

Editorial

Hacia el Cuarto Congreso Nacional de Investigación Educativa *

¿Cómo se organizará el Cuarto Congreso Nacional de Investigación Educativa? Se ha previsto que sea similar al tercero y que en el quinto –que se celebrará en 1999– se retome la idea de los estados del conocimiento.¹ ¿Conviene mantener tales previsiones? La prudencia aconseja no apresurar las decisiones. Es imperativo repensar antes las lecciones y los saldos que dejaron los anteriores. En efecto, los tres congresos anteriores constituyeron, cada uno a su manera, experiencias que cabe repasar antes de decidir cuál debe ser el sentido más conveniente, cuál el formato más adecuado y cuáles las temáticas más relevantes.

La primera lección refiere a la organización del tercer congreso. Recuérdese que los dos primeros buscaron sustentarse en una revisión documentada del estado en que se encontraba la investigación educativa en el país. En cambio, el tercero se organizó en formatos de comunicación que pretendían privilegiar el encuentro, cara a cara, entre los investigadores, tales como la presentación de reportes de

* El Centro de Estudios Educativos agradece a Pedro Gerardo Rodríguez la redacción de este documento, que expresa la opinión institucional.

¹III Congreso Nacional de Investigación Educativa, Folleto de presentación, México, mimeo, octubre de 1995, p. 5.

investigación, ponencias, simposios, debates, talleres, conferencias e intercambios informales. Los dos primeros implicaron la formación de comisiones responsables de elaborar los documentos de discusión, y es de destacarse que el segundo incluyó seis eventos intermedios de discusión y análisis; el producto más notorio se expresó en estados del arte o estados del conocimiento de distintas áreas temáticas. Por su parte, el tercer congreso no dejó productos documentados notables, pues sólo se publicaron síntesis de algunas de las ponencias presentadas (posteriormente, 22 de ellas fueron transformadas en artículos y publicadas por la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*); asimismo, la riqueza de la discusión, producida en algunas de las mesas, no fue sistematizada; adicionalmente, quedó sin captarse una proporción indefinida de documentos y comunicaciones verbales. Además —hay que decirlo—, en ese congreso privó una gran desorganización desde el inicio mismo del evento. A ello contribuyó, sin duda, tanto la impericia de los organizadores operativos como la diversidad de formatos utilizados. La lección es clara: sería un grave error repetir de la misma forma los esquemas organizativos del tercer congreso, pues no contribuyen a la interacción esperada y no documentan adecuadamente las posturas ni los argumentos esgrimidos.

Por otra parte, es notoria la necesidad de mejorar cualitativamente la edición. En efecto, los documentos publicados han tenido serias deficiencias en los tres congresos, incluso en carátulas, títulos e índices. Se trata de un problema relativamente fácil de enunciar y difícil de resolver pues, de fondo, se arraiga en nuestra lamentable cultura de apresuramiento e imprevisión. Pero es posible enfrentarlo con éxito si se establece un cronograma adecuado, y si los organizadores, tanto como los participantes, se ajustan rigurosamente a él. Resolveremos el problema de la edición si la participación de los investigadores cristaliza en acuerdos compartidos y se encauza en programas.

Existen, por supuesto, saldos más sutiles. Los documentos producidos en los dos primeros congresos muestran una gran heterogeneidad que algunos atribuyen erróneamente a la riqueza y diversidad del campo. Es indudable que éste se ha enriquecido en los últimos años con nuevos enfoques, temas y metodologías, pero es igualmente cierto que junto con la diversidad de formatos rigurosos ha proliferado el ensayismo, es decir, reflexiones y especulaciones sobre la educación que carecen del más mínimo sistema de autocontrol, sea éste metodológico o de otro tipo.

Es evidente que los congresos no pueden aspirar a normar la reflexión sobre el campo educativo, pero también es claro que deben establecer una base mínima, flexible y compartida sobre dos asuntos concatenados: a) qué habrá de entenderse por investigación educativa, y b) cuáles son los campos temáticos relevantes, de manera que las investigaciones incluidas en ellos se conformen realmente en *conjuntos coherentes*.

I. LA NOCIÓN DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El comité organizador del primer congreso no dio lineamientos sobre qué habría de entenderse por investigación educativa. El asunto fue captado claramente por los integrantes de la comisión encargada del estado del conocimiento sobre la formación de trabajadores de la educación. Anotaron:

En los documentos de trabajo que las comisiones temáticas recibieron como guías, no aparece definido con qué acepción y amplitud deba interpretarse el concepto de investigación en el conjunto del Congreso... [Y con tino agregaron] Pareciera pues que el acento está puesto en establecer una relación más estrecha entre investigación y práctica, en el logro de una mayor eficiencia y racionalidad de la

investigación, que poner hincapié en el deslinde de lo que es o no es investigación.²

Podemos deducir que en el segundo congreso se intentó un mejor deslinde. En la convocatoria para la selección de ponencias en los Congresos Nacionales Temáticos, se señalaba que debían incluir:

[...] una clara delimitación de su objeto de investigación, hayan manejado metodologías y procedimientos explícitos y adecuados, manejen referencias teórico-bibliográficas pertinentes y muestren rigor analítico en el tratamiento del material empírico o de las fuentes, haciendo aportaciones al conocimiento, teoría o práctica de la educación.³

En todo caso, en ambos congresos se esperaba que las comisiones temáticas arribaran a las precisiones del caso.

A juzgar por los documentos de los dos primeros congresos, las comisiones acometieron su tarea por rutas bien distintas. La mayoría dio cabida tanto a investigaciones como a ensayos, programas, propuestas de acción, experiencias y aun a material didáctico; es decir, incluyeron cuanto documento trataba, directa o indirectamente, el tema o el asunto de referencia.

Aunque una gran cantidad de comisiones delimitó una cierta noción de investigación educativa, muy pocas se atuvieron a ella. Es de notarse que tal delimitación se realizó en distintos planos. En efecto, hubo quienes la identificaron con “creación de conocimiento” y hubo quienes le atribuyeron rasgos particulares de cientificidad, coherencia o sistematicidad; también se le atribuyeron rasgos sustantivos como el de referente empírico, núcleo teórico y método claro. En fin, algunos creyeron que podían dar cuenta de la investigación educativa en su campo echando mano de la noción de paradigma o de programa de investi-

² Javier Olmedo y Ma. Elena Sánchez (Coords.). “Formación de trabajadores para la educación”, en Documentos Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa, Vol. I, México, mimeo, 1981, p. 151.

³ “II Congreso Nacional de Investigación Educativa: la investigación educativa en los 80’s. Perspectiva para los noventa”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIII, No. 1, 1993, p. 122.

gación. Analíticamente, el trabajo de las comisiones corrió por tres rutas, a saber:

1) Algunas comisiones, las menos, no percibieron claramente la necesidad de asumir una postura ante la noción de investigación educativa y resolvieron incluir todos los documentos (a su alcance) referentes al campo temático, o seleccionarlos pragmáticamente.

En el primer congreso, la comisión encargada de formular el estado del arte sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje consideró, como parte del campo temático

[...] todas aquellas investigaciones que contribuyan al entendimiento y/o la mejoría de la validez, la calidad, eficiencia y eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el salón de clases, y en el nivel macrosocial cuando se toquen aspectos relevantes al proceso mismo así como a sus resultados.⁴

Por su parte, el documento base titulado con el largo nombre de “Las investigaciones sobre las relaciones entre procesos educativos y estructuras de autoridad e instituciones de poder político en la década de los setenta” tuvo a bien incluir: “publicaciones influyentes dentro de determinadas temáticas y enfoques”.⁵

En el segundo congreso, seis equipos de trabajo procedieron de manera similar. Así, los documentos que incluyó la comisión de orientación educativa fueron:

⁴ Jorge Bartolucci (Coord.). “Proceso de enseñanza-aprendizaje”, en Documentos Base, *op. cit.*, p. 237.

⁵ Eduardo Weiss. “Las investigaciones sobre las relaciones entre procesos educativos y estructuras de autoridad e instituciones de poder político en la década de los setenta”, en Documentos Base, *op. cit.*, p. 123.

[...] además de los que emplearon métodos experimentales, empírico-funcionales o descriptivos, los que abordaron problemas teóricos, conceptuales, históricos, etcétera.⁶

El documento sobre la investigación educativa señaló, al respecto, su dificultad para deslindar los productos de investigación de los de docencia y de los generados por otras actividades. Se dijo que:

Los productos de los investigadores educativos son difíciles de clasificar. Atendiendo a la heterogeneidad y diversidad de estudios, documentos y otros productos, es conveniente disponer de un esquema lo suficientemente amplio que pueda abarcarlos en su mayor parte.⁷

Finalmente, su esquema clasificatorio incluyó investigaciones, docencia, “desarrollo controlado” y difusión.

Los responsables del tema sobre los medios educativos y nuevas tecnologías procedieron

[...] con base en el criterio principal de elegir productos de investigación documental o experimental, publicados como libro, artículo, ponencia, o presentados como tesis de licenciatura y maestría.⁸

La comisión encargada del tema de evaluación del aprendizaje incluyó, básicamente,

⁶ Bernardo Muñoz R. (Coord.). “Orientación educativa”, en Ángel Díaz Barriga (Coord.). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, Col. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 397.

⁷ María Isabel Galán (Coord.). “Estudios sobre la investigación educativa”, en Susana Quintanilla (Coord.). *Teoría, campo e historia de la educación*, Col. La Investigación Educativa..., *op. cit.*, p. 81.

⁸ Rocío A. Bautista (Coord.). “Medios educativos y nuevas tecnologías”, en Mario Rueda (Coord.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*, Col. La Investigación Educativa..., *op. cit.*, p. 125.

[...] estudios realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que responden a necesidades de información para la planeación de la administración de los servicios educativos, fundamentalmente en el campo de la educación básica y normal. También fueron considerados análisis explicativos sobre el aprendizaje y su medición-evaluación.⁹

El documento sobre el área temática de educación de adultos y educación popular, apuntó:

El desafío conceptual que enfrentamos revela que se trata de un campo en movimiento y problemático porque las prácticas educativas se han multiplicado y diversificado, porque los sujetos de esta educación son complejos y se reconfiguran, porque los actores que las impulsan son diferentes en sus pedagogías y finalidades sociales, etcétera.¹⁰

Al final, incluyó trabajos de reflexión y sistematización teórica, realizados “desde prácticas concretas”, ensayos, evaluaciones y propuestas.¹¹

2) Otras comisiones, las más, percibieron la necesidad de asumir una postura clara ante la noción de investigación educativa, pero resolvieron incluir todos los documentos (a su alcance) referentes al campo temático, o seleccionarlos pragmáticamente.

En el primer congreso, la comisión responsable del estado del conocimiento sobre la formación de los trabajadores de la educación inicialmente recurrió a algunas definiciones de investigación, pero “ante su amplitud”.

[...] y ante la posibilidad de encontrar una escasa producción de investigaciones formalizadas... [Optó por un criterio] que, por un

⁹ Félix F. Martínez (Coord.). “Evaluación del aprendizaje”, en Mario Rueda (Coord.), *op. cit.*, p. 210.

¹⁰ Bertha Salinas Amezcua (Coord.). “Educación de adultos y educación popular”, en M. Teresa Wuest. *Educación, cultura y procesos sociales*, Col. Investigación Educativa..., *op. cit.*, p. 44.

¹¹ *Ibid.*, pp. 59-60.

lado, permitiera la inclusión de reflexiones en diversos niveles de sistematización, y que por otro hiciera referencia a la vinculación teoría-práctica con suficiente claridad.¹²

Tal comisión incluyó, finalmente, investigaciones “con carácter formal”, reflexiones sobre la práctica de formación, así como los documentos que se referían a “la práctica efectiva” de formación.

En ese mismo congreso, la comisión de educación no formal e informal consideró que

[...] era necesario iniciar el trabajo con una definición “convencional” [de investigación] que fuera lo suficientemente general para permitir que se integraran la mayoría de las investigaciones que declaraban referirse, a lo que en un inicio se adoptó como “inventario de alternativas de educación no formal”.¹³

Por su parte, la comisión encargada de dar cuenta de los estudios sobre desarrollo curricular asumió que la investigación es “producción de conocimientos” y tomaron “una posición abierta con base en la cual se recopilaron las investigaciones, aplicaciones y trabajos de docencia sobre el currículum, esto es: proyectos, diseños o informes de investigación o aplicación, reportes de tareas y textos de conferencias, artículos o libros...”.¹⁴ Al final incluyeron “los desarrollos teóricos, las propuestas metodológicas y las aplicaciones existentes en la materia”.

La comisión temática de planeación educativa “decidió adoptar un concepto relativamente amplio de investigación educativa, considerándola como una forma válida y replicable de conocer los procesos educativos, que permite manejarlos y formular predicciones sobre ellos; o en forma más general, como la sistematización del

¹² Javier Olmedo y Ma. Elena Sánchez (Coords.), *op. cit.*, p. 152.

¹³ Félix Cadena y Jorge Martínez (Coords.). “Educación informal y no formal”, en Documentos Base, *op. cit.*, p. 271.

¹⁴ Raquel Glazman y Milagros Figueroa. “Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular”, en Documentos Base, *op. cit.*, p. 376.

aprendizaje de la experiencia educativa”.¹⁵ Finalmente sólo incluyó investigaciones sino programas institucionales de planeación.

En la comisión de desarrollo de tecnología educativa se estableció:

Por proyectos de investigación entendemos aquellos en los que se realiza un estudio con el propósito de desarrollar una nueva tecnología educativa y desarrollar y/o evaluar el uso de un producto tecnológico, validar un procedimiento, o probar una hipótesis.¹⁶

La comisión de investigación de la investigación consideró que la investigación educativa

[...] se entiende como el proceso y la actividad social de búsqueda intencional y sistemática de nuevos conocimientos y modelos, esquemas de toma de decisiones, sistemas y métodos, técnicas, medios e instrumentos, en el campo de la educación... Pragmáticamente y sin ahondar mucho en problemas de validez epistemológica, la comisión definió como “investigación de la investigación educativa” al conjunto de los estudios sobre la IE realizados en México y dados a conocer en algún documento. En definitiva, la comisión intentó abarcar con una visión comprehensiva, la totalidad del “discurso” sobre la investigación educativa en México, lo cual implicaba tomar en cuenta (como tal y no por su carácter científico definido *a priori*) la totalidad de los “escritos disponibles”, aunque tengan el carácter de ensayo, de reflexión teórica o crítica poco alimentada de datos empíricos, de artículos periodísticos fundamentados en experiencias particulares, o de documentos de trabajo todavía sujetos a discusión, etcétera...¹⁷

¹⁵ Rocío Llarena de Thierry *et al.* “Planeación de la educación”, en Documentos Base, *op. cit.*, p. 432.

¹⁶ Lilia Durán y José Becerra. “Análisis de la capacidad de investigación en tecnología educativa”, en Documentos Base, *op. cit.*, p. 501.

¹⁷ Fernando de Hoyos. “Investigación de la investigación educativa”, en Documentos Base, *op. cit.*, pp. 547-548.

En el segundo congreso, los responsables de dar cuenta de la investigación en el campo del currículo partieron de “aceptar que la producción de conocimientos se da a través de diversas formas: indagación como construcción teórica del campo, reflexión como un ordenamiento conceptual de una serie de experiencias, e intervención como propuestas para elaborar planes y programas de estudio a partir de ciertos planteamientos teóricos”.¹⁸ Su tipología incluyó estudios de carácter conceptual y/o con referente empírico, propuestas para la elaboración de planes y programas de estudio y, en tercer lugar, medios de intercambio y difusión de resultados.¹⁹

En el tema de la filosofía y teoría de la educación, los responsables indicaron que

[...] nos interesó rescatar no sólo trabajos terminados sino también ensayos, artículos y secciones de investigaciones en los que se aborda nuestra temática, aun cuando no fuesen resultado de lo que formalmente se conoce como investigación.²⁰

Particularmente, en el campo de las ciencias histórico-sociales se señaló que: El propósito inicial fue abarcar sólo los trabajos resultantes de proyectos de investigación”. Se entendió como productos de investigación “los trabajos que aportan conocimiento nuevo sobre un tema o problema. Su abordaje implica rigor y coherencia teórico-metodológica, además, debe incluir un trabajo empírico o de indagación documental, bibliográfica o bien su combinación”.²¹ Sin embargo, al final privó el interés de incluir otros documentos que se organizaron en productos de investigación,

¹⁸ Angel Díaz Barriga *et al.* “La investigación en el campo del currículo 1982-1992”, en Angel Díaz Barriga (Coord.), *op. cit.*, p. 23.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 40 y ss.

²⁰ Rosa Buenfil (Coord.). “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, en Susana Quintanilla (Coord.), *op. cit.*, pp. 226-227.

²¹ Eva Taboada (Coord.). “Ciencias histórico-sociales”, en Guillermina Waldegg (Coord.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, Vol. I, Col. La Investigación Educativa..., *op. cit.*, p. 124.

productos de reflexión, propuestas pedagógicas, materiales de difusión y de apoyo a la docencia.

Quienes abordaron el tema de matemáticas indicaron:

En una primera instancia se eligieron aquellos trabajos en donde se explicitaban claramente los objetivos, metodología y resultados; sin embargo, puesto que estos trabajos son muy escasos, se incluyeron otros aun cuando carecieran de alguno de estos elementos.²²

Por su parte, los redactores del estado del conocimiento sobre salud, ambiente, educación física, deporte y recreación entienden la investigación educativa como aquella que es

[...] propia de las diversas disciplinas o competencias en cuanto éstas consideran a la educación como su objeto, directo o indirecto, de estudio... [Y para ilustrar su manera de proceder, remataron] El carácter interdisciplinario, intercientífico e interprofesional de la IE, nos condujo a adoptar esquemas conceptuales y marcos teóricos plurales, dinámicos y abiertos a diversas corrientes de pensamiento e investigación existente, y a la evolución misma de la IE.²³

Las comisiones del área sobre procesos curriculares, institucionales y organizacionales constituyen un caso especial, pues asumieron que “en cada estado del conocimiento necesariamente se reconoció de manera explícita la noción de investigación que es utilizada para su elaboración. Deseamos enfatizar que no buscamos la existencia de un concepto único de investigación, puesto que finalmente el debate sobre lo que se entiende por investigación es algo inherente a las ciencias sociales”.²⁴ Sin embargo, no precisaron si no deseaban

²² David Block (Coord.). “Matemáticas”, en Guillermina Waldegg (Coord.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, Vol 2, *op. cit.*, p. 37.

²³ Rose Eisenberg W. (Coord.). “Salud, ambiente, educación física, deporte y recreación”, en Guillermina Waldegg (Coord.). *Procesos de enseñanza aprendizaje II*, Vol 2, *op. cit.*, p. 139.

²⁴ Angel Díaz Barriga (Coord.). “Prólogo”, en Angel Díaz Barriga (Coord.), *op. cit.*, pp. 13-14.

un concepto único porque consideraban que el problema en debate era irresoluble o porque habría que esperar a que las ciencias sociales lo resolvieran. Pero en realidad, sus argumentos no aludían a la dimensión pragmática que necesariamente tiene el conocimiento social, sino que se referían a la dificultad para distinguir la investigación de la intervención; a ellos les pareció, siguiendo a Durkheim, que ambas son las características peculiares del campo de la educación.

3) Un reducido número de comisiones tomaron postura ante la noción de investigación educativa y con base en ella seleccionaron los documentos del campo temático.

En el primer congreso, el documento sobre educación y estructura económica no definió la noción de investigación, y sólo incluyó estudios con base empírica.²⁵ El trabajo de María de Ibarrola sobre los estudios relativos a los procesos educativos y estructura de clases consideró como investigación “toda búsqueda intencional que integre de manera consistente un esfuerzo teórico, un esfuerzo metodológico, un esfuerzo de recopilación de información y un esfuerzo de interpretación de esta última”.²⁶ El documento incluyó “investigaciones concretas”, pero en la parte final también deslizó ensayos.

En el segundo congreso, los responsables del tema de planeación y administración institucional encontraron abundancia de ensayos, los cuales, según constataron

[...] no necesariamente integran un conjunto estructurado y acumulado de conocimientos. Esta situación llevó a los responsables de este estado del arte a diferenciar los estudios que representan aportaciones de los materiales de discusión y debate, excluyendo estos últimos... Así, se incluyen aquí principalmente aquellos trabajos respaldados

²⁵ Víctor Manuel Gómez. “Educación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México”, en Documentos base, *op. cit.*, p. 56.

²⁶ María de Ibarrola. “Investigaciones sobre procesos educativos y estructuras de clases: reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la problemática socioeducativa en México”, en Documentos Base, *op. cit.*, p. 90.

por su sistematización, congruencia, y desarrollo en trabajo de campo (en su caso).²⁷

Las comisiones que trataron, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el caso de las ciencias naturales y la tecnología sólo incluyeron aquellos documentos

Que presenten explícitamente el marco teórico (o las categorías analíticas), la metodología de investigación y los resultados. [Asimismo, consideraron como criterio] Que el documento sea producto de un proyecto de investigación, aun cuando no cubra las características del punto anterior, siempre que exista otro documento que forme parte del conjunto de productos de dicha investigación...²⁸

Finalmente, la comisión encargada del tema español como primera lengua, lectoescritura y lenguas extranjeras aclaró: “la presentación de trabajos se limita a aquellos que no sólo presentan un marco teórico relevante, sino más importante, que exponen los datos obtenidos y su análisis”.²⁹

Las referencias anteriores muestran que el problema no es la diversidad. No. El problema es la confusión, la extendida y grave confusión sobre qué ha de contar como “investigación educativa”. Y si esto ocurre en los Congresos Nacionales ¿qué puede esperarse de los programas institucionales y de los programas de formación de investigadores?

¿Es posible construir una definición de investigación educativa que sea, simultáneamente, rigurosa, flexible y operativa? Algunos creen que se trata de sutilezas cuyo abordaje atentaría contra la riqueza temática o metodológica del campo, conduciría a una discu-

²⁷ Marco A. Navarro (Coord.). “Planeación y administración institucional (Universidades públicas), en Angel Díaz Barriga (Coord.), *op. cit.*, p. 258.

²⁸ Ana I. León (Coord.). “Ciencias naturales y tecnología”, en Guillermina Waldegg (Coord.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, Vol. I, *op. cit.*, p. 25.

²⁹ Esmeralda Matute (Coord.). “Español como primera lengua, lectoescritura y lenguas extranjeras”, en Guillermina Waldegg (Coord.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, Vol. I, *op. cit.*, p. 262.

sión bizantina, o alentaría la aparición de una ortodoxia asfixiante. Tal postura, en aras de abarcar *todo* lo que se escribe o se dice en el campo de la educación, ha alentado, así sea implícitamente, la permanente indefinición de aquello que ha de contar como investigación educativa. Pero el requerimiento ahí está y es evidente que lo avanzado por el segundo congreso es absolutamente insuficiente. La heterogeneidad de los estados del conocimiento –para no mencionar la de las comunicaciones presentadas en el tercer congreso– muestran la necesidad del campo de avanzar en la construcción de un lenguaje común para referirse a las cosas comunes. Por lo demás, el temor a suscitar un debate improductivo no hace sino reforzar la idea de que no somos capaces de acceder a nuevas formas de interacción en las que prevalezcan las mejores razones.

Otros creen –y nosotros con ellos– que parte esencial de la investigación educativa es enfrentar la tarea, la sutil y polémica tarea de delimitar, qué ha de contar como “investigación educativa”. Creemos también que se trata de una tarea de los investigadores que buscan construir una auténtica “comunidad académica”; en fin, creemos que se trata de una tarea indelegable en una sola persona o en un pequeño grupo, y que el cuarto congreso puede ser una buena oportunidad para enfrentarla.

II. LA ORGANIZACIÓN TEMÁTICA

Los organizadores del primer congreso resolvieron, en un primer nivel, la organización temática y dejaron en manos de comisiones particulares la tarea de delimitar el área y subtemas que les correspondían. Ello se hizo con la clara conciencia de que el entrecruzamiento y las reiteración serían prácticamente inevitables. Sin embargo, no están documentadas las argumentaciones –sin duda las hubo– que los condujeron a organizar el congreso en nueve campos temáticos. Algunas comisiones, como la primera y la cuarta,

resolvieron subdividirse y aun cambiar de nombre, pues a su juicio la caracterización primera no era adecuada.³⁰

En todo caso, todas las comisiones enfrentaron la tarea clasificando y organizando, analíticamente, “el interior” del campo temático mediante tipologías, subtemas, o por comentarios o descripciones de los documentos considerados. Conviene mencionar algunas porque muestran las grandes diferencias que prevalecieron. Así, la comisión de educación no formal consideró que los tipos de investigación en ese campo podían clasificarse en los siguientes: parcializador, tecnocrático, asistencialista, espontaneísta, participativo, dogmático, crítico-participativo, movilizador y totalizador.³¹ Por su parte, para dar cuenta de las investigaciones en el subcampo de la educación y estructura de clases, María de Ibarrola tomó, parcialmente, un criterio “externo” y aprovechó la categorización elaborada por Karabel y Halsey.³² Otra fue la perspectiva de Víctor Manuel Gómez para dar cuenta de los estudios sobre educación y estructura económica; él estableció un doble criterio: por un lado, identificó las corrientes de pensamiento más importantes en el área y, por otro, consideró las tendencias de investigación con base empírica que habían sido identificadas en un estudio previo por Carlos Muñoz Izquierdo.³³

La convocatoria al segundo congreso informó del procedimiento seguido por la comisión organizadora para establecer, en primera instancia, los campos temáticos. Procedieron “a partir de las líneas de investigación sugeridas por distintas instituciones y los expertos, y en forma participativa mediante un sistema de tarjetas móviles de

³⁰ Carlos Marquis (Coord.). “Educación y sociedad”, en Documentos base, *op. cit.*, p. 17.

³¹ Félix Cadena y Jorge Martínez (Coords.). “Educación informal y no formal”, en Documentos Base, *op. cit.*, pp. 276 y ss.

³² María de Ibarrola. “Investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clases”, en Documentos base, *op. cit.*, pp. 93 y ss.

³³ Víctor Manuel Gómez. “Educación y estructura económica: marco teórico del arte de la investigación en México”, en Documentos base, *op. cit.*, p. 56.

visualización”.³⁴ Tal sistema permite alcanzar acuerdos pero no sistematiza los argumentos esgrimidos. Por su parte, los criterios establecidos en la convocatoria tuvieron una doble dimensión: por un lado, orientaron la definición temática y, por otra, la condicionaron. Dichas condiciones “abrieron” y simultáneamente nulificaron los criterios establecidos. Helos aquí:

a) buscar continuidad con el primer congreso, *pero* a la vez dar cuenta del cambio en las prioridades de investigación durante los últimos diez años; b) sistematizar la investigación *sin descuidar* su relevancia para el desarrollo educativo nacional; c) definir primordialmente por áreas temáticas, no por niveles educativos o modalidades del sistema educativo, con el fin de fomentar la discusión de manera interinstitucional; d) facilitar la identificación y agrupación de investigaciones, *al mismo tiempo* que se fomenta la discusión entre diferentes corrientes teórico-metodológicas, sin priorizar de antemano entre determinadas corrientes; e) representar las líneas y áreas de investigación con mayor producción, *sin descuidar* líneas y temas emergentes (cursiva nuestra).

De esta manera, “y atendiendo a criterios de tipo operativo”, se delinearon seis áreas temáticas, 25 campos de conocimiento (al final se ampliaron a 29) y 117 subtemas.³⁵ En suma, se pretendía que el núcleo de los estados del conocimiento fuera la sistematización cuantitativa y cualitativa de la investigación; la primera pretendía ubicar el número de trabajos y de investigadores en diferentes categorizaciones analíticas; la segunda buscaba destacar: a) los temas predominantes dentro de cada área y campo, b) los cambios en las temáticas, en las metodologías y en las categorías analíticas, así como el “pensamiento de fondo” que subyace u orienta a las investigaciones (y que permitiría explicar las diferencias y complementaciones de los diferentes enfoques), c) las principales aportaciones, así como su impacto y difusión del área o campo respectivo.³⁶

³⁴ “II Congreso Nacional de Investigación Educativa”..., *op. cit.*, pp. 114-115.

³⁵ *Ibid.*, pp. 114 y ss.

³⁶ *Ibid.*, p. 120

Las comisiones temáticas del segundo congreso acometieron su tarea de manera desigual. Algunas identificaron claramente el problema de la falta de sustento en las delimitaciones mismas. “La realización de los estados del conocimiento implicó resolver diversos problemas. El primero de ellos fue la delimitación arbitraria de los temas, ya que muchos de ellos presentaban una estrecha relación entre sí”.³⁷ Algunas áreas se reorganizaron y dieron paso a nuevos campos temáticos sin que las argumentaciones respectivas fueran documentadas.³⁸ Otras, en cambio, asumieron que la variedad de estrategias para dar cuenta de los estados del conocimiento es un signo de la diversidad de los objetos de investigación. Así, para la comisión de procesos curriculares, institucionales y organizacionales, la variedad de estrategias obedeció a la diversidad de «intereses», en el sentido habermasiano. En esa área, cada comisión había elegido sus ejes y temas y

En este sentido, los estados de conocimiento ofrecen una interpretación, reflejan la diversidad que subyace en cada campo de conocimiento, la diversidad de cada comisión.³⁹

Pero el reto de un estado del conocimiento no es dar cuenta de la diversidad que subyace en cada campo. El reto verdadero es el contrario: dar cuenta de la unidad que constituye a textos diversos en campo común, en conjunto coherente. De hecho, algunos pensaron que la unidad del campo puede ser considerada con criterios externos ajustados a las investigaciones particulares. Tal es el caso de la figura de programa de investigación que siguió Díaz Barriga en el segundo congreso⁴⁰ o la de paradigma utilizada por María de Ibarrola en el primero.⁴¹ Otros, los más, pensaron que la unidad provenía de

³⁷ Mario Rueda (Coord.), *op. cit.*, p. 11.

³⁸ M. Teresa Wuest (Coord.), *op. cit.*, p. 11.

³⁹ Angel Díaz Barriga (Coord.), *op. cit.*, p. 13.

⁴⁰ Angel Díaz Barriga *et al.* “La investigación en el campo del currículo, 1982-1992”, en Angel Díaz Barriga (Coord.), *op. cit.*, p. 30.

⁴¹ María de Ibarrola. “Investigaciones sobre procesos educativos...”, *op. cit.*, p. 93.

las filiaciones de los estudios y que el problema de formular el estado del conocimiento era construir tipologías.

El problema de comprender y explicar un conjunto tematizado de textos fue abordado por Goldmann, hace algunos años.⁴² Retrotrayendo algunas de sus formulaciones al asunto que nos ocupa, pensamos que la constitución de un campo temático tiene una doble cara, pues las investigaciones particulares y aisladas son el único punto de partida posible y, simultáneamente, la determinación del significado de las investigaciones es el único criterio válido para juzgar su pertenencia a un determinado campo. La idea central de la organización temática es que ciertas investigaciones poseen un significado que les es común, es decir, que forman una estructura significativa global, cuyo carácter es a la vez teórico y empírico. En tal sentido, las investigaciones no se nuclean en un campo temático porque mencionen de manera primordial o subsidiaria un mismo asunto. Las investigaciones parciales y el campo temático son, por así decirlo, el anverso y el reverso de los estados del conocimiento. Por ello, los campos temáticos no pueden ser adecuadamente delimitados con el procedimiento de consulta a expertos o visualizando temas en tarjetas móviles.

El problema básico es que las investigaciones particulares se tornan ininteligibles temáticamente si se les quiere comprender sólo, o en primer lugar, por el asunto que mientan, por el autor o por sus filiaciones e influencias. Tal manera de proceder crea campos temáticos por analogía. El truco es conocido: se separan de su contexto determinados elementos parciales de las investigaciones, digamos su título o propósitos, se hace de ellos totalidades autónomas, se advierte a continuación la existencia de elementos análogos con otras y finalmente se les clasifica dentro del campo.

¿Cómo definir entonces el significado temático de una investigación particular? Según creemos, y en esto seguimos a Goldmann,

⁴² Lucien Goldmann. *El hombre y lo absoluto*, Ediciones Península, Barcelona, 1985, 2a. ed.

se requiere identificar y comprender (no clasificar ni describir) las correspondencias estructurales y no sólo las nominales o las de detalle. Se trata de un proceso de ir de la investigación particular (sus supuestos, su método, sus resultados) a la visión temática, o visión de campo, para volver a continuación a la significación del texto del que se había partido, y así sucesivamente.

III. ACERCA DE LA INTERLOCUCIÓN

El crecimiento del campo de la investigación educativa posee un doble sentido: por un lado, refleja una mayor tolerancia respecto de lo que ha de contar por investigación educativa; pero, por otro, expresa la ausencia de un marco compartido que potencie productivamente la diversidad. Cabe preguntar/nos por qué el notorio crecimiento del campo —en volumen y variedad de enfoques y temas— no ha logrado traducirse en mejores formas de interlocución entre los investigadores.

En los años sesenta se suponía que las disciplinas sociales poseían un núcleo fuerte de teoría y a ello se atuvo la investigación educativa para merecer el nombre de científica. Eran las épocas en que algunos aspiraban a que la reflexión en el campo se tornara en “ciencias de la educación”; suspiraban por alcanzar el árbol del conocimiento objetivo y nutrirse con la savia del método científico. Pero a partir de los ochenta, las cosas van más de prisa. La crítica al recurso del método se trenzó con la irrupción de nuevos temas, enfoques y formas de proceder. Y ambos se tradujeron en una pérdida de esquemas y mecanismos de interlocución. De manera que el problema actual ya no es sólo de conocimiento de objetos de estudio sino de entendimiento entre investigadores.

El asunto fue claramente señalado en el segundo congreso:

Un aspecto que merece destacarse es la ausencia de comunidades académicas que permitan un debate respetuoso y fructífero con relación a los diversos temas educativos. En este sentido, se observan

prácticas que desconocen y descalifican los planteamientos de diversos investigadores, mientras que los congresos y revistas especializados no funcionan como un espacio para discutir abiertamente las diversas propuestas. Este conflicto también se manifiesta en diversas instituciones dedicadas básicamente a realizar investigación en educación, entre las cuales no existe una tradición de encuentros y seminarios, o el desarrollo de otras actividades académicas que permitan la discusión sobre sus diversas posiciones.⁴³

Y plantearon, desde entonces, lo que debiera ser uno de los retos básicos del cuarto congreso:

Buscar las formas más adecuadas para establecer un debate entre los diferentes actores, que parta del pleno respeto y en el que se abandone la idea de verdad, se discuta en un clima de tolerancia y se valore la aportación que cada explicación hace al campo de conocimiento, con la capacidad de reconocer los límites propios de nuestros procesos de explicación. Un campo de conocimiento que no tiene diversas posiciones tiende a la mediocridad. Las diversas posiciones y el debate entre ellas es lo que da rigor al campo. En el mismo sentido, es necesario encontrar mecanismos en los que exista un respeto y reconocimiento entre las diversas instituciones que se dedican a la investigación en el campo de la educación.⁴⁴

El reto es lograr que la diversidad innegable del campo se exprese en argumentos coherentes y se acompañe de tolerancia crítica; el reto es lograr el florecimiento de las mejores razones. Y para ellos es imprescindible el diálogo auténtico que se preocupe por escuchar al otro. Se trata, evidentemente, de un reto colectivo que requiere fuertes dosis de autocritica, de comprensión y de imaginación. El cuarto congreso es la oportunidad de enfrentarlo.

⁴³ Ángel Díaz Barriga (Coord.), *op. cit.*, p. 15.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 16.