dos polos, el primero es que un tipo de investigación hace referencia a los procesos más generales de la educación como objeto de políticas educativas; y el segundo pretende explicar los procesos particulares del aprendizaje. Por lo que las tendencias en investigación presentan el problema de explicar

las realidades educativas y generar estrategias para orientar las decisiones de los sujetos que coexisten en el ámbito educativo.

La primera tendencia que se vislumbra en América Latina es la denominada *liberal*. Se produce como base para la consolidación del Estado-Nación con un orden político democrático-liberal.

Esta tendencia pretende que a través de la escuela se enseñen los conocimientos y códigos culturales necesarios para que los individuos desarrollen un sentimiento de pertenencia a una nación.

En este sentido, la escuela pretende homogeneizar a los individuos, dejando de lado las particularidades constitutivas de los mismos. La tendencia hace énfasis en los lugares diferenciados que ocupan los individuos en la estructura social, es decir, cada sujeto tiene una función dentro de la sociedad, cumple un rol y mantiene un estatus en la misma.

La investigación generada desde esta tendencia se basa en los métodos de enseñanza, en cómo lograr los objetivos y los fines señalados en la educación.

A partir de los nuevos requerimientos sociales que se suscitan como resultado de las guerras mundiales, este enfoque pierde su fuerza, por lo que se presenta una segunda tendencia que intenta generar nuevos planteamientos que den cuenta de los procesos educativos en ese contexto de transición. Pese a ello, no rechaza los planteamientos centrales del liberalismo.

Esta tendencia tiene un corte *economicista* y su reto es formar recursos humanos para lograr el desarrollo económico. Se da un vínculo entre la educación y la economía, pero la primera se supedita a la segunda con el propósito de responder al progreso de un país, por lo que la escuela tiene que formar recursos humanos para la productividad. En este sentido, se enfatiza la importancia de los años de escolarización en relación a los niveles de productividad.

En el plano pedagógico, la tendencia no le da importancia a los procesos educativos sino a los resultados y, la asignación de recursos para la educación se hace en función de modelos administrativos desde una perspectiva racionalista. Predomina entonces, la adopción de modelos planificadores que pretenden lograr una mayor productividad en todas las acciones.

En la década de los 70's se inicia una fuerte crítica a esta pedagogía tecnicista y se enfatiza la importancia de los aspectos afectivos y la participación de los actores en los procesos de aprendizaje.

Una tercera tendencia es la que se basa en la crítica del carácter reproductor de las acciones pedagógicas, es decir, la escuela reproduce las prácticas que se presentan en la sociedad dentro del marco de las relaciones sociales dominantes. Esta tendencia denominada *crítico-reproductivista* ha tenido un mayor desarrollo en países como Francia y está representada por autores como Bourdieu, Passeron, Establet, Bowles y Gintis, entre otros, pero en América Latina se han retomado dichos planteamientos para criticar las realidades sociales particulares.

Una cuarta tendencia que es desarrollada teóricamente por algunos autores latinoamericanos, es la denominada *teoría de la dependencia* la cual tiene como objeto de análisis los procesos de imposición de modelos educativos externos. Esta tendencia retoma algunos planteamientos de la teoría reproductivista, por lo que insiste en el problema de los vínculos de dominación, aunque, ha tenido una repercusión más consistente en el plano socioeconómico. Asimismo se basa en algunos planteamientos de la teología de la liberación. En el ámbito educativo uno de sus mayores exponentes fue Paulo Freire.

Las tendencias presentadas hasta este momento, han tenido una desvinculación con ciertas realidades sociales, cada una de ellas desarrolla la investigación dando prioridad a diferentes problemas, pero olvidando otros. Algunas de las críticas más importantes a estas tendencias, se refieren a sus bases teóricas, a las formas de acercarse a la realidad e intentar responder a ciertos problemas, pese a ello, tales planteamientos continúan presentes en el contexto educativo y muchas de las políticas educativas operan en función de estas.

Bajo este contexto se propone una nueva tendencia que retome los conocimientos, avances y aportaciones de las investigaciones de las tendencias anteriores, así como señalar las carencias que se han suscitado en la construcción de conocimientos.

Para esta finalidad es preciso identificar los factores que influyen en el desarrollo de la educación y de la investigación que se genera en este campo, por lo que esta nueva tendencia tendrá que enfrentar tales circunstancias.

Entre estos factores se encuentran la expansión cuantitativa geográfica y la marginalidad; el valor social de la educación y el sentido de expandirla a aquellos sectores más desfavorecidos; el desarrollo científico-técnico; el comportamiento de los diferentes actores sociales inmersos en los procesos educativos; las condiciones para el aprendizaje; el papel del profesor; cambios en los contenidos; los cambios en la gestión de los sistemas educativos, entre otros (Véase UNESCO, 1990).

Más que puntualizar los factores, es preciso reconocer cuál es la incidencia de estos para la investigación educativa. Por ejemplo, la expansión cuantitativa y la marginalidad conllevan al intento de crear las condiciones para la obligatoriedad de la educación básica y al mismo tiempo reconocer los problemas de la educación superior. Sin embargo, se presenta una pugna por el acceso a la enseñanza y, la educación superior excluye a ciertos grupos, lo que a su vez representa que la posesión de ciertos saberes se convierte en instrumento de control social.

La investigación que se genere desde esta tendencia tendrá que tomar en cuenta los procesos educativos, los actores inmersos en ellos, así como las condiciones políticas de la actividad educativa.

2.2 UN ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

Las políticas adoptadas por los sistemas educativos se basan en los planteamientos teóricos, en las investigaciones de alguna o varias tendencias, así como en las directrices que define el propio Estado en materia de desarrollo educativo. De esta forma, las políticas educativas configuran las decisiones que deben guiar el ejercicio del Estado, por lo que los ejes de las

políticas pretenden concretarse en acciones que coadyuven al logro de los propósitos de la educación.

Desde este contexto se pretende reconocer cuáles son los objetivos que plantean las políticas educativas haciendo énfasis en la investigación, así como reconocer qué tendencia sustenta dichas políticas.

2.2.1 POLÍTICA EDUCATIVA DE CEPAL- UNESCO

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1992) hace una serie de propuestas en materia educativa con la finalidad de redefinir los distintos niveles del Sistema Educativo y apoyar a la ciencia y la tecnología para que colaboren en el desarrollo de los países Latinoamericanos.

Considera que los países de América Latina y el Caribe enfrentan una serie de desafíos para consolidar y profundizar en la democracia, la equidad, la cohesión y la participación social, con el propósito de llevar a cabo la competitividad internacional, que de cuenta de una ciudadanía moderna.

Esta lógica, propone una estrategia que tenga como lineamientos básicos: brindar el acceso universal a los códigos de la modernidad, entendidos estos como conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desarrollarse productivamente en la sociedad moderna; abrir las instituciones educativas a los requerimientos sociales; impulsar la creatividad en el ámbito científico y tecnológico; que la gestión institucional se dé de manera responsable; generar las condiciones para el protagonismo y profesionalización de los docentes, abrir espacios para que la sociedad se comprometa en el apoyo financiero a la educación y por último, lograr el papel de cooperación regional e internacional.

"La estrategia propuesta coloca a la educación y el conocimiento en el eje de la transformación productiva con equidad, como ámbitos necesarios para impulsar el desarrollo de la región y como objetivos alcanzables mediante la aplicación de un conjunto coherente de políticas" (CEPAL, 1992: 20)

La investigación tiene un papel fundamental para el logro de estos objetivos, sobre todo porque se reconoce que no existen medios físicos y financieros para concretar los

proyectos, así como para evaluar y difundir los resultados. Por lo que se pretende darle un mayor impulso a las actividades de investigación, aunque no describe como llevarlo a cabo.

La investigación, desde esta política, se coloca como una función importante en la educación superior, sin embargo, se han presentado cambios en la institucionalización de la investigación y ahora existen nuevas modalidades como los centros académicos de investigación que se desligan de las universidades, por lo que dicha función encuentra las condiciones para desarrollarse fuera de las instituciones universitarias. Esto conlleva a que la investigación se perciba como una actividad que no tiene por qué vincularse expresamente con la docencia.

2.2.2 POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNESCO

Desde este organismo internacional, se plantea que la educación superior⁵ ha estado inmersa en una serie de cambios que son necesarios retomar para redefinir el papel y compromiso de este nivel educativo con la sociedad (Véase UNESCO, 1995).

Se han percibido tres disposiciones en la educación superior: la expansión cuantitativa, la diversificación de las estructuras institucionales y las restricciones financieras. Sin embargo estos factores no son exclusivos del nivel, sino que se presentan en todo el sistema educativo (Véase UNESCO, 1990).

La UNESCO considera que la educación superior debe regirse bajo tres lineamientos: *Pertinencia, calidad e internacionalización*. Dichos conceptos, desde esta política, son la base para que la educación superior responda a las demandas sociales y asegure un desarrollo humano sostenible, entendido como “progreso compatible con las necesidades y las expectativas de una sociedad en la que el desarrollo económico se produzca con la debida consideración al medio ambiente y vaya acompañado de la edificación de una “cultura de paz” basada en la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo...”. (UNESCO, 1995: 13).

⁵ El análisis de las políticas educativas y su relación con la investigación educativa se centrará por lo general, en el nivel Superior. Sin embargo, ello no quiere decir que se deje de lado el trabajo analítico en otros niveles educativos. Pero esto muestra que se le otorga mayor importancia y jerarquía al desarrollo de la investigación educativa en el nivel superior.

Desde este plano, se generan una serie de propuestas que van de las nuevas formas de financiación, (donde todos los participantes deben intervenir: estudiantes, padres de familia, el sector público y privado, las comunidades y las autoridades locales y nacionales); el mantenimiento de las relaciones con el Estado y la sociedad; la renovación de la enseñanza y el aprendizaje a partir del mejoramiento del contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios; hasta reconocer a la investigación como un requisito previo de la importancia social y la "calidad científica" de la Educación Superior.

Estas características de la Educación Superior están atravesadas por los conceptos anteriormente señalados, no obstante, tienden a acrecentar las desigualdades de acceso a este nivel así como, desde lo interno, a considerar de forma distinta el papel del personal docente, los programas, a los estudiantes, la infraestructura material y académica, y asimismo, justifican algunos mecanismos de coerción en contra de los actores e instituciones que no se apeguen a los lineamientos de calidad y pertinencia.

La investigación reconocida como una función de relevancia para la Educación Superior, tendría que apegarse a estos criterios normativos.

La política de UNESCO en materia de investigación reconoce que dicha función tiene un desarrollo mayor en los países industrializados, por lo que se debe asegurar su incremento en países en desarrollo pero atendiendo a las problemáticas de las sociedades.

Por otra parte, las universidades no son las únicas instituciones que desarrollan esta función, ya que existen centros de investigación que en muchas ocasiones poseen mejores recursos y un mejor equipo y que, frente a las limitaciones administrativas que se presentan en las universidades, resulta desfavorable el quehacer investigativo de estas instituciones y por ende los resultados que se desprenden de ello.

Se considera que la investigación tiene un costo elevado, los países con problemas económicos fuertes reducen mucho más los fondos asignados a la investigación en la educación superior, pero además, la utilidad de las actividades vinculadas con la investigación, son subestimadas, como la enseñanza y el aprendizaje, que no siempre resultan tangibles o directos.

“Los investigadores deben por consiguiente buscar la manera de incorporar sus resultados en los programas de estudio y perfeccionamiento. Además de su valor propiamente educativo, la participación en proyectos científicos enseña al alumno a trabajar en equipo y a aceptar la disciplina propia de toda actividad científica” (UNESCO, 1995: 37)

De esta cita se desprende una pregunta obligada ¿Cómo lograr incorporar los resultados de las investigaciones a los programas de estudio o a otros procesos, si la investigación y su desarrollo está articulada a ciertos grupos que indican qué y cómo investigar, o bien, desde qué tendencias institucionales se dan las pautas para esta función?

Por otro lado, los alumnos de las universidades involucrados en el ámbito de la investigación son pocos y su acercamiento resulta más de un interés personal que de una formación obligada.

La UNESCO por lo tanto, pretende crear y fortalecer las instituciones de educación superior en los países en desarrollo, fomentar la función de la investigación en este nivel y promoverla para que sea “aplicable a la formulación de políticas y a la adopción de decisiones” (UNESCO, 1995: 45)

Así, la política de UNESCO pretende crear “una universidad dinámica” y un “nuevo pacto académico”, que renueve a la educación superior y a su vez, estructure su propia misión tomando en cuenta los criterios globales antes expuestos y se convierta en un lugar de formación de calidad; un lugar donde el aprendizaje debe estar basado en la calidad y el conocimiento; donde el acceso es un mérito intelectual y donde la comunidad debe dedicarse plenamente a la investigación, a la creación y difusión del conocimiento, al progreso de la ciencia, al desarrollo de innovaciones e invenciones tecnológicas; “una institución bien ubicada en el contexto mundial con todas las amenazas y las posibilidades inherentes, y adaptada al ritmo de vida contemporánea, a las características distintivas de cada región y de cada país” (UNESCO, 1995: 54).

2.3 EL DISCURSO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LAS POLÍTICAS NACIONALES

El Sistema Educativo Nacional de nuestro país define lineamientos en torno a la formación de los profesores y a la investigación, que a su vez, mantienen una estrecha relación con las políticas educativas internacionales, sin embargo, es necesario reconocer que las políticas educativas en México, dan cuenta de un contexto particular, ya que el proceso de conformación del sistema educativo nacional es resultado de una construcción histórica y de relaciones entre los actores y las instituciones.

A partir de la década de los ochenta (del siglo XX), se inició una serie de reformas en materia educativa, que se concretaron en varios documentos, los cuales dan cuenta de cómo es concebida la educación y los procesos que se derivan de ella.

Entre estos documentos encontramos al Programa para la Modernización Educativa, El Perfil de la Educación en México, el Plan Nacional de Desarrollo 95-2000, El Programa Nacional de Desarrollo Educativo 95-2000; estos últimos establecen las estrategias y objetivos en educación de la administración vigente. Desde este panorama se pretende exponer cómo se incluye el discurso de la investigación y la formación de profesores en las políticas señaladas. Estas políticas perfilan una concepción de docente, de su práctica y una función de la investigación con relación a ésta. Asimismo las políticas nacionales están atravesadas por tendencias en investigación, lo que supone una forma particular de ver la realidad educativa.

2.3.1 EL PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

En el marco de las reformas educativas, el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, tuvo como uno de sus principales propósitos definir los lineamientos para la formación y actualización de los docentes. En este ámbito, se reconocen a distintas instituciones encargadas de la formación de profesores.

En cuanto a la formación inicial, las instituciones que realizan esta acción son las normales; quienes tienen como propósito central formar "para la docencia". La formación de los maestros en servicio, es decir, una formación "en la docencia", está a cargo de los Centros

de Maestros, los Centros de Actualización del Magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional con las diferentes sedes y subsedes que la conforman.

Cabe señalar que este programa "modernizador" reconoce en su diagnóstico la importancia de la investigación educativa como una de las tareas sustantivas de la formación docente.

Sin embargo, hace énfasis en que no existe una política definida en torno a la investigación y su relación con la educación básica, pero dentro de sus estrategias, pretende implantar programas que vinculen la docencia y la investigación "como una guía para propiciar la innovación pedagógica", así como "fomentar los estudios de posgrado para apoyar la formación de docentes con proyectos de investigación que recurran a la experiencia de la educación mexicana y la enriquezcan con propuestas que respondan a problemas específicos del sistema educativo nacional" (PME 1989-1994: 74)

En cuanto a la educación superior, la investigación tiene otro matiz. Es considerada como una prioridad entre estas instituciones, conjuntamente con la docencia y la difusión.

Tiene una vinculación más estrecha con los programas de posgrado, ya que muchos de ellos pretenden formar cuadros de investigadores que articulen su trabajo con la docencia.

El Programa para la Modernización Educativa, observa que el desarrollo de la investigación presenta un desequilibrio en cuanto a las instituciones que la impulsan, el número de investigadores y el número de proyectos que se tienen, así como las diversas formas de apoyo otorgados a los distintos tipos de investigación.

"Mientras que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) contaba en 1988 con 2 586 investigadores, 24 institutos, trece centros, tres programas y 2 915 proyectos de investigación, en el resto de las universidades públicas existían en promedio trece veces menos investigadores y 25 veces menos proyectos" (PME, 1989-1994: 148)

Se reconocen las limitaciones de infraestructura para el avance de la investigación, así como la difusión de los resultados que se desprenden de ella. Por otra parte, que no existen apoyos y estímulos para el desempeño de los investigadores.

"En particular, ha sido insuficiente el fomento a la investigación interdisciplinaria para abordar conjuntamente los problemas que los procesos de investigación originan, de modo que no se logra una adecuada articulación entre instituciones y grupos de investigadores y falta por consolidarse una vinculación entre niveles educativos" (PME, 1989-1994: 150)

Los objetivos que propone alcanzar este programa en materia de investigación, tienden a fortalecer los programas de posgrado y vincularlos con la investigación para formar cuadros altamente calificados en áreas socialmente prioritarias y consolidar la investigación de acuerdo con las prioridades de desarrollo del país.

Con el propósito de alcanzar estos objetivos propone una serie de estrategias las cuales pretenden por un lado, apoyar el aumento de la infraestructura para esta función, alentar programas de formación de investigadores, favorecer la articulación entre docencia e investigación a nivel licenciatura y posgrado y desarrollar mecanismos de apoyo para los docentes investigadores.

Por otro lado intenta vincular los resultados de la investigación con el sector productivo y la "creación de nuevos programas que atiendan áreas prioritarias para el desarrollo del país, satisfagan necesidades básicas y cumplan los criterios de calidad que se establezcan"(PME, 1989-1994: 157-158)

Asimismo impulsará la difusión del conocimiento y establecerá convenios con instituciones nacionales e internacionales para consolidar estudios de posgrado y el desarrollo de proyectos de investigación. También se proyectará por la descentralización de esta función a partir de políticas orientadas al logro de este nuevo propósito.

Sin embargo a más de una década de haber planteado este programa, la investigación y sus procesos continúan mostrando un rezago importante, a pesar de que estos lineamientos también son considerados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

2.3.2 EL PERFIL DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Desde este documento elaborado en 1999, por la Subsecretaría de Planeación y Coordinación y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal instancias pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, se intenta dar una visión amplia del Sistema Educativo de nuestro país, así como reconocer cuáles son los programas y acciones que se desarrollan en materia educativa.

En lo referente a la investigación educativa el texto menciona que el gobierno federal ha impulsado el desarrollo de esta actividad, sobre todo en instituciones públicas de educación superior, como el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México y otras universidades estatales las cuales han creado y/o fortalecido centros para la investigación educativa. Se ha apoyado esta función a partir de la creación de líneas de investigación que recuperan los esfuerzos tanto personales como institucionales de aquellos que realizan investigación educativa.

"Gracias a esta labor de investigación se obtiene información que alimenta las decisiones encaminadas al mejoramiento de la calidad de la educación, la eficacia en la prestación de servicios y su adecuación a las condiciones y características de la población atendida". (Perfil de la Educación en México, 1999: 55)

La Secretaría de Educación Pública reconoce que también promueve y realiza distintas investigaciones, sin embargo, observa que existen tres proyectos considerados como los principales:

- *La Gestión escolar en la escuela primaria;*
- *Integración Educativa: Capacitación, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y desarrollo de un sistema de seguimiento de los niños integrados y,*
- *Seguimiento y evaluación de los nuevos planes y programas de estudio de la licenciatura en Educación Primaria*

Estos proyectos de investigación están financiados por presupuesto federal y estatal, pero además tienen un convenio con el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Esta situación conlleva a preguntarse qué sucede con otros proyectos de investigación, si solamente se considera a algunos como los más relevantes, ¿no será esto un síntoma de lo

que sucede en el ámbito de la investigación, y que por consiguiente no permite avanzar y mostrar los diversos tipos y proyectos de investigación, las condiciones en las que se elaboran, así como difundir los resultados, el otorgar apoyos no sólo en el plano económico, sino en el plano profesional?. Estas son preguntas que el sistema educativo tendría que considerar para otorgar apoyos de diversa índole que permitieran incorporar a la dinámica de investigación proyectos igualmente importantes que contribuyan a solucionar las principales problemáticas del sector educativo.

2.3.3 EL PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000

En enero de 1995, el gobierno federal presentó este documento que condensa las acciones planeadas en el ámbito educativo, para llevarlas a cabo en un lapso de cinco años. Se basa en los principios y lineamientos del artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación. Los propósitos centrales de este programa son la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Por lo que desde estos conceptos pretende valorar los alcances y limitaciones del sistema educativo mexicano.

Con la finalidad de poder alcanzar una educación basada en los tres criterios mencionados, se plantean estrategias y acciones destinadas a los diferentes niveles y modalidades educativas.

En lo que respecta a la investigación existe un apartado en Educación Básica, que se propone alentarla con la finalidad de sustentar la toma de decisiones estratégicas sobre bases mejor fundamentadas. La investigación es contemplada para dar cuenta de los hechos y fenómenos educativos con el propósito de esclarecerlos.

Asimismo se pretende estimular esta actividad con el fin de que el conocimiento que se derive de ella guíe las políticas gubernamentales.

"El nuevo conocimiento es elemento indispensable para estimular los cambios e identificar mejores cursos de acción. De ahí que el gobierno federal intensificará el diálogo constructivo con los investigadores de la educación, apoyará a los grupos y proyectos regionales y procurará contribuir al fortalecimiento de sus tareas" (PDE 1995-2000, 1995: 40)

Por otra parte, en educación superior se marca como una meta importante, el fomento de la calidad académica, que se traduce en estimular el trabajo de docentes e investigadores a través de la formación de éstos, de mejores retribuciones económicas y a partir de la evaluación de los resultados de sus investigaciones.

Como una estrategia en investigación, ésta, al igual que la docencia y la difusión serán de interés colectivo y se alentará su vinculación. La investigación será una fuente para la producción de conocimiento con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza superior.

Sin embargo, no existe una política bien definida con respecto a la investigación, lo que da cuenta de la poca relevancia que se le da a esta actividad dentro del sistema educativo, lo cual puede explicar el rezago que existe en este ámbito.

2.4 LAS TENDENCIAS EN INVESTIGACIÓN Y SU INCIDENCIA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

Hemos visto que los ejes que sustentan las políticas internacionales y nacionales en educación son la calidad, la pertinencia, la equidad, la igualdad, la democracia y la justicia social. Pero qué tendencia está detrás de estas nociones. Lo que puedo decir es que no hay solamente una que sustente a estas políticas, sino que las existentes se imbrican y se articulan.

La democracia y la justicia social son conceptos que se manejan desde la teoría crítica, la igualdad (sin profundizar en el concepto) era una demanda de la tendencia liberal para la consolidación de un Estado.

Las políticas educativas tanto nacionales como internacionales, reiteradamente mencionan la importancia de reconocer los saberes y las condiciones en las que laboran los actores implicados en los contextos educativos, las necesidades a las que están sujetos y la importancia de que la escuela sea un espacio de construcción de conocimiento y donde el proceso de enseñanza – aprendizaje se logre a partir de una relación dialógica. Desde esta perspectiva los planteamientos de las ciencias simbólicas se ven recuperadas.

La investigación que se pretende impulsar desde estas políticas, debe tener un carácter científico; que genere resultados, y la científicidad como término, se liga a los planteamientos de la tendencia de las ciencias empírico-analíticas ya que ésta busca explicar la realidad material y objetiva de la sociedad.

Sin embargo, los discursos de las políticas educativas no se recuperan tal cual en la práctica, debido a que los procesos educativos están mediados por otras situaciones y presentan características que a simple vista no son posibles de reconocer.

Mencionaba anteriormente que las tendencias y sus implicaciones en el campo de la educación no se presentan como planteamientos puros. Las acciones que se pretenden alcanzar desde las políticas educativas, recuperan algunos elementos de estas tendencias, pero lo que no permite concretarlas como líneas de acción son las relaciones de poder e intereses que se suscitan en los sistemas educativos, así como por parte de los actores que elaboran dichas propuestas políticas. También se tiene que reconocer que dentro de la realidad educativa latinoamericana y nacional persisten problemáticas para las cuales los enfoques no tienen respuesta.

Las políticas educativas se muestran como un discurso estratégico que transmite información para la realización de prácticas nuevas, sin embargo, los sujetos en su cotidianidad actúan de acuerdo a sus experiencias y a las acciones que han elaborado como resultado de su historia personal y colectiva.

Aunque las políticas educativas están atravesadas por distintas tendencias, el discurso que les llega a los sujetos está filtrado por otros discursos y otras condiciones políticas, lo que genera una confusión en los sujetos con respecto a lo que es deseable, lo que sucede en realidad y las posibilidades de creación en su espacio cotidiano.

Asimismo, en estas políticas los problemas educativos aparecen como problemas meramente instrumentales, es decir, se reducen a una dimensión técnica que los definen como actividades planteadas por la adecuación racional de medios y fines.

En este sentido, las políticas educativas no pretenden una relación con visiones diferentes de hombre, sociedad e historia, ni con las concepciones alternativas del mundo. Los expertos elaboran sus discursos para sí mismos, lo que niega el debate público de dichas políticas.

Desde los planteamientos de José Joaquín Brunner (1980), el sustento teórico de las políticas educativas permanece implícito como un subproducto ideológico, si es que no se le niega; “que puede emerger como neutralidad técnica de los problemas y soluciones educacionales. (...) La política se vuelve así ejercicio autoritario del poder;... cualquier curso de acción vale por los recursos de fuerza que logra movilizar tras de sí, no por la legitimidad de sus fines acordados democráticamente y la eficacia de los medios decididos mediante discusión racional” (Brunner, 1980:11)

Aunque en las políticas educativas, aparecen inmersas las diferentes tendencias en investigación, no se reconoce la discusión teórica que se produce al interior de las comunidades de donde surgen dichos enfoques, por lo que estos se reducen, como ya se dijo, a planteamientos técnicos-instrumentales.

CAPÍTULO 3

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN

La investigación educativa generada en los distintos países de América Latina, presenta grandes diferencias entre sí, ya que sin duda, el nivel de desarrollo económico y social de los países está relacionado con el desarrollo de esta actividad.

Sin embargo, no es el único factor que influye en la investigación educativa, como mencionaba en el capítulo anterior, las políticas educativas y las estrategias que se adopten para la consolidación de éstas, así como los contextos culturales y educativos particulares, definen un tipo de investigación educativa, al igual que las prácticas que los sujetos, inmersos en este campo, desarrollan en las instituciones.

En el caso particular de México, la investigación educativa se encuentra en proceso de construcción. En la década de los 70's tuvo un fuerte impulso a partir de la creación de Centros de Investigación, pero en la década de los 80's, debido a la crisis económica, disminuyó la producción en este ámbito y a su vez, muchas instituciones dedicadas a esta actividad desaparecieron. En los años 90's la investigación educativa toma un nuevo aire, y es impulsada por las universidades, los centros de investigación existentes y otros de recién creación, así como por las escuelas de enseñanza superior y algunas instituciones formadoras de maestros.

De esta forma, el capítulo pretende mostrar los orígenes de la investigación educativa en México, y por qué es considerada un campo en construcción. Asimismo, se intenta comprender los elementos que se articulan para dar sentido y significado a esta actividad en nuestro país.

3.1 LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. LA CONSTITUCIÓN DE UN CAMPO.

La Investigación educativa en México se desarrolla de diversas formas y en distintos lugares, por lo que la producción investigativa obedece a sus referentes institucionales y lo concerniente a los recursos materiales y financieros, pero también a las particularidades de los sujetos que constituyen el campo.

Desde los planteamientos de Pablo Latapi (1994), se entiende por Investigación Educativa “al conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos” (Latapi, 1994: 14).

Esta actividad está condicionada por los procesos sociales, económicos, políticos y culturales, así como por los agentes que inciden directamente en la producción de conocimiento. Por lo que retomo la noción de Campo de Pierre Bourdieu (1990) para definir más concretamente a la Investigación Educativa como un espacio donde se juegan distintos elementos e intereses para la consolidación del mismo.

Bourdieu considera que los campos “son espacios estructurados de posiciones objetivas en las que existen reglas del juego y objetos por los que se juega (cosas en juego). En cada campo hay intereses específicos, que son irreductibles a los objetos e intereses propios de otros campos y que sólo son percibidos por quienes están dotados del *habitus* que implica el conocimiento y reconocimiento de las reglas del juego y de las cosas por las que se juega” (Bourdieu, 1990:135-136).

Así pues, el campo de la investigación educativa se constituye a partir de la lucha entre las instituciones y los agentes que producen conocimientos sobre los procesos pedagógicos y educativos y por las condiciones particulares de estos elementos.

La actividad investigativa se ha preocupado por incidir en las problemáticas de los diferentes niveles educativos y en aquellos espacios donde la educación se hace presente. Sin embargo, la educación, desde el Sistema Educativo Nacional se vislumbra más como una problemática de normatividades y fines a alcanzar. Esto condiciona las prácticas

investigativas, los procesos de formación de los investigadores y la difusión de resultados, así como los apoyos que se otorgan a dicha actividad.

3.2 ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO.

Hablar del origen, de la creación, de la fundación de un espacio institucional, es considerar a este acto como un proceso social constituido por una serie de acciones impregnadas de significados y representaciones culturales, que se explicitan en los fines y objetivos del acto fundacional.

Todo origen tiene un por qué y para qué, el cual se expresa en el discurso de los sujetos que pueden denominarse como fundadores; estos pretenden modificar algunos elementos sociales a través de un acto creador y creativo que proveerá de adelantos y cambios más cercanos a los deseados por una comunidad.

En el momento en que se genere ese acto creador, las circunstancias sociales determinarán en cierta medida, el origen, el cual si se produce en momentos adversos quedará impregnado de elementos heroicos. (Véase Fernández Lidia M., s/f)

“El acto fundacional de un establecimiento educativo parece contener siempre la conjugación de un doble mandato que expresa aspectos generales de la problemática socio-histórica y más profundamente, ... algunas contradicciones que parecen constitutivas de la educación misma” (Fernández, s/f: 2)

En cuanto a los orígenes de la investigación educativa en México, se tienen tres posiciones. La primera de ellas considera que esta práctica inició en las Escuelas Normales, donde algunos grupos elaboraban proyectos que influían en su entorno inmediato pero que no tenían una proyección más amplia. Asimismo, la Universidad Nacional Autónoma de México, concretamente en el Colegio de Pedagogía, desde principios del siglo XX, realizaba actividades como seminarios y talleres para la producción de conocimientos generados a partir de la reflexión sobre la educación.

Los planteamientos que se recuperaban y que regían las reflexiones se basaban en postulados con un corte filosófico y humanista, pero más adelante resultaron insuficientes para explicar la realidad educativa.

La segunda postura, que se recupera de los planteamientos de Felipe Martínez Rizo (1996), menciona que el origen de la investigación educativa en México surge con la creación del Instituto Nacional de Pedagogía en 1936, el cual pretendía realizar investigaciones con un corte científico en materia educativa.

La tercera postura observa que el origen de la investigación educativa en México se sitúa a principios de la década de los 70's. Al reconocer que los elementos filosóficos de la educación no permitían dar cuenta de los procesos que se gestaban, se optó por recuperar el conocimiento derivado de otras disciplinas como la economía, la sociología y la psicología, pero vinculados a los planteamientos pedagógicos, esta situación le daría a la producción de conocimientos un nivel de científicidad. Por otra parte, se le dio importancia al Estado al reconocerlo como fundamental para el desarrollo educativo.

Es en la década de los setentas cuando los primeros centros de investigación se conforman y su trabajo se consolida a partir de acciones como la reestructuración de libros de texto, el desarrollo de planes y programas de estudio, las innovaciones didácticas y la reflexión en torno a lo académico y lo institucional. Por lo que podemos decir que la investigación educativa se constituye de una manera más formal a partir de esta década.

Martínez Rizo (1996) define cinco etapas en la historia de la investigación educativa en México. La primera de ellas la denomina como *"la prehistoria de la investigación educativa mexicana"*. Esta etapa comprende la creación del Instituto Nacional de Pedagogía, de donde surgieron algunas publicaciones pero no se disponía de plazas para investigadores. En la década de los 50's aparecen instituciones de enseñanza superior dedicadas a la investigación en distintas ciencias del hombre, entre ellas el Colegio de México, pero que no se dedicaban explícitamente a la investigación en el campo educativo.

La segunda etapa, es denominada como *"los inicios"* y comprende los años sesenta y los primeros años de los setenta, en donde surgen programas que mantenían ciertos

componentes de investigación educativa. Cabe mencionar que durante mucho tiempo las problemáticas educativas no recibieron atención alguna, debido a la separación entre las escuelas normales y las universidades, sin embargo, en la década de los 70's aparecieron instituciones preocupadas por las problemáticas educativas ya que la educación se convirtió en una demanda por parte de los sectores sociales del país.

La tercera etapa comprende la década de los setenta hasta el inicio de los ochenta. Es en este lapso donde surgen diferentes instituciones, universidades y centros que impulsan la actividad investigativa en el ámbito de la educación. Se denomina como "*la primera consolidación*".

En 1981, con el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, se reconocen algunos avances en este campo, sin embargo, la producción de conocimiento acerca de los procesos educativos era aún muy escasa.

A partir de 1982 se sitúa la cuarta etapa del desarrollo de la investigación educativa en México. Martínez Rizo la denomina "*bajo el signo de la crisis*" y se extendió hasta los primeros años de la década de los noventa. En este periodo muchas instituciones desaparecieron y las que sobrevivieron redujeron drásticamente su personal y los recursos destinados a los proyectos de investigación.

La última etapa se ubica a partir de la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. Felipe Martínez Rizo menciona que en este periodo se lograron cambios significativos en cuanto a la investigación que se realiza en centros especializados e instituciones universitarias, la que efectúan organismos públicos y las instituciones formadoras de maestros.

Con el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en 1993, se constató el avance importante realizado en investigación educativa. Esto se reflejó en la consolidación de centros de investigación, en el aumento de investigadores a nivel nacional y en el fortalecimiento de algunas áreas en educación.

La producción en la investigación educativa ha aumentado constantemente. Los diversos inventarios de investigación educativa a nivel nacional reportan que en 1970 la OEA analizó 26 instituciones que reportaron 94 proyectos; en 1974 la Secretaría de Educación Pública elaboró el Primer Inventario Nacional de CONACyT, que registró 63 instituciones con 276 proyectos; en 1982 la SEP publicó el Diagnóstico de la Investigación Educativa que reportó 121 instituciones y 477 proyectos elaborados. (Arredondo, M. 1989), (Latapí, P. 1994).

Sin embargo, la investigación educativa en México está en proceso de consolidación y los investigadores son aún muy pocos, y son más reducidos los proyectos de investigación y la concreción de los mismos. La formación de investigadores requiere de un mayor impulso pues los programas destinados a hacerlo son insuficientes y no satisfacen del todo las necesidades para la construcción de conocimiento en materia educativa.

3.3 LAS INSTITUCIONES ENCARGADAS DE REALIZAR INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Las instituciones desde los planteamientos de Berger y Luhmann (1986), surgen vinculadas a problemas sociales concretos y pueden desligarse de ellos a partir de su desarrollo y consolidación. No obstante, las instituciones dan cuenta de esas problemáticas pero también tienden a resolverlas.

Para estos autores la institución es una construcción social “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución” (Berger y Luhmann, 1986:76)

Por otra parte Lidia Fernández (1996) define a lo institucional como una dimensión de la vida humana, siempre social que “bajo la forma de concepciones y representaciones articula lo colectivo y lo individual haciéndose evidente sobre todo en las facetas que tienen que ver con el poder y la autoridad, la protección y el abandono, la incorporación y la exclusión, la repetición y el cambio” (Fernández, 1996: 1)

En este sentido toda institución tiene características que la definen como tal, posee una cualidad material que se refiere propiamente al edificio o espacio donde se desarrollan las actividades, equipos, personas y el contexto en el cual se ubican; presenta una cualidad organizacional ya que configura las formas y modos de hacer, relacionarse, percibir, resolver problemas; y además tiene una cualidad simbólica. Todo esto define a la institución como un espacio complejo donde se desarrolla una vida colectiva y que se diferencia de otras por su idiosincracia y las particularidades en estas cualidades.

Las instituciones que tienen la función de desarrollar investigación educativa conforman a este campo a partir de estos elementos o cualidades, pero también el campo de la investigación, como espacio estructurado de posiciones donde se dan ciertas tensiones de poder, constituye a las instituciones, es decir, les otorga identidad. Las instituciones son los espacios donde los investigadores se ubican y donde éstos concretan la problemática de investigación.

La investigación educativa en México como ya se mencionó se realiza en diferentes instituciones. Por un lado están las Universidades, que vinculan esta función con la docencia y la difusión y, por otro están los centros, que se dedican especialmente al desarrollo de esta actividad. "Las unidades que realizan *Investigación Educativa* en México son probablemente más de 200. Se distribuyen en cuatro sectores: el público, el universitario, el privado y el llamado "externo" que está constituido por instituciones vinculadas con organismos internacionales". (Latapí, 1994: 17)

La mayoría de las instituciones que realizan investigación educativa tienen menos de 20 años de trabajo consolidado, algunas instituciones han desaparecido y otras tantas dan muestras de agotamiento.

El trabajo de Norma Gutiérrez Serrano (1999), da cuenta de la institucionalización de tres centros de investigación: el Departamento de Investigación Educativa, del CINVESTAV(DIE-CINVESTAV); el Centro de Estudios Educativos (CEE) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza que más adelante se transforma en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el cual desaparece el 6 de febrero de 1996 por decreto del entonces rector de la UNAM, Francisco Barnés de Castro.

Este último centro de investigación tuvo un papel primordial sobre todo por sus aportaciones en el terreno de la didáctica y la formación de docentes. Aquí se gesta la propuesta del docente como investigador, la cual tuvo un auge importante en la década de los ochenta. Esta institución que se encontraba en la UNAM, fue uno de los espacios fundamentales para que los Normalistas accedieran a la universidad. Incluso muchos de los investigadores del CISE tenían una identidad normalista y universitaria a la vez.

Por otra parte, el CEE se especializó, en un primer momento, en estudios socioeconómicos de la educación, más adelante se define a partir de propuestas como la investigación participativa y por su condición de asociación civil puede orientar su trabajo al sector gubernamental, al sector privado y a la opinión pública. En el caso del DIE-CINVESTAV orienta sus acciones a la educación pública, en el nivel básico, al magisterio y a la formación de investigadores (Gutiérrez, 1999: 43-52)

Las dos primeras instituciones tienen un renombre dentro del campo de la investigación educativa, sin embargo, los centros y universidades que desarrollan investigación educativa lo hacen con recursos económicos y de infraestructura incipientes y algunas instituciones que poseen estos recursos no difunden sus productos debido a que los investigadores no dan cuenta de ellos y sólo mantienen el *estatus* como tales. Asimismo, la difusión de los productos por lo general se queda en el campo, lo que impide que otras esferas del ámbito social conozcan los avances en la investigación educativa.

Estos centros de investigación adoptaron en un inicio diversas tendencias, en el caso del CEE la tendencia predominante era funcionalista con un corte economicista, lo que llevó a impulsar la producción de estudios técnicos. El DIE, presentaba un trabajo más vinculado al análisis de los procesos de aprendizaje y la interpretación de la educación como fenómeno social. Más adelante recuperan los planteamientos de la tendencia crítica.

Otras instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Aguascalientes, el Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, la Universidad Iberoamericana, también desarrollan investigación educativa, aunque existen diferencias entre ellas, por ejemplo la UPN realiza investigaciones enfocadas a la formación de

profesores, la Universidad Iberoamericana es una institución privada pero que ha promovido esta actividad (Véase Landsheere, particularmente el capítulo destinado a México, 1996).

Las instituciones donde se realiza investigación educativa, condicionan los objetos de estudio abordados, las metodologías y los enfoques teóricos utilizados, es decir, condicionan las prácticas de los sujetos que investigan. Se debe especialmente a los planteamientos que dieron origen a esas instituciones y a las tendencias que predominaban en el momento de su constitución como tales. Esta situación define la producción de las investigaciones, así como las funciones de la institución y de los sujetos inmersos en ella.

Estos espacios institucionales generan ciertas expectativas y creencias que los diferencian de otros, inculcan a sus investigadores ideas para identificarse como tales y estos a su vez, difunden esas ideas en relación a esa identificación con la institución.

La posición de las instituciones en el campo de la investigación depende de los productos que elaboran, las prácticas y procesos de formación de investigadores, es decir, por el respaldo que les da su capital cultural y social. "Esta distribución del capital cultural y social es objeto de lucha, no sólo en el campo por parte de las instituciones sino también en las instituciones por parte de sus agentes" (Arredondo, 1989: 26)

Por otra parte, la mayor producción en investigación educativa se concentra en el Distrito Federal, aunque hay instituciones y grupos de investigadores en diferentes ciudades de la república, pero esto impide el reconocimiento de sus productos y muestra una comunidad investigativa desigual y desproporcionada.

En cuanto a las políticas que se generan para el apoyo de la investigación educativa, se encuentra el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), creado en 1978. Este programa pretende impulsar el desarrollo de la investigación educativa y la formación de investigadores en el campo y la promoción de los grupos ya constituidos.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) instrumenta políticas para el fortalecimiento de la investigación, sin embargo, por la constitución propia del CONACyT,

no sólo apoya al campo de la investigación educativa ya que los lineamientos de la institución no fueron diseñados para apoyar en forma independiente a este ámbito. Lo que genera que los apoyos financieros se den en forma fragmentada.

Asimismo, los investigadores educativos han realizado diversas acciones para consolidar a la investigación del campo. Una de ellas es la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que agrupa a más de 160 investigadores y que tiene entre sus funciones fortalecer la calidad y el desarrollo de la investigación, a través de coloquios, congresos y la publicación de revistas especializadas en las diferentes problemáticas del ámbito educativo.

Esto da muestra de los avances que se presentan en la institucionalización de la investigación educativa y de la profesionalización de los investigadores, pero se requiere seguir apoyando los procesos internos para su consolidación, así como el apoyo a la formación de nuevos investigadores.

3.4 LOS INVESTIGADORES. CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA REALIZAR INVESTIGACIÓN.

Los sujetos que realizan investigación educativa en México tienen una formación en diferentes disciplinas, por lo que la construcción de conocimientos en el campo de la educación es diversa al igual que las prácticas en investigación.

"Los agentes de la investigación educativa tienen diversas trayectorias académicas y profesionales y, por consiguiente, el *habitus* de sus respectivos campos de procedencia es diferente. Pareciera que algunos profesionales hacen de la educación un objeto de estudio al que basta aplicar capital acumulado (sociología de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, etcétera)". (Arredondo, 1989: 22)

El *habitus*, concepto elaborado por Bourdieu (1990) implica conocimiento de los elementos que conforman un campo:

"es a la vez un oficio, un capital de técnicas, referencias, un conjunto de creencias ... propiedades que correspondan a la historia de la disciplina (nacional e internacional), a su posición en la jerarquía de las disciplinas, y que son a la vez la condición del funcionamiento del campo y el producto de ese funcionamiento; pero no integralmente,

un campo puede conformarse con acoger y consagrar un cierto tipo de *habitus* ya más o menos completamente constituido" (Bourdieu, 1990: 136)

Las prácticas de los investigadores dentro del campo educativo se conforman a través de la relación entre sus *habitus* y las situaciones que se presentan, lo que origina una nueva visión de las relaciones con el conocimiento educativo.

Anteriormente mencionaba que las instituciones condicionan las prácticas de los sujetos inmersos en ellas, pero los sujetos también, pueden generar cambios en el ámbito institucional a partir de sus prácticas.

Los procesos de formación y conformación de los investigadores se dan en dos sentidos, por un lado se les inculca el reconocimiento del campo y sus elementos, y por otra la adquisición de esos lineamientos, los cuales son incorporados a través de las prácticas que los actores desarrollan.

En este sentido se puede hablar de dos maneras de formarse como investigadores educativos. Una es reconocer a la formación como un proceso formal estructurado académicamente, donde la institución y los sujetos pretenden alcanzar ciertos aprendizajes para constituirse como investigadores; los programas de posgrado son parte esencial de este tipo de formación. La otra manera de llegar a ser investigador es a partir de "hacerse en la práctica", la relación con el trabajo y con la experiencia alcanzada en el campo de la investigación. Por lo que podemos encontrar a investigadores con doctorados, maestrías o simplemente con la licenciatura.

En relación a esto, hay quienes dan el estatus de investigador a un sujeto con características particulares de formación, o por el número de producciones y publicaciones que tiene; otros dicen ser investigadores porque tienen un nombramiento como tal. De esta forma, podemos tipificar formas de definir al investigador, las cuales se desprenden de tradiciones en el campo de la investigación educativa.

Una primera denominación es la del “docente-investigador”, que surge como una fuerte tendencia en los años setentas y ochentas, lo que contribuyó a generalizar los términos de investigación educativa e investigador (véanse los proyectos del CISE).

El otro extremo de esto, fue una definición restrictiva de lo que es un investigador, agrupando a aquellos sujetos que tienen una producción escrita publicada, pero que además tienen un reconocimiento a nivel nacional e internacional “El Sistema Nacional de Investigadores... incluye sólo alrededor de 80 personas dedicadas a estudiar temas educativos de los aproximadamente 7000 investigadores que figuran en total” (Martínez, 1996:368)

Existe una posición intermedia, que considera como investigador educativo a aquellos que se dedican profesionalmente y de forma habitual a la elaboración de estudios sistemáticos sobre temas educativos. El COMIE es un organismo que acepta a este tipo de investigadores.

Por otra parte, las condiciones institucionales en que se desarrolla la investigación educativa son heterogéneas, pues depende de los recursos financieros y de la infraestructura que tenga cada institución, así como las condiciones académicas y sociales a partir de las cuales los sujetos instrumentan sus estrategias de investigación.

Otra de las condiciones que afectan directamente a la investigación educativa en México, es que tenemos una relación estrecha con las problemáticas que se presentan en América Latina, en cuanto al desarrollo y difusión de la ciencia y la tecnología, pues ésta es dependiente de los avances de los países centrales (Europa y E.U.A.).

Asimismo, la importancia que el estado le otorga a la investigación influye en las condiciones en cómo esta actividad se desarrolla. La relación que la investigación guarda con el estado es que ésta por lo general tiende a explicar y apoyar la toma de decisiones, por lo que la construcción teórica tiende a ser de carácter explicativo para la resolución de problemas educativos y no por y para la construcción de nuevos conocimientos.

En consecuencia para la profesionalización de la investigación educativa se requiere determinar:

"un régimen de investigación. Esto implica una definición del carácter y finalidades institucionales, una explicación de sus políticas y sus líneas programáticas, una organización y estructura acordes con sus fines, un marco normativo (reglas de juego) apropiado para el trabajo de los investigadores, un conjunto de apoyos institucionales para las actividades de investigación (centro de documentación, posibilidad de asesorías externas, vías o canales de difusión y publicación, etcétera) y sistemas de contratación que reconozcan su estatus a los investigadores y garanticen la estabilidad y seguridad que requieren las tareas de investigación" (Arredondo, 1989: 28)

Esto por supuesto, no puede desconocer los intereses propios de los investigadores, al contrario, las instituciones tendrían que retomar esas inclinaciones para que, conjuntamente con las finalidades institucionales, la investigación se realizara de una forma más certera y con una propensión a la elaboración de proyectos.

4. CONCLUSIONES

Dentro de las conclusiones y balances que se derivan de la presente tesina, estableceré puntos de reflexión en torno a las tendencias, contextos políticos y a la institucionalización de la investigación educativa en México.

La investigación educativa adopta ciertas tendencias y metodologías como referentes para explicar los procesos pedagógicos y educativos. Tales tendencias se materializan en formas de investigar y en la delimitación de objetos de estudio a abordar, es decir, señalan los lineamientos desde los cuales la investigación debe explicar los procesos pedagógicos y educativos. Dichas tendencias no se presentan de manera pura, sino que, al momento de investigar, se recuperan elementos de éstas que permiten una mejor explicación y comprensión de la práctica educativa.

Con el fin de responder a ciertas condiciones socio-históricas particulares, las tendencias constituyen posturas políticas, en términos de acción y relación con los contextos educativos y las formas de interpretarlos e intervenir en ellos.

Las tendencias permean los discursos y concepciones sobre la educación que se expresan en líneas y acciones políticas, tanto nacionales como internacionales, hacia este sector social. Sin embargo, los elementos teóricos recuperados para sustentar dichas políticas, se traducen, en la mayoría de los casos, en criterios técnicos e instrumentales.

Las políticas por tanto, coadyuvan de algún modo, a la consolidación o no, de la investigación educativa, ya que establecen líneas generales de acción, planeación e innovación para el impulso del desarrollo de producción de conocimientos sobre este campo, recuperando como referentes las diversas tendencias existentes. A pesar de esto, el conocimiento generado por la investigación educativa, no es recuperado del todo para la constitución y consolidación de las políticas educativas, pero estas sí definen estrategias para su desarrollo.

A partir de la revisión de las políticas educativas a nivel nacional, identifiqué que es hasta la década de los noventa, cuando se empieza a definir una política más clara en torno a la

investigación educativa, particularmente en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y en el Perfil de la Educación en México, último documento que elabora la SEP; ya que anteriormente los lineamientos para el desarrollo de esta actividad, se encontraban dispersos en los diferentes niveles educativos, por lo que las relaciones entre los centros, universidades y sujetos que realizan investigación se presentaba dentro de un ambiente de aislamiento.

Sin embargo, el apoyo a los proyectos, investigadores e instancias de investigación educativa no pueden basarse en líneas preestablecidas desde la utilidad instrumental para implementar un mejor desarrollo de las políticas de gobierno hacia las instituciones, como sucede y se materializa en los proyectos que la SEP reconoce como los más importantes a nivel nacional, en el último documento que elabora.⁶ Esto se opone a los intereses básicos de la investigación educativa y genera otra operativización en el avance y difusión del conocimiento en nuestro país.

Por otro lado, la investigación educativa en México, como una actividad que pretende generar nuevos conocimientos a partir de su acercamiento con las realidades, se encuentra en proceso de conformación. Ésta se consolida a partir de las prácticas que las instituciones y sus agentes realizan, con la finalidad de dar cuenta de los problemas existentes en la educación.

Considerar que la investigación educativa en México es un campo en construcción, se debe a que la producción de la actividad investigativa no tiene el impulso necesario para utilizarse en las diferentes realidades educativas, ya que en muchas ocasiones, sólo se difunde entre los agentes que constituyen el campo.

Además la práctica investigativa es una actividad que pocos sujetos desarrollan por diferentes condiciones. Por otro lado, el trabajo de investigación sobre la investigación educativa, es un tema que escasamente ha sido abarcado.

⁶ Las investigaciones son: 1. La Gestión escolar en la escuela primaria; 2. Integración Educativa: Capacitación, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y desarrollo de un sistema de seguimiento de los niños integrados y, 3. Seguimiento y evaluación de los nuevos planes y programas de estudio de la licenciatura en Educación Primaria. Véase Secretaría de Educación Pública (1999)

La investigación educativa en México está conformada por distintos hábitos que se desprenden de la formación que los sujetos recibieron en el campo del cual proceden. Por lo que se hace más difícil la institucionalización de esta práctica y esto repercute en las posibilidades de resistir a las demandas externas que se producen desde las políticas educativas, de reinterpretar dichas demandas y proponer distintas perspectivas.

Para lograr la institucionalización de la investigación educativa se requiere reconocer los distintos hábitos que convergen en el ámbito de la investigación y utilizarlos para conformar saberes propios del campo.

Las posibilidades de autonomía e institucionalización de la investigación educativa como campo, dependen de las producciones, de los actores que las desarrollan, impulsan y difunden, de las condiciones institucionales y de las estrategias que se establezcan para fortalecer la posición de esta actividad en el ámbito educativo.

Pero también para lograr esta consolidación las instituciones tendrán que definir claramente sus finalidades, sus políticas, su organización, su marco normativo y redefinir los apoyos para las actividades de investigación, así como asegurar la contratación de los investigadores, ya que esto de alguna forma, permite la estabilidad y seguridad que se requiere para desarrollar investigación.

Sin embargo, aquí se corre un riesgo en tanto que se puede otorgar el estatus de investigador, pero esto no garantiza la producción, por lo que se requiere también, generar mecanismos de evaluación. Pero estos deberán tener un carácter flexible para que se atiendan y respeten los ritmos de trabajo individualizados, ya que por lo general, las evaluaciones se concentran en las producciones que no siempre reflejan el esfuerzo invertido en el desarrollo de la investigación.

Como parte de la institucionalización de la investigación educativa en nuestro país, podemos identificar el impulso a los espacios que permiten la problematización de esta práctica y la discusión en torno a las producciones derivadas de esta actividad profesional.

Uno de estos espacios son los Congresos Nacionales de Investigación Educativa donde la presencia de investigadores con amplia experiencia y de aquellos sujetos que se inician en esta labor, permite definir nuevas relaciones en el ámbito de la investigación educativa.

De igual forma existen espacios más locales, en donde los sujetos inmersos en el campo de la educación, sobre todo maestros de educación básica; académicos de las escuelas Normales y los formadores de docentes en servicio, socializan sus proyectos, avances, así como sus investigaciones terminadas.⁷

Cierre. La existencia de debates no resueltos.

Al hablar de la institucionalización educativa en México, podemos reconocer algunos planteamientos y debates que se han generado en torno a esta actividad.

El primero de ellos hace referencia a que la investigación reconocida es la que se produce en las universidades e instituciones de educación superior, así como en los centros de investigación. Pero la actividad investigativa que realizan los profesores de educación básica y media superior no se le otorga un estatus de producción, sino de reflexión sobre la práctica, por lo que esta situación presenta matices políticos que impiden reconocer esas producciones.

Tal vez lo que habría que definir son las relaciones entre los sujetos y la investigación educativa. Por una parte tenemos a los sujetos que producen conocimientos en torno a lo pedagógico y lo educativo, es decir, los investigadores; y por otro tenemos a los sujetos que son usuarios de esas investigaciones, donde podemos ubicar a los docentes de los diferentes niveles educativos.

No obstante, la producción de las investigaciones en el campo de la educación no es reconocida y utilizada por los docentes y por aquellos actores claves que deciden en los espacios escolares y educativos, debido a condiciones particulares de la profesión docente.

⁷ Ejemplo de estos espacios son los Talleres Regionales de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, que surgen en 1991 y en donde se debatió sobre la investigación misma. Asimismo están los Encuentros Regionales de Investigación Educativa que surgen en 1996 a partir de reuniones entre las unidades UPN de Tlaxcala, Puebla e Hidalgo.

Por lo que si consideramos al campo de la investigación educativa como un espacio de lucha entre las diferentes posturas y lugares que se ocupan, dicho campo tendría que estar recuperando las distintas voces y lecturas existentes para poder consolidarse.

Un segundo debate y que está relacionado con el primero tiene que ver con el acceso al campo de la investigación educativa. Este se logra a partir de la pertenencia o involucramiento a ciertas redes sociales y profesionales, que constituyen y definen ciertas prácticas así como los modos de entender e intervenir en los contextos educativos.

Con ello no quiero decir que la producción de conocimiento no sea un elemento importante para acceder al habitus de esos espacios, pero las relaciones con los investigadores determinan e influyen de algún modo, en la entrada al campo de la investigación educativa, mucho antes de que se logre consolidar una producción.

Un tercer debate hace referencia a los sujetos que se encuentran en proceso de formación dentro de este campo, ya que estos realizan tareas muy específicas y no son partícipes en la consolidación del proceso de la investigación, es decir, en la definición de planteamientos y supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos, lo que impide un fortalecimiento en sus saberes y prácticas. Esto genera que la imagen que se tiene acerca del ayudante de investigador esté desprovista de un peso importante dentro del campo.

En este sentido considero que se requiere profesionalizar la actividad de investigación y formar a nuevos actores en y desde este campo. Se puede decir entonces, que la institucionalización de la investigación educativa y la formación de investigadores son procesos que están estrechamente vinculados.

Un cuarto debate tiene que ver con la investigación y su relación con el campo pedagógico, ya que este es considerado como un espacio donde se proponen elementos para intervenir en las realidades educativas, por lo que tiene un carácter prescriptivo. Frente a esto, muchas de las investigaciones que se realizan son diagnósticos que tienden a la generalización, por lo que el debate consiste en reconocer que al interior del campo pedagógico existen distintas posturas que definen formas de entender y hacer investigación.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

Estos puntos de debate se presentan recurrentemente en el campo de la investigación educativa, sin embargo, analizarlos y discutirlos permitirá reconocer algunas limitaciones para generar posibles avances en torno a la consolidación de la investigación educativa en México y el vínculo con el campo pedagógico tanto en la formación como en la práctica profesional.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, Manilla José Manuel (1989) "Políticas para la investigación en educación" en: Documentos de la Primera Conferencia Anual sobre Educación y Desarrollo. Dedicada a las instituciones de Investigación Educativa. México: Academia Mexicana de la Educación. A.C. P. 37-46.
- ARREDONDO, Martiniano, et.al. (1989) Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa. Cuadernos del CESU núm. 43. México: UNAM.
- ARRIARÁN Samuel (1999) "Hermenéutica, educación y multiculturalismo" en: Antología del seminario Enfoques Interpretativos en la investigación educativa México: UPN
- BERGER Peter y Thomas Luckmann (1986) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- BERLIN Isaiah (1998) Conceptos y Categorías. México: Fondo de Cultura Económica.
- BERTELY, María, et. al. (1991) "Seminario para los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE)" en: Colección Cuadernos TRIE No. 1. México: UPN, mayo-agosto.
- BOURDIEU Pierre (1990) Sociología y cultura. México: Grijalbo.
- BRUNNER José J. (1991) "Para evaluar la investigación" en: Universidad Futura. México: UAM-Azcapotzalco, Vol.3 Núm 8 y 9, p. 92-105.
- BRUNNER José J (1981) Vacios en la Investigación educacional y carencias de teoría. Santiago de Chile: FLACSO.
- CARR Wilfred y Stephen Kemmis (1988) Teoría crítica de la Enseñanza: La investigación - acción en la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- CASTAÑEDA, Adelina, et.al. (1991) "La Investigación educativa: Un campo en proceso de conformación" en: Colección Cuadernos TRIE No. 1. México: UPN, mayo-agosto.
- CASTILLO, Rubén, et.al. (1991) Programa Talleres Regionales de Investigación Educativa. México: UPN.
- CEPAL (1992) Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Orealc- Unesco.
- COMIE, PNIIES (1996) "Programa de Desarrollo a la Investigación Educativa" en: Revista Mexicana de Investigación Educativa. México: COMIE A.C. Vol. 1, Núm 2, julio - diciembre. P.479-499.
- CONTRERAS Domingo, J. (1990) Enseñanza, Currículum y Profesorado. Madrid: Akal Universitaria
- DENDALUCE, Iñaki, et.al. (1988) Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa. España: Narcea.

DÍAZ BARRIGA, Angel (1996) "Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM" en: Revista Mexicana de Investigación Educativa. México: COMIE A.C. Vol. 1, Núm 2, julio – diciembre. P. 408-423.

DUCOING Patricia y Monique Landesmann Comp. (1993) Las nuevas formas de investigación en educación. México: Ambassade de France Au Mexique y Universidad Autónoma de Hidalgo.

DUCOING, W Patricia y José Antonio Serrano (1996) "La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio" en: Revista Mexicana de Investigación Educativa. México: COMIE A.C. Vol. 1, Núm 1, enero – junio. P. 88-106.

ELLIOTT J. (1990) El cambio educativo desde la investigación - acción. Madrid: Morata

ERICKSON, Frederick. (1997) "Métodos cualitativos de Investigación sobre la enseñanza" en: Wittrock Merlin C. La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación. México: Paidós

FERNANDEZ, Lidia. M. (s/f) La historia institucional: una variable clave en el funcionamiento escolar. Notas de cátedra. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

FERNANDEZ, Lidia. M. (1996) Organizador y núcleo dramático, dos conceptos útiles para caracterizar el objeto institución. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

GALVÁN Zamora Claudia Elizabeth (1998) La formación en Investigación del estudiante de Licenciatura del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Tesis de Licenciatura. México: Mimeo.

GIROUX, Henry A. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.

GLAZMAN, Raquel (1990) La Universidad: la ideología en el vínculo investigación-docencia. México: Ediciones El Caballito.

GUTIERREZ Serrano Norma G.(1999) Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. México: DIE-CINVESTAV, Tesis 30.

IBARROLA, María de (1989) "La formación de investigadores en México" en: Universidad Futura. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Vol 1Núm 3. Octubre.

IBARROLA, María de (1989) "La formación de investigadores" en: Documentos de la Primera Conferencia Anual sobre Educación y Desarrollo. Dedicada a las instituciones de Investigación Educativa. México: Academia Mexicana de la Educación. A.C. P. 47-62.

KUHN, Tomas (1975) La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.

LATAPÍ Sarre, Pablo (1994) La investigación educativa en México. México: Fondo de Cultura Económica.

LATAPÍ Sarre, Pablo. Coord. (1997) "La investigación educativa en la UPN: Una evaluación" en: Perfiles Educativos. México: UNAM Tercera época, volumen XIX, núm. 78, p.3-23

LUHMANN, Niklas (1991) Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general. México: Universidad Iberoamericana, Alianza Editorial.

LUHMANN, Niklas y Karl Eberhard Schorr (1993) El sistema Educativo. Problemas de reflexión. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

MARROQUÍN, Ermilo J. (1980) "*Sobre algunos mecanismos internacionales para el fomento de la investigación*" en: Revista de la Educación Superior No. 34. México: ANUIES. Vol. IX abril - junio. P. 104-114.

MARTÍNEZ Rizo, Felipe (1996) "*La investigación educativa en México*" en: Gilbert de Landsheere. La investigación educativa en el mundo. Con un capítulo especial sobre México. México: Fondo de Cultura Económica.

ORIA, Razo Vicente (1990) Política Educativa Nacional. Camino a la Modernidad. México: Imagen editores.

ORTIZ, Edgar (1980) "*Prioridades de investigación en finanzas en las instituciones de educación superior*" en: Revista de la Educación Superior No. 34. México: ANUIES. Vol. IX abril - junio. P. 75-98.

PÉREZ Gómez, Angel (1988) "*El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*" en: Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea p. 128-147.

PINEDA José Manuel y Antonio Zamora (1992) Guía para elaborar proyectos de Investigación. México: UPN.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989) Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México: SEP.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1995) Programa de desarrollo Educativo 1995-2000. México: SEP.

POPKEWITZ, Thomas S. (1988) Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones Sociales del intelectual. España: Mondadori.

POPKEWITZ, Thomas S. (1994) Sociología política de las reformas educativas. España: Morata. Fundación Paideia.

RAMÍREZ, Gordillo María de los Dolores (1996) "*Publicaciones del Programa Interinstitucional de Investigaciones en Educación Superior*" en: Revista Mexicana de Investigación Educativa. México: COMIE A.C. Vol. 1, Núm 2, julio - diciembre. P.507-510.

SARTORI, Giovanni (2000) La Política. Lógica y Método de las Ciencias Sociales. México: Fondo de Cultura Económica.

SCHMELKES, Sylvia (1989) Aspectos conceptuales y metodológicos de la investigación educativa. México: Centro de Estudios Educativos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999) Perfil de la Educación en México. México: SEP.

TEDESCO, Juan Carlos (1986) "*Los paradigmas de la Investigación Educativa*" en: Revista Colombiana de Educación. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional No. 18 II Semestre.

TEDESCO, Juan Carlos (1989) "*Los paradigmas de la Investigación Educativa*" en: Universidad Futura. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Vol I Núm 2. Junio.

TENTI, Fanfani Emilio (1988) "*El campo de las ciencias de la Educación: Elementos de teoría e hipótesis para el análisis*" en: Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

UNESCO (1990) Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000. Madrid: Narcea.

UNESCO (1995) Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.