



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Asignaciones de sentido de la investigación educativa
en tres revistas académicas mexicanas especializadas
en educación 1992-2002: Tramas y nodos

Dra. Dulce María Cabrera Hernández



Dra. Alicia de Alba Ceballos
Asesor

Esta investigación se realizó con el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en el periodo 2006-2010, con el apoyo del Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) en la Universidad Nacional Autónoma de México.

A

Miguel y Aminta, mis padres, por alimentar mis sueños y dejarme volar.

Carolina, fuerza vital.

José, compañero de travesías e inspiración.

Juan Carlos y Leticia, generosidad viva.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo sintetiza una parte de mi trayectoria, dibuja contornos biográficos y académicos, que se han construido a partir de encuentros, diálogos, lecturas, críticas y esfuerzos compartidos con amigos, colegas e investigadores dispuestos a compartir sus conocimientos y experiencias, gracias a cada uno de ellos por su generosidad.

Agradezco a la Dra. Alicia de Alba por su acompañamiento académico y guía en este proceso de formación que es experiencia de vida. A los doctores María Esther Aguirre, Rosa Nidia Buenfil, Juan Carlos Cabrera, Marcela Gómez, Leticia Pons, Marco Antonio Jiménez, Claudia Pontón y Thomas Popkewitz, por los aprendizajes compartidos, de manera especial agradezco a los miembros de mi comité tutorial, por su dedicación, su lectura y su apoyo.

También expreso mi agradecimiento al Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), al “Programa Educación Debates e Imaginario Social”, particularmente a los compañeros del “Seminario Teoría y Educación” por permitirme aprender con ellos. A todos los amigos del Cuerpo Académico “Educación y Desarrollo Humano”, por su compromiso, apertura y apoyo incondicional; a los miembros del “Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación” agradezco las experiencias formativas y el compromiso intelectual.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por la oportunidad de incorporarme a la comunidad universitaria y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por los recursos financieros asignados durante el periodo 2006-2010 como becaria nacional.

Gracias a mi familia, a mi compañero José Carbajal y mis amigos por su confianza y apoyo incólume, para nosotros el viaje continúa...

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
Las coordenadas y el objeto temático.....	11
Las asignaciones de sentido de la investigación educativa como objeto de estudio.....	14
Las preguntas de investigación	14
Los puntos de partida o supuestos heurísticos.....	16
Itinerario metodológico.....	18
Estructura capitular	19
I. HERRAMIENTAS DE INTELECCIÓN Y POSICIONAMIENTOS.....	22
Locus de intelección.....	24
Análisis de discurso.....	25
Sistemas de regulación y andamiaje.....	30
Herramientas conceptuales	33
Significante y sentido.....	33
Condensación y desplazamiento.....	39
Discurso.....	40
Lógica de la articulación: diferencias y equivalencias.....	41
Práctica articuladora.....	42
Significante tendencialmente vacío.....	43
Fijación y diferimiento de sentido.....	44
Posicionamientos y categorías intermedias.....	46
Emplazamiento simbólico de la investigación educativa.....	46
Trama discursiva y nodos.....	48
Diferimiento de sentidos.....	49
Ordenamiento institucional.....	49
II. TRAMA DISCURSIVA: CONFIGURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	51
Travesías literarias de la investigación.....	52
Trama: Huellas y rupturas disciplinarias en la investigación educativa	58
Primeras imbricaciones.....	59

Investigación educativa y convergencias disciplinarias.....	70
Investigación educativa: el conocimiento “experto”.....	72
Institucionalización de la investigación educativa.....	73
Profesionalización de la investigación educativa.....	77
Investigación, instrumentos y políticas educativas.....	80
El “Plan Nacional Indicativo” y el “Plan Maestro”.....	81
Programas de estímulos.....	83
Contextualidad y transición.....	86
Tejidos: políticas educativas y el desarrollo de la investigación educativa	90
Cierre y apertura: configuraciones de la investigación educativa	93

III. ORDENAMIENTOS INSTITUCIONALES: LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESPECIALIZADAS EN EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....97

El journal, tan viejo y tan nuevo: las publicaciones académicas contemporáneas.....	98
Las revistas mexicanas en educación.....	100
Tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación	113
Revista de la Educación Superior	115
Perfiles Educativos.....	118
Revista Mexicana de Investigación Educativa.....	120
Las revistas académicas mexicanas especializadas en educación escenarios para la asignación de sentidos	123
Las revistas académicas especializadas en educación: espacios políticos.....	124
Cierre y apertura: ordenamientos y regulaciones.....	125

IV. NODOS Y CORPUS: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN TRES REVISTAS ACADÉMICAS MEXICANAS ESPECIALIZADAS EN EDUCACIÓN 1992-2002..... 127

Foros de interlocución e investigación educativa.....	128
Caracterización del corpus	131
Temas y problemas	135
Objetivos.....	140
Resultados y aportaciones.....	142
Interlocución: Autores de referencia, las obras citadas y las disciplinas.....	144
Usos de la teoría	156
Nodos y herramientas conceptuales	162
Huellas de voces lejanas.....	167
Cierre y apertura: rasgos.....	169

V. ASIGNACIONES DE SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN 34 ARTÍCULOS PUBLICADOS EN TRES REVISTAS ACADÉMICAS MEXICANAS ESPECIALIZADAS EN EDUCACIÓN 172

Condensación y desplazamiento: dinámica de la estructura significativa.....173
Investigación educativa: significativo tendencialmente vacío179
Los sentidos de la investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación..... 186
 Sentidos diferidos de la investigación educativa 187
 Los sentidos en contexto202
 Las asignaciones de sentidos: lo político y lo educativo..... 205
Cierre y apertura: hallazgos.....208

REFLEXIONES FINALES 210

REFERENCIAS..... 220

APÉNDICE: PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS.....235

ÍNDICE DE TABLAS

1. Tabla: IIE Revistas especializadas en educación 1981-1992.....104
2. Tabla: IIE Revistas no especializadas 1981-1992.....105
3. Tabla: IIE Revistas con temas sobre educación 1981-1992.....106
4. Tabla: FTYCE Revistas, producción genérica y subordinada 1981-1992..... 107
5. Tabla: IIE Revistas en el Distrito Federal 1993-2002.....108

6. Tabla: IIE Revistas en los estados de la República 1993-2002.....	108
7. Tabla: IIE Revistas Internacionales 1993-2002.....	109
8. Tabla: FTyCE Revistas en el Distrito Federal 1993-2002.....	110
9. Tabla: FTyCE Revistas en los estados de la República 1992-2003.....	111
10. Tabla: FTyCE, Revistas Internacionales 1992-2003.....	112
11. Tabla: Revistas académicas especializadas en educación.....	115
12. Tabla: Revistas especializadas en educación, producción 1992-2002.....	130
13. Tabla: Distribución del Corpus.....	131
14. Tabla: Corpus.....	132
15. Tabla: Relaciones ente objetivos y problemas abordados.....	142
16. Tabla: Relaciones entre los objetivos y los resultados.....	143
17. Tabla: Frecuencia de referencias por autores extranjeros.....	145
18. Tabla: Frecuencia de referencias por autores nacionales.....	146
19. Tabla: Referencias en artículos del corpus.....	148
20. Tabla: Formación disciplinaria de autores extranjeros.....	149

21. Tabla: Formación disciplinaria de autores nacionales..... 150

22. Tabla: Autores extranjeros y nacionales..... 154

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Estructura del signo..... 34

Ilustración 2: Significación..... 35

Ilustración 3: Diferimiento de sentidos..... 174

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de la Investigación Educativa (en adelante IE) y su paulatino proceso de institucionalización en México, que puede ubicarse en la década de los setenta del siglo pasado, se identifican diversos debates sobre las características y rasgos que definen esta actividad, así como de los espacios y sujetos que en ella participan. Durante las últimas décadas varios investigadores interesados en la educación y lo educativo, como objeto de estudio y como campo de conocimientos, han realizado investigaciones y numerosas publicaciones sobre estos temas, entre ellos se encuentra la colección *La Investigación Educativa en México 1992-2002* editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y publicada en 2003, en los estados del conocimiento que la integran se demostró el crecimiento sostenido y sustantivo de las actividades relacionadas con la IE en diversas publicaciones (libros, revistas, boletines, etc.), congresos, encuentros, *simposia* en diferentes instituciones de educación superior, centros de investigación, entre otros.

A partir de los últimos resultados obtenidos en esas investigaciones me interesa analizar las asignaciones de sentidos de la IE que se expresan en los artículos publicados en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación durante en el periodo 1992-2002: *La Revista de la Educación Superior* (RES), *Perfiles Educativos* (PE) y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (REMIE), debido a que en esa década, los cambios sociales en general y los educativos en particular, demandaron a los investigadores nuevas herramientas, iniciativas, acciones y propuestas relacionadas con el desarrollo de la educación en el país. El análisis que realicé sobre los procesos de simbolización de la IE aporta conocimientos sobre los sentidos y usos que se atribuyen a la investigación como parte de las respuestas a esas demandas, desde el entramado discursivo¹ que se constituye a partir de articulaciones entre la investigación y las revistas académicas mexicanas

¹Esta noción se desarrolla con mayor profundidad en el primer capítulo.

especializadas en educación, al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo.²

Las coordenadas y el objeto temático

El trabajo de indagación realizado toma como objeto temático el estudio de la IE en las revistas especializadas en educación. Algunos trabajos desarrollados, desde la década de los setenta, han mostrado el aumento paulatino en la producción y difusión de la IE a través de revistas educativas, además se han desarrollado estudios exhaustivos sobre la producción, las instituciones, los referentes teórico-disciplinarios y los empíricos que se relacionan con la IE. Algunos ejemplos de estos trabajos se encuentran en los diferentes diagnósticos realizados durante la década de los setenta: uno en 1970 efectuado por la Organización de Estados Americanos (OEA), otro en 1974 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1975 el Primer Inventario Nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (Cf. Latapí, 1994, p. 17-42). A principios de los ochenta se efectuó el *Diagnóstico de la Investigación Educativa (1981)* coordinado por Pablo Latapí.³

Entre los estudios que se han enfocado en la importancia de las revistas especializadas para la comunicación de los conocimientos sobresale el trabajo de Granja (1993), quien señaló, en los primeros años de la década de los noventa, que las producciones socioculturales, particularmente las revistas educativas son elementos destacados en el análisis de la educación en México y proporcionó información relevante sobre el número de revistas mexicanas publicadas a lo largo del siglo XX.

Otras investigaciones que han analizado la producción sobre diferentes temas y problemas educativos, y que aportaron datos importantes para mi trabajo, son los estados del conocimiento publicados por el COMIE, entre ellos destaca el análisis efectuado por

²Véase el primer capítulo de esta tesis.

³En el nivel internacional desde 1982, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), editó el documento *Directrices para los directores de revistas científicas y técnicas* en el cual se proponen diversos lineamientos para la organización, función y coordinación de publicaciones periódicas científicas.

María Isabel Galán (1995), sobre diversas publicaciones especializadas en educación, sus características, producción y temáticas. En 1997, el COMIE editó *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México* (Weiss y Maggi, 1997) en ese trabajo se revisaron los usos e impactos de la investigación, se analizaron algunos medios y formas de comunicación de la IE, su producción y distribución, así como sus relaciones con los órganos encargados de las tomas de decisiones en diferentes instituciones educativas entre 1982-1992.

En esa década y con relación al espacio editorial, Guillermina Waldegg (1997) consideró que la generación de literatura científica ha permitido el crecimiento y madurez de diferentes áreas del conocimiento a partir de algunas prácticas que se remontan hasta el siglo XVII y que se renuevan a partir de nuevos sistemas de información. Sabbatini (1999) también indicó que el crecimiento y desarrollo de las publicaciones científicas ha transformado el mundo de la ciencia y que estos cambios han incorporado herramientas tecnológicas como Internet, bases de datos, índices, etcétera.

Cabe mencionar que no todos los trabajos relacionados con la comunicación de la IE a través de revistas especializadas mantienen posicionamientos coincidentes, por ejemplo en el material coordinado por Eduardo Loría (2001), académicos de diversas disciplinas e instituciones de educación superior criticaron fuertemente las prácticas de evaluación que se imponen a las publicaciones académicas desde 1993 por el Conacyt, específicamente en el Índice Mexicano de Revistas Científicas y Tecnológicas. Si bien, estos académicos expresaron acuerdos respecto de la necesidad de impulsar evaluaciones sobre la calidad de la producción, también consideraron que los mecanismos implementados por este consejo no eran convenientes para las publicaciones mexicanas. Por su parte, Jaime Ríos (2000) publicó algunas consideraciones sobre la importancia de la normalización (evaluación e indización) de las revistas científicas nacionales.

Además, el trabajo de Ángel Díaz Barriga (2000) puede considerarse como valioso recuento sobre las revistas mexicanas que han abordado tópicos educativos en la segunda mitad del siglo XX. Más adelante, Granja (2002) analizó el abordaje sobre temáticas

educativas incorporados en el Boletín de la *Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*, que fue considerada como la primera publicación científica del siglo XIX.⁴

En la misma época Eduardo Weiss (2002) recuperó algunos resultados de los estudios del estado de conocimiento 1993-2001 (*infra*) y reconoció la pertinencia de las publicaciones especializadas en educación, en *El campo de la Investigación Educativa 1993-2001* (2003), Eduardo Weiss y Norma Gutiérrez analizaron diversas formas de comunicación de los resultados de la IE entre los cuales destacaron el papel preponderante que han asumido las revistas, como uno de los principales medios de difusión de los resultados de investigaciones educativas, entre las cuales se encuentran la *Revista de la Educación Superior*, vinculada a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); *Perfiles Educativos* en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la *Revista Mexicana de Investigación educativa* del COMIE. En ese estudio se mostró que los académicos de excelencia mantuvieron una producción que ascendió a 34% a través de libros, 32% por medio de revistas de divulgación y 34% en revistas especializadas (2003, p. 170).

En *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas nacional y regionales* (de Alba, 2003) se realizaron análisis importantes sobre la producción teórica y epistemológica relacionada con temas educativos en diversas publicaciones periódicas. Las aportaciones de este volumen son una fuente importante para mi indagación sobre la producción y asignaciones de sentidos de la IE, ya que me proporcionan herramientas teóricas y conceptuales potentes para analizar el corpus en los distintos apartados que integran el cuarto capítulo de esta tesis.

Considerando los datos proporcionados en los párrafos anteriores puede observarse que los estudios sobre la IE en las revistas académicas mexicanas se han desarrollado en diferentes direcciones, latitudes y perspectivas. Algunos privilegiaron los contenidos de las revistas, otros la calidad de los conocimientos producidos, las temáticas y los referentes teóricos, o bien, las formas de comunicación que se han desarrollado en el contexto mexicano. Estos antecedentes muestran que el abordaje de la IE como objeto temático en

⁴En el tercer capítulo de esta tesis se recuperan estos trabajos con mayor profundidad.

las revistas especializadas en educación se fortalece a partir de la década de los setenta y toma fuerza en las últimas décadas del siglo XX en México.

Las asignaciones de sentido de la investigación educativa como objeto de estudio

Algunos elementos que han influido en la construcción de este objeto pueden ubicarse en el análisis de discurso, tomando como elemento privilegiado es la simbolización de la IE. Al plantear como objeto de estudio las asignaciones de sentidos de la IE aludo a los procesos mediante los cuales se articulan ciertos discursos, rasgos y características de un objeto particular y/o de la subjetivación de éste, en este caso de la IE; y cómo estas articulaciones contribuyen en la significación de esta práctica, sus implicaciones y usos en el espacio de enunciación que corresponde a las revistas académicas especializadas en educación (Benveniste, 2002).

En los diferentes capítulos que integran esta tesis, particularmente, al privilegiar los artículos publicados en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación me acerco a materiales específicos en los cuales se inscriben diversas expresiones sobre la IE, para conocer cómo se significa esta práctica en el periodo 1992-2002.

Las preguntas de investigación

El análisis sobre las asignaciones de sentidos de la IE, se desarrolla a partir de la interrelación de los siguientes elementos: (1) las preguntas de investigación que orientan y expresan el interés del investigador, (2) los referentes teóricos que sirven como herramientas para la construcción de las categorías de investigación articuladas con (3) los referentes empíricos (Buenfil, 2008).

Las interrogantes planteadas en esta indagación se presentan en los siguientes párrafos:

- a) ¿Cuáles son las condiciones y las dinámicas históricas por las cuáles la IE se inscribe en las revistas especializadas en educación?
- b) ¿Cuáles son los elementos mediante los que se constituye la IE en la producción publicada en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación?, ¿cuáles son los temas y problemas abordados?, ¿cuáles son las miradas disciplinarias, los referentes teóricos-conceptuales con los que se significa a la IE?, ¿existen articulaciones entre estos elementos y los sentidos asignados a la IE en los artículos publicados en estas revistas académicas mexicanas especializadas en educación?
- c) ¿Cómo se realiza el proceso de asignación de sentidos a la IE en los artículos publicados en las tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación elegidas para esta investigación en el periodo 1992-2002?
- d) ¿Cuáles son los sentidos otorgados a la IE en los 34 artículos publicados en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación en el periodo 1992-2002?

El conjunto de materialidades dispuestas para responder estas preguntas de investigación proceden de tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación reconocidas por su calidad, cobertura e impacto en el nivel nacional e internacional. Utilizando una técnica de muestreo teórico o conceptual, el cual consiste en elegir las unidades de muestreo porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a desarrollar la teoría (ver Hernández *et al*, 2006, p. 569) seleccioné 34 artículos⁵ que integran el *corpus*.

Los referentes teóricos dispuestos forman parte del análisis de discurso que hunde sus raíces en la vertiente teórico-epistemológica que Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2004) han articulado a partir de la lingüística postestructuralista,⁶ de la pragmática del lenguaje con algunas propuestas de Ludwig Wittgenstein y Richard Rorty (recuperando el

⁵Los artículos seleccionados se distribuyen de la siguiente manera: 11 de la Revista de la Educación Superior (RES); 19 de Perfiles Educativos (PE) y cuatro de la Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE).

⁶Se recuperan aportaciones de Derrida, Barthes, Kristeva, Spivak y Sollers. Asumiendo una lógica de indecidibilidad de las estructuras, el carácter constitutivo de la exterioridad y la ambigüedad del discurso.

contextualismo, el historicismo y el pragmatismo que permiten desesencializar el lenguaje); el psicoanálisis lacaniano provee de elementos que aluden a una teoría de la subjetividad (Torfing, 1998). En este análisis se adopta la noción de discurso como una configuración significativa que es constitutiva de lo social, cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una exterioridad constitutiva (Buenfil, 1998).

Las herramientas teórico-conceptuales a las que recurro recogen diversos elementos de las propuestas de Rosa Nidia Buenfil (1994) y Alicia de Alba (2003, 2007), quienes desarrollan aspectos particulares del análisis de discurso, en el primer caso se enfatiza el registro de lo político (a partir del antagonismo) y en el segundo, lo educativo (a partir de los procesos de asociación y negociación entre los elementos diferenciales que se articulan en una estructura discursiva). Otros elementos que se integran al referente teórico proceden de los planteamientos de Thomas Popkewitz (1998), quien ha realizado profundos estudios relacionados con los sistemas de regulación social que se construyen a partir de las relaciones entre saber y poder, de manera particular recupero los conceptos sistema de regulación y andamiaje, para aludir al conjunto de ideas que ordenan las prácticas sociales.

Las categorías intermedias que me permiten realizar el análisis son trama discursiva, diferimiento de sentidos y ordenamiento institucional, mediante las cuales pretendo hacer visibles las asignaciones de sentido de la IE y las prácticas de regulación vinculadas a ellas. Estas categorías se desarrollan con profundidad en el primer capítulo.

Los puntos de partida o supuestos heurísticos

En los siguientes párrafos señalo algunos puntos de partida para esta investigación, la construcción de estos supuestos heurísticos se fincó en la idea de que gran parte de las actividades de indagación requieren de procedimientos específicos relacionados con las construcciones de datos que adquieren relevancia a partir de su articulación con un conjunto de ideas y creaciones libres, menos rígidas que los pasos de un método, estas

combinaciones entre habilidades, saberes y conocimientos permiten al investigador poner en tensión y cuestionamiento lo que ya sabe respecto del objeto de análisis con las nuevas informaciones producidas a partir de la integración de diversos procedimientos y herramientas de intelección (Velasco, 2000; Pons L. y J. C. Cabrera, 2009).

Supuesto 1: En la segunda mitad del siglo XX se han generado condiciones histórico-sociales propicias para la constitución y desarrollo de la IE en México, entre las cuales destacan la producción y comunicación de conocimientos. En este contexto, las revistas especializadas jugaron un papel relevante en la difusión de los resultados de investigaciones educativas, así como sus rasgos y significaciones. Si bien, los congresos y otros tipos de publicaciones han favorecido la institucionalización de la IE, las revistas académicas han fortalecido el proceso de interlocución entre los investigadores, académicos y organizaciones al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo.

Supuesto 2: Los elementos teórico-conceptuales con los cuales se define a la IE en los artículos publicados en las revistas especializadas, sus rasgos y relaciones multidisciplinares, forman parte de estructuras significantes sedimentadas y arraigadas a ciertas tradiciones de pensamiento que se encuentran en continua articulación con otros entramados más amplios.

Supuesto 3: El proceso de asignación de los sentidos de la IE se realiza a partir de fijaciones de sentido, mediante las cuales se organizan las estructuras significantes. Estos procesos de envíos y reenvíos simbólicos permiten que se instituyan algunas significaciones de la IE en el espacio de simbolización de la educación a partir de sus relaciones con las revistas académicas mexicanas especializadas en educación.

Supuesto 4: Los sentidos de la IE pueden considerarse como formas de representación de una práctica social, cada una posee cierto grado de especificidad que le permite diferenciarse de las otras, pero al mismo tiempo, comparten algunos rasgos que las mantienen ligadas; estos sentidos se construyen en escenarios diferenciados con referentes contextuales heterogéneos. No obstante, estas significaciones están incorporadas en una trama discursiva más amplia que conjuga acciones, prescripciones, valores, normas procedentes de diferentes sistemas de ideas, por medio de la cual se ordenan las prácticas sociales (Popkewitz, 2007 y 2008). En este trabajo sostengo que analizar las asignaciones

de los sentidos de la IE permite atisbar ciertos usos políticos y educativos otorgados a esta práctica.

Itinerario metodológico

Para lograr el objetivo de esta indagación, analizar las asignaciones de sentidos de la IE, he diseñado una estrategia metodológica, mediante dos operaciones complementarias: la primera se relaciona con el análisis contextual de las prácticas discursivas ligadas a la IE en sus relaciones con las revistas especializadas en educación;⁷ la segunda se enfoca en el análisis del *corpus* para hacer visibles las asignaciones de sentido de la IE. Ésta consiste en tres niveles:

- a) Superficie. en este nivel se exponen las características generales de los artículos publicados en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación. El análisis consiste en la caracterización del *corpus*.⁸
- b) Sedimentos. En este nivel se intenta conocer las articulaciones interdisciplinarias y teórico-conceptuales con los que se construye la IE, así como sus relaciones con el contexto.⁹
- c) Estratos. En este nivel se analizan las estructuras significantes y asignaciones de sentido de la IE.¹⁰

Para cerrar este apartado, conviene indicar que las dos operaciones básicas (análisis contextual y de las asignaciones de sentido) apelan a dos juegos de lenguaje que pueden parecer, a primera vista, opuestos, ya que por un lado se usa la metáfora de la red y por el otro lado, se recurre a la estratigrafía para ejemplificar los niveles de análisis del *corpus*. Ahora bien, mientras la lógica de la red me brinda la pauta para analizar el tejido de discursos por el que se ordenan diversas prácticas ligadas a la IE (por medio de la categoría intermedia denominada trama discursiva) e identificar algunas tramas y nodos; la

⁷Esta operación se muestra con mayor detalle en el segundo y en el tercer capítulos de esta tesis.

⁸Este nivel se aborda en algunos apartados del tercer y cuarto capítulos.

⁹Los contenidos del segundo y del cuarto capítulo de esta tesis corresponden a este nivel.

¹⁰Este nivel se desarrolla con mayor profundidad en los dos últimos capítulos de esta tesis.

estratigrafía me permite mostrar varias dimensiones en los procesos de articulación de elementos discursivos de la IE en diferentes capas y composiciones. En esta vertiente metodológica se ponen en marcha operaciones analíticas vinculadas con las asignaciones de sentidos, se observan los reenvíos simbólicos y las articulaciones entre los elementos significantes que en algunos momentos se identifican en la superficie, en los sedimentos o en los estratos. Una de las categorías que hace visible estas relaciones es el diferimiento de sentidos, bajo la premisa de que cualquier elemento identificado en un nivel o capa (por ejemplo en los estratos) puede acomodarse en otro (superficie o sedimentos), si las condiciones históricas contribuyen en el cambio o en la permanencia de su posición en la estructura discursiva.

Estructura capitular

La tesis que presento se organiza en cinco capítulos. En el primero despliego un conjunto de herramientas teórico-conceptuales desde las cuales se analizan los sentidos de la IE. En este apartado recupero las aportaciones del análisis de discurso, destaco algunos conceptos centrales que han sido desarrollados por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2004). Además de las herramientas que el Análisis Político de Discurso (APD) provee en los diferentes trabajos de Buenfil Burgos en México, agrego elementos conceptuales procedentes del Análisis Educativo de Discurso (ANEDI) encabezado por Alicia de Alba; ambas corrientes me permiten visualizar las prácticas articularias mediante las cuales se construyen los sentidos de la IE en el *corpus* seleccionado a partir de una lógica de inclusión-exclusión en el espacio de representación simbólica de la educación.

El segundo capítulo se estructura a partir de la categoría *trama discursiva*, esta herramienta de intelección me permite mostrar las condiciones disciplinarias-teórico-conceptuales e histórico-políticas en las que se desarrolla la IE en México a partir de tres grandes apartados que se refieren (1) al desarrollo de la IE y sus ligazones con múltiples disciplinas y campos de conocimiento, (2) al proceso de profesionalización e

institucionalización de esta práctica y (3) a las condiciones y lineamientos de políticas educativas en el periodo 1970-2002 que impactaron en la configuración de la IE.

El contenido dispuesto me permite desagregar diferentes dimensiones en la configuración de la IE en México, aunado a estos elementos señalo las condiciones institucionales que marcaron la pauta para el desarrollo de la IE como una actividad reconocida socialmente. En el apartado final del segundo capítulo, señalo algunos elementos de política educativa que influyeron directamente en la organización y regulación de la IE desde diferentes espacios de representación.

En el tercer capítulo destaco la relevancia de las revistas académicas en el campo educativo y en el espacio particular de la IE. Cada sección está organizada con la intención de mostrar que las revistas educativas incorporaron de manera paulatina diversos trabajos de investigación y cómo estas publicaciones han sido objeto de análisis en diferentes momentos históricos. En este capítulo expongo diversas características de las tres revistas especializadas seleccionadas como referente empírico: la Revista de la Educación Superior, Perfiles Educativos y la Revista Mexicana de Investigación Educativa. La categoría intermedia denominada *ordenamiento institucional* es productiva para iluminar diferentes procesos por medio de los cuales se organizan y administran distintas actividades vinculadas con la producción y comunicación de la investigación.

El cuarto capítulo contiene información relacionada con los contenidos particulares de los artículos que integran el corpus. En primer lugar se plantea que las tres revistas consideradas para este estudio operan como foros de interlocución que fortalecen los procesos de institucionalización y regulación de la IE. Posteriormente, presento algunas características del *corpus* en el periodo 1992-2002, con estos datos pretendo responder las siguientes interrogantes: ¿cómo se construye la IE en la producción publicada en revistas especializadas en educación?, ¿cuáles son los temas y problemas abordados?, ¿cuáles son las miradas disciplinarias, los referentes teóricos-conceptuales con los que se significa a la IE? Los rubros que se desarrollan en diferentes apartados comprenden: los temas y problemas, los objetivos, los resultados y aportaciones, los autores de referencia, las obras citadas y las disciplinas, los usos de la teoría, y los conceptos. En este capítulo se

establecen relaciones entre las tramas discursivas de la IE, así como de sus puntos de articulación o nodos.

En el quinto capítulo expongo los sentidos asignados a la IE en los artículos que integran el *corpus*, en este análisis se usan varias herramientas conceptuales incorporadas en el entramado teórico del primer capítulo. Las asignaciones de sentido de la IE identificadas ofrecen distintas formas de representación de la IE en el periodo 1992-2002. Estas asignaciones de sentidos hacen más visible el carácter relacional de la IE y sus múltiples articulaciones con diferentes prácticas discursivas al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo. La categoría que alude a tales procesos ha sido denominada *diferimiento de sentidos*.

Los sentidos de la IE expresados en los artículos publicados en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación permiten comprender diversas formas de simbolización de la investigación, así como las valoraciones, finalidades y los usos asignados a esta práctica mediante procesos de inclusión-exclusión.

I. HERRAMIENTAS DE INTELECCIÓN Y POSICIONAMIENTOS

La palabra filosófica sabe que puede ser oída también como el relato de un sueño, como una palabra en la que eso habla, a la vez que ella sueña realmente que tiene los ojos perfectamente abiertos.

LYOTARD, *¿Por qué filosofar?*

En este capítulo desgloso las lógicas, las categorías y los conceptos que forman parte de la caja de herramientas, en el sentido foucaultiano, así como los posicionamientos, dispuestos para analizar los sentidos de la IE en 34 artículos publicados en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación en el periodo 1992-2002.

Algunas conceptualizaciones: el espacio simbólico, la educación y lo educativo

Antes de continuar es relevante mencionar que considero al espacio simbólico como una dimensión constitutiva en la cual se construyen ciertas representaciones sobre los procesos que permiten la formación de subjetividades. Este término no se refiere exclusivamente al *topos* en donde se realizan tales procesos (por ejemplo las escuelas o los institutos), sino que en esta dimensión las prácticas concretas reconocidas como educativas quedan investidas con significados diversos que no se ligan de manera necesaria y/o natural con los referentes materiales que las evocan. Este proceso de revestimiento simbólico contribuye en la sustitución de los componentes materiales inscribiendo una huella o representación de aquél en una cadena discursiva que se somete a constantes estructuraciones.¹¹

¹¹Por revestimiento simbólico aludo al mecanismo de condensación por el cual una representación concentra elementos o características procedentes de otras representaciones. Sugiero ver los siguientes apartados de este capítulo en los cuales se aborda condensación y desplazamiento.

En esta dimensión, se considera a la educación como un proceso por medio del cual se configuran prácticas de regulación social¹² que pueden realizarse o no, al interior de los espacios escolares. A manera de ejemplo señalo las prácticas educativas no formales e informales, mediante las cuales los individuos pueden desarrollar diversas habilidades y destrezas y/o adquirir conocimientos. Fuertemente vinculada a la educación se encuentran otros procesos institucionalizados por los cuales se construyen proyectos políticos y sociales siguiendo algunas categorías como curriculum, escuela, alumno, profesor, ciudadano, etcétera.

Una conceptualización propuesta por Pontón señala que este proceso puede considerarse como práctica sociocultural.

La educación como práctica sociocultural: La educación como fenómeno cultural es innegable desde sus orígenes. El campo de significaciones al que deriva el concepto de cultura y su relación con lo social es muy amplio. Desde finales del siglo XIX empiezan a desarrollarse las concepciones antropológicas de cultura, con la finalidad de descifrar costumbres, prácticas y creencias, de diversas culturas. En nuestro campo [el pedagógico], Durkheim plantea una concepción de educación de este tipo, a partir de elementos que permiten conceptuar a la educación como un proceso socio-cultural en construcción, que incluye el análisis del comportamiento y la formación del hombre (Pontón, 2006: p.17).

Recuperando esta propuesta considero que la educación en el espacio simbólico puede concebirse como un proceso sociocultural, sin que necesariamente se restrinja a la definición de hecho educativo (análogo al hecho social) desde la perspectiva de Durkheim.

Ahora bien, lo educativo, alude a los procesos de formación y constitución de los sujetos que participan en las prácticas educativas, sin abandonar su componente social, se realiza en un registro más específico centrándose en los procesos de subjetivación (para conocer propuestas que desarrollan con mayor profundidad este tema se sugiere revisar los trabajos de Buenfil 1993, 1994; Carbajal, 2001 y Ruiz, 2005).

¹²En los siguientes apartados pueden observarse las características asignadas a las regulaciones sociales, pero vale adelantar que no se trata exclusivamente de relaciones de dominación, sino de prácticas de organización social más amplias que se construyen de manera histórica en la tensión determinismo-contingencia.

Lo educativo refiere a las prácticas sociales mediante las cuales los sujetos se insertan como tales en diferentes contextos, se involucran y reconocen que forman parte de ciertos tejidos sociales. Lo educativo como proceso formación abre la posibilidad de que los sujetos (de)construyan su lugar en las diversas relaciones discursivas.

Dicho lo anterior, en esta tesis me interesa analizar los procesos de asignación de sentidos de la investigación en un espacio de representación ligado a las prácticas de regulación y la formación de subjetividades, que pueden realizarse o no, en las instituciones escolares.

Locus de intelección

En los siguientes apartados presento un conjunto de herramientas de intelección, que representan el *locus* de análisis amalgamado a diferentes apoyaturas teórico-conceptuales que me permiten observar a la IE como práctica discursiva, sus componentes derivan de diversas tradiciones teóricas y disciplinarias que toman como eje estructurante el análisis de las relaciones de poder (mediante operaciones de inclusión-exclusión) que intervienen en la producción de sentidos, en la constitución de sujetos y prácticas sociales, entre otras; particularmente hago referencia a la propuesta de análisis de discurso encabezada por Ernesto Laclau y dos de las corrientes que en ella se inscriben, el Análisis Político de Discurso desarrollado por Rosa Nidia Buenfil y el Análisis Educativo de Discurso, por Alicia de Alba. Otro elemento de gran importancia es el trabajo realizado por Thomas Popkewitz (1998) cuyas reflexiones son pertinentes para conocer diversas prácticas de regulación que se instituyen al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo.

Análisis de discurso

En este trabajo asumo una concepción discursiva¹³ del espacio social y de las significaciones, como construcciones históricamente condicionadas, que toma como soporte teórico las herramientas de intelección propuestas por el análisis de discurso (Laclau, E. y Ch. Mouffe, 2004; de Alba, 2003; Buenfil, 1994). Al considerar que cualquier práctica social u objeto se produce dentro en un conjunto articulado de elementos diferenciales o *matriz de producción de sentidos* retomo la noción *discurso* formulada por Laclau y Mouffe, en la cual se elimina la distinción entre elementos lingüísticos y no lingüísticos, en esa dirección incorporo la siguiente cita:

Nuestro análisis...afirma: a) que todo objeto se constituye como objeto del discurso...b) que toda distinción entre los que usualmente se denominan aspectos lingüísticos y prácticos (de acción), o bien son incorrectas, o bien deben tener lugar como diferenciaciones internas a la producción social de sentido, que se estructura bajo la forma de totalidades discursivas (Laclau, E. y Ch., Mouffe, 2004, pp. 144-145).

En mi apropiación de la noción de discurso considero que éste comprende cualquier práctica social: acción, palabra, pensamiento o representación con independencia de sus referentes materiales. Las contribuciones de Buenfil (1994) y de Alba (2007) me permiten hacer explícita esta noción. Buenfil, afirma que los discursos son construidos socialmente cuyo significado puede ser compartido sin importar su soporte material y agrega algunos usos de esta noción: como configuración significativa, relacional, abierta, incompleta; como condición de vida social y como condición de inteligibilidad, entre otras que pueden observarse en la siguiente cita:

Todo acto, objeto, práctica, imagen, enunciado, distribución arquitectónica, ritual, etc., son susceptibles de ser analizados como objetos sociales, como discurso, es

¹³Considero que el objeto de análisis en este trabajo es una práctica discursiva en la medida en que se produce a partir de las articulaciones contingentes entre diversas prácticas sociales.

decir, como constelación de significados. Esto permite que la distinción u oposición acto/significado también quede puesta en cuestión. Si un acto es integrado socialmente, es decir, significativamente, porque ocupa un lugar dentro de una configuración de sentido y de uso, la pragmática deja de oponerse a la semántica. Dicho en otros términos no hay sentido al margen del uso (posición) de un acto (verbal o no) dentro de un marco específico de sentido (Buenfil, 1994, p. 11).

En los enunciados anteriores puede verse que esta noción rompe con la distinción entre discurso y acción, ya que no niega la existencia empírica de los objetos pero señala que cualquier posibilidad de representarlos está dada por el lenguaje. Por su parte Alicia de Alba señala:

Por discurso se entiende, retomando a Wittgenstein y Laclau, una configuración de elementos lingüísticos y extralingüísticos, articulados de manera estructural, que constituyen un campo de significación, un sistema abierto, en el cual el significado de cada elemento se define por el uso que tiene en tal configuración; esto es, el significado de cada elemento se define por su uso en el juego de lenguaje al que pertenece, que se constituye por medio de las reglas del juego que establecen los mismos jugadores. En otras palabras, un discurso se conforma por elementos articulados (lingüísticos y extralingüísticos) que constituyen una configuración estructural articulada y significativa, inestable, precaria y abierta (de Alba, 2007, pp. 41 y ss.).

Estas prácticas discursivas no conforman ninguna clase de positividad plenamente realizada, son construcciones abiertas, inestables, contingentes, relacionales e históricas. Existe, además, un excedente de sentido que impide la sutura de la estructura discursiva, permite otras articulaciones en configuraciones diferenciadas y que es condición de posibilidad para el proceso de diferimiento de sentidos de los elementos encadenados en la estructura signifiante. A partir de lo anterior sostengo que las prácticas sociales en torno a la IE son discursivas, estructuraciones diferenciales, abiertas, inestables e históricas. También sostengo que son relacionales en la medida en que se constituyen a partir de relaciones, cercanías y/o fronteras con otras prácticas sociales en contextos variantes.

Análisis político

Desde la perspectiva teórica propuesta por Laclau en el marco de la filosofía política, el análisis de discurso provee algunas herramientas para observar los elementos políticos presentes en la constitución de las identidades. El APD pone en relieve, a partir de una lógica compleja de inclusión-exclusión, los elementos antagónicos presentes en toda identidad social. El antagonismo representa la imposibilidad de constituir identidades puras y cerradas, además la fuerza que impide la realización plena de cualquier identidad es la negatividad. El carácter político inherente al antagonismo se manifiesta en la relación ellos o nosotros, tensión que es irresoluble ya que la desaparición de uno de los elementos no significa la eliminación del conflicto, pues cualquier identidad que pretenda constituirse en positividad encontrará en elementos heterogéneos formas de negatividad que atentan contra su realización plena (argumentaciones más extensas respecto de APD pueden consultarse diversas obras de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, así como en los trabajos de Buenfil citados con anterioridad).

Análisis educativo

A diferencia del análisis político, que privilegia al antagonismo como categoría central, en ANEDI se enfatiza una relación de encuentro (y asociación) entre elementos diferenciales que no se constituye en antagonismo pero que mantiene el conflicto. Alicia de Alba lo plantea de la siguiente manera:

¿La constitución de lo educativo deviene de *un encuentro o relación asociativa identificatoria* entre diferentes, -encuentro de diferencias- más que como el resultado de una relación antagónica? Entonces estamos ante el dilema del tipo de relación constitutiva de lo educativo y si lo educativo puede constituirse a sí mismo en un plano discursivo (ontológico)...Si esto es así, lo anterior no significa negar la

complejidad y la riqueza de los aportes del APD al campo de la educación, sino incorporarlos para cambiar el énfasis discursivo y asumir otra centralidad discursiva...De tal manera, la centralidad discursiva se refiere al significante que asume la función de significar a un discurso, a una realidad, y así, definir su sentido ontológico como abierto, precario, relacional e incompleto, al tiempo que le asigna características específicas al ser, a la realidad y signa a ésta con determinada textura y forma. Esto es, signa al ser, a la realidad y a la mirada para *ver* ser y realidad. En nuestro caso, mirada educativa, ser educativo y realidad educativa. Tal centralidad discursiva o constitución ontológica, es definida por la posicionalidad del enunciador y por la estructuralidad (previa a toda factualidad) del discurso o de los rasgos disruptivos y contornos sociales que circulan en momentos de crisis, en los cuales la flotación de significantes se intensifica en relación con su capacidad articuladora (de Alba; 2004, pp. 14-15).¹⁴

A partir de la extensa cita me permito destacar los siguientes planteamientos. En primer lugar se considera que la centralidad de lo educativo no excluye al conflicto ni la negatividad. Además se introduce un matiz analítico que me interesa destacar, si bien se reconoce el carácter diferencial de los elementos que se integran en el discurso, no se plantean relaciones antagónicas entre ellos, sino de asociaciones identificatorias (*supra*). En otras palabras, no se elimina la negatividad, lo que se modifica es la relación, conviene indicar que en el planteamiento de Laclau lo constitutivo de lo social es el antagonismo, en cambio, el énfasis que hace Alicia de Alba radica en señalar que lo constitutivo de lo social puede ser educativo a partir de una relación de encuentro y no de eliminación. Esta distinción en la constitución ontológica no se otorga a *priori*, sino que depende en gran medida de las condiciones históricas en las que se producen los discursos, debido a que se encuentra estrechamente ligadas al contexto.

Entonces, ciertas representaciones de la realidad pueden analizarse desde lo político privilegiando relaciones de antagonismo y también pueden ser objeto de un análisis educativo otorgando centralidad a otros elementos. En esta dirección, cabe hacer una precisión sobre la especificidad de lo educativo, la autora señala que las relaciones entre los

¹⁴Las cursivas proceden del original.

elementos discursivos pueden formularse a partir de encuentros o relaciones asociativas entre diferentes que no plantean necesariamente la eliminación del otro y tampoco eliminan el conflicto. En este sentido agrego que la centralidad de lo educativo, puede constituirse por ciertas relaciones entre elementos diferenciados basándose en procesos de negociación de las posiciones que éstos ocupan en el discurso.

En este planteamiento cabe una interrogante sobre la especificidad de lo educativo que reconfigura las posiciones entre los elementos y evita la constitución del antagonismo. Al respecto considero que la relación antagónica puede modificarse si se admite la idea de que tales diferencialidades “negocian” su posición en la estructura. Esto se basa en la idea de que la producción de sentido se juega en un terreno de indecidibilidad (Derrida, 1989 y Laclau, 2004), en donde una serie de identificaciones permiten la construcción de “nosotros”, esa forma de organización no borra las diferencias entre los elementos que se reconocen afines y sólo se establece el antagonismo si existe una relación de negación y amenaza mutua con “otro” (exterior constitutivo); la negociación entonces opera como un proceso en el cual se reconocen las diferencias y se reconfiguran las posiciones de los elementos a tal grado que suspende la lógica “amigo/enemigo” y se da lugar al encuentro, esta nueva condición implica que ese “otro” no se ve como enemigo, sino como una representación de la diferencialidad que forma parte del campo de la discursividad.

Así la negociación conduce al reacomodo de los elementos integrados en diversas cadenas significantes de tal manera que modifica la relación de aniquilación y hostilidad por una construcción y delimitación temporal de estructuras alternas basadas en relaciones equivalenciales. Cierro este apartado señalando que los elementos teóricos que he presentado desde APD y ANEDI, aportan a este trabajo herramientas de intelección para analizar los procesos de diferimiento de sentidos de la IE (*infra*). El análisis político me permite explicar a partir de una *lógica inclusión-exclusión*, diversas prácticas articuladoras entre elementos significantes incorporados en el espacio de la educación y que tienen como significativo aglutinador a la IE. Por su parte, ANEDI abre la posibilidad de analizar las asignaciones de sentido de la IE a partir de relaciones no antagónicas, sino de encuentro de diferencialidades basadas en la negociación.

Sistemas de regulación y andamiaje

Popkewitz (1998) señaló que los sistemas de conocimientos experto ordenan la vida moderna, encubiertos como “pensamientos naturales” e integrados en diversos elementos culturales configuran nuestra participación en la sociedad; normas, categorías, distinciones, acciones, etc., forman parte de ellos y organizan las prácticas sociales. Además reconoce el carácter político del conocimiento y procura conocer los mecanismos de apropiación y operación de tales sistemas.

En diversa obras (1996, 2000, 2003, 2008), este autor señaló que en la historia es posible identificar diversos ordenamientos vinculados con la producción del conocimiento, particularmente desde los siglos XVII al XX: frente al pensamiento escolástico dominante en la Edad Media, se erigieron otras lógicas de intelección que respondieron a diversos intereses políticos, sociales, económicos, culturales, etc.; con la revolución científica del siglo XVII, se instauró un régimen de verdad (Foucault, 1992, pp. 188-189) que privilegió el orden, la sistematización y la predicción. Posteriormente, la Ilustración trajo consigo la entronización de la ciencia que fincó las bases para el desarrollo de la educación superior y la emergencia de la investigación (entre otros procedimientos de regulación y poder) ampliamente legitimado en la época contemporánea.

El ordenamiento producido por la ciencia, permite la construcción de nuevos objetos de conocimiento, esta organización intelectual y académica producida mediante formas, más o menos específicas, de generación del conocimiento utilizando métodos, técnicas y procedimientos rigurosos clasificados en múltiples disciplinas, como el eje rector de la producción científica y en particular de la IE, también incorpora elementos históricos y políticos. Estos amalgamamientos expresan ciertos sistemas de regulación que operan en los principios de acción.

Estos sistemas y mecanismos de regulación se ordenan de manera contingente incluyendo-excluyendo elementos con diversas características (históricas, políticas, epistemológicas, religiosas, etcétera); las regulaciones que establecen pueden considerarse

como iniciativas de orden, clasificación, organización y administración a partir de las cuales se estructura la vida social.

La regulación social alude a una forma de organización que se realiza en la tensión determinación-contingencia. Esto es, ante el carácter contingente, histórico y abierto de la estructura discursiva, las regulaciones, como conjunto de prácticas sociales, imprimen la idea de orden (o estructuración) a la realidad.

En otras palabras, estas regulaciones no se reducen a formas de control y dominación características del poder soberano, autoritario y represivo (Foucault; 1992), sino que se constituyen en ejercicios de poder más extensos que van desde la creación y delimitación de prácticas sociales hasta procedimientos particulares entre los que se encuentran los procesos de institucionalización, la creación y uso de códigos de conducta, lenguajes, investiduras, etc., mediante los cuales se identifica y al mismo tiempo, se construyen relaciones con otros elementos sociales.¹⁵

Los argumentos anteriores me permiten enfatizar que en el espacio de representación de la IE, se conjugan prácticas, conceptos, teorías, nociones sobre la realidad, prescripciones, valores, normas, etc., estos elementos naturalizados forman parte de diferentes estructuras en conflicto, articulados por medio de relaciones de poder. Al reconocer que el conocimiento es, uno de múltiples efectos de posibles del poder, también se reconoce que las prácticas por las cuales éste se genera son manifestaciones de tal poder como productor de razón (ver Popkewitz, 1998). Por lo cual, es conveniente analizar los discursos y los espacios legitimadores de la producción del saber.¹⁶

El concepto andamiaje permite explicar ciertas normas que rigen la construcción del conocimiento (Popkewitz, 2000). Además, aporta recursos de intelección sobre las prácticas históricas y culturales con las cuales se ordenan ciertos espacios sociales. En esta perspectiva se considera “cómo los sistemas de ideas organizan las percepciones, las

¹⁵Un ejemplo de estas regulaciones sociales puede apreciarse en el segundo capítulo de esta tesis, en donde se designan funciones específicas para los investigadores educativos y sus relaciones con otros actores en el espacio educativo.

¹⁶En esta dirección me interesa distinguir la lógica de la razón y la razón de la lógica. En la primera, la razón como intervención pragmática regula diversos modos y estrategias de acción, este ordenamiento concierne al movimiento y estructuración de la realidad (formas de pensamiento, modos de actuar, formas de concebir la realidad, códigos particulares de intelección). En la segunda, la razón (fuerza motora) de esta lógica atiende directamente a las relaciones de poder.

formas de responder al mundo y a las concepciones de sí mismo” (Popkewitz, 2003, p. 147).¹⁷ Estos sistemas forman una rejilla o red que permite hacer inteligibles las acciones, denominada andamiaje.

La idea de andamiaje aspira a reconocer que la razón...se produce mediante un solapamiento de diferentes conjuntos de ideas. En consecuencia, el “pensar”, el “ver” se producen a través de un campo de relaciones en el que se hallan situadas las ideas. La consecuencia del andamiaje no es la suma de las diferentes ideas, sino el resultado de una red desplegada en las prácticas concretas (Popkewitz, 1998, pp. 44-45).

Estos planteamientos me permiten señalar que el entramado de relaciones en las que se arraiga la IE forma parte de un conjunto de ideas ordenadas y sedimentadas más extensas que se ha producido en ciertas condiciones históricas. Estos elementos teóricos son herramientas útiles para entender a la investigación como “una configuración de suposiciones, procedimientos y conceptos que no sólo configuran nuestros descubrimientos, sino que también articulan los valores que nos dirigen a desafiar las situaciones sociales” (Popkewitz, 2007, p. 204), constriñe valoraciones sobre las posibilidades institucionales o individuales para intervenir en la vida social. Popkewitz sostiene que los objetos de conocimiento se integran en sistemas de ideas articulando lógicas de razonamiento. Al respecto me interesa agregar que la IE como práctica discursiva se va instituyendo en una trama que integra diversos elementos con-textuales mediante los cuales se producen ordenamientos específicos (*infra*).

En el siguiente apartado desarrollaré con mayor profundidad los siguientes elementos conceptuales: sentido y discurso; proceso de condensación y desplazamiento; prácticas de articulación construidas a partir de la equivalencia y la diferencia. Estas herramientas permiten iluminar dos regiones del referente empírico: las asignaciones de sentido de la IE y sus expresiones en las revistas académicas mexicanas especializadas en educación.

¹⁷Cabe señalar que en este punto pueden identificarse algunas convergencias entre la concepción discursiva de la realidad que se expone en el siguiente apartado.

Herramientas conceptuales

El entramado teórico dispuesto en este trabajo a partir del análisis de discurso integra un conjunto de herramientas conceptuales mediante los cuales es posible conocer las asignaciones de sentido de la IE expresadas en las revistas académicas mexicanas especializadas en educación.¹⁸

Significante y sentido

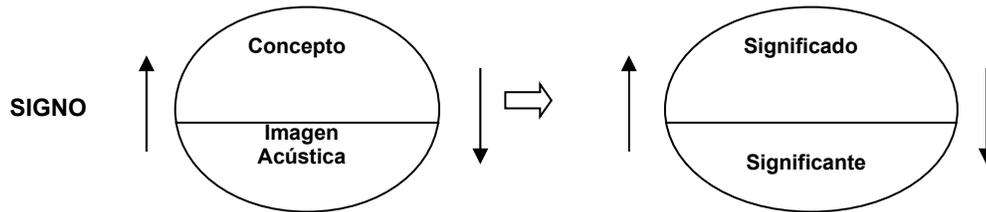
Uno de los elementos teórico-conceptuales más relevantes para el análisis sobre los procesos fijación y variación de los sentidos de la IE (*infra*) es el trabajo realizado por Ferdinand de Saussure, el *Curso de lingüística general* de 1916 en el cual se mencionó que:

[El signo es una entidad doble que] une no una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. Esta última no es el sonido material, cosa puramente física, sino la psíquica de ese sonido, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos (Saussure, 1998, p. 102).

En el abordaje sobre el signo lingüístico, como totalidad significativa, el autor reemplazó al concepto por el significado y a la imagen acústica por el significante.

¹⁸El sector al que hago referencia es el de las revistas especializadas en educación, que se constituye a partir de la intersección entre el campo educativo en general y el espacio de las publicaciones académicas.

Ilustración 1: Estructura del signo



Fuente: Saussure, 1998.

En la teoría lingüística saussureana se establecen dos principios básicos: la arbitrariedad del signo y el carácter lineal del significante. El primero expresa que el signo no mantiene ninguna relación natural con la realidad, únicamente alude a la conjunción arbitraria entre el significante y el significado.

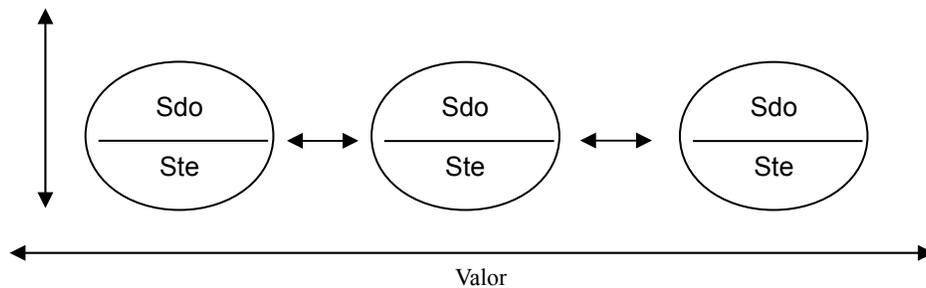
La palabra *arbitrario* exige también una observación no debe dar la idea de que el significante depende de la libre elección del sujeto hablante...queremos decir que es *inmotivado*, es decir inmotivado en relación al significado, con el que no tiene ningún vínculo natural en la realidad (Saussure, 1998, p. 106).

La linealidad del significante se refiere a que estos elementos se presentan uno tras otro formando una cadena de significantes. El signo se considera como una estructura cerrada resultante de la unión de *un* significante con *un* significado que da lugar al proceso de significación. Aunado a esto, Saussure apuntó que existe una distinción entre la significación y el valor de una palabra.

[La significación] no es más que la contrapartida de la imagen auditiva [significante]. Todo ocurre entre la imagen auditiva [significante] y el concepto [significado], en los límites de la palabra considerada como un dominio cerrado que existe por sí mismo. Pero el aspecto paradójico de la cuestión es el siguiente: de un lado, el concepto [significado] se nos aparece como la contrapartida de la imagen

auditiva [significante] en el interior del signo; y del otro, ese signo mismo, es decir, la relación que vincula sus dos elementos es también y de igual modo la contrapartida de los demás signos de la lengua (Saussure, 1998, p. 163).

Ilustración 2: Significación



Fuente: Saussure, 1998.

En el esquema anterior se observa que la significación puede representarse mediante la unión de un concepto o significado (Sdo) y un significante (Ste). En cambio, el valor de un término cualquiera está determinado por los otros que lo rodean.

[El valor de una palabra] no está fijado, por tanto mientras nos limitemos a comprobar que puede ser “cambiada” por tal o cual concepto, es decir que tiene tal o cual significación; tenemos que compararla todavía con los valores similares, con las demás palabras que pueden oponérsele. Su contenido sólo está realmente determinado por el concurso de lo que existe fuera de ella. Dado que forma parte de un sistema, está revestida no solo de una significación, sino también y sobre todo de un valor, lo cual es muy distinto (Saussure, 1998, p. 164).

Como puede observarse, la diferencia entre significación y valor, muestra otro elemento importante que será retomado más adelante, el carácter puramente diferencial y relacional

del significante, en la medida en que cada elemento sólo puede definirse en su relación con otros elementos incorporados en una cadena.¹⁹

Laclau señala que a partir de las contribuciones de Saussure, sin dejar de reconocer las limitaciones de la lingüística estructural, fue posible avanzar hacia la construcción de diversas teorías que ponderaron el carácter formal del lenguaje y que orientaron algunas teorías del discurso (Buenfil, 1993 y de Alba, 2007). Desde la semiología de los años sesenta, por ejemplo los trabajos de Roland Barthes apuntaron que el *discurso* no se refiere a objetos particulares, sino a un punto de anclaje mediante el cual se resignifica la vida social, descartando las diferencias entre lo lingüístico y lo no lingüístico (Laclau, 1993, pp. 2-3).

En esa dirección el segundo Wittgenstein (2004) postuló la noción “juegos de lenguaje” a partir de las relaciones entre el lenguaje y las acciones. Uno de los puntos centrales de su trabajo en el *Tractatus logico-philosophicus* (1921) fue el interés por la significación. En esta obra que corresponde al primer Wittgenstein se postulaba la idea de la existencia de un lenguaje unívoco que se construiría a partir una relación directa entre las ideas y las palabras eliminando cualquier ambigüedad. El segundo Wittgenstein, en cambio, cuya obra póstuma *Investigaciones Filosóficas* (1953) se considera una de las principales contribuciones en las teorías del discurso, expresa que “para una gran clase de casos de utilización de la palabra significado –aunque no para todos los casos de su utilización– puede explicarse esta palabra así: el significado de una palabra es su uso en lenguaje” (Wittgenstein, 2004, p. 61). Es decir una palabra sólo puede significar “algo” en el contexto en que se inscribe (Wittgenstein, 2004, p. 69). Siguiendo con las aportaciones de este autor es posible afirmar que los significantes adquieren su significado a partir del contexto en que se usan. O sea, que la significación, como ligazón entre significante y significado, está condicionada en gran medida por el contexto y por las reglas que rigen la imbricación del lenguaje con otras prácticas (extra-lingüísticas), juegos del lenguaje.

Las aportaciones anteriores me permiten apuntar hacia el trastrocamiento de la estructura del signo. Laclau señala que desde el final de la década de los sesenta, lo que ha

¹⁹En los siguientes párrafos recupero algunos elementos teóricos que derivados de la propuesta de Saussure que me permitirán apuntalar el entramado conceptual con el cual se analizan las fijaciones de sentido de la IE.

sido denominado como un momento postestructuralista se ha cuestionado la noción de totalidad cerrada, que fuera la piedra angular del estructuralismo clásico. Entre las corrientes que Laclau identifica se encuentran los últimos trabajos de Roland Barthes en los cuales incluye ideas sobre un texto plural, cuyos significantes no pueden estar ligados permanentemente a significados particulares. Por otra parte, el psicoanálisis impulsado por Jacques Lacan potencia el proceso de condensación y desplazamiento que propuso Freud, a través de la lógica del significante y finalmente, el movimiento deconstructivo propuesto por Jacques Derrida condujeron al reconocimiento de la radical indecidibilidad de cualquier estructura de significación (Cf. Laclau, 1993; Torfing, 2004).

A partir de los párrafos precedentes me interesa destacar un elemento particular del psicoanálisis lacaniano, la transliteración del signo, ya que rompe con la estructura cerrada y unidireccional que Saussure había propuesto, reconoce la preponderancia del significante sobre el significado y propone que el sentido se constituye en el espacio del significante. El significado, entonces, ha de considerarse como el resultado de una relación entre significantes. El concepto saussureano es, entonces, otro significante que asume una función representacional.²⁰

El significante representa el borramiento de cualquier referente, no alude a “objetos reales”, “existentes” o “materiales”, sino a relaciones entre significantes *descosificados*. El significante “...es la marca diferencial del borramiento de la cosa. Este borramiento del referente, esta desvinculación radical con el concepto [saussureano] vacía totalmente al significado” (p.44). Para que el sentido se produzca se requiere que el significante ocupe un lugar (espacio) al interior de una cadena de significantes diferenciales²¹ cuya posición se fija temporal y parcialmente. En esta dirección, acuerdo con Morales (1997) cuando señala que “el sentido resulta siempre de una combinación de elementos, de significantes, que en sí mismos no significan nada. El sentido es siempre resultado, un efecto de posición” (p.31). Es decir, el sentido aparece como resultado de las relaciones entre elementos diferenciales. Considerando los planteamientos expuestos es necesario realizar algunos

²⁰El significado no puede considerarse más como el concepto debido a que los significantes son los elementos que permiten aproximarse a alguna representación material o formal.

²¹La estructura o cadena significante es considerada como matriz productora de sentido.

amarres entre las diferentes propuestas teóricas que aterrizarán en el análisis de las asignaciones de sentido de la IE en los artículos que forman el *corpus*.

- a) Uno de los hilos que posibilitan este entramado teórico es, el reconocimiento del carácter diferencial, arbitrario y lineal del signo propuesto por Saussure, reconocido por Wittgenstein y reivindicado por Lacan, Derrida y Laclau.²² Reconocer estos principios permite comprender los movimientos que se realizan en una cadena significativa y las relaciones de sustituibilidad entre sus elementos.
- b) Aunado a lo anterior y recuperando a Wittgenstein señalo que la asignación parcial y precaria de significados sólo es posible a partir de la operación de reglas específicas que rigen los juegos del lenguaje (relaciones particulares entre palabras y acciones). En *Investigaciones filosóficas* (2004) se señala mediante el ejemplo de dos albañiles, un experto y un aprendiz, que cuando el primero grita la palabra “losa”, el segundo le proporciona un “ladrillo”. Estas prácticas son válidas sólo en ese entorno particular en donde se relacionan diversos elementos a saber: el lenguaje, los sujetos y el contexto.²³ Este ejemplo me permite diferenciar los usos del lenguaje y el proceso de asignación de sentidos a partir de su inserción en un contexto específico²⁴ y mediante la constitución de ciertas reglas. La noción de discurso que propongo líneas abajo anclada en la teoría del discurso de Laclau, se encuentra fuertemente emparentada con la noción juegos de lenguaje.

En estos apartados he dirigido mi atención hacia las relaciones entre los significantes por medio de las cuales se produce el sentido. En las primeras líneas mostré el esquema saussureano en el cual un significante se encuentra unido a un significado. Posteriormente hice referencia a los juegos del lenguaje y finalmente arribé a la transposición del signo realizada por Lacan, recuperada por Morales (1997), señalando entonces que el sentido es

²²Debido a los intereses de este apartado no voy a profundizar en la propuesta psicoanalítica lacaniana y la deconstrucción derrideana. En los siguientes apartados dedicaré especial atención a ciertos elementos de la propuesta analítica de Laclau, ya que me permiten construir un andamiaje teórico y metodológico específico para mi objeto de estudio.

²³A manera de ejemplo propongo, la relación entre un(a) ayudante de cocina y un(a) lavaplatos, en este caso, la palabra “loza” no alude al ladrillo sino a una pieza de la vajilla en la que se sirven los alimentos. En esta situación acudo a la homofonía para representar el uso de lenguaje, sin detenerme en el análisis gramatical de los términos “losa” y “loza”.

²⁴Sobre la noción uso, me apego a la propuesta de Wittgenstein, otras conceptualizaciones afines pueden consultarse en *Los usos de la teoría en la investigación* (Jiménez, 2006).

el resultado de una relación entre significantes. ¿Cómo he realizado este abordaje? Mi argumentación se basa en la idea de que el signo no es una estructura abierta,²⁵ y en esta dirección apunto que las relaciones que se construyen entre el significado y el significante no son unívocas e inalterables, por el contrario son el resultado de la articulación entre elementos diferenciales.

Al cuestionar cuáles son los sentidos de la IE pretendo hacer visible la articulación diferencial entre los elementos incorporados en una cadena o estructura significativa. Si bien, no existe una diferencia esencial o fundamental entre el significado y el sentido, ya que como lo afirma Wittgenstein, están condicionados por el contexto y por las reglas que gobiernan un juego de lenguaje particular, mi interés se enfoca en el sentido²⁶ debido a que los significantes diferenciales son los elementos privilegiados por medio de los puede representarse cualquier significado.

Condensación y desplazamiento

En este apartado presento el movimiento de condensación y de desplazamiento por el que se estructuran las cadenas significantes en las que se representa a la IE y señalo que los sentidos asignados se constituyen a partir de su carácter relacional.

Rosa Nidia Buenfil señaló que la condensación y el desplazamiento son dos operaciones simbólicas interdependientes; cierta representación única, se encuentra cargada de energías unidas a través de varias cadenas asociativas, es decir, en una representación vienen a sumarse las energías desplazadas.

La condensación alude a la fusión de múltiples representaciones. Involucra entonces la combinación de los elementos que cada una de ellas imprime en la resultante, supone la asociación de lo múltiple en una unidad en la cual lo que se unió modifica

²⁵Recupero las ideas planteadas por Lacan, Derrida y el análisis de Morales, referidas en los párrafos anteriores.

²⁶El significado mantiene un vínculo no esencial y precario con los significantes que se construye a partir de contexto y que encuentran formas de representación en elementos lingüísticos y extralingüísticos. Los significados encuentran formas de estructuración o encadenamientos en los significantes.

parcialmente su identidad, pero no la pierde completamente sino que conserva su especificidad. La condensación corresponde al plano paradigmático, de la sustitución por equivalencia y por asociación con algo que es evocado por no estar contiguo con lo que reemplaza, es decir, alude a la metaforicidad (Buenfil B., Rosa N., Alicia de Alba, Marcela Gómez y Bertha Orozco, 2003, p. 92).

Por otra parte, el desplazamiento pone el acento en la intensidad de una representación que puede desprenderse de ésta para pasar a otras representaciones, originalmente poco intensas, aunque ligadas a la primera por una cadena asociativa. Morales (1997) señala que en la condensación adviene el proceso de significación, debido a la sustitución de un significante por otro y que el desplazamiento aparece como la conexión de un significante con otro.²⁷

Discurso

Esta noción abarca de trabajos previos desarrollados por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1991), Buenfil (1993,1994), de Alba (2002, 2003, 2007) principalmente. En este trabajo de investigación *discurso* alude a una matriz de producción del sentido. Es decir, a una configuración de elementos significantes que se articulan de manera parcial, precaria y contingente produciendo una variedad de sentidos en condiciones de producción específicos.

Laclau (1993) señaló que esta noción comprende una totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico (*supra*). Esta noción es de amplio espectro, no se limita a las expresiones verbales (actos de habla o enunciaciones) o escritas (documentos, libros, archivos, etc.), por el contrario, comprende una serie de expresiones no lingüísticas (gestuales, iconográficas, políticas, etc.) que son consideradas como actos de producción y consignación de sentidos.

El carácter abierto e inestable del discurso obedece, en parte, a la imposibilidad de fijar las significaciones de manera permanente, a la radical ambigüedad de los significantes

²⁷Este movimiento corresponde al plano sintagmático, donde el reenvío simbólico se realiza por contigüidad.

que integran la estructura y al carácter contingente de las articulaciones que se producen entre los elementos diferenciales.

Lógica de la articulación: diferencias y equivalencias

En esta dirección considero que si una práctica discursiva (en este caso la IE), está integrada por un conjunto de elementos diferenciales, la articulación es una operación que por un lado mantiene las diferencias entre los significantes que integran dicha práctica pero que al mismo tiempo, produce una serie de equivalencias que permiten instituir una identidad sin que se disuelvan sus elementos particulares. Una articulación puede considerarse como:

“fijación/dislocación de un sistema de diferencias [que] tampoco puede consistir en meros fenómenos lingüísticos, sino que debe atravesar todo el espesor material de las instituciones, rituales, prácticas de diverso orden, a través de las cuales una formación discursiva se estructura” (Laclau y Mouffe, 1991, p.125).

En los párrafos anteriores he indicado que los elementos que integran una estructura significativa son diferenciales y relacionales. Empero conviene aclarar que estas diferencias (y equivalencias) no son puras, intactas, cerradas, esto puede explicarse al observar la organización de las prácticas sociales: si todos los elementos que la integran fueran idénticos, no tendría objeto construir sistemas de clasificación y ordenamiento. Entonces, se pueden construir sistemas de significación justamente por el carácter diferencial de los elementos que los integran cuyos sentidos se instituyen a partir de las posiciones y relaciones que construyen con otros elementos. En otras palabras, esta conformación de cadenas significantes permite organizar elementos diferenciales para significar una práctica social.

Siguiendo la lógica de la articulación, las equivalencias subvierten parcialmente las diferencias entre los elementos significantes, pero no representan condiciones de igualdad. Es decir, la identidad de un elemento no se replica en los otros elementos, al contrario,

sigue manteniendo sus diferencias pero abandona su contenido concreto, no constituye *per se* una cierta unidad, sino que adquiere sentido en la totalidad significativa en la cual se inscribe.

La equivalencia no es nunca tautológica, ya que la sustituibilidad que ella establece entre ciertos objetos sólo es válida para determinadas posiciones en el interior de un conjunto estructural dado...la equivalencia desplaza la identidad que la funda, de los objetos mismos a los contextos de su aparición o presencia (Laclau y Mouffe, 1991, p. 72).

En este orden, la equivalencia respeta las diferencias entre los elementos significantes y construye una identidad “nueva” a partir de los contextos en los que estos elementos aparecen.

Práctica articulatoria

En este párrafo recupero la noción *discurso* introducida en líneas precedentes. Ahora agrego, siguiendo los planteamientos de Laclau, que el discurso como sistema diferencial de identidades se inscribe en un extenso territorio discursivo, para que pueda estructurarse intenta detener parcialmente el flujo de sentidos que lo sobrepasa designado como campo de la discursividad. Si bien, Laclau advierte la imposibilidad de detener de una vez y para siempre el flujo de sentidos, las fijaciones de sentido, parciales y precarias, se producen mediante prácticas articulatorias.

La práctica de articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinidad del campo de la discursividad (Laclau, 2004, p. 124).

En el caso de la investigación realizada es posible considerar que cada uno de los sentidos asignados a la IE representa una práctica articulatoria privilegiada mediante la cual se intenta aglutinar diversos elementos diferenciales y estructurar un discurso particular en

contextos específicos cuyo grado de amalgamamiento depende de los elementos integrados en la cadena significativa.

Significante tendencialmente vacío

En *Emancipación y diferencia* (1996) Laclau señala que “la función de los significantes vacíos es renunciar a su identidad diferencial a los efectos de representar la identidad puramente equivalencial de un espacio comunitario” (p.78). Al afirmar que un significante tendencialmente vacío asume la función de representar una totalidad ausente, se acepta que este significante articula diversas prácticas discursivas que no se encuentran necesariamente concatenadas u organizadas, sino que se relacionan a partir de las lógicas diferenciales y equivalenciales.

Precisamente porque la comunidad en cuanto a tal no es el puro espacio diferencial de una identidad objetiva sino la plenitud ausente, ella no puede tener ninguna forma propia de representación y tiene que tomar esta última en préstamo de alguna identidad constituida en el interior del espacio equivalencial...la función de representar al valor en general. Este vaciamiento de un significante de aquello que lo liga a un significado diferencial y particular, es, según vimos, lo que hace posible la emergencia de significantes “vacíos” como significantes de una falta, de una totalidad ausente (Laclau, 1996, p. 80).

La formación de esta totalidad ausente se estructura a partir de la capacidad de un significante de marcar fronteras entre espacios de representación diferenciados (en este caso se trata del espacio simbólico de la educación y lo educativo, particularmente de la IE) y de instituir nuevas formas de regulación.²⁸

Un significante tendencialmente vacío, cargado de su radical ambigüedad se convierte en significante nodal mediante una práctica articuladora cuando asume la función de representar los elementos de la cadena significativa en la que se integra, además, opera

²⁸Estas operaciones se realizan mediante procesos de inclusión-exclusión, por lo tanto son eminentemente políticas.

como punto de cierre de la estructura significativa. Esta operación se consigue en la medida en que aglutina los sentidos otorgados a la investigación y a otras prácticas discursivas en torno a la educación y lo educativo.²⁹

Fijación y diferimiento de sentido

En líneas precedentes mencioné que los significantes pueden considerarse como unidades diferenciales que se integran en una estructura o cadena significativa, tal estructura es funcional y pone en marcha a partir de operaciones de asociación y sustitución.

En tanto el significante se significa por su relación con otros significantes...la presencia de un significante implica la ausencia de cualquier otro que hubiera podido ocupar ese lugar; el lugar del significante es el de la presencia de la diferencia y la singularidad. Lugar de puro cambio de pura sustitución (Morales, 1997, p. 36).

Así, los sentidos varían a partir de la posición de los significantes en la estructura conformada por elementos diferenciales y de las relaciones entre ellos. Conviene aclarar que este proceso de asociación-sustitución de significantes no ocurre de manera independiente, sino que deben considerarse parte de un mismo proceso.

El proceso de asignación de sentidos de la IE se estudia a partir de fijaciones de sentido siguiendo los planteamientos propuestos por Alicia de Alba (2002) e incorporadas en el *análisis del discurso educativo curricular* desarrollado en su interesante investigación sobre el *currículum* y el discurso de los académicos. Por fijación de sentido “se entiende el campo de significaciones que se articula a un significante o a una relación de significantes” (de Alba, 2002, p. 248).

En esta tesis, el proceso de fijación del sentido es considerado como una asignación precaria y temporal de significados en ciertos significantes a partir de reenvío simbólicos, que se acompaña de otra operación denominada diferimiento (que guarda correspondencia con la propuesta derrideana de *différance*). Uso este concepto para señalar que la fijación

²⁹Esta operación en la estructura significativa puede observarse en el quinto capítulo de esta tesis.

de sentido no sólo se trata de la repetición de significaciones invariables. Tampoco se trata exclusivamente de una acumulación continua de significados diversos sobre un mismo significante. El diferimiento del sentido requiere de ambos movimientos, ya que los significantes pueden traer consigo significados anclados a estructuras heterogéneas que se erosionan gradualmente al amalgamarse con otros discursos, incorporan otros significados y distorsionan las significaciones. Así, el diferimiento genera nuevas condiciones para la asignación de sentidos y puede explicarse de la siguiente manera:

[Esta operación de diferimiento] hace, que el movimiento de la significación no sea posible más que si cada elemento llamado «presente», que aparece en la escena de la presencia, se relaciona con otra cosa, guardando en sí la marca [marque] del elemento pasado y dejándose ya hundir por la marca [marque] de su relación con el elemento futuro... (Derrida, 1989: 48).

En el diferimiento, no sólo es importante discriminar la marca, huella, que del pasado se prolonga hacia el presente, también es relevante observar cómo ésta modifica las asignaciones de sentido futuras.

Las herramientas que he mencionado me permiten analizar el proceso de asignación de sentidos de la IE, recuperando elementos de orden histórico y político que si bien forman parte del contexto amplio en el que se inscribe el objeto de estudio, requieren un ejercicio analítico pertinente para mostrar las diferentes articulaciones que muestran los sentidos atribuidos a la IE en los artículos publicados en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación.

La incorporación de algunos conceptos arraigados en corrientes teóricas tan diversas como el psicoanálisis, el pragmatismo filosófico, la lingüística postestructuralista y de la filosofía política en el abordaje de temas relacionados con la delimitación y significación de la investigación en educación detona un conjunto de problemas que pueden ser analizados desde aristas teóricas y metodológicas distintas a las que han sido aplicadas durante las últimas décadas (por ejemplo, las teorías de la reproducción, la teoría de los campos o aquellas vinculadas con los movimientos de la pedagogía crítica, entre otras); si bien esas teorías arrojan luces sobre problemas específicos, el análisis de discurso me ha permitido ubicar a la IE en una dimensión simbólica.

¿Cuál es la relevancia de este tipo de indagaciones para el abordaje de la educación y lo educativo? Entre las respuestas posibles a este cuestionamiento puedo argumentar que el análisis de discurso aporta al tratamiento de lo educativo herramientas de intelección sobre los procesos de constitución de sujetos en espacios que pueden considerarse como escolares o no. Además propicia diferentes niveles de problematización sobre las prácticas de producción de conocimiento y su comunicación estableciendo relaciones entre elementos significantes que no se limitan al contenido de los artículos analizados sino que implica otros, a partir de procesos de diferimiento (en el tiempo y en la significación).

Posicionamientos y categorías intermedias

Antes de continuar es conveniente resaltar que una concepción discursiva de la realidad como la que he presentado recoge diferentes lógicas y nociones teórico-disciplinarias, este cuerpo conceptual, sus formas de operación e intelección sobre las configuraciones discursivas permiten conocer cómo se asignan diferentes significados sobre la IE, aportan elementos explicativos para identificar los procesos de asignación de sentidos contribuyen en el análisis sobre cómo esta práctica discursiva se inscribe en una red de relaciones (trama discursiva) que articula elementos heterogéneos procedentes de diversos escenarios y con-textos, ya que en esta red se amalgaman ideas, prácticas y valoraciones específicas relacionadas con la investigación, sus orientaciones y usos en el espacio simbólico de la educación y lo educativo.

Emplazamiento simbólico de la investigación educativa

Una operación previa al análisis de las asignaciones de sentidos de la IE consiste en su delimitación al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo e identificar

los mecanismos de regulación por los que se organiza. La delimitación de la IE implica delinear una frontera para diferenciarla frente otras prácticas sociales, mediante un mecanismo de inclusión-exclusión, que altera constantemente sus límites y los reconfigura a partir de las condiciones históricas en las que la IE se produce por lo tanto, se encuentra en definición constante marcando algunos territorios y desmarcando otros.³⁰

El primer paso en el proceso de demarcación se ha realizado al ubicarla en el interior del espacio simbólico de la educación y de lo educativo, por lo tanto, puede advertirse que tal frontera es simbólica. Empero, se requieren algunas precisiones, ya que no se trata de imponer límites a la simbolización, sino de plantearse un reto analítico más modesto y legítimo, que puede denominarse como emplazamiento simbólico de la IE. Un recurso para esta tarea puede alegarse usando una categoría empleada en la geografía social conocida como *aménagement du territoire* (ordenamiento territorial), empleada por Claude Bataillon (1993), este concepto alude a una demarcación política, administrativa y territorial válida para una localidad.

Un emplazamiento simbólico, como una estrategia de demarcación, alude a los mecanismos políticos (inclusión-exclusión) y de regulación social de la IE en el espacio simbólico de la educación y lo educativo, ligados a las revistas académicas mexicanas especializadas en educación, por los cuales se ordenan ciertas representaciones, valoraciones y usos de esta actividad.³¹

La complejidad de las propuestas teóricas que he recuperado con la intención de hacer visibles las asignaciones de sentido de la IE requieren algunos amarres y ligazones teóricas-conceptuales, pues el uso de estos referentes exige la construcción de recursos analíticos de alcance intermedio para articular el cuerpo teórico y las características particulares del referente empírico. Buenfil ha señalado que el nivel intermedio de estas categorías puede aludir por una parte a las características del referente empírico particular, o bien recupera elementos conceptuales procedentes del entramado teórico, aunque también es posible construirla a partir de las preguntas de investigación (2008, pp. 33 y ss.);

³⁰El proceso de inclusión-exclusión hace que esta frontera se encuentre en reconfiguración permanente, su principal característica es la porosidad y la flexibilidad ya se encuentra imbricada con diferentes estructuras discursivas.

³¹Estas estructuras se han configurado a partir de las imbricaciones entre diferentes prácticas discursivas heterogéneas.

siguiendo estos planteamientos presento *trama discursiva*, *nodos*, *diferimiento de sentido* y *ordenamiento institucional* como categorías intermedias.

Trama discursiva y nodos

Para analizar los sentidos atribuidos a la IE es relevante observar que esta práctica discursiva se construye en el espacio simbólico de la educación y lo educativo, a través de una trama discursiva, construida por/en una red de relaciones que ordenan el espacio social, crean normas y pautas de acción.

Trama discursiva es una categoría abrevia de la noción andamiaje (propuesta por Popkewitz e introducida en los apartados precedentes) y alude al tejido de prácticas discursivas que ordenan y producen ciertas ideas e intervienen en la configuración de la IE, en esta red de relaciones se amalgaman ideas, normas, valores, acciones, etcétera. Esta herramienta aporta recursos de intelección sobre las prácticas históricas y culturales específicas con las cuales se ordena el espacio simbólico de la educación y lo educativo.

La categoría nodos hace referencia a los puntos de articulación entre diferentes elementos discursivos, esta noción se vincula con los planteamientos de Laclau (2004) y es cercana a la idea de *significante vacío*, ya que su función en esta tesis, consiste en mostrar algunos intentos de estructuración de la IE en sus relaciones con las revistas especializadas en educación. Estas articulaciones se construyen a partir de los elementos significantes que han sido identificados en el *corpus* y que contribuyen en las asignaciones de sentidos de la IE.³²

³²Se sugiere ver el cuarto capítulo de esta tesis.

Diferimiento de sentidos

Esta categoría intermedia me permite vincular el entramado teórico propuesto con las características del referente empírico y se nutre del trabajo de Alicia de Alba (2002), bajo la lógica de fijación del sentido. Como se verá más adelante, las asignaciones de sentidos de la IE se construyen mediante relaciones articuladoras que se producen entre los elementos inscritos en una cadena significativa con la intención de significar esta práctica discursiva.

Por diferimiento aludo al proceso de asignación de un sentido predominante a un significante (en este caso IE), el cual no permanece fijo de una vez y para siempre. Esta ocupación del significante se realiza por relaciones de sustitución y contigüidad. Es decir, este proceso de diferimiento ocurre cuando existen procesos de condensaciones y desplazamientos por los cuales el significante IE puede articularse con otros integrando una cadena discursiva mediante un mecanismo de inclusión-exclusión del sentido.

Esta categoría imprime cierta movilidad o dinámica a las asignaciones de sentido de la IE, transfigura las relaciones “tradicionales de presencia y ausencia de los significados”, debido a que permite pensar en la apertura y ambigüedad como condiciones de producción de la significación, además enfatiza la ruptura de la relación cerrada entre significante y significado (*supra*). Además, el diferimiento (en el tiempo y en la significación) enfatiza el carácter contingente de la fijación de sentidos de la IE y sus relaciones históricas (de Alba, 2002).

Ordenamiento institucional

Esta forma de regulación específica está implicada en la normalización del aprendizaje y la reproducción de los procedimientos para generar conocimientos; permite ordenar las prácticas sociales alrededor de éste. En palabras de Popkewitz, esta normalización abarca

ciertas concepciones sobre la ciencia, los códigos, rituales y prácticas necesarias para diseminarlos, “las normalizaciones se hallan tan profundamente incorporadas en las rutinas...que se hacen invisibles” (Popkewitz, 1998, p. 117).

Esta categoría remite procesos relacionados con la identificación, organización, clasificación y regulación de los elementos que intervienen en la IE, se refiere particularmente a las prácticas culturales interrelacionadas con la comunicación de los resultados obtenidos en diferentes tipos de investigaciones al interior del campo simbólico de la educación y de lo educativo.

Un ordenamiento institucional apela a las múltiples formas de organizar y administrar las prácticas y espacios sociales en los cuales se produce, distribuye y consume el conocimiento, por ejemplo: las revistas especializadas, las academias, las instituciones de educación superior, entre otras; permite identificar los procedimientos legitimados y reconocidos en diferentes organizaciones, modos de actuar y comunicar el conocimiento.

Este ordenamiento institucional de la IE incluye-excluye diversos procedimientos cuyos elementos se articulan mediante operaciones del poder a través de los cuales se construyen conocimientos, se estructura y reconfigura permanentemente la visión del investigador. Empero, la realización de esta operación se logra en la medida en que es capaz de amalgamarse a diferentes fuerzas sociales, políticas, teórico-disciplinarias vinculadas con el campo educativo.

II. TRAMA DISCURSIVA: CONFIGURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Lo que Nietzsche nunca ceso de criticar después de la segunda de las intempestivas, es esta forma de historia que reintroduce (y supone siempre) el punto de vista suprahistórico: una historia que tendría por función recoger, en una totalidad bien cerrada sobre sí misma, la diversidad al fin reducida del tiempo; una historia que nos permitiría reconocernos en todas partes y dar a todos los desplazamientos pasados la forma de la reconciliación...

FOUCAULT, *La Microfísica del poder*.

En este capítulo me interesa mostrar que la IE se configura por/en una red de relaciones, trama discursiva, que a manera de andamiaje soporta las asignaciones de sentido de la IE. En esa dirección desgloso diversos elementos contextuales que me permiten dar cuenta de las condiciones históricas en las que se constituye la IE en México y sus relaciones con las revistas académicas, a partir de tres ejes: En el primero expongo diversas relaciones multidisciplinarias de la IE. El segundo, se refiere al proceso de institucionalización y profesionalización de la investigación, ya que estos elementos incidieron su consolidación como práctica social en México a partir de la década de los setenta. Finalmente, señalo algunos elementos de política educativa en el periodo 1970-2002 que contribuyeron en el desarrollo de esta actividad y en la institucionalización de la figura del investigador educativo en el país.³³

³³En este capítulo relaciono diversos elementos de orden histórico-político y académicos que se encuentran estrechamente relacionados con el desarrollo de la IE en la década de estudio (1992-2002) cuyo tratamiento requiere de una mirada más amplia, por lo cual el periodo se extendió hasta los setenta debido a que en esta década se identificaron diversos acontecimientos que permiten explicar la emergencia de los procesos de comunicación de los conocimientos producidos por la IE en México a través de las revistas académicas

El propósito de este capítulo consiste en examinar cómo se imbrican estos elementos y contribuir en la comprensión de ciertas formas de administración y regulación de la IE,³⁴ signadas como ordenamientos institucionales al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo, entre los cuales destacan la producción y comunicación de los conocimientos, las relaciones interdisciplinarias, la legitimación de la figura del investigador, entre otros.

Travesías literarias de la investigación

Uno de los elementos que se entrelazan en la trama discursiva de la IE se vincula con los antecedentes de la producción y la comunicación de la investigación se encuentran las prácticas de divulgación del conocimiento, que durante el Renacimiento no tuvieron lugar en las universidades (como sucede hoy en día), sino en otras organizaciones, la siguiente cita ilustra este planteamiento.³⁵

[Durante esta etapa] los humanistas desarrollaron sus ideas sometiéndolas a debate, pero sus debates no se escenificaron en general en el entorno de las universidades, donde los grupos bien asentados se mostraron a menudo hostiles a los nuevos temas, sino más bien en un nuevo tipo de institución creada por los mismos humanistas: la academia (Burke, 2002, p. 56).

La academia, como organización social, representó una nueva forma de institucionalización de la comunicación del conocimiento y la innovación. La creación de numerosas academias y los conocimientos producidos en ellas, poco a poco se introdujeron en el seno de las universidades hasta lograr cambios significativos en su estructura y funcionamiento, a la especializadas en educación.

³⁴ Estas formas de administración y regulación no son sinónimos de mecanismos represivos o de sujeción, sino que se consideran prácticas de organización y clasificación social vinculadas con la IE y con otras prácticas sociales más extensas.

³⁵ El principal antecedente en la producción de medios escritos fue, sin duda alguna, la imprenta de Gutenberg creada en 1440. Esta invención transformó las formas de transmisión de los conocimientos y la información que hasta la baja Edad Media se realizó de manera oral. La primera imprenta sustituyó a los escribanos, monjes y abates, que elaboraban manuscritos y copias de los libros sagrados. No es casualidad, que la primera publicación conocida en Europa, fuera la Biblia, aunque el desarrollo de la ciencia tomó otros caminos.

par de estos cambios, en el campo filosófico comenzaba la introducción de la “filosofía natural”, y que a falta de lugar entre los círculos académicos y las universidades creaba sus propias organizaciones (mismas que contribuyeron posteriormente en la revolución científica).

Los partidarios del nuevo enfoque fundaron sus propias organizaciones, sociedades como la Academia de Cimento en Florencia (1657), la Royal Society de Londres (1660) o la Académie Royale des Sciences en París (1666)...eran en gran parte herederas de las academias humanistas, con la diferencia de que ahora se ponía más énfasis en el estudio de la naturaleza (*sic*) (Burke, 2002, p. 60).

Los cambios que la ciencia naciente originó en las formas y las lógicas de organización de los sujetos y las instituciones transgredieron las fronteras entre los humanistas y las universidades, convirtiendo a las academias en una organización nuclear. No obstante, estas diferencias no permanecieron inmutables, algunos casos como el de Galileo Galilei (1564-1642) e Isaac Newton (1643-1727), muestran que el trabajo realizado desde la “nueva filosofía” comenzó a ganar terreno.³⁶

Durante el siglo XVII estas “nuevas” sociedades o sedes del conocimiento recibieron impulsos y transformaciones, originadas en parte por la filosofía natural y por sus seguidores (por ejemplo Tycho Brahe, John Locke, Francis Bacon o Gottfried Wilhem Von Leibniz) o por algunos miembros de la realeza (Luis XIV de Francia, Carlos II de Inglaterra). En otros casos se incorporaron participantes de las humanidades, las artes, la historia y la lingüística. A la postre, las sociedades científicas desencadenarían los debates intelectuales más destacados de la época. El nivel de integración de estas sociedades al principio estaba ordenado por relaciones personales, mecenazgos, círculos íntimos de erudición, hasta conformar la *Respublica Litteraria* (República Literaria) caracterizada por el intercambio de cartas y documentos de estudio entre intelectuales de la época -del siglo XV al XVIII (Burke, 2002, pp. 62 y ss.).

Entre las academias más reconocidas se encontraban la *Royal Society* (Sociedad Real) que hizo eco de las inquietudes de Bacon sobre el trabajo empírico y la

³⁶Para aquellos interesados en el tema se sugieren diferentes obras de Peter Burke relacionadas con historia cultural (2006) e historia del conocimiento (2002).

especialización del conocimiento; en Francia, la *Académie des Sciences* (Academia de Ciencias) congregaba a un conjunto de expertos y representaba la organización científica más elitista con el apoyo de la realeza. Ambas, incidieron en la institucionalización de la de la comunicación de la ciencia y de la investigación. En Francia surgió el *Journal de Sçavans* (Revistas de Sabios) y en Inglaterra, el *Philosophical Transactions of the Royal Society*, (Transacciones Filosóficas de la Sociedad Real) creadas por las academias ya mencionadas. Posteriormente, en 1668 se inició el *Litteratti de Italia* (Literaria de Italia) y en 1670, el *Miscellanea curiosa* (Miscelánea curiosa) en Alemania.

Sara Mendoza y Tatiana Paravic (2006), comentaron que en 1752, el *Philosophical Transactions of The Royal Society* fue el primer *journal* que estableció el sistema de evaluación a través de un comité revisor y se identificó que a mediados de 1800, los autores comenzaron a citar aquellos artículos que aportaban información sobre el tema estudiado.

Las transformaciones en las formas de organización y prácticas relacionadas con la construcción de conocimiento en general y el científico en particular durante el siglo XVIII, fortalecieron el proceso de institucionalización de la investigación y contribuyeron en la configuración de ordenamientos institucionales ligados a la comunicación del conocimiento, como se verá más adelante. En este periodo³⁷ pueden ubicarse las disidencias entre los miembros de las academias con los universitarios y respecto de la consolidación de las sociedades científicas Peter Burke señaló que:

El segundo desarrollo importante que tuvo lugar durante el siglo XVIII fue la fundación de organizaciones destinadas a promover la investigación. El término *research* (recherche en francés, ricera en italiano, etc.) se deriva, como es obvio, de *search* (“buscar”) y aparece ya en los títulos de algunos libros del siglo XVI... Se utilizó preferentemente en plural y desde finales del siglo XVII su uso se generalizó, y más aún, a finales del siglo XVIII, refiriéndose entonces tanto a las artes como a las ciencias, a los estudios históricos como a los de tema médico. Juntamente con la palabra *research*, se empezaron a utilizar de forma más general otros términos como investigación (Burke, 2002, pp. 67-68).

³⁷En términos históricos en ese siglo se observa con meridiana claridad la transformación de los proyectos económicos, sociales y políticos de ciertos estados nacionales, Francia, Inglaterra, Italia, Alemania; que de manera indirecta se relacionan a las prácticas de producción y comunicación del conocimiento.

En las sociedades de conocimientos se continuó con el intercambio de correspondencia sobre los avances, los descubrimientos y las reflexiones, que se había instituido en la república literaria. En esta dirección vale decir, que estas cartas (punto de partida de las publicaciones científicas), desde el siglo XVII han sido el vehículo privilegiado para la difusión de conocimientos. En segundo lugar, es posible señalar que a partir del siglo XVIII, los investigadores (otrora intelectuales) incorporaron como una de sus prácticas habituales, el uso de las publicaciones como medios para la difusión del conocimiento especializado.

Con el auge de la filosofía natural, como canon para la ciencia, poco a poco se consolidaron actividades de trabajo que habían sido exclusivas de los estudios de la naturaleza (por ejemplo, la recolección de muestras, fauna y flora, etcétera). Algunos intelectuales asociados a ciertas academias, aquellas subvencionadas por el gobierno o la realeza, contaron con recursos económicos para sus investigaciones, aunados al trabajo que ya realizaban en las universidades.

En palabras de Burke “el científico profesional del siglo XIX surgió a partir de una tradición semiprofesional” (2002, p. 69). Las pautas de conducta que se instituyeron desde estos espacios científicos allende a las universidades, se incorporaron en una red más amplia cuyos miembros intercambiaron cartas, visitas y publicaciones (con ello, el negocio de la comunicación y circulación del saber también se institucionalizó).

A partir de lo anterior puedo afirmar que la difusión y debate de ideas que se realizaba en el siglo XVIII fuera de las universidades a través de documentos, cartas, diarios y revistas, llegó a instaurarse como un ordenamiento, como pauta de regulación compartida por los miembros de las sociedades de los conocimientos y academias (científicas). Esta forma de regulación del conocimiento producido, fue adoptada posteriormente por las instituciones universitarias, que entraron en la competencia por el monopolio del conocimiento hacia el siglo XIX.

Al respecto Teresa Pacheco señala, que en Alemania, durante el siglo XIX a diferencia de Francia e Inglaterra, la investigación universitaria se integró en las formas de producción y dinamización de la economía.³⁸

³⁸Estos cambios se originaron en el contexto de la revolución industrial.

Desde mediados del siglo XIX, la ciencia se encontraba sólidamente vinculada al desarrollo de la industria, e impulsó el progreso y modernización de la planta productiva. Durante el proceso de unificación y de edificación nacional, la ciencia y la investigación fueron consideradas como instrumentos de autosuperación. Con el paso del tiempo, en el marco institucional, la investigación llegó a ser condición necesaria para cualquier carrera universitaria, y durante los últimos años del siglo XIX se organizó en institutos ligados a las universidades (Pacheco, 1997, pp. 155-156).

El proceso gradual por el cual la investigación se vinculó con la vida universitaria y que incidió en la transformación de las pautas de comunicación de los conocimientos encuentra su explicación en elementos contextuales que por una parte, en un periodo temprano se ubica en la Ilustración y posteriormente en la Revolución industrial. Además, el apogeo de la ciencia, como una vía que permite construir conocimientos basados en el ideal técnico y en la razón analítica. En otros casos, como las universidades francesas, el reconocimiento de la ciencia, ya no como una unidad integral, sino como un conjunto de saberes especializados hicieron posible que la investigación se desarrollara en áreas específicas que recuperaron la estructura de los círculos de erudición, al conformarse por un conjunto de investigadores expertos alrededor de un objeto de estudio acotado, con prácticas, lenguajes y publicaciones propios que están disponibles sólo para los miembros de una comunidad (Cf. Olvera y Vidal de la Rosa, 1993).³⁹

Teresa Pacheco (1997), atinadamente comenta que entre los elementos y condiciones para explicar la introducción de la investigación social en América Latina y México, se encuentran el desarrollo de las universidades en Europa y la influencia de la ciencia norteamericana durante el siglo XIX y XX.

Durante el siglo XIX, en USA, la ciencia empírica y la producción económica mantenían conexiones directas y dinámicas que transformaron el papel social de las instituciones universitarias. Para las primeras décadas del siglo XX, la ciencia experimental

³⁹Los lectores interesados pueden acceder a diferentes obras como la de Tony Becher (1989), quien examina la conformación de comunidades y tribus académicas.

llegó a revolucionar la técnica productiva y con ésta el modelo de producción económico. Así, la universidad se convirtió en un factor decisivo para el progreso técnico.

La enseñanza y la investigación se normaban en función de los avances científicos y por la creatividad del profesor. A partir de la segunda mitad del siglo XX...se inició la denominada “ciencia aplicada” u “orientada a problemas” como una actividad regular (Pacheco, 1997, pp. 158-159).

Las actividades de investigación se instalaron en el seno de las universidades y en otras organizaciones públicas y privadas. El investigador, tal y como se conoce hoy en día, comenzaba a ganar terreno en espacio académico y en el político. Teresa Pacheco también comenta que en el caso de los países latinoamericanos, ya en el siglo XX, se efectuó la institucionalización de la investigación a partir de un conjunto de movimientos políticos.⁴⁰

En perspectiva, la incursión de las prácticas de comunicación procedentes de las sociedades de conocimientos en la arena universitaria, favoreció la institucionalización de la investigación y del reposicionamiento de las universidades como centros productores de conocimientos. En ese contexto, algunos antecedentes de las revistas académicas mexicanas pueden ubicarse hacia 1772 cuando apareció la primera publicación periódica en América, el *Mercurio Volante*, seguida por la *Gaceta Médica de México* en 1864. En esta época el país se convirtió en punta de lanza en la comunicación y difusión del desarrollo de la ciencia en América latina.

A partir de los párrafos anteriores es posible señalar que el arribo de la investigación a las universidades no estuvo exento de virajes y transformaciones, algunas estuvieron sujetas a las condiciones económicas (como en USA), otras se remontaron a las tradiciones literarias o académicas (a partir de organizaciones nucleares) o bien, pueden explicarse al vislumbrar sus nexos con la producción del conocimiento científico, cada vez más institucionalizado.

Estas formas de regulación de la investigación, su comunicación y circulación, pueden analizarse como un primer conjunto de complejas articulaciones de diversos

⁴⁰ En México, es posible identificar con meridiana claridad ciertos componentes de la política educativa que corresponden a lo planteado por Pacheco: a) el proyecto modernizador de Estado mexicano, realizado entre 1976-1982 en el gobierno del ex presidente José López Portillo del cual se desprende el Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), y b) la creación del SNI. Ver los siguientes apartados de este capítulo.

elementos y prácticas discursivas, algunas de ellas se ubican al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo, y otras, en cambio, tienen una procedencia heterogénea, mucho más amplia, contingente e histórica.

Trama: Huellas y rupturas disciplinarias en la investigación educativa

En los siguientes apartados analizo los procesos de inclusión-exclusión de diversos discursos en la constitución de la IE, recupero los posicionamientos de diferentes autores mediante los cuales es posible reconocer algunas improntas y rupturas disciplinarias al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo, que configuran la trama discursiva que soporta al proceso de asignación de sentidos la IE en su relación con las revistas académicas. Cabe mencionar que la constitución, demarcación y valoraciones de esta práctica no se ha realizado libre de disputas, así a lo largo de este capítulo se observan diferentes ingredientes vinculados con la constitución de la investigación: conceptualizaciones, posicionamientos y perspectivas que apuntan hacia debates más amplios que traspasan los ámbitos disciplinarios, mismos que designo como huellas y rupturas.⁴¹

En las siguientes líneas menciono diferentes elementos claves para explicar el proceso de institución de la IE en el contexto mexicano. En algunos apartados exploro sus relaciones con una disciplina particular, la pedagogía, debido a que ésta ha jugado un papel relevante en la configuración de los discursos educativos desde finales del siglo XIX y actualmente mantiene relaciones estrechas con la investigación.

⁴¹ Algunos autores consultados en este capítulo se seleccionaron a partir de la revisión de las fuentes bibliográficas incorporados en el corpus y que se fueron constituyendo como círculos de debate con referencias mutuas.

Primeras imbricaciones

En la trama discursiva de la IE es relevante analizar diversos ángulos del debate sobre la constitución de la IE y la identificación de los temas, problemas y objetos de conocimiento incorporados en esta práctica discursiva; algunos de ellos se ancla a ciertas polémicas sobre el desarrollo del pensamiento pedagógico mexicano, la controversia entre las ciencias de la educación y la influencia de algunas teorías educativas inscritas en la matriz norteamericana,⁴² por citar algunos casos.

Sobre el desarrollo del pensamiento pedagógico mexicano, he identificado diversas aportaciones realizadas por Pontón (2006), quien ha señalado que una de las tradiciones o perspectivas filosóficas fuertemente arraigada en la pedagogía en México ha sido el idealismo Kantiano, representado por Francisco Larroyo e impulsado en diversos espacios institucionales orientados hacia la profesionalización de esta disciplina, particularmente en la Universidad Nacional Autónoma de México, durante la primera mitad del XX. Sin negar que este país ya había acogido las propuestas educativas derivadas del pensamiento francés representado por Laubscher y Rébsamen, entre otros.

Con relación al desarrollo histórico de pensamiento pedagógico me interesa desatacar que varias huellas de sus ligazones con diversas matrices disciplinares: griega, alemana, francesa, española y latinoamericana principalmente, muestran diversas aristas del debate sobre la constitución de la IE (Cf. de Alba, 1990; Granja, 1998; Pontón, 2006 y Cabrera Hdz., 2005). Si bien, algunas discusiones concertadas en tales matrices corresponden al debate más amplio de la ciencia-ciencias de la educación⁴³ realizado durante la segunda mitad del siglo XX en este país, es relevante mencionar que gran parte de los temas y problemas educativos abordados se han convertido en áreas o ejes torales

⁴² Una matriz disciplinar es un concepto cercano al que Kuhn ha acuñado para referirse a la configuración de de creencias, valores, técnicas; que comparten los miembros de una comunidad dada (Kuhn; 2002).

⁴³ En esta polémica pueden citarse algunas perspectivas: La Pedagogía como la Ciencia de la Educación ligada al pensamiento alemán derivado de la matriz kantiana expresada en algunas ideas de Herbart. La Ciencia de la educación representada por autores como Durkheim desde la matriz francesa o bien, en Dewey desde la matriz anglosajona. Las Ciencias de la Educación postuladas por Debesse y Mialaret en Francia. La matriz latinoamericana se arraiga en el pensamiento pedagógico de Freire.

para la investigación en el espacio simbólico de la educación y lo educativo durante las últimas décadas del siglo XX.

Por otra parte, y en estrecha vinculación con el desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades, destaco diversos posicionamientos que apuntan hacia el debate multidisciplinar⁴⁴ e interdisciplinar⁴⁵ en el espacio educativo (Piaget, 1972, pp. 166-167).

Sobre este tema Pontón señaló lo siguiente:

Otro referente de análisis plantea que algunos de los problemas más importantes dentro de la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía se relacionan con el campo de las ciencias sociales y humanas; ya que dentro de este campo se abren debates disciplinarios interesantes que afectan no solo al objeto de estudio de la educación sino en general a los objetos de estudio de las ciencias sociales y humanas (Pontón, 2006, p. 79).

Respecto de la cita anterior es preciso destacar que la autora se refiere al registro particular de la disciplina pedagógica, no obstante, es pertinente tomar en cuenta que las discusiones sobre la convergencia disciplinaria en el espacio educativo es un asunto que atañe también a la constitución de la IE.

Estos elementos (el desarrollo del pensamiento pedagógico y los debates sobre la ciencia-ciencias de la educación, la influencia del pensamiento norteamericano y los debates sobre la multi e interdisciplinariedad) pueden considerarse como hilos de la trama discursiva de la IE que se van urdiendo a partir de condiciones históricas específicas, que de manera general corresponden a la segunda mitad del siglo XX.

Aunado a los elementos anteriores cobra relevancia el contexto de producción del significativo IE, acuñado desde finales de siglo XIX y sometido a múltiples asignaciones de sentido a lo largo del siglo XX, en USA y México, particularmente.

La denominación *pedagogía experimental* procede de fines del siglo XIX, momento en que la expresión se forjó de manera estrictamente paralela a la de *psicología*

⁴⁴La multidisciplinariedad se construye cuando un problema requiere información de una o dos ciencias, sin que las disciplinas se alteren.

⁴⁵La interdisciplinariedad se considera como segundo nivel frente a la multidisciplinaria, en el que la cooperación entre varias disciplinas interactúan y se enriquecen. Según este autor, en el nivel superior se encontrarían relaciones construidas entre proyectos de investigación especializados y/o sistemas de conocimiento que no estableciera fronteras disciplinarias, o sea, la transdisciplinariedad.

experimental...Es por ello que, desde hace tiempo, la expresión *investigación* (se sobreentiende que *científica*) *educativa* se sustituye progresivamente por el término *pedagogía experimental*... El término investigación educativa puede evidentemente tener un significado mucho más amplio que pedagogía experimental, que en primer lugar significa estudio empírico cuantitativo [Aunque] una de las principales tendencias en la actualidad es la de reservar un lugar cada vez más importante al enfoque cualitativo (de Landsheere, 1996, pp. 13-14).⁴⁶

Cabe mencionar que el contexto norteamericano la pedagogía experimental excluye al conjunto de postulados normativos, axiológicos o culturales reconocidos en la tradición kantiana que han orientado a la pedagogía y a la educación en México. En esta primera aproximación al significante IE, se observa que mantiene algunas relaciones con el discurso pedagógico, al mismo tiempo que muestra los primeros indicios de su diferimiento, pues las alteraciones que sufre en su significación están condicionadas por el contexto histórico.

Una de las improntas de la matriz norteamericana en la representación de la IE, se hizo visible durante la primera mitad del siglo XX, ya que los objetivos de la investigación estadounidense se orientaron hacia la elaboración de pruebas, la evaluación de aptitudes, actitudes, valores e intereses, desarrollo de metodología cuantitativa, medición del rendimiento escolar, evaluación de los docentes, algunos psicólogos interesados en estas áreas fueron E. Thorndike, Stanley Hall, Judd.

En las décadas posteriores a los sesenta, ciertas áreas de la investigación científica educativa se decantaron en estudios denominados como investigación evaluativa y se fortalecieron mecanismos de difusión de los resultados a través de la *American Educational Research Association* (Asociación Americana de Investigación Educativa, AERA por sus siglas en inglés) en su revista *Review of Educational Research* (Revista de Investigación Educativa). Este es un aspecto destacable respecto de la delimitación disciplinaria y la constitución de la IE en sus relaciones con las revistas académicas debido a que los investigadores estadounidenses (anclados a la pedagogía y psicología experimentales) se inscribieron en este foro de interlocución institucionalizado desde 1916.

⁴⁶Las cursivas son del original.

Años más tarde en México se adoptaron las propuestas de otros investigadores como B. F. Skinner, R. Tyler y B. Bloom, quienes proporcionaron bases científicas para la enseñanza tales como el neoconductismo, el diseño curricular y el aprendizaje por objetivos, cuya relevancia e influencia en la IE son innegables.⁴⁷

Estas huellas y rupturas en las conceptualizaciones, aplicaciones y valoraciones sobre la IE, muestran el carácter abierto y precario de este signifiante, así como su dependencia con el contexto histórico.

Sobre las prácticas pioneras de la investigación en México se encuentran aportaciones como la de Ángel Díaz Barriga (1994), quien reconoció las conexiones entre la IE con el pensamiento pedagógico mexicano, pero enfatizó que el impulso de la primera se debió en gran parte al agotamiento de la reflexión pedagógica. Este autor señaló que “la reflexión pedagógica, en el caso mexicano, parece haberse detenido entre los años cincuenta y sesenta” (Díaz, 1994, p. 43), y que la institución de la IE es el resultado de un conjunto de elementos sociopolíticos que plantearon, hacia la década de los setenta, nuevos retos educativos que las instituciones educativas ancladas a una pedagogía idealista⁴⁸ u otra de corte instrumental no pudieron afrontar.⁴⁹

Estos factores se conjugaron con otros elementos externos (derivados del clima político y educativo internacional) que privilegiaron el desarrollo tecnológico como expresión de la modernización de la educación.

Asimismo es en los años setenta cuando empiezan a conformarse los “Proyectos Multinacionales de Tecnología Educativa” a través del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA. Estos proyectos establecen diversos programas de formación en tecnología educativa para educadores latinoamericanos y desde 1975 editan la revista *Tecnología Educativa* de difusión continental (Díaz Barriga, 1994, p. 14).

Cabe subrayar que en relación con la comunicación y difusión del conocimiento a través de revistas especializadas han existido variados esfuerzos como el de la revista *Tecnología*

⁴⁷ Esta afirmación puede confrontarse con los reportes generados en los Estados del conocimiento de la Investigación Educativa en México, elaborados desde la década de los ochenta.

⁴⁸ Esta pedagogía ha recibido diferentes denominaciones, tales como: idealista, reflexiva, kantiana, entre otras.

⁴⁹ Entre ellos destaca la reivindicación política del Estado frente a la clase media, la expansión y modernización del sistema educativo, la necesidad superar el agotamiento de los modelos educativos.

Educativa, en la cual se difundían investigaciones educativas que recuperaban diversas aportaciones de los trabajos efectuados por los investigadores estadounidenses.⁵⁰

Conforme a lo expresado en los párrafos anteriores, considero que en ciertos hilos integrados en la trama discursiva se atisban elementos diferenciales, unos fuertemente ligados a la matriz norteamericana, otros apuntan hacia la recomposición del discurso pedagógico a partir de la cual sería posible reconocer a la IE como una práctica social alejada de los planteamientos filosóficos y axiológicos.

Entre los efectos de la ruptura con la pedagogía reflexiva (idealista) y de la incorporación de lo que Díaz Barriga denomina pedagogía industrial⁵¹ se considera el arribo de propuestas que ancladas a una visión científico-técnica de la educación introdujeron elementos de la teoría de la ciencia. “El pensamiento empirista se manifestaría como un elemento central en la renovación del pensamiento educativo. La pedagogía industrial, en sus diversas manifestaciones (currículo, objetivos, evaluación) sería el vehículo manifiesto para el desarrollo de este pensamiento” (Díaz Barriga, 1994, p. 18).

Tomando en cuenta las citas anteriores, se observa que hacia la década de los setenta, el discurso pedagógico mexicano fue cediendo paso a otros discursos procedentes de las ciencias sociales y humanas (psicología, sociología, antropología, economía, entre otras), que se orientaron hacia el estudio las prácticas sociales y culturales, denominadas educativas, estas disciplinas se interesaron por la construcción de nuevos objetos de estudio utilizando un cuerpo teórico-conceptual y metodológico diferenciado. En la década siguiente, la investigación incursionaría en los centros encargados de la formación de docentes, básicamente a través de los cursos dedicados a la enseñanza de metodologías de investigación, fue entonces, cuando los docentes confrontaron el reto de realizar investigaciones educativas (Cf. Díaz Barriga, 1996).

⁵⁰Desde otros enfoques, la formación pedagógica echaba mano del marxismo y la epistemología genética, teorías francesas de la reproducción para abatir el impacto de la visión científico-técnica en el pensamiento pedagógico mexicano y en algunos casos, se privilegió la formación *in situ* con la intención de preparar a los docentes en tareas específicas de su profesión.

⁵¹Díaz Barriga la define como un modelo pedagógico incorporado en América latina en los setenta, orientado hacia el logro de la eficiencia y la formación de cuadros técnicos para el mercado de trabajo (descuidando los planteamientos idealistas que fueron postulados en un periodo anterior), que combina algunos elementos de la pedagogía y psicología experimentales mencionados por de Landsheere y se expresa en la tecnología educativa.

Otro de los elementos centrales para entender el proceso de constitución de la IE, y la construcción de la trama discursiva a partir de procesos de inclusión-exclusión, es la conformación del *campo* de las ciencias de la educación. Emilio Tenti en *El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis*⁵² recurrió a la propuesta de Bourdieu que denominó como “la teoría general de los campos de producción simbólica” (Tenti, 1989, p. 378), para situar el problema de la producción del “saber discursivo, teórico, objetivado” en oposición al “saber práctico, no objetivado” (p. 376) en el campo de las ciencias de la educación e introdujo las hipótesis que cito a continuación:

A modo de hipótesis general diremos que el campo de las llamadas “*ciencias de la educación (o lo que es igual, de la “investigación educativa”)*” se encuentra en proceso de constitución. Aunque históricamente existió en México un mercado unificado de saberes educativos relativamente estructurados, el campo de la pedagogía en la etapa constitutiva del Estado y del sistema educativo nacional modernos (1867-1910), la progresiva complejización de la realidad de los procesos y de las instituciones educativas hizo que se introdujeran en el campo lenguajes provenientes de otras disciplinas. Como resultado de este proceso se verificó un profundo fraccionamiento de los saberes acerca de la educación...Luego del fraccionamiento y ruptura del campo de la pedagogía, se registraron intentos contemporáneos por unificar un nuevo campo de la investigación educativa...Dado que se trata de un campo en vías de constitución, el intercambio entre productores se ve dificultado por la inexistencia de un conjunto de reglas del juego comúnmente aceptadas. Por otra parte, tampoco están claros los límites que lo separan de otros campo afines. Sin embargo, existen indicadores que marcan una existencia incipiente del campo, por el cual es posible constituirlos en objeto de reflexión. Este campo en proceso de construcción se caracteriza por poseer tres propiedades básicas: débil estructuración, baja autonomía relativa y escaso prestigio científico (Tenti, 1989, pp. 381-382).⁵³

⁵²Esta ponencia se presentó en el Coloquio sobre Investigación Educativa en México, D. F., en diciembre de 1983 y fue compilado en una antología elaborada por Alicia de Alba en 1989.

⁵³Las cursivas son mías.

Como puede observarse, este autor señaló que a partir de la fragmentación del campo de la pedagogía, es posible explicar la conformación de lo que posteriormente sería identificado como el Campo de la Investigación Educativa (CIE) en México.

Aunado a los elementos de orden interdisciplinario apuntados por este autor, se encuentran otros relacionados con la política educativa que acercaba a la investigación con la toma de decisiones;⁵⁴ los cuales contribuyeron a la creación de espacios dedicados a la investigación y que al mismo tiempo, se alejaban cada vez más, de la reflexión y de los debates disciplinarios vinculados con corrientes pedagógicas “idealistas”.

En relación con los elementos articulados en la trama discursiva de la IE se puede mencionar que durante la segunda mitad del siglo XX, los discursos procedentes del pensamiento pedagógico mexicano van perdiendo fuerza y dejan de ubicarse como puntos nodales en la configuración de la IE. Estas operaciones de inclusión-exclusión se extienden hacia los discursos relacionados con las prácticas de investigación identificada en la matriz norteamericana, estableciendo asociaciones con los discursos procedentes del debate multi e interdisciplinario.

A partir de los párrafos precedentes es posible argumentar que en el contexto mexicano la institución de la IE se concretó durante la segunda mitad del siglo XX, particularmente en la década de los setenta y marcando una ruta diferente para los estudios e investigaciones en educación a la iniciada por la pedagogía e inscribiéndose en el concierto de las ciencias de la educación.⁵⁵ Si bien este debate merece un desarrollo más profundo, lo que me interesa resaltar es que en este proceso se implementaron pautas de regulación en la producción de conocimientos que garantizaron la legitimación de la IE y su validez en el espacio simbólico de la educación y lo educativo en particular, y entre las

⁵⁴Este tipo de iniciativas gubernamentales desarrolladas durante la década de los setenta (en el nivel internacional y nacional) hicieron énfasis en la creación de organismos administrativos que dirigían algunos recursos humanos y financieros hacia entidades y proyectos educativos cuyos resultados garantizaran la resolución de problemáticas educativas específicas. Para el caso mexicano, este proceso pudo corroborarse al analizar los contenidos del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa y el Plan Maestro de Investigación Educativa creados durante el sexenio 1976-1982 e impulsados por el Conacyt (ver los siguientes apartados de este capítulo).

⁵⁵En esta dirección me interesa señalar que en esta controversia no sólo se encuentra la crítica a la constitución disciplinaria de la pedagogía y su estatuto epistemológico, sino que en la lucha por la legitimación de una práctica social en torno a la educación como objeto de estudio se involucran problemas ligados a la producción de conocimientos y su regulación.

ciencias sociales y humanas en general;⁵⁶ a partir de su distanciamiento del discurso pedagógico (idealista) y de la consideración, cada vez mayor, de que esta actividad requiere incorporar diversas miradas disciplinarias.

Configuración del campo

En esta sección es conveniente introducir algunos planteamientos respecto de la IE como un campo de conocimientos y a partir de sus relaciones interdisciplinarias, ya que con éstos se introducen nuevos elementos significantes en el discurso de la IE (se generan nuevas reglas en el juego para la investigación educativa). Además, considero que el campo de la investigación, es un elemento significativo con el cual se alude a los procesos de conformación de la IE y que, además puede reconocerse como un mecanismo de regulación de esta práctica discursiva.

Antes de exponer las características de esta noción tomando como clave de lectura a Pierre Bourdieu, considero relevante señalar que las conceptualizaciones respecto de campo son diversas y acarrearán una serie de debates y posicionamientos intelectuales, a partir de los cuales puedo afirmar que este concepto ofrece asideros analíticos en torno al problema de la constitución de la IE, desde una perspectiva sociológica particular que ha cobrado fuerza en el contexto mexicano desde la década de los ochenta, por lo menos.

Este esfuerzo por representar a la IE va más allá de la mera descripción de las condiciones institucionales en las que se produce, marca un viraje en el desarrollo de las prácticas discursivas ligadas al espacio simbólico de la educación y lo educativo, e introduce un elemento de orden teórico por medio del cual se van construyendo ciertas representaciones sobre esta práctica.

Entre las conceptualizaciones de campo, ampliamente difundidas se encuentra el trabajo de Pierre Bourdieu (2000), quien apuntó lo siguiente:

El campo científico, como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas...es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que

⁵⁶El debate y posicionamiento de las ciencias de la educación generaron condiciones propicias para el ejercicio de la investigación “científica” en el espacio de representación de la educación y lo educativo.

tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como la capacidad técnica y como el poder social, o si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida como el sentido de la capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia (Bourdieu, 2000, p. 12).

Las consideraciones de este autor no se limitan a la serie de interacciones que se realizan entre los agentes que participan en el campo, también comprende un conjunto de saberes especializados cuya acumulación otorga a quien lo posee un lugar privilegiado en el espacio de juego y que les permite actuar de manera legítima y autorizada en espacios específicos relacionados con la ciencia, pero que invariablemente se encuentran ligados al poder político (Cf. Bourdieu, 2000).

Entre los aspectos que es necesario considerar sobre este concepto se encuentran, en primer lugar, la autonomía, ésta se logra mediante la producción de leyes internas a través de un proceso histórico de diferenciación frente a otros campos. En segundo lugar, es necesario identificar los intereses y recursos ligados al proceso de reflexión y teorización acerca de los bienes simbólicos que se juegan en el campo. En tercer lugar, tanto los sujetos como las disciplinas que intervienen en estas actividades configuran las reglas de participación y el *habitus* necesarios para posicionarse al interior de este espacio (Cf. Cabrera Hdz., 2005). En este sentido, Bourdieu puntualizó que el *habitus* puede concebirse como un conjunto de disposiciones diferenciadas y diferenciantes:

A cada clase de posiciones el *habitus*, que es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo...Una de las funciones de la noción *habitus* es el de dar cuenta de la unidad de estilo que une a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agente...principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un

conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas... (Bourdieu, 1997, p. 33).

Esta teoría ha sido analizadas por diferentes autores para explicar a constitución de la IE en México, por ejemplo Tenti (1989) (*supra*) introdujo la teoría de Bourdieu para explicar la conformación de las ciencias de la educación y que designó como CIE.

En 1984, Martiniano Arredondo, Salvador Martínez, Araceli Mingo y Teresa Wuest señalaron en *La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución*⁵⁷ que en México “[era] necesario impulsar una investigación de índole científica, abocada a la explicación e interpretación de los procesos y prácticas educativas y a la propuesta de soluciones de carácter más estructural y a largo plazo” (Arredondo *et al*, 1984, p. 5). En esos años concluyeron que el capital del campo era escaso debido al desarrollo incipiente de las ciencias de la educación y que las formas de regulación de la producción, acceso y permanencia del campo se encontraban indeterminadas, ya que no se habían definido las fronteras entre la IE y otros campos. Por otra parte, la circulación y demanda de los productos simbólicos aún era escasa y que se necesitaba lograr la institucionalización de la investigación.⁵⁸

Más tarde, Araceli Mingo en *Aproximación al análisis de la investigación educativa en México* (1985) consideró a la IE como un espacio de reflexión que se desarrolló siguiendo los cánones de la ciencia, de la cual se desprenden rasgos como la anticipación, la explicación y la capacidad de encontrar alternativas de solución a los problemas educativos. Esta autora analizó algunas condiciones de producción de IE, subrayó la convergencia entre la investigación y las necesidades administrativas del sistema educativo, también indicó que la IE carecía de una tradición científica, que no existían escuelas de pensamiento arraigadas y que el grado de institucionalización, aún incipiente, “ha dado

⁵⁷En ese trabajo abordaron temas relacionados con el papel del Estado mexicano en la investigación; la relación entre producción, consumo, mercado y prácticas de investigación y las condiciones institucionales de la investigación.

⁵⁸Ante la crisis económica que afectaba al país durante la primera mitad de la década de los ochenta y las directrices de la política educativa vigente, los autores argumentaron que las condiciones prevalecientes favorecerían el desarrollo de la investigación instrumental, pero que las luchas al interior del campo también permitirían mantener un espacio de crítica.

lugar a aproximaciones multidisciplinares más que a la configuración de una disciplina multirreferenciada” (Cf. Mingo, 1985, p. 62).⁵⁹

Hacia el final de la década de los ochenta, en *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa* (Arredondo M.; S. Martínez; A. Mingo y T. Wuest, 1989) los autores concluyeron que la IE era un campo científico en proceso de constitución cuyo capital cultural era escaso pero se reconoció la IE podía encontrar cauce para su desarrollo si lograba institucionalizarse en estrecha relación con la profesionalización de los investigadores.

Los trabajos consultados y citados con anterioridad son un botón de muestra sobre la irrupción del concepto campo para explicar las condiciones de producción de la investigación, así como de los procesos de regulación de esta actividad.⁶⁰ Respecto de la IE y su incorporación en revistas académicas conviene señalar que algunas de las propuestas mencionadas en los párrafos precedentes se han difundido a través de publicaciones especializadas como la *Revista Mexicana de Sociología*, en los *Cuadernos del CESU* y en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, por mencionar algunos.

Ya desde los primeros años de la década de los noventa la conformación de la trama discursiva de la IE muestra diferencias con las primeras texturas relacionadas con el pensamiento pedagógico mexicano, la configuración del campo científico (a partir de Bourdieu) fue ganando terreno como una forma de representar a la IE, con algunos debates sobre su conceptualización,⁶¹ por ejemplo se afirmaba que “los estudios y ensayos sobre la investigación educativa que se produce en la década coinciden en caracterizarla como un campo de conocimiento en construcción” (Galán *et al*, 1995, p. 99); por otro lado, Weiss y

⁵⁹ Al contrastar los planteamientos teórico-conceptuales sobre la constitución de un campo científico con los escenarios en los que se realizaba la IE, la autora afirmó que ésta podía considerarse como un campo emergente cuyas posibilidades de consolidación dependían de los siguientes elementos: la creación de una comunidad científica, el establecimiento de una política que contribuyera en la formación de recursos humanos y en la creación de instituciones; la identificación de los principales problemas educativos y una producción que fortalezca el desarrollo teórico del campo.

⁶⁰ A partir de los argumentos presentados se puede afirmar que la incorporación de la teoría de los campos desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, ha contribuido en la conformación de un espacio específico para la IE y también ha proporcionado herramientas teóricas para su estudio (más adelante, en el quinto capítulo se aprecia con mayor claridad que algunas asignaciones de sentido de la IE mantienen relaciones estrechas con estos referentes).

⁶¹ En el cuarto y quinto capítulos de esta tesis pueden observarse algunas relaciones entre estos elementos teórico-conceptuales y las asignaciones de sentidos de la IE.

Maggi (1997, p. 28) señalaron que se había adoptado la idea de campo como “education as a field of studies and research” (la educación como campo de estudios e investigación), ya que en la tradición inglesa este término es más amplio y más flexible que admite una visión multi e interdisciplinaria.

Las diferencias en las concepciones del campo continuaron observándose en diferentes momentos de esa década, al respecto Eduardo Weiss (2003) añadió algunos elementos:

Un “campo de estudios y de investigación” surge en contra de la educación como “disciplina” como, por ejemplo, la sociología, psicología o antropología, disciplinas académicas que surgen con la intencionalidad de establecer un objeto de estudio, teorizaciones, lugares de observación e intervención y metodologías relativamente unificadas. Es decir, se distingue de la disciplina de la “pedagogía” o de la ciencia de la “educación”...Pero también se distingue de “las ciencias de la educación” concebidas en términos multidisciplinarios disciplinarios...la noción de campo contiene la de investigación multidisciplinaria o multirreferencial, pero agrega la idea de que no sólo se trata de “ciencias” sino de un área donde se realizan “estudios” (Weiss, 2003. p. 36).

La adopción del contexto ha sobrepasado las referencias teóricas y se ha instalado en el corazón de ciertas instituciones como el COMIE, cuya organización interna se ha modificado partir de la adopción de esta noción. Finalmente, es relevante observar que la estructuración de lo que diversos investigadores llaman CIE no se ha realizado libre de debates y contradicciones, y que se se ha consolidado como un mecanismo de regulación de la IE desde la década de los ochenta en México.

Investigación educativa y convergencias disciplinarias

Como ya lo he señalado en los párrafos anteriores, los temas vinculados con el debate sobre la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y/o multirreferencialidad en la investigación se relacionan con la estructura de las ciencias sociales y humanas y la entronización del

discurso científico, sin duda la extensión de dicha polémica rebasa los alcances de este capítulo, empero es conveniente mencionar que los posicionamientos asumidos en torno a la IE forman parte de la trama discursiva que soporta los procesos de asignación de sentido de esta práctica discursiva.

Entre los espacios de discusión sobre el carácter multidisciplinar de la IE se encuentran los estados del conocimiento editados por el COMIE, por ejemplo en *Investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa* (1993) se indicó que al analizar las características de la producción en esa década, también se identificó que la IE realizada encontraba apoyaturas en las siguientes disciplinas: sociología, ciencias políticas, antropología, historia, psicología, pedagogía⁶² y filosofía. Posteriormente Galán (1995), se afirmó que “se trata de un campo “combinado” porque no se puede decir que sea interdisciplinario *strictu sensu*” (Galán, 1995, p. 51).

Uno de los elementos que permiten explicar por qué los investigadores educativos fueron abandonando los marcos teóricos y metodológicos procedentes de una disciplina y adoptaron propuestas de investigación interdisciplinarias fue la necesidad de la formación profesional y por la emergencia de demandas sociales que no pudieron ser resueltas con los marcos disciplinares existentes.⁶³

Si bien, la discusión sobre la convergencia multidisciplinar e interdisciplinar de la IE y su inserción en la trama discursiva ocupa un lugar importante, reconozco que otros discursos se suscriben a un enfoque multirreferencial, noción introducida por Jacques Ardoino y que alude a un análisis poco interesado en la división-reducción de los fenómenos sino por la comprensión y acompañamiento (Ardoino, 1993, p. 15).

Algunos investigadores afines a estas perspectivas encabezaron diversos debates multidisciplinarios, teóricos y conceptuales que involucraron a la IE, transformaron las

⁶²Es posible identificar la participación de esta disciplina en numerosos trabajos vinculados con el proceso de enseñanza- aprendizaje, educación no formal, formación de trabajadores, *curriculum* y sobre todo en el debate sostenido con las ciencias de la educación.

⁶³Tomando en cuenta los elementos mencionados con anterioridad, conviene decir que en la base del debate multi e interdisciplinariedad se encuentra el problema de la construcción del conocimiento científico (sus características y condiciones sociales de producción). En la IE las posibilidades y límites del pensamiento disciplinario no sólo se constituyen sobre las tradiciones y estructuras de la ciencia, sino que toman formas específicas a partir de objetos de análisis particulares; poco a poco, la preocupación de los investigadores por realizar indagaciones que se circunscriben a una disciplina particular sin traspasar sus límites (si es que esto fuera posible), se desplazó hacia nuevos objetos de estudio y problemas de investigación.

prácticas de comunicación de los mismos y promovieron la creación de organizaciones orientadas de manera exclusiva a la investigación afianzando con ellas algunas prácticas específicas de producción de conocimientos. En este sentido, es posible señalar que las revistas académicas mexicanas se incorporan en un conjunto de regulaciones sociales y permiten la organización de lenguajes y prácticas cada vez más especializados en las instituciones universitarias, que intervienen en la asignación de sentidos de la IE.⁶⁴

Investigación educativa: el conocimiento “experto”

En este apartado desarrollo algunos planteamientos en torno a la institucionalización y profesionalización de la IE, ya que ambos procesos han jugado un papel relevante en su desarrollo y en los procesos de asignación de sentidos, debido a que las simbolizaciones de la investigación se realizan al interior de diversas organizaciones con pautas de interacción, objetivos y procedimientos establecidos que son reconocidos por sus miembros. Además, es posible considerar que la institucionalización y la profesionalización de la investigación forman parte de los sistemas de regulación y coadyuvan en la constitución de ordenamientos institucionales para la IE en el espacio simbólico de la educación y lo educativo.

En este apartado señalo que la IE es considerada como conocimiento experto, con la intención de resaltar el carácter transformador y especializado que se asigna a esta actividad, y mostrar que de manera progresiva la investigación ocupa un lugar central, incluso se pondera por encima de otras actividades que se realizan al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo. Antes de continuar señalo que en este apartado no pretendo exaltar el discurso del conocimiento experto, desestimando otras formas de conocimientos y saberes legítimos. El uso que hago de esta noción me permite mostrar que la IE se inviste de este discurso y se posiciona en el espacio simbólico de la educación y lo

⁶⁴La articulación de estos enfoques y prácticas contribuye en la construcción del entramado discursivo que soporta los procesos de simbolización de la investigación. En el cuarto capítulo de esta tesis pueden observarse algunas iteraciones de estos debates en los temas y problemas abordados en los artículos que integran el *corpus*.

educativo, sin que necesariamente medie una evaluación crítica sobre los procesos de producción y comunicación de los conocimientos frente a otras áreas de las ciencias sociales y humanidades.

Institucionalización de la investigación educativa

En la trama discursiva analizada también se encuentran lazos que conectan los procesos de institucionalización y profesionalización de la IE, ya que intervienen en el proceso de representación diferenciada de la IE y coadyuvan en la regulación de esta actividad en el espacio simbólico de la educación y lo educativo.

La institucionalización puede considerarse como el proceso de incorporación de esta actividad en la estructura y desarrollo de las organizaciones sociales a partir de procesos de habituación, con prácticas reconocidas y regulares en ciertos sectores sociales (Berger y Luckman; 1995);

Gutiérrez (1999) mencionó que entre las diferentes organizaciones pioneras que impulsaron a la IE y su institucionalización como quehacer intelectual en México se encuentran el Centro de Estudios Educativos (C. E. E.), la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) de la UNAM y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav); a partir de 1962, 1969 y 1972 respectivamente.

Otra organización que ha coadyuvado en la institucionalización de la IE fue el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) que se fundó en 1977 (a partir de la fusión del Centro de Didáctica y la CNME); este organismo técnico-académico dependió de la Secretaría General de la UNAM, cuyas funciones estarían fundamentalmente orientadas a “la coordinación del sistema de apoyo integral para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje...sobre los problemas y necesidades de educación superior; el impulso de investigaciones sobre los problemas y necesidades de educación superior [...]”

(CISE: Apertura Programática, 1989, pp. 1-2).⁶⁵ Posteriormente, el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU),⁶⁶ que de manera sostenida ha impulsado actividades orientadas a la investigación de diversos problemas educativos. Cabe mencionar que cada una de estas instituciones también ha contribuido en el proceso de comunicación de la IE, a través de revistas especializadas durante las últimas décadas del siglo XX y con ello ha intervenido en la delimitación, reconocimiento y lucha por la legitimación de la IE.

En los siguientes párrafos recupero información relacionada con el procesos de incorporación de la IE en distintas organizaciones con la intención de mostrar cómo se ha realizado el proceso de institucionalización de la IE en México, a partir de la década de los setenta.

En el *Diagnóstico de la Investigación Educativa*⁶⁷ elaborado por Pablo Latapí se hizo un recuento de las organizaciones, formas y lugares en los que se realizaba la IE en México que fueron tipificados como centros, instituciones y grupos distribuidos en cuatro sectores: el público, el universitario, el privado y el externo (Latapí, 1994, pp. 16 y ss.). El diagnóstico reportó que hasta 1970 eran muy pocas organizaciones dedicadas a la IE (sin especificar la cantidad) y aquellas que fueron contabilizadas en la década siguiente ascendían a 178, concentradas en el Distrito Federal sin alto grado de consolidación y aisladas, por lo cual se asumía que el desarrollo de estas entidades era aún incipiente.

Como una parte central del diagnóstico también se realizaron diversos estudios sobre la relevancia e impacto de los mecanismos de difusión y comunicación de los conocimientos producidos desde la IE. Entre los resultados del diagnóstico puede advertirse las entidades dedicadas a la IE se encuentran ligadas a otras organizaciones que les proveen soporte material e intelectual para la realización de esta actividad.⁶⁸

Más tarde, en la colección de estados del conocimiento *La investigación Educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*, se recuperó información sobre trayectorias, tendencias, enfoques, tradiciones, condiciones y características de la investigación

⁶⁵Esta información se obtuvo en el documento publicado en <http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/volV4/cise.html>.

⁶⁶Este centro antecede al Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) creado en 2006 en la UNAM.

⁶⁷Este estudio se suma a una serie de diagnósticos realizados previamente por la OEA, la SEP y el Conacyt en 1970, 1974 y 1975.

⁶⁸Esta situación también se observa en el caso de las publicaciones seleccionadas para esta investigación.

educativa en el periodo 1982-1992. En el balance general de esta década se reconoció que el grado de consolidación de las instituciones dedicadas a la IE era variable, afirmando que el crecimiento sostenido de organizaciones, los grados de estructuración y el financiamiento son desiguales en varias entidades del país.⁶⁹

Los resultados presentados en esa colección (1982-1992) indican que las instituciones con mayor consolidación se encuentran directamente vinculadas a la educación superior, con la excepción de las escuelas normales.

Las normales y centros de actualización han vivido, en la última década, múltiples tensiones institucionales y políticas educativas las políticas educativas las han empujado al aislamiento y a una precaria vida académica. En este sentido, se observa que la docencia continúa siendo la tarea prioritaria por la que existen y permanecen (Weiss E. y R. Maggi, 1997, p.55).

Los estudios realizados sobre la base institucional disponible para la investigación han sido constantes en las últimas décadas del siglo XX, las principales dificultades en esta tarea consisten en la cuantificación de las instituciones y de los investigadores. Por ejemplo, en 1991 la SEP consideraba que hasta 1989 “se encontraron 2175 investigadores realizando 1244 proyectos...en 347 unidades localizadas en 254 instituciones” (Schmelkes C. y M. López, 2003, p. 122). Posteriormente, en 1995 esta secretaría reportó 382 instituciones de educación superior con capacidad para realizar IE. En el año siguiente, Béjar y Hernández (1996) contaron 45 instituciones. En 2003, Colina y Osorio en su estudio sobre los agentes de la IE lograron identificar 51 unidades de investigación (con 308 agentes).⁷⁰

Por otra parte, desde su creación (en 1993), el COMIE ha jugado un papel importante en proceso de institucionalización de la IE, este consejo contribuyó en el proceso de representación diferenciada de la IE frente a otras entidades como la Asociación Mexicana de Investigación Educativa,⁷¹ que no sólo agrupaba a los investigadores educativos sino que incluía a diversos tipos de usuarios; esta organización ha contribuido

⁶⁹Entre las que se encuentran Chiapas, Distrito Federal, Durango, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán, Monterrey, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.

⁷⁰Registrados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

⁷¹La Asociación Mexicana de Investigación Educativa en 1986 fue una organización que antecedió al COMIE con objetivos diversos pero que reunió una cantidad importante de profesionales ligados a la IE (académicos, profesores e instituciones, etcétera).

en la formación de una comunidad que establece círculos de interlocución sólidos en el nivel nacional con cierta apertura en el nivel internacional.⁷²

El principal objetivo del COMIE consiste en “conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa, con el fin de fomentar la investigación de calidad y que incida en las prácticas y políticas de la investigación educativa” (Estatutos del COMIE A. C., 2008). Esta organización ha favorecido la estructuración de un espacio académico específico, marca pautas de regulación válida para las instituciones, los académicos e investigadores y permite delinear espacios específicos relacionados con la IE (por ejemplo, las áreas de conocimiento que se conformaron poco después de 1993 y que se han modificado periódicamente a partir de las prácticas de investigación desarrolladas por sus miembros).

Considerando lo expuesto en los párrafos precedentes es posible mencionar que en la trama discursiva por la que se instituye la IE se articulan elementos discursivos relacionados con el soporte intelectual y material proveído por las instituciones que desarrollan esta actividad, mismas que transforman su estructura y funcionamiento en el espacio de la educación y lo educativo. En esta trama la institucionalización de la investigación puede explicarse a través de un doble movimiento: El primero se desarrolló mediante la paulatina incorporación de las actividades de investigación en las estructuras de las organizaciones, y el segundo, consiste en la transformación de dichas organizaciones a partir de la incorporación de la IE. Cierro esta apartado señalando que la configuración de la IE como conocimiento experto forma parte de los sentidos asignados a esta práctica discursiva ligados a problemáticas relacionadas con la institucionalización y con la transformación de la práctica educativa, particularmente con tópicos vinculados con la formación y la práctica docente.⁷³

⁷²Antes de la existencia del COMIE, en 1981 en el I CNIE se registraron nueve áreas de conocimiento. Posteriormente, en 1993 se organizaron 29 áreas que se han venido modificando, por ejemplo para el año 2003, se publicaron 11 estados del conocimiento para igual número de áreas temáticas. En el año 2009, se realizaron modificaciones a las mismas y se registraron 17 que continúan vigentes (COMIE). A partir de su fundación, el COMIE ha organizado diez congresos nacionales bianuales que congregan a la comunidad mexicana de investigadores educativos.

⁷³Véase el quinto capítulo de esta tesis.

Profesionalización de la investigación educativa

Popkewitz (2000) señaló que mediante la profesionalización del saber, se realzan ciertas especialidades laborales y se conduce a la legitimación del papel de experto en el espacio educativo, esta especialización se produce al vincular los conocimientos multidisciplinarios con las condiciones institucionales en las que se construye el conocimiento.

La generación y delimitación de conocimientos a partir de instrumentos, técnicas y métodos, procesos, etc., clasificados como disciplinas “implica relaciones institucionales particulares y sistemas de razonamiento acerca de la investigación, la docencia y el estatuto profesional” (Popkewitz, 2000, p. 19). Estos sistemas de razonamiento intervienen y norman las prácticas científicas, las concepciones sobre la realidad, la ciencia, el saber, entre otros.

Popkewitz señala que la profesionalización de la investigación representa una forma de regulación social:

[La profesionalización del saber que hace referencia a] una forma instrumental de razonar, secular, abstracta, aparentemente objetiva y desinteresada, sobre los problemas. Se trata en lo concreto, de un enfoque del saber que pone orden mediante determinados tipos de análisis y planificaciones científicos. El dominio de la investigación se convirtió en una estrategia para la racionalización y la innovación social (Popkewitz, 2000, p. 94).

La cita anterior me permite señalar que la incorporación de la investigación en el seno de las organizaciones educativas no sólo forma parte de los mecanismos reguladores de la participación en la producción y comunicación de conocimientos, sino que a partir de su especialización se fortalece un proceso de representación diferenciada de la IE frente al resto de actividades realizadas en el espacio simbólico de la educación y lo educativo en México, es decir, se perfila un emplazamiento simbólico. A continuación menciono algunos aspectos relacionados con la profesionalización de la IE incorporados en la trama discursiva analizada:

- a) La incorporación de actividades de investigación científica en instituciones educativas de nivel superior, particularmente en los programas de posgrado.
- b) La creación de programas de formación y capacitación para los docentes.
- c) La vinculación de las actividades docentes con las de investigación.

Respecto de la incorporación de la investigación en las instituciones educativas es relevante apuntar que la fundación de centros universitarios de formación de profesores y en consecuencia, la creación de diversos programas de posgrados en educación, impulsaron la IE durante las dos últimas décadas del siglo XX. Entre los antecedentes se encuentran el crecimiento de la oferta educativa en el nivel superior y las políticas de modernización impulsadas durante la década de los setenta. Ángel Díaz Barriga señaló que además de las prácticas de formación de profesores en instituciones universitarias, la formación pedagógica de profesionales en educación marcó un hito para la IE, en la medida en que ésta comenzó a realizarse en el seno de los centros especializados (Centro de Didáctica, CNME, CISE y DIE).

Ángel Díaz Barriga propuso que los programas de formación se desarrollaron en tres grandes etapas, comenzando de manera incipiente con cursos de capacitación, luego los programas de especialización y finalmente, los estudios formales de posgrado en educación. Este autor consideró que los propósitos que impulsaron estos programas dependieron del interés por una formación integral de los profesores en medio de una política educativa de corte credencialista.⁷⁴

Partiendo del análisis realizado es posible señalar que uno de los intereses vinculados a la formación pedagógica, desembocó en la formación para la investigación y/o formación de investigadores, debido a la incorporación de esta actividad en los programas de posgrado.

El desarrollo de la investigación que se venía realizando en los centros de formación y las universidades, entre otras organizaciones, impactó el quehacer docente. Ángel Díaz Barriga afirmó lo siguiente:

⁷⁴Sobre la capacitación de docentes, se señala que el pensamiento didáctico se vio influido por la pedagogía industrial norteamericana, bajo esta lógica, la educación se consideró como un problema científico-técnico (ver el apartado anterior en este capítulo).

El prestigio exagerado de la investigación promovió la idea de que esta tarea es la más importante de todas las vinculadas con la educación. Pronto esta idea se convirtió en redentora de una supuesta baja legitimidad de la función docente, así proliferó la propuesta de convertir al docente en investigador de su propia práctica, lo cual le impide tener una distancia entre su objeto de conocimiento y lo que realmente realiza...De esta manera se pasó de investigar para hacer programas de formación a proponer una formación en investigación (Cf. Díaz Barriga, 1996, pp. 52-53).

En esta dirección argumento que la investigación se sumó a múltiples intentos por restituir la imagen del docente, quien además de sobrellevar diferentes encomiendas sociales (por ejemplo, la transmisión de la cultura), recibió como parte de su función social, el encargo de realizar actividades de investigación. Esto implica simbolizarla e incorporarla en sus prácticas profesionales.⁷⁵

A partir del planteamiento de este autor, es posible señalar que la creación de instituciones y políticas educativas orientadas a la investigación educativa, la creación de programas de formación de investigadores y sus vínculos con las prácticas de enseñanza, fortalecen la figura del investigador como experto en un área de conocimientos especializada. Al respecto, Popkewitz señala:

La etiqueta de profesional es utilizada por grupos ocupacionales para significar que se trata de un grupo altamente entrenado, competente, especializado y dedicado a la tarea específica que desarrolla, que sirve de modo efectivo y eficiente a los demás y cuenta con la confianza pública de hacerlo así (Popkewitz, 2007, pp. 32-33).

En esta dirección, resulta interesante observar cómo la figura del profesional, el investigador educativo, se allega reconocimiento, prestigio y se le atribuye la capacidad de intervenir en la resolución de los problemas educativos de manera efectiva. Cabe destacar que esta representación puede considerarse como parte del emplazamiento simbólico de la IE, ya que más allá de las prácticas específicas realizadas por los investigadores, las tramas discursivas que se construyen incluyen la figura del “experto”.

⁷⁵ Si bien, en la década de los noventa se incrementaron los proyectos educativos orientados hacia la formación y profesionalización de investigadores, es posible señalar que éstos aún reproducen algunas prácticas y procesos considerados por Ángel Díaz Barriga.

Respecto de las relaciones entre la IE y las revistas académicas construidas a partir de la institucionalización y la profesionalización, es posible señalar que las revistas académicas permiten identificar a los expertos en diferentes áreas del conocimiento relacionados con lo educativo y la educación, acceder a debates teórico-conceptuales, conocer prácticas de innovación, intervención e investigación en otras latitudes y mantener mecanismos de interlocución entre investigadores e instituciones educativas.⁷⁶

Investigación, instrumentos y políticas educativas⁷⁷

En los apartados anteriores señalé que la IE en México se instituyó como una práctica social reconocida hacia la década de los setenta, por esta razón me interesa recuperar algunos aspectos de orden contextual que permitan comprender el desarrollo de ciertas líneas de acción en el sector educativo que influyeron en la consolidación de la IE y en sus relaciones con el espacio editorial mexicano, particularmente el de las revistas especializadas.

En primer lugar menciono que las condiciones histórico-políticas y económicas vigentes durante la segunda mitad de la década de los setenta estuvieron marcadas por el *boom* del petróleo, la puesta en marcha de un conjunto de directrices orientadas hacia la recomposición y reconciliación social posterior al movimiento de 1968. En este lapso aumentaron los presupuestos universitarios, se expandió el subsistema de educación superior, se crearon departamentos, centros y unidades de investigación y comenzó la profesionalización de los investigadores sociales y educativos. En el nivel internacional, la política económica se afianzó en el vínculo entre mercado laboral y la oferta educativa, entre las reformas educativas se crearon mecanismos para la generación de nuevo conocimiento científico y tecnológico.

⁷⁶Se sugiere ver el quinto capítulo de esta tesis.

⁷⁷Entendidas como una serie de acciones encaminadas a resolver problemas sociales identificados por los organismos gubernamentales.

Los cambios en el sector educativo realizados en los niveles nacional e internacional contribuyeron en el diseño, planeación e implementación de diversas líneas de acción relacionadas directamente con la IE, en los siguientes párrafos desgloso una serie de prácticas de regulación incorporadas en algunos instrumentos de la política educativa entre 1970-2002.

El “Plan Nacional Indicativo” y el “Plan Maestro”

Durante la administración del ex presidente José López Portillo (1976-1982) se realizó un diagnóstico del sistema educativo nacional coordinado por la SEP y se diseñó el Plan Nacional de Educación (PNE), cuyos propósitos intentaban responder a la demanda de educación básica para la población, vincular la educación terminal con el sistema productivo, elevar la calidad y la eficiencia del sistema educativo y mejorar la atmósfera cultural del país.

Hacia 1977, el titular de la SEP⁷⁸ elaboró el documento *Programas y metas del sector educativo 1978-1982*,⁷⁹ que se sumó al movimiento de desconcentración de los servicios educativos, con la intención de hacer mejorar la calidad de la educación. De acuerdo con los objetivos antes mencionados se elaboraron el Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología y el Programa Nacional de Ciencia y Tecnología (Martínez Rizo, 2001).⁸⁰

Cabe mencionar que desde 1975 se había iniciado el Programa Indicativo de Ciencias y Técnicas de Educación, el cual cambió su nombre por Programa Nacional

⁷⁸A fines de 1977 fue designado Fernando Solana en sustitución de Porfirio Muñoz Ledo.

⁷⁹Entre las acciones implementadas para cumplir con los objetivos del PNE se fortaleció la Coordinación General de Educación Superior, Ciencia y Tecnología al interior de la SEP (creada desde 1976). En el nivel básico se implementó el programa “Educación Primaria para todos” con la intención de proporcionar servicios educativos a toda la población y abatir el rezago escolar, también se desarrollaron programas para impulsar la educación técnica y se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1979.

⁸⁰Entre las acciones implementadas por este organismo gubernamental se encuentra el diagnóstico de la IE de 1981 (Latapí, 1994), que se constituyó como uno de los principales antecedentes para el diseño de varias políticas de apoyo a la investigación. En este estudio se contaron casi 200 unidades de investigación como parte de la base institucional creadas en la década anterior.

Indicativo de la Investigación Educativa (PNIIE)⁸¹ del Conacyt, la relevancia de esta iniciativa radica en que se instituyó como una de las acciones pioneras para impulsar las actividades de IE, fue diseñada en el seno de una organización vinculada a entidades gubernamentales.

El PNIIE⁸² formó parte de los programas indicativos creados “como medios para impulsar, fijar políticas y evaluar acciones en áreas consideradas prioritarias para el desarrollo económico, social y científico del país” (Conacyt, 1981a, Apéndice II). Los contenidos del programa fueron establecidos como lineamientos generales que no sólo integraron un marco regulador de la IE, además, contribuyeron en su proceso de racionalización y operación. Este marco consiste en un conjunto de objetivos, programas y metas hacia los cuales deben dirigirse las acciones concretas ligadas a mecanismos normativos y administrativos.⁸³ La racionalización de la administración de recursos humanos pretendía lograr una operación eficiente del sistema educativo para “asegurar a cada trabajador su ubicación correcta en función de sus capacidades, intereses y posibilidades de desarrollo, como para dotar al sector de las persona idóneas” (Conacyt, 1981a, p. 50), las operaciones se encontraban reguladas por medio de la asignación de los recursos financieros y el asesoramiento técnico a los investigadores.

El PNIIE se fue constituyendo en un instrumento que ordenaba a los sujetos que en ella participan; la racionalización en la producción del conocimiento, reguló y transformó las pautas de acción y las prácticas culturales interrelacionadas con la comunicación de los resultados en investigaciones educativas. Al respecto Popkewitz (1998), señala que esta

⁸¹El PNIIE estuvo vigente hasta 1982.

⁸²Bajo la dirección de Pablo Latapí, sucesor de Jaime Castrejón (en 1978), se diseñó el PNIIE con tres funciones importantes: a) La función indicativa consistió en orientar los esfuerzos de Conacyt y la comunidad científica hacia la formación de recursos humanos calificados y al fortalecimiento de las instituciones dedicadas a esta actividad; b) la función promocional, en este rubro se determinan las prioridades sobre las áreas e instituciones en las que deben formarse los científicos, las redes de comunicación y difusión de la IE, los acervos disponibles y los programas de formación para investigadores y c) la función operativa comprendía el financiamiento y la asesoría técnica para los investigadores (que reciben recursos económicos para proyectos particulares) y a las instituciones (que firman convenios con el Conacyt).

⁸³Es preciso aclarar que en este nivel no sólo hago referencia a los reglamentos vigentes en el Conacyt, sino a una serie de orientaciones generales van marcando pautas regulación. Me interesa destacar que esta función administrativa no se limita a la organización de funciones sino que crea pautas de acción delineando las posibilidades de la IE y sus límites. Los cuales han sido diseñados por miembros de la comunidad científica y los coordinadores de las políticas educativas, que cumplen el papel de expertos.

forma de administración social o regulación se trata de un tipo de razonamiento que normaliza las formas mediante las que se construyen la realidad y se actúa en ella.

En 1981, los lineamientos del PNIIE impulsaron el Plan Maestro de Investigación Educativa como un instrumento para planear, evaluar y regular el desarrollo de la investigación en el país. En el Plan Maestro se afirmó que “la finalidad y razón de ser fundamental de la IE es contribuir al mejoramiento de la educación” (Conacyt, 1981a, p. 2). Es decir, este instrumento pretendía contribuir en la solución de los principales problemas educativos, tales expectativas se apoyan en la idea de que los cambios educativos son fundamentales para mejorar las condiciones de desarrollo de la sociedad, ya que subyace la consideración que la IE puede coadyuvar en el logro de los cambios educativos que conducirán a las transformaciones estructurales que aseguren una convivencia más justa y más humana.

Al considerar los objetivos y los programas incluidos en el Plan Maestro, es posible sostener que si bien el carácter del plan era orientador para el diseño de una política educativa, tal encomienda requería la incorporación de distintos elementos para construir la racionalidad de la IE cuya capacidad reguladora atañe a las organizaciones y los sujetos que involucrados en esta actividad.

A pesar de que las funciones diseñadas en el PNIIE y el plan formaban parte de los mecanismos articuladores de la política educativa, los cambios en las condiciones sociales y económicas del país, impidieron que se implementaran completamente. Esto se debió en parte a las condiciones de inestabilidad económica provocadas por la devaluación económica del peso en los primeros años de los ochenta, la caída del peso frente a otras divisas frenó el proyecto de modernizador de la economía y de la educación.

Programas de estímulos

En el sexenio de Miguel de la Madrid, 1982-1988, ante la crisis económica del país, desaparecieron algunos proyectos y los subsidios fragmentados no fortalecieron a los

investigadores, “a partir de 1983 el Conacyt ha otorgado apoyos de forma desarticulada y que, con el establecimiento de criterios de excelencia, tanto para apoyos a la investigación como a programas de posgrado, ha favorecido sólo los núcleos consolidados” (Martínez, 2002, p. 240).

En ese sexenio, las orientaciones del Estado mexicano en materia educativa viraron hacia el proyecto de la “revolución educativa” que formaba parte de un conjunto de políticas que intentaron dar continuidad al proceso de desconcentración de los recursos financieros y administrativos del sistema educativo, iniciado por López Portillo y que estaba inconcluso. Esta situación articulada con otros elementos de orden político y macro económicos, contribuyeron en la conformación de una política meritocrática que bajo ciertos mecanismos de evaluación⁸⁴ otorgaron reconocimiento económico y prestigio social a aquellos investigadores que encargados de la producción de conocimientos científicos.

En este contexto se creó SNI el 26 de julio de 1984, para reconocer la trayectoria y las aportaciones científicas y tecnológicas de los investigadores mexicanos.⁸⁵ El SNI formó parte de un conjunto de programas y políticas educativas de reconocimiento y apoyo financiero para los investigadores a partir de una lógica meritocrática. Cabe mencionar que desde la década de los ochenta el SNI ha regulado las actividades de investigación científica en el país; ya que a diferencia del periodo 1976-1982, en el cual creció la oferta en educación superior, durante el sexenio 1982-1988, la crisis económica que sacudió al país exigió modificaciones en los mecanismos de asignación de recursos económicos para la investigación.

El SNI ha sido uno de los mecanismos más exitosos creados por las instancias federales, ya que se incorpora a un conjunto de iniciativas internacionales que buscan medir la calidad y productividad de los científicos incorporándolos a una economía del conocimiento⁸⁶ con roles diferenciados. Este sistema representa, junto con otros

⁸⁴Cabe señalar que el periodo de José López Portillo los modelos económicos y educativos estaban centrados en la planeación de la educación siguiendo otros modelos de la administración clásica implementada en USA y que hacia la década los ochenta, el discurso de la evaluación comienza a ganar terreno en el sector educativo, desde los organismos gubernamentales encargados de la política educativa hasta los centros de investigación.

⁸⁵La información se encuentra publicada en el Diario Oficial de la Federación.

⁸⁶Este término alude a los procesos de producción, distribución y consumo del conocimiento científico.

instrumentos, un mecanismo de regulación basado en el rol del experto. Popkewitz indica, que el experto ocupará el lugar del sabio o del ilustrado, y que sus funciones, además de específicas, especializadas, constituyen un conjunto de “saberes” altamente ponderados en los sistemas económicos, políticos, sociales y educativos (Popkewitz, 2000).⁸⁷

La creación del SNI suponía que su funcionamiento permitiría reconocer a los investigadores y tecnólogos que realizan estudios documentados de acuerdo a estándares internacionales que rigen a la comunidad científica, la aceptación y evaluación de su desempeño también comprende su participación en comisiones dictaminadoras, la divulgación y difusión del conocimiento científico o tecnológico; la vinculación de la investigación con los sectores público, social y privado; la creación, actualización y fortalecimiento de planes y programas de estudio entre otros (Cf. Reglamento del SNI).⁸⁸

La relevancia del sistema en el panorama de la IE radica en que a partir de este mecanismo se ha logrado la incorporación de investigadores que toman como objeto de conocimiento a la educación desde diversos marcos institucionales, disciplinarios y teórico-metodológicos en los mecanismos reguladores de las políticas educativas, esto contribuye en el reconocimiento social de sus actividades al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo.

Actualmente el SNI se ha consolidado como uno de los mecanismos de regulación de la IE, en particular y de las ciencias en general, ya que impone condiciones de producción y comunicación de los conocimientos principalmente en publicaciones especializadas e indizadas, subordinando en algunos casos otras actividades vinculadas con las prácticas educativas (principalmente las escolarizadas).

Estos elementos de regulación de la investigación imbricados en la trama discursiva muestran como se van articulando diversos lineamientos de política educativa que habían sido diseñado con objetivos claramente orientados al desarrollo de la IE (PNIIE y PM) con otro tipo de instrumentos de regulación (más cercano a las prácticas de control) como el SNI. En este contexto las organizaciones educativas mencionadas en los apartados

⁸⁷Véase el apartado “Investigación educativa: el conocimiento experto”, en este capítulo.

⁸⁸Entre los estándares internacionales se encuentra la publicación de investigaciones inéditas en revistas indexadas y arbitradas, los índices de citas, uno de los más reconocidos en el nivel internacional es el Science Citation Index (SCI por sus siglas en inglés), que fue fundado en 1960 en el Institute for Scientific Information (ISI).

anteriores jugaron un papel relevante ya que fortalecieron los procesos de vigilancia y control para los científicos y los investigadores educativos.

Contextualidad y transición

Por contextualidad aludo a una serie de relaciones entre textos de orden histórico-político en los cuales se organizan un conjunto de condiciones de posibilidad para la IE, haciendo referencia a las condiciones sociohistóricas en las que se producen los sentidos de la IE, en las siguientes líneas me interesa mencionar diversos elementos del periodo 1992-2002 que incidieron de manera particular en las asignaciones de sentido de la IE.

Entre los acontecimientos que marcan la década de estudio se encuentran una serie de iniciativas vinculadas con el modelo económico neoliberal, la política exterior y la política educativa impulsados por el ex-presidente Carlos Salinas de Gortari entre 1988-1994. En ese sexenio se construyó la estructura administrativa para el desarrollo científico que aspiraba a abastecer el proyecto de descentralización y la tecnología educativa creando diferentes programas para el financiamiento de la investigación: el Padrón de Posgrados de excelencia en 1991, el Programa Interinstitucional de Investigación en Educación Superior (PIIES) en 1992 que operó hasta 1998, con el apoyo de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP a través del Programa para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) (Cf. Cabrera Hdz., 2005; Martínez Rizo, 2001).

Posteriormente surgió el Acuerdo Nacional de Modernización para la Educación Básica y Normal (ANMEB), firmado el 18 de mayo de 1992 cristalizó una parte del proyecto de federalización educativa,⁸⁹ caracterizado por Alberto Arnaut (1998) como centralización—desconcentración-descentralización de la educación.⁹⁰ Si bien, el ANMEB

⁸⁹La federalización educativa, cuyos antecedentes pueden rastrearse en la década de los setenta, dentro de lo que algunos autores denominan “el proyecto modernizador” iniciado por el ex presidente José López Portillo, como política de estado forma parte de un conjunto de decisiones más amplias que se diseñaron para alcanzar objetivos específicos de regulación social (véase el segundo capítulo de esta tesis).

⁹⁰Como parte del proceso de investigación elaboré algunos apuntes relacionados con este tema y que formaron parte de una serie de reflexiones conjuntas realizadas por colegas participantes en el Foro Regional “Metodologías dialógicas y participativas como apoyo a la federalización educativa en el sur de México” efectuado en 2009 en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

se relaciona directamente con la organización y estructura del nivel de educación básica, las modificaciones en las prácticas escolares y de formación de los profesores en las escuelas normales incidieron en el desarrollo de la IE, debido a la extensión y generalización de demandas relacionadas con la producción de conocimientos vinculados con las prácticas de enseñanza (ANMEB, 1992). Aunque este instrumento de política educativa atañe principalmente al nivel de educación básica, cabe señalar que incidió en las prácticas de investigación y la formación de profesores relacionadas con la figura del profesor-investigador que se institucionalizó en la década de los ochenta (con la reforma al plan de estudios de las escuelas normales).

Algunas problemáticas que se presentaron en la década de los noventa en torno a la IE se vinculan con las prácticas de los profesores como investigadores, debido a que el imperativo de la IE extendió sus alcances, no sólo formó parte de la vida universitaria y es el componente fundamental para la generación de conocimientos, sino que altera las prácticas instituidas en las escuelas normales. Cabe señalar que esta situación también se identifica al interior de los departamentos que integran la SEP y otras organizaciones encargadas de la administración y planeación educativa, entre las cuales se agrega la producción de artículos y documentos académicos.

Eduardo Weiss (2003) indicó que el financiamiento en ese sexenio se orientó hacia la educación superior y el posgrado, bajo la consideración de que una de las actividades sustantivas de las universidades es el fomento de la investigación, en esa dirección, las políticas educativas basadas en la planeación educativa se orientaron a la evaluación, a través de la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES) o por medio de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), constituidos entre 1991-1993. Además, en la ANUIES se coordinó el Programa de Superación Académica (SUPERA) en 1993.

En el sexenio 1994-2000,⁹¹ con Ernesto Zedillo en la presidencia nacional (que había fungido como secretario de educación en el gobierno de Salinas) las políticas educativas establecidas mantuvieron continuidad con las creadas en el sexenio anterior, particularmente aquellas relacionadas con el ANMEB y algunas alternativas de financiamiento de la educación superior (Noriega, 2005; Gazol, 2004).⁹² La crisis económica que se detonó en ese año afectó la distribución de recursos para sector educativo. Hacia 1995 se elaboró el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 1996) en el cual se plantearon diversos lineamientos que guiarían la política educativa en las siguientes áreas “la educación básica, la de adultos y la media superior y superior” (Martínez Rizo, 2001, p. 43).⁹³

En materia educativa se desarrolló el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la SEP en 1996, que se convirtió en el eje de la política educativa de la educación superior para consolidar la planta académica en las instituciones de educación superior estatales y al interior del Programa Nacional de Fortalecimiento del Posgrado se desarrollaron dos líneas de trabajo: el Programa Institucional de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP) y el Padrón de Posgrado; cabe mencionar que algunas instituciones de

⁹¹En el mes de noviembre de 1993 México firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) con Canadá y Estados Unidos de América (USA por sus siglas en inglés). Este tratado impulsó los canales comerciales entre los tres países, aunque con claras desventajas para México y su economía subdesarrollada. El fin del periodo 1988-1994 y el inicio del sexenio 1994-2000, estuvo marcado por una de las mayores crisis económicas en el país, provocada por factores financieros que condujeron a la devaluación de la moneda mexicana, la fuga de capitales e inversiones, la quiebra de la banca nacional, la caída del precio del petróleo, el incremento de la inflación, el aumento de la población económicamente inactiva, el desempleo, entre otros factores que aunados a los crímenes políticos (de Colosio y de Ruiz Massieu del Partido Revolucionario Institucional, PRI) crearon condiciones de inestabilidad social, política y económica en las que se generaron diferentes conflictos sociales.

⁹² El inicio del periodo presidencial estuvo marcado por la entrada en vigor del TLCAN, el primero de enero de 1994, ese mismo día el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) apareció en la escena pública encabezando un movimiento político-social de reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas en el estado de Chiapas. Las manifestaciones y protestas sociales, estuvieron acompañadas de actividades violentas que fueron contrarrestadas mediante el uso de la fuerza militar en diversas zonas de la entidad. Este movimiento que el Estado denominó como “guerrillero” dejó su impronta en la vida política, económica y social del país en los siguientes años, ya que se exhibieron diversas demandas sociales a los gobiernos federal, estatal y municipales.

⁹³En ese año otro conflicto social expresaba la crisis social que se vivía en ese periodo, la matanza de Aguas Blancas ocurrió algunos meses después de la emergencia de “los zapatistas”. El día 28 de junio de 1995 fueron masacrados 17 campesinos, integrantes de la Organización Campesina de la Sierra del Sur (OCSS), en el municipio de Coyuca de Benítez, Guerrero.

educación superior que desarrollan investigaciones educativas no se incorporaron a estos programas (Cf. Cabrera Hdz., 2005).⁹⁴

En 2002, en materia educativa se inició el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, estos programas impulsados por la SEP se orientaron hacia la planeación, gestión y evaluación de las escuelas normales, así como de la formación de los estudiantes normalistas. Además se sustituyó el padrón de excelencia por el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) del Conacyt.

Sin embargo, estas medidas no han logrado atenuar los impactos de la ausencia de apoyo financiero en las investigaciones realizadas en instituciones de educación pública. Las restricciones presupuestales de los últimos sexenios han reducido severamente el capital económico destinado a esta actividad. Esta situación obliga a los investigadores a competir en condiciones adversas para obtener becas, apoyos y/o financiamientos para sus proyectos de investigación, enfrentándose con estas medidas centralizadas que privilegian a académicos consolidados.

La relevancia de estos programas sexenales radica en que los lineamientos implementados por estos instrumentos adoptan una serie de pautas impulsadas por organizaciones internacionales, que alteran las lógicas y estructuras relacionadas con la producción y comunicación de conocimientos desde la IE. Al respecto es posible advertir que su incorporación en las revistas especializadas en educación forma parte de un conjunto

⁹⁴Hacia 1997, Chiapas fue nuevamente el escenario de conflictos políticos y sociales, aparentemente de orden religioso, en la comunidad de Acteal en la región Altos; en ese lugar se encontraron 45 cadáveres de campesinos pertenecientes a la organización “Las abejas”, quienes fueron atacados por unidades paramilitares en contra del EZLN. Las manifestaciones de inconformidad, demandas económicas y por justicia social por parte de organizaciones y pueblos indígenas se acompañaron de movimientos sociales heterogéneos en los años siguientes, uno de ellos fue la declaración de Huelga General en la UNAM. El 20 de abril de 1999, ante la modificación del *Reglamento General de Pagos*, ciertos sectores de la comunidad universitaria convocaron a la suspensión de actividades, el proceso de negociación fue muy lento, se registraron actividades violentas en las instalaciones de la universidad por parte de algunos estudiantes y policías, entre otros (el 6 de febrero de 2000 concluyeron los paros y se reinició la vida académica en las instalaciones de Ciudad universitaria, ya que algunas actividades se habían realizado “extra muros” durante la huelga). El cierre de la década de estudio representó en el país el inicio de un periodo de transición en las formas y ejercicios de la vida política ya que en el año 2000, el Partido Acción Nacional (PAN), ganó las elecciones para la presidencia de la república, Vicente Fox Quezada fue el primer presidente de México que no procedía de las filas del PRI, ya que durante los setenta años anteriores los candidatos de este partido habían accedido a la presidencia. El inicio del sexenio 2000-2006 marcó pues una ruptura institucional con el PRI y un nuevo vínculo social con el PAN.

de mecanismos de regulación en torno a la producción de conocimientos científicos ligada las siguientes prácticas: la creación de comunidades académicas y redes que trascienden las fronteras institucionales, los procesos de comunicación e intercambio de conocimiento entre diferentes centros de información y universidades, la participación de expertos en debates multidisciplinarios y estudios de problemáticas emergentes, la creación de lineamientos de políticas educativas; la delimitación simbólica de los espacios y liderazgos académicos, la creación de mecanismos de regulación y evaluación basados en la productividad de los investigadores (en revistas arbitradas e indexadas) avaladas por organizaciones vinculadas con institutos de investigación reconocidos en diferentes áreas de conocimiento como el *Institute for Scientific Information* que administra el Science Citation Index (Índice de Citas Científicas).

A partir de los párrafos anteriores es posible advertir una serie de modificaciones y virajes en la política educativa que alteran la estructuración y representación de la IE e intervienen en la configuración de mecanismos de regulación para esta actividad en el espacio simbólico de la educación y lo educativo. Estos elementos articulados a los procesos de institucionalización y profesionalización forman tramas discursivas en las que se inscriben los sentidos asignados a la IE.

Tejidos: políticas educativas y el desarrollo de la investigación educativa

En el análisis de los instrumentos de política educativa identifiqué que diversas estrategias y programas de acción relacionados con la IE parten del supuesto de que esta práctica contribuye en la resolución de los problemas educativos prioritarios para el país; esta forma *equivalencial* de simbolizarla, favorece ciertas asignaciones de sentidos e instituye varios mecanismos de regulación.⁹⁵ Al respecto es posible observar algunas relaciones entre estos elementos:

⁹⁵Estas operaciones se realizan mediante procesos de inclusión-exclusión, por lo tanto son eminentemente políticas.

- a) En primer lugar destaco que existe una diferenciación entre la figura del experto que se erigió en la década de los setenta, alrededor de instituciones pioneras en la investigación educativa, y aquellas otras, que de manera intencional se conforman en asociaciones como el COMIE, debido a los roles asignados al investigador. Los investigadores que se incorporaron en las instituciones pioneras adquirieron ciertos roles en función de las actividades que realizaban en esas organizaciones, su experiencia en el área educativa se encuentra íntimamente relacionada con el desarrollo de su institución de adscripción y con la consolidación de la investigación educativa en el país. En cambio, la figura del experto que gira en torno a asociaciones como el COMIE se relaciona con prácticas de legitimación y reconocimiento entre los miembros de una comunidad científica frente a otras formas de organización político-académica.⁹⁶
- b) A partir de los procesos de institucionalización y profesionalización posible identificar diversas concepciones sobre el rol del investigador educativo: En el caso del investigador profesional, su papel como experto se vincula con el estatus que le confiere su adscripción institucional, su incorporación en un programa de reconocimiento al mérito y, al menos en parte, al acceso que tiene a los programas de financiamiento para la investigación y a los estímulos de productividad creados desde entidades gubernamentales nacionales y extranjeras. En comparación con el docente-investigador, es posible señalar que su reconocimiento como experto se vincula con el desarrollo de investigaciones sobre su propia práctica (que en muchos casos está ligado a la enseñanza).
- c) Por otra parte, es conveniente esbozar algunas concepciones sobre el proceso de investigación, por ejemplo: una forma de simbolizarla consiste en considerarla como una de las actividades vitales de las instituciones educativas; en la segunda, la investigación se representa como una actividad profesional asignada a partir del cumplimiento de estándares de productividad, mecanismos de administración y financiamiento; y en otra arista relacionada con el profesor-investigador, la

⁹⁶En este caso vale recordar que uno de los antecedentes en la conformación del COMIE se vincula con la Asociación Mexicana de Investigación Educativa mencionada en los apartados anteriores.

investigación se puede concebirse como una actividad privilegiada, “redentora” para transformar la práctica docente.

Si bien, estas formas de representación de la investigación y del investigador enfatizan diferentes rasgos, es pertinente aclarar que de ninguna manera se intenta subestimarlas o establecer distinciones peyorativas; mi intención al “caracterizarlas” es mostrar rasgos diferenciales entre ellas pero que no son mutuamente excluyentes. Y agregó, que no las únicas formas de asignación de sentido.

Estas formas de simbolizar a la IE considerarse como expresiones de lo político, ya que en cada uno de los registros analizados se establecen relaciones de inclusión de ciertas regulaciones de la investigación como la institucionalización o la profesionalización, vinculadas con los lineamientos y las orientaciones derivados de las políticas educativas vigentes. Al mismo, se realizan mecanismos de exclusión a partir de los cuales, el investigador profesional como experto puede vincularse o no, con las prácticas de producción de conocimiento realizadas por el docente-investigador al interior de las instituciones educativas o bien, establecer nuevas pautas de regulación, etcétera.

En los apartados propuestos en este capítulo se observan distintas asignaciones de sentido otorgadas a la investigación educativa relacionadas con mecanismos de regulación social y con la figura del experto. El carácter político de este proceso es central en constitución de formas de representación diferenciada de la investigación educativa frente a otras prácticas sociales. En las siguientes líneas expongo distintas expresiones de estos elementos:

- a) A partir de estos elementos políticos la investigación educativa marca fronteras con distintas prácticas sociales al interior del espacio de la educación y lo educativo.
- b) La investigación educativa como conocimiento experto aglutina a los investigadores y las instituciones ligadas al espacio de la educación y lo educativo.
- c) Los procesos de inclusión-exclusión contribuyen en la conformación de distintas organizaciones encargadas de representar a los investigadores educativos como expertos en un área de conocimiento especializada.

- d) La investigación educativa, como conocimiento experto, impulsa y consolida procesos de regulación social mediante los cuales se estructura una comunidad académica, entre otros.

Cierro este apartado mencionando que la configuración de la investigación educativa como conocimiento experto, es una resultante de un proceso político, debido a que este discurso, en sus relaciones con prácticas de regulación social (como la profesionalización y la institucionalización), ha logrado constituirse a partir de su significación como práctica social orientada a la resolución de problemáticas, educativas amalgamando distintos elementos discursivos en torno al espacio de la educación y lo educativo por medio de mecanismos de inclusión-exclusión.

Cierre y apertura: *configuraciones de la investigación educativa*

En este capítulo incorporé algunos elementos históricos que muestran algunas huellas o marcas de la incorporación de la investigación en el espacio simbólico de la educación y lo educativo, en su relación con las revistas especializadas. Además abordé tres ejes de análisis para dar cuenta de la construcción de las tramas discursivas (tejido en el que se imbrican acciones, ideas, tradiciones, etc., sobre la educación y lo educativo) en las que se amalgaman prácticas relacionadas con la producción del conocimiento educativo, las estructuras interdisciplinarias y los códigos institucionales.⁹⁷

Los posicionamientos que presenté en el eje correspondiente a las relaciones interdisciplinarias muestran la diversidad de propuestas y acentos de la IE a partir de la pedagogía experimental norteamericana, la fragmentación de la pedagogía idealista en México frente a las ciencias de la educación, el campo de la investigación y las propuestas e interdisciplinarias. Las huellas y rupturas entre estos elementos permiten visualizar a la IE como una práctica discursiva heterogénea que hunde sus raíces en diversas tradiciones, al

⁹⁷Estas prácticas también se relacionan con la comunicación del conocimiento en revistas académicas especializadas.

mismo tiempo que se liga con prácticas diferenciadas que no comparten, necesariamente, sus características y procedencias. Cada uno de estos debates enriquecen la mirada sobre la IE (iluminan algunos aspectos y dejan otros en claroscuro) que en diferentes momentos delimita algunos territorios y desterritorializa otros en el espacio simbólico de la educación y lo educativo. Los contenidos expuestos en este eje muestran que a partir de la conformación de las ciencias de la educación es posible observar cierta convergencia interdisciplinaria en la IE.

- a) Los elementos incorporados en el eje correspondiente a la institucionalización y profesionalización también forman parte del tejido en el que se entrelazan diversas prácticas discursivas vinculadas con la entrada de la investigación en diferentes organizaciones educativas (institutos, centros, departamentos y unidades). Estas formas de regulación han contribuido en la consolidación de esta actividad, favoreciendo su legitimación y reconocimiento como conocimiento experto hacia la década los setenta, ya que su proceso de incorporación ha ocurrido de manera paulatina a partir de la recomposición de diversos elementos históricos y políticos como los siguientes:
- b) La creación de organizaciones educativas dedicadas a la IE.
- c) La creación de organizaciones encargadas de la administración y de la política educativa.
- d) El énfasis en la producción de conocimientos científicos en el campo de la educación.

La incorporación de la IE en la vida y estructura de las instituciones educativas ha permitido que esta práctica social sea reconocida al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo. Este emplazamiento, no sólo transforma a las organizaciones, también altera las prácticas y características de la IE, entre las cuales se encuentran la difusión y divulgación de los conocimientos a través de revistas especializadas como se verá en el siguiente capítulo de esta tesis.

Cabe mencionar que los procesos o mecanismos de regulación social no se limitan a la incorporación de la investigación en estas organizaciones (fuertemente ligadas a instituciones de educación superior), también está ligado a un conjunto de movimientos

internacionales que favorecieron la consolidación de la IE.⁹⁸ En el apartado correspondiente a la profesionalización mencioné diferentes prácticas de formación y especialización en investigación, que se han realizado durante las últimas décadas en México, y que también contribuyeron en la conformación de un espacio social reconocido y legitimado en donde es posible identificar a los expertos en esta área del conocimiento.

Aunado al discurso de la profesionalización de la investigación educativa también se erige la figura del profesional, fortalecido por diversas formas de regulación (a partir de estructuras organizacionales en institutos, centros, departamentos y unidades, etcétera), contribuye en la consolidación de esta actividad, favorece su legitimación y apunala el discurso de la investigación educativa, como conocimiento experto, en el cual aparece investido como un especialista capaz de resolver los problemas educativos más apremiantes.

Sobre las implicaciones de la política educativa en la institución y consolidación de la IE cabe mencionar que en este capítulo se identificaron puntos de coincidencia con el proceso de institucionalización y profesionalización de la investigación. A partir del proceso de expansión de la educación superior, ligada a una política de crecimiento en el marco del proyecto modernizador de la educación, se crearon condiciones para la incorporación de la investigación en la década de los setenta en distintas organizaciones en los niveles de educación superior y básico.

En ese apartado señalé que hacia la década de los ochenta la crisis económica causó estragos en el sistema educativo e implicó transformaciones en los modelos de administración y política educativa impulsando programas meritocráticos para la asignación de recursos económicos para la investigación. En este sentido, las regulaciones de la investigación al interior de las organizaciones educativas también demandó la transformación de las prácticas de generación de conocimientos por parte de los investigadores y sus formas de vinculación para ocuparse de la resolución de problemáticas educativas.

⁹⁸Un ejemplo de esta situación es la importancia concedida a la investigación por la OEA en el periodo señalado.

Posteriormente, en la década de los noventa, puede observarse con mayor claridad que las organizaciones ligadas a la investigación ocupan un lugar privilegiado en los programas y políticas implementadas por organismos gubernamentales. La creación de numerosos programas e incentivos a la investigación se encontraban estrechamente ligados a las demandas del sector educativo por alcanzar estándares internacionales de calidad en educación, aún con ciertas restricciones en el país.

A manera de cierre considero que las relaciones entre varias prácticas discursivas señaladas en los diferentes apartados de este capítulo forman parte del emplazamiento simbólico de la IE, esta delimitación se logra en la medida en que construyen articulaciones parciales y contingentes entre instrumentos, códigos, lineamientos y herramientas conceptuales, mediante las cuales es posible identificar a la IE y asignarle implicaciones políticas al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo.

Algunos lineamientos de la política educativa expuestos en este capítulo se vinculan con la creación de mecanismos de regulación de la IE que han llevado a la creación de múltiples foros orientados a la difusión del conocimiento, entre ellos se encuentran las revistas. La incorporación de prácticas relacionadas con la producción y comunicación del conocimiento en el espacio educativo ha transformado los modos de organización de los investigadores y las instituciones educativas, sobre todo de las universidades, pues como se ha observado, éstas mantienen fuertes vínculos con las comunidades académicas.

En el capítulo siguiente me interesa mostrar, por una parte, el proceso de imbricación de diversas prácticas relacionadas con la circulación y comunicación del conocimiento en la trama discursiva que soporta la producción y asignaciones de sentidos de la IE analizada en este capítulo. Y en segundo lugar, puntualizo que la estructura y organización de las revistas académicas mexicanas han contribuido en el emplazamiento simbólico, la regulación social de la IE a través de la creación de ordenamientos institucionales.

III. ORDENAMIENTOS INSTITUCIONALES: LAS REVISTAS ACADÉMICAS ESPECIALIZADAS EN EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tampoco estoy negando las implicaciones políticas de la producción del conocimiento intelectual, pero reconozco que su política está en la producción del conocimiento.

POPKEWITZ, *Historia cultural y Educación.*

En el capítulo anterior señalé algunos elementos contextuales a partir de los cuales se hace visible el emplazamiento simbólico de la IE y las tramas discursivas que soportan los procesos de producción y asignaciones de sentidos de la investigación. En los apartados que integran este capítulo apporto elementos para responder una de las preguntas rectoras de esta indagación: ¿Cuáles son las condiciones y las dinámicas históricas por las cuáles la IE se inscribe en las revistas especializadas en educación? Para responder a la interrogante previa expongo diferentes elementos históricos y político-académicos que han contribuido en la creación de las revistas académicas y describo las características de tres revistas mexicanas especializadas en educación con la intención de mostrar la incorporación paulatina de la investigación en estas publicaciones.

El journal, tan viejo y tan nuevo: las publicaciones académicas contemporáneas

En los próximos apartados pretendo mostrar que las primeras revistas académicas creadas en la primera mitad del siglo XX modificaron su estructura y orientación para ceder nuevos espacios a la investigación con lo cual contribuyeron en la configuración de ordenamientos institucionales de la IE.

Conviene recordar que el nacimiento de las revistas científicas se remonta hacia el siglo XVII en Europa, su principal objetivo consistió en comunicar los resultados de investigaciones recientes a través de cartas. A raíz de la formación de las primeras academias científicas, que funcionaron como asociaciones nacionales, se advirtió la necesidad de emplear un medio eficaz para comunicar los avances que se realizaban en el terreno científico, aunque la producción bibliográfica ya era abundante, se necesitaron otros materiales de mayor circulación y menos costo para difundir el conocimiento.

En el capítulo anterior mencioné que las primeras academias reconocidas fueron la *Royal Society* en Londres y la *Académie de Science* de Francia, fundadas en 1622 (*supra*) y que los miembros de ambas organizaciones intercambiaban información confidencial. Este vínculo entre insulares y continentales derivó en el primer sistema de correo de la ciencia, con el transcurso del tiempo, el contenido de los escritos incluyó comentarios y evaluaciones sobre los descubrimientos realizados. Estas vías de interlocución permitieron que se instituyeran las primeras publicaciones científicas.

Las publicaciones periódicas fueron denominadas *journals*, estas revistas en el contexto latinoamericano son identificadas como revistas académicas cuyo objetivo consiste en comunicar los avances y los descubrimientos científicos, en diversas áreas de conocimiento.

Según McDonald, (1995) se pueden distinguir dos grupos de revistas, las “académicas” y las “profesionales”. La revista académica contiene trabajos cuya información está dirigida ante todo a la comunidad científica y académica. Estos trabajos pasarán habitualmente el proceso de revisión. En cambio, una revista

profesional está dirigida a una audiencia mucho más restringida como es los miembros de una profesión. Su contenido trata fundamentalmente de mantener informado a este colectivo de los últimos avances relativos a su profesión. Estos trabajos no suelen ser revisados por la comunidad científica y académica. La diferencia fundamental entre las revistas académicas y las profesionales es la ausencia de procedimientos formales de revisión en estas últimas, lo cual no tiene porque interpretarse como superioridad o inferioridad; simplemente refleja el hecho de que las revistas están dirigidas a distinto tipo de audiencias. El amplio atractivo de las revistas académicas, tanto en términos de su cobertura temática como de su alcance geográfico, les confiere una aceptación internacional diversificada (citado por Román *et al*, 2001, p. 8).

Las revistas académicas se han convertido en los espacios idóneos para la comunicación y difusión de conocimientos, entre sus principales atributos se encuentran: la circulación de estos materiales en diferentes regiones y países; organizan diferentes tipos de lectores y suscriptores que valoran la publicación por su reconocimiento y contenido; tienen la capacidad de concentrar cierto número de especialistas en áreas de conocimiento variadas, principalmente en aquéllos materiales monográficos o temáticos; facilitan el reconocimiento de las instituciones y los investigadores que participan en las revistas; permiten que los interesados en diversos temas educativos integren diferentes publicaciones en las cuales se suscitan debates entre especialistas, entre otras.

Algunos de los elementos que favorecen la producción de conocimientos originales y de calidad, así como de su circulación, son las revisiones por pares (*peer review*) que se realizan entre especialistas, también conocidas como arbitrajes. Esta forma de evaluación fue instaurada en el *Philosophical Transactions of the Royal Society* para determinar si los trabajos enviados al *journal* cumplían con requisitos de calidad indispensables. Actualmente los revisores pueden ser miembros del comité editorial o bien especialistas externos, en estos casos se utiliza una evaluación a “doble ciego”, esto significa que ni el autor, ni el evaluador conocen sus nombres y entonces un tercer actor es el encargado de organizar los trabajos y sus evaluaciones (Giordanino, 2005).

Sobre la estructura y las funciones de la revista académica cabe resaltar que Eduardo Giordanino mencionó que la estructura clásica de las revistas puede ser “editorial, cartas al director, artículos, investigaciones, informes de avance o notas, noticias sobre eventos de interés, reseñas bibliográficas, lista de obras recibidas” (2005:3). Estas pueden variar de acuerdo a los intereses de cada publicación y de su estructura organizacional. En cada revista las funciones del director (que en algunos casos puede ser el editor) consisten en garantizar que la revista cumpla con los estándares de calidad que se ha fijado. El consejo de redacción funge como corresponsable de la publicación, sus miembros atraen a otros expertos y dan prestigio a la revista. El consejo asesor tiene la función de gestionar la difusión de la revista (nacional y/o extranjera), los *referees* o evaluadores de originales revisan los trabajos de los autores, y finalmente, la secretaría de redacción se encarga del proceso editorial una vez que los documentos han sido evaluados y aprobados para su publicación (Román *et al*, 2001).

Una vez que he señalado algunas características de las revistas académicas me interesa aproximarme a varios estudios relacionados con estos materiales que se han realizado durante el siglo XX.

Las revistas mexicanas en educación

La incorporación y creciente especialización de las revistas educativas en ciertos temas de investigación (por ejemplo: educación superior, docencia o pedagogía, entre otras), ha sido estudiada y analizada en trabajos previos realizados por diferentes investigadores (Granja, 1993; Latapí, 1994; Galán, 1995; Díaz Barriga, 2000; entre otros). Al respecto Josefina Granja (1993) señaló que entre 1920 a 1991, se identificaron 149 publicaciones.

Se trata de un horizonte heterogéneo cuyos rasgos están dados desde varias referencias: la modalidad de publicación de que se trata (boletines, gacetas, revistas), la fuente institucional que les da origen (dependencias gubernamentales, universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales, gremios sindicales,

asociaciones civiles, centros de investigación), la distribución geográfica de su procedencia (inicialmente generadas en la capital, ampliándose después con la participación de las distintas provincias del país), el momento, el público al que van dirigidas, los contenidos que condensan sus páginas (Granja, 1993, p. 2).

En los siguientes párrafos señalo un conjunto de revistas educativas creadas durante las décadas mencionadas por esta autora.

Al principio del siglo XX, la SEP editaba el *Boletín de Instrucción Pública* cuya publicación se vio obstaculizada por el movimiento revolucionario, entre 1910 a 1920, año en el que reapareció con regularidad como *Boletín de la SEP*. Esta misma secretaría impulsó la revista *El Maestro* desde 1921 y posteriormente coordinó la publicación *Educación*. Además la *Revista de Orientación Pedagógica* existió entre 1957 a 1973 (Granja, 1993).

El CEE impulsó diversos boletines, revistas, monografías temáticas y productos de divulgación; cabe señalar que este centro jugó un papel relevante en la institucionalización de la investigación en el periodo 1964-1970.

Cabe señalar que al inicio de la década de los setenta aún se contaban con pocos centros encargados de la comunicación de la IE. Sobre la escasez de las instituciones que publicaban resultados de investigaciones educativas Pablo Latapí comentó lo siguiente:

En general las instituciones de IE publican muy poco. La mayor parte de su producción circula en escritos mecanografiados y llega a medios muy reducidos. Existe un número muy limitado de revistas especializadas, y los libros que son productos de investigaciones no llegan, en promedio, a media docena al año. En cambio, el volumen de “informes” de los proyectos es considerable, aunque de difícil acceso (Latapí, 1994, p. 18).

En el nivel nacional en la década de los setenta, se identificaron 75 publicaciones y en 1980 este número ascendió a 116. Este incremento puede explicarse si se observa que durante esta época diversas organizaciones como el Conacyt y la SEP, impulsaron diversas lineamientos y políticas orientadas al estudio de las condiciones en las que se realizaban estudios sobre educación. Estos planteamientos, vinculados con el crecimiento de las instituciones y centros de educación superior fortalecieron la comunicación de los

conocimientos, en esta línea el DIE-Cinvestav en 1981 inició proyectos de difusión como los *Cuadernos de Investigación Educativa*, más adelante *Documentos DIE* (Granja, 1993). Con relación a la UNAM, Josefina Granja menciona lo siguiente:

[La UNAM] amplió sus publicaciones diversificándose además la fuente de su origen al interior de la propia institución pues distintos centros y dependencias inician proyectos de publicación de materiales: *Deslinde* de la Coordinación de Humanidades en 1972; *Alerta* del Centro de Información Científica y Humanística en 1973; la *Universidad en el mundo* de la Dirección General de Difusión Universitaria en 1975; *Pensamiento Universitario* del Centro de Estudios sobre la Universidad en 1978; *Cuadernos de Legislación Universitaria* del Centro de Documentación y Legislación Universitaria en 1979, *Cuadernos de Formación Docente* de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán en 1979, entre lo más importantes (Granja, 1993, p. 6).

Ángel Díaz Barriga señaló que durante la década de los ochenta, las publicaciones que aparecieron en el panorama mexicano se registraron con denominaciones genéricas o bien, se dirigieron hacia algunos niveles o sectores educativos. Es decir, las revistas abordaban temas educativos en general, sin especializarse en algún área, y si lo hicieron, incursionaron en educación básica o superior, docencia y formación. Hacia las últimas décadas del siglo XX la presencia de las revistas en el campo educativo se ha incrementado debido a que se han instituido como una vía de comunicación eficaz de los resultados de estudios y prácticas educativas.

En primer término resalta la generalidad de las revistas de educación ...se trata de revistas muy generalistas. Aun cuando un grupo de ellas se aboca a la problemática universitaria o de la educación superior, pocas llevan la denominación “pedagogía”, pero al parecer se refieren con este nombre a la disciplina genérica de la educación, es decir, no necesariamente asumen la noción de pedagogía construida por la filosofía moderna de Herbart en los albores del siglo XIX. No se han explorado suficientemente las posibilidades o ventajas que podría traer una especialización temática como acontece particularmente en Estados Unidos. También podemos

señalar que algunas se dirigen en especial al docente (Correo del Maestro, Perspectivas Docentes, Cero en Conducta) (Díaz Barriga, 2000, p. 2).

Considerando las aportaciones de estos autores, señalo que las principales instituciones que fortalecieron la creación de las revistas mexicanas en educación fueron universidades e instituciones de educación superior, ya que desde los setenta éstas se convirtieron en los principales espacios para la generación y difusión de la ciencia. Cabe recordar que en esa década el espacio de simbolización de la educación y de lo educativo sufrió alteraciones que posibilitaron la creación y/o fortalecimiento de instituciones dedicadas a la investigación. Uno de los efectos de este viraje en su estructura y organización fue la transformación del espacio editorial, pues las revistas en educación operaron cada vez más como un foro, instituyendo canales de comunicación entre los agentes interesados en la educación, como objeto y campo de conocimiento.⁹⁹

En ese contexto, los investigadores y profesionales interesados en la IE, intervinieron en aquellas esferas donde la interlocución y el reconocimiento habían sido garantizados y respaldados por instituciones de prestigio. Uno de éstos fueron las publicaciones periódicas, las denominadas revistas académicas o científicas, representaron espacios idóneos desde los cuales posicionarse en el espacio simbólico de la educación y lo educativo.

El crecimiento de las publicaciones se intensificó en las décadas de los ochenta y los noventa, en el mismo periodo, comenzaron a crearse espacios dedicados *ex profeso* para la difusión de investigaciones educativas. Al detectar esta situación, interesa mostrar los procesos que favorecieron la incursión de la IE en las publicaciones que otrora fueron ocupados por “estudios” variados sobre educación (por ejemplo: ensayos, reflexiones, informes o comunicados). Las revistas que destacaron por sus contribuciones entre las 25 publicaciones creadas durante la década de los noventa fueron: la *Revista Mexicana de Pedagogía*, la revista *Educación y Ciencia*, las revistas *Rompan Filas* y *Ethos Pedagógicos*, los *Cuadernos Pedagógicos Universitarios*, *Educación 2001*, la revista *Siglo XXI: Educación desde América Latina*, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, la

⁹⁹En esta dirección la constitución del espacio de representación específico de la IE intervino en la reconfiguración del espacio editorial.

Revista Electrónica de Investigación Educativa y Tópicos de Educación Ambiental (Cf. Díaz Barriga, 2000, p. 2).

La información que proporciona Díaz Barriga, indica que en esta época las publicaciones dedicadas a la IE comienzan a sobresalir, tanto en medios impresos como electrónicos. Así, las publicaciones especializadas jugaron un rol preponderante en el proceso de institucionalización y regulación de la IE.

En las siguientes líneas incluyo varios datos sobre las revistas que han publicado diversos temas educativos y que han sido analizadas en los estados del conocimiento elaborados en dos áreas del COMIE,¹⁰⁰ con la intención de poner en relieve la presencia y permanencia de ciertas publicaciones en el espacio simbólico de la educación y lo educativo, así como, sus relaciones con la IE.

En los cuadernos que integran la colección *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa* (1993), se analizaron trayectorias, tendencias, enfoques, tradiciones, condiciones y las características de las investigaciones educativas difundidas a través de diferentes medios, entre ellos se encuentran las revistas en educación. En estas secciones recupero los trabajos realizados en el área de Investigación de la investigación educativa del COMIE, realizado en 1993, en los cuales identifiqué los siguientes criterios de clasificación: revistas especializadas, no especializadas y revistas que de manera eventual publican temas educativos entre 1981-1992.

1. Tabla: IIE Revistas especializadas en educación 1981-1992			
1	<i>Arataia</i>	18	<i>Pedagogía</i>
2	<i>Apuntes</i>	19	<i>Perfiles Educativos</i>
3	<i>Cero en conducta</i>	20	<i>Pistas educativas</i>
4	<i>Cuadernos del Colegio</i>	21	<i>Reforma y Utopía: Reflexiones sobre educación superior</i>
5	<i>Colección Pedagógica Universitaria</i>	22	<i>Revista CONAFE</i>
6	<i>Cuadernos de Formación Docente</i>	23	<i>Revista de la Escuela Normal Superior de México</i>
7	<i>Cuadernos de Investigación Educativa</i>	24	<i>Revista de la Educación Superior</i>
8	<i>DINAC</i>	25	<i>Revista de Orientación educativa</i>
9	<i>Docencia</i>	26	<i>Revista de Educación de Adultos</i>

¹⁰⁰Las áreas son Investigación de la Investigación y Filosofía, Teoría y Campo de la Educación.

10	<i>Docente universitario</i>	27	<i>Revista Interamericana de Educación de Adultos</i>
11	<i>Educación y Desarrollo</i>	28	<i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos</i>
12	<i>Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico en Educación</i>	29	<i>Revista Mexicana de Pedagogía</i>
13	<i>Foro Universitario</i>	30	<i>Técnica y Humanismo</i>
14	<i>Lakatsin. Contexto educativo</i>	31	<i>Tecnología y Comunicación Educativas</i>
15	<i>Micro Aula</i>	32	<i>Tópicos de Investigación y Posgrado</i>
16	<i>Muestra</i>	33	<i>Universidad Futura</i>
17	<i>Omnia</i>	34	<i>Universidades</i>
Fuentes: Weiss y Maggi, 1997.			

En esta tabla destaco que la RES y PE figuran en entre las publicaciones especializadas en educación desde la década de los ochenta. En la próxima tabla se consideran las revistas que publican temas educativos en cada uno de sus números.

2. Tabla: IIE Revistas no especializadas 1981-1992			
1	<i>Actas de la Facultad de Medicina</i>	4	<i>Revista Intercontinental de Psicología y educación</i>
2	<i>Critica</i>	5	<i>Travesía</i>
3	<i>Revista de la Facultad de Medicina</i>	6	<i>Umbral XXI</i>
Fuentes: Weiss y Maggi, 1997.			

Las publicaciones de la tabla anterior pueden clasificarse en diferentes áreas del conocimiento como la medicina o las ciencias sociales en general. En la siguiente tabla se muestran las publicaciones que eventualmente publican temas sobre educación.

3. Tabla: IIE Revistas con temas sobre educación 1981-1992

1	<i>Actas Sociológicas</i>	18	<i>Primer Nivel</i>
2	<i>Anales: Publicación de Análisis sociológico</i>	19	<i>Revista Médica</i>
3	<i>Avance y perspectiva</i>	20	<i>Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales</i>
4	<i>Boletín de Educación Bioquímica (BEB)</i>	21	<i>Revista Mexicana de Educación Médica</i>
5	<i>Boletín de la Academia de la Investigación científica</i>	22	<i>Revista Mexicana de Psicología</i>
6	<i>Ciencia y Desarrollo</i>	23	<i>Revista Mexicana de Sociología</i>
7	<i>Comunicación y Cultura</i>	24	<i>Salud</i>
8	<i>Contaduría y Administración</i>	25	<i>Salud-Problema</i>
9	<i>Cuadernos de Salud pública</i>	26	<i>Salud Mental</i>
10	<i>Deslinde: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León</i>	27	<i>Salud Pública de México</i>
11	<i>Dialéctica</i>	28	<i>Trabajo Social</i>
12	<i>Divulgación Científica</i>	29	<i>Síntesis de Investigación e Higiene Escolar</i>
13	<i>Enseñanza de la Investigación en Psicología</i>	30	<i>Sociológica</i>
14	<i>Estudios Sociológicos</i>	31	<i>Universidad de México: Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México</i>
15	<i>Gaceta Médica de México</i>	32	<i>Universidad y Ciencia</i>
16	<i>Información Científica y Tecnológica</i>	33	<i>Universidad y Legislación</i>
17	<i>Psicología y Sociedad</i>	--	---
Fuentes: Weiss y Maggi, 1997			

Por otra parte, en el área *Filosofía, Teoría y Campo* (1993), se realizaron estudios sobre las publicaciones en las cuales se identificaron contribuciones de corte teórico y filosófico a partir de las categorías de análisis: genéricos y subordinados, sin considerar el área de especialización de las revistas.¹⁰¹ Los resultados obtenidos en esta área son los siguientes:

¹⁰¹La distinción genéricos y subordinados surgió en los estudios realizados en esta área en el Cuaderno 29 “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”, de la *Colección la Investigación Educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa* (1993). La categoría subordinados refiere a aportes sobre los temas señalados en lo genérico pero cuya centralidad temática se subordina al tratamiento de otros temas, por ejemplo: formación, currículum, etcétera); o bien, contribuciones teóricas, filosóficas y metodológicas a partir de otros temas u objetos de estudio (Buenfil; 1993). Por genérico se alude a investigaciones que abordan como tema central abordajes sobre filosofía, teoría (incluye pedagogía, ciencias de la educación, perspectivas pedagógicas), investigación (estados del conocimiento, construcción o definición del campo) y metodologías de la investigación (de Alba, 2003).

4. Tabla: FTYCE Revistas, producción genérica y subordinada 1981-1992			
1	<i>Cero en Conducta</i>	16	<i>Perspectivas Docentes</i>
2	<i>Colección Pedagógica Universitaria</i>	17	<i>Revista Apuntes</i>
3	<i>Diversidad Revista de Secretaría de Educación</i>	18	<i>Revista de la División de Posgrado del SENSEM</i>
4	<i>Educación y Docencia</i>	19	<i>Revista de la Educación Superior</i>
5	<i>Educere, Revista de Educación y práctica pedagógica</i>	20	<i>Revista de la ENEP-Aragón, UNAM</i>
6	<i>Ethos Educativo</i>	21	<i>Revista Diorama Educativo</i>
7	<i>Foro Universitario</i>	22	<i>Revista Educación</i>
8	<i>Integración, Revista del Depto. De Psicología y rehabilitación (de la universidad Veracruzana)</i>	23	<i>Revista Enseñanza + aprendizaje</i>
9	<i>Itzamna Revista Interunidades</i>	24	<i>Revista Interuniversitaria (de Salamanca)</i>
10	<i>Los Cuadernos del Acordeón</i>	25	<i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos</i>
11	<i>Magistralis</i>	26	<i>Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM</i>
12	<i>Momento Pedagógico</i>	27	<i>Revista Mexicana de Pedagogía</i>
13	<i>Nueva Antropología</i>	28	<i>Revista Mexicana de Sociología</i>
14	<i>Pedagogía</i>	29	<i>Revista Pedagogía</i>
15	<i>Perfiles Educativos</i>	30	<i>Rompan filas</i>
Fuentes: Buenfil, 1993 y Quintanilla, 1995.			

De la tabla precedente destaco la presencia de la RES y Pe como publicaciones que abordan tópicos filosóficos y teóricos sobre educación en sus artículos.

Hacia 1995, se publicó uno de los estudios pioneros sobre publicaciones periódicas que abordaban temas educativos (Galán, 1995). En *Análisis de la producción en investigación educativa las revistas mexicanas sobre educación en la década de los ochenta* se tomó una muestra de ocho revistas especializadas en educación que cumplían con los siguiente criterios: “a) que fueran revistas específicamente educativas, b) que fueran publicaciones periódicas, c) que contaran con comité editorial” (Galán, 1995, pp. 20-21). Las revistas fueron: *Universidad Futura*, *Foro Universitario*, *Didac*, *Perfiles Educativos*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *Docencia*, *Cero en Conducta* y *Revista de la Educación Superior*.

Posteriormente, en la colección de estados del conocimiento *La investigación Educativa en México 1992-2002* (2003), se identificaron las publicaciones que se enumeran en la tabla subsecuente para el área Investigación de la investigación educativa:

5. Tabla: IIE Revistas en el Distrito Federal 1993-2002			
1	<i>Perspectivas Docentes</i>	10	<i>Omnia</i>
2	<i>Intrínquilis</i>	11	<i>Caleidoscopio. Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades</i>
3	<i>Perfiles Educativos</i>	12	<i>Revista de la Educación Superior</i>
4	<i>Revista Mexicana de Pedagogía</i>	13	<i>Pensamiento Universitario</i>
5	<i>Perspectivas. Revista trimestral de educación</i>	14	<i>Cero en conducta</i>
6	<i>Pedagogía</i>	15	<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>
7	<i>Ethos Educativo</i>	16	<i>Avance y Perspectiva</i>
8	<i>Revista del Centro de Estudios Educativos</i>	17	<i>Universidades</i>
9	<i>Universidad Futura</i>	18	<i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos</i>
Fuentes: Weiss (2003)			

En comparación con el estado del conocimiento de la década anterior, el criterio de clasificación cambió del área de especialización a la ubicación geográfica, en el Distrito Federal aparecen la RES y PE.

6. Tabla: IIE Revistas en los estados de la República 1993-2002			
1	<i>Topializ (UPN. Baja California)</i>	20	<i>Horizontes Aragón, Revista de Posgrado (ENEP-Aragón-UNAM; Edo. de Mex.)</i>
2	<i>Escribiendo (UPN. Baja Calif)</i>	21	<i>Psicología Revista Electrónica (FES-Iztacala-UNAM; Edo. De Mex.)</i>
3	<i>Desde la Frontera Norte (UPN. Baja Calif)</i>	22	<i>Planeación Educativa (ENEP-Aragón; Edo. De Mex.)</i>
4	<i>Redie (UABC Baja Cal.)</i>	23	<i>Ciencia, Ergo Sum; UAEM; Edo. De Mex.)</i>
5	<i>Ehecamécatl (IPEP, Gto.)</i>	24	<i>Convergencia (Fac. de Ciencias Políticas UAEM; Edo. De Mex.)</i>
6	<i>Pistas Educativas (ITC, Gto.)</i>	25	<i>Revista de Psicología de la UAEM; Fac. de Ciencias de la Conducta-UAEM; Edo. De Mex.)</i>
7	<i>Paréntesis (ENSOG, Gto.)</i>	26	<i>Revista Educativa (Secretaría de Educación, Edo. De Mex.)</i>
8	<i>Dimensión Educativa (IIEDUG, Gto.)</i>	27	<i>Revista Cuarto nivel (Escuela Normal Superior del Estado de Mex. Edo. de Mex.)</i>
9	<i>Práctica Educativa (Mtria. En Educación Práctica Educativa; Gto.)</i>	28	<i>Pedagógica (AUCh; Edo. Mex.)</i>

10	<i>Contexturas (UIA, Gto.)</i>	29	<i>Textual (UACH; Edo. De Mex.)</i>
11	<i>Revista del Taller Regional de Investigación Educativa (Unidades UPN de Dgo. Ags. Gto. León. Sn Luis y Zac.)</i>	30	<i>Educar (SEJ, Jal.)</i>
12	<i>Tiempo de Educar (UAEM, ITT e ISCEEM; Edo. De Mex.)</i>	31	<i>Revista CIPS (CIPS, Jal.)</i>
13	<i>La Tarea (Sección 47 del SNTE; Jal.)</i>	32	<i>Sinéctica (ITESO, Jal.)</i>
14	<i>Revista UNIVA (UNIVA, Jal.)</i>	33	<i>Renglones (ITESO, Jal.)</i>
15	<i>Magistralis (UIA-Puebla)</i>	34	<i>Atajo (UIA, Jal.)</i>
16	<i>REDIES (Son.)</i>	35	<i>Revista Sonorense de Psicología (UNISON, Sonora)</i>
17	<i>Memoria de la Semana Regional de Inv. Y Doc. En Matemáticas (CIAD, Son.)</i>	36	<i>Revista Internacional de Estudios Regionales (Colegio de Sonora, UNISON, CIAD; Son.)</i>
18	<i>Diorama Educativo (UAT, Tlaxcala, duró tres años)</i>	37	<i>Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, Yuc.)</i>
19	<i>Educación y Ciencia (Facultad de Educación-UADY; Yuc.)</i>	--	---
Fuentes: Weiss (2003)			

La información proporcionada en la tabla inferior muestra que en el estado del conocimiento *Investigación de la Investigación Educativa 1993-2002* (Weiss, 2003) también se consideraron revistas internacionales.

7. Tabla: IIE Revistas Internacionales 1993-2002			
1	<i>Educational Research Review and Advisory Group (Ottawa, International Development Research Center; IDRC)</i>	3	<i>CIPEDES (Venezuela)</i>
2	<i>PLANIUC (Venezuela)</i>		---
Fuentes: Weiss (2003)			

En la tabla subsiguiente se muestra que las revistas analizadas en el área Filosofía Teoría y Campo de la Educación (FTyCE), (de Alba, 2003) se clasificaron a partir de su ubicación geográfica.

8. Tabla: FTyCE Revistas en el Distrito Federal 1993-2002

1	<i>Acta Sociológica (UAM)</i>	26	<i>Perfiles Educativos (CESU)</i>
2	<i>Alternativas</i>	27	<i>Imágenes Educativas (FES-Zaragoza)</i>
3	<i>Avance y Perspectiva Cinvestav</i>	28	<i>Planeación y Evaluación Educativa (ENEP-ARAGON)</i>
4	<i>Bien. Revista Especializada de Ciencias</i>	29	<i>Revista Mexicana de Sociología (IIS)</i>
5	<i>Cero en Conducta</i>	30	<i>Programa Editorial de Posgrado en Pedagogía</i>
6	<i>Convergencia: Revista de Ciencias Sociales</i>	31	<i>Planeación y Evaluación Educativa</i>
7	<i>Correo del Maestro</i>	32	<i>Red Escolar</i>
8	<i>Desarrollo Académico</i>	33	<i>Reencuentro: análisis de problemas</i>
9	<i>Didáctica (UIA)</i>	34	<i>Reforma y Utopía: Reflexiones sobre educación superior</i>
10	<i>Dimensión Educativa</i>	35	<i>Renglones</i>
11	<i>Docencia</i>	36	<i>Revista Mexicana de Pedagogía</i>
12	<i>Documentos DIE, Tesis DIE (DIE-Cinvestav)</i>	37	<i>Revista de Talleres Regionales de Investigación</i>
13	<i>Educación 2001</i>	38	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa (COMIE)</i>
14	<i>Educación Matemática</i>	39	<i>Revista de Pedagogía (UPN)</i>
15	<i>Educación Superior (ANUIES)</i>	40	<i>Intrínquilis (UPN)</i>
16	<i>Educación y Ciencia</i>	41	<i>Sinéctica</i>
17	<i>Educar</i>	42	<i>Sociología política</i>
18	<i>El Cotidiano</i>	43	<i>Tecnología y Comunicación Educativa (ILCE)</i>
19	<i>Horizonte Sindical</i>	44	<i>Tiempo de educar: revista interinstitucional</i>
20	<i>Investigación en la Escuela</i>	45	<i>Umbral XXI</i>
21	<i>La Vasija</i>	46	<i>Universidades</i>
22	<i>Lux Pax Vis</i>	47	<i>Versus</i>
23	<i>Metapolítica</i>	48	<i>Voces y Reflexiones</i>
24	<i>Omnia</i>	49	<i>Xictli</i>
25	<i>Paideia</i>	--	--
Fuente: de Alba (2003).			

En la tabla anterior destaco nuevamente la presencia de la RES y de PE entre 1993-2002, en la siguiente, recupero diferentes revistas ubicadas en el interior de la República Mexicana.

9. Tabla: FTyCE Revistas en los estados de la República 1992-2003			
1	<i>Cuadernos Pedagógicos Universitarios (Colima)</i>	16	<i>Aleph (Oax.)</i>
2	<i>Sombra de Papel (Chis.)</i>	17	<i>Magistralis (UIA-Golfo)</i>
3	<i>Cuadernos del ISCEEM (Edo. De México)</i>	18	<i>Perspectivas Docentes (Tab.)</i>
4	<i>Reflexiones Jurídicas (Gro.)</i>	19	<i>Diógenes (Tlax.)</i>
5	<i>Revista de la Investigación Científica (Gro.)</i>	20	<i>Diorama Educativo (Tlax.)</i>
6	<i>Des-encuentros (Mich.)</i>	21	<i>Entornos (Tlax.)</i>
7	<i>Diversidad Espacio de la Educación (Mich.)</i>	22	<i>Panorama Educativo (Tlax.)</i>
8	<i>Reforma Educativa (Mich.)</i>	23	<i>Maestros y Enfoques (Tlax.)</i>
9	<i>Formación Docente (Mich.)</i>	24	<i>Pedagogía Universitaria (Ver.)</i>
10	<i>Signos (Mich.)</i>	25	<i>Viviendo (Ver.)</i>
11	<i>Práctica Docente (Mich.)</i>	26	<i>Investigación Educativa (Zac.)</i>
12	<i>Reforma Siglo XXI (Nvo. León)</i>	27	<i>Educando Hoy (Zac.)</i>
13	<i>curriculum Formación Docente (Nvo. León)</i>	28	<i>Cuadernos TRIE (Zac.)</i>
14	<i>Presencia Universitaria (Nvo. León)</i>	29	<i>Anuario del Centro de Docencia Superior de la UAZ (Zac.)</i>
15	<i>Edúcame (Nvo. León)</i>	--	--
Fuente: de Alba (2003).			

En ese estado del conocimiento 1992-2002 de FTyCE se revisaron las revistas internacionales concentradas en la tabla inferior.

10. Tabla: FTyCE, Revistas Internacionales 1992-2003			
1	<i>Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía</i>	18	<i>Estudios Sociales (Chile)</i>
2	<i>Crítica Jurídica. Revista Latinoamericana</i>	19	<i>Revista de Tecnología Educativa (Chile)</i>
3	<i>Docencia, Educación.</i>	20	<i>Revista Colombiana de Educación (Colom.)</i>
4	<i>Interamericana de Educación</i>	21	<i>Bordón (Esp.)</i>
5	<i>Interamericana de Educación de Adultos</i>	22	<i>Campo Abierto (Esp.)</i>
6	<i>International Journal of Qualitative Studies in Education</i>	23	<i>Educar (Esp.)</i>
7	<i>International Review of Education (UNESCO)</i>	24	<i>Investigación en la Escuela (Esp.)</i>
8	<i>La Educación (OEA)</i>	25	<i>Revista de las Ciencias de la Educación (Esp.)</i>
9	<i>Perspectivas (UNESCO)</i>	26	<i>Revista de Educación (Esp.)</i>
10	<i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (CEE)</i>	27	<i>Revista Iberoamericana de Educación (Esp.)</i>
11	<i>Revista Panamericana de Pedagogía</i>	28	<i>Revista Española de Pedagogía (Esp.)</i>
12	<i>Revista del Instituto de Investigaciones Educativas (Arg.)</i>	29	<i>Investigación y educación (Guat.)</i>
13	<i>Alternativas (Arg.)</i>	30	<i>British Educational Research Journal (Inglaterra)</i>
14	<i>Pedagógica Histórica (Bélgica)</i>	31	<i>Paradigma (Venez.)</i>
15	<i>Forum Educacional (Bras.)</i>	32	<i>Revista de Pedagogía (Venez.)</i>
16	<i>Pro-Posiciones (Bras.)</i>	33	<i>Educación y Ciencias Humanas (Venez.)</i>
17	<i>Estudios Pedagógicos (Chile)</i>	--	---
Fuente: de Alba (2003).			

Es muy interesante apreciar que en el área FTyCE se revisó y analizó un extenso número de revistas, tanto en el panorama nacional, como en el internacional pues las publicaciones compiladas ascendieron a 110.

A partir de la información proporcionada en las tablas anteriores puede observarse que las revistas mencionadas con mayor frecuencia en los estados del conocimiento fueron: *Cero en conducta, Colección Pedagógica universitaria, Ethos Educativo, Foro universitario, Perfiles Educativos, Pistas educativas, Revista de la Escuela Normal Superior de México, Revista de la Educación Superior, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Revista Mexicana de Pedagogía, Universidad Futura.*

Los datos concentrados en la tablas muestran que en las décadas de los ochenta y los noventa aumentó el número de revistas especializadas en las cuales se publicaron temáticas sobre educación. Weiss mencionó que en ese periodo las más reconocidas fueron la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, la *Revista de la Educación Superior* y *Perfiles Educativos* (Weiss; 2003).

Tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación

En el apartado anterior mencioné diversas clasificaciones que se han realizado respecto de las revistas académicas que abordan temas educativos en México (a partir de la información obtenida de los estados del conocimiento sobre la IE en las décadas de los ochenta y la de los noventa).

Con la intención de identificar aquellas revistas especializadas en las que se publican artículos que abordan a la investigación como temática central en el periodo 1992-2002, recurrí a las bases de datos e índices de publicaciones periódicas que se mencionan en las próximas líneas:

- a) Las bases de datos nacionales e internacionales sobre producción científica reconocida en el área de educación fueron: El Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), que reúne y difunde información bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas producidas en Latinoamérica. La Red de América Latina y el Caribe (REDALyC), impulsada por la Universidad Autónoma del Estado de México y por el Conacyt, que concentra información sobre la producción editorial científica iberoamericana que difunde resultados originales de investigaciones científicas bajo el sistema de dictaminación por pares y cuenta con los parámetros de calidad editorial internacional. Y el Sistema Relacionado de Bases de Datos 2002 (SRBD), diseñado e implementado en el área FTyCE del COMIE (Pontón, Claudia, Ana Gallardo y Armando Torres, 2003), que contiene datos sobre

la producción de la década 1992-2002 en la que abordan temas educativos con fuerte presencia de elementos filosóficos y teóricos.

- b) Los índices consultados son los siguientes: El Índice de Revistas Sobre Investigación Educativa (IRESIE) del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM.¹⁰² Esta base de datos incluye artículos sobre currículo, evaluación, investigación, enseñanza, aprendizaje, formación de profesores, administración, política educativa, economía de la educación, etc., en diferentes niveles educativos, modalidades y tipos de educación. Y el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt.¹⁰³

Tomando en consideración la relevancia de algunas publicaciones en los estados del conocimiento de la IE entre 1981-2002, así como la incorporación de diferentes revistas en los índices y las bases de datos consultados; además de la relevancia de los temas, la cobertura, calidad y presencia en el espacio educativo seleccioné las siguientes publicaciones para analizar las asignaciones de sentido de la IE en los artículos publicados entre 1992-2002: *Perfiles Educativos* (PE), *La Revista de la Educación Superior* (RES) y *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (REMIE) en su versión impresa con la intención de unificar los criterios de selección¹⁰⁴ (ver tabla 11).

¹⁰²Se inició en 1979, en el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES). Desde 1989 y hasta 1997 se desarrolló en el CISE de la UNAM. Posteriormente, el IRESIE se incorporó al CESU en 1997 y actualmente, continúa trabajando en el IISUE.

¹⁰³Cabe mencionar que a partir de 1993, el Conacyt impulsó diversos mecanismos de evaluación de las publicaciones existentes y se creó el *Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica*, en el cual se registraron revistas científicas procedentes de diversas áreas del conocimiento. En el área de humanidades y ciencias de la conducta identifiqué cinco revistas especializadas que gozan del reconocimiento en el nivel nacional por su calidad y excelencia editorial en el área educativa: *Revista de la Educación Superior*, *Perfiles Educativos*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* y *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. En adelante hago referencia a éste como el índice de revistas del Conacyt.

¹⁰⁴Otras búsquedas de datos, acopio y cotejos de información, consultas de artículos en extenso se realizaron en sus versiones impresas y electrónicas, por lo que recurrí a sus portales y páginas web durante el periodo 2006-2009; la *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* no fue considerada como referente de análisis debido a su especificidad temática y la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, fue descartada porque únicamente se dispone de ediciones electrónicas.

11. Tabla: Revistas académicas especializadas en educación			
Revista	Revista de la Educación Superior	Perfiles Educativos	Revista Mexicana de Investigación Educativa
Institución	ANUIES	UNAM	COMIE
Año de fundación	1972	1978	1995
Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.			

Las tres publicaciones periódicas de las cuales procede el *corpus* fueron creadas entre 1972 y 1996, aunque poseen propiedades y objetivos diferentes, estas publicaciones han jugado un papel relevante en la producción de conocimientos vinculados con la IE, en su distribución y consumo. Además me han permitido identificar diversos artículos en los cuales se aborda a la investigación en educación como temática central. En las siguientes líneas presento algunas características de las publicaciones.

Revista de la Educación Superior

Esta publicación trimestral se vincula con ANUIES, fue creada en 1972¹⁰⁵ por Alfonso Rangel Guerra, quien fungió como director hasta el año 1977. Este periodo marcó la primera época de la publicación.

En el primer número de la RES, se planteó la necesidad de coadyuvar en el mejoramiento de la educación superior en México y la revista se propuso difundir información sobre noticias, reseñas de libros, publicaciones y trabajos realizados sobre educación con la intención de fortalecer el debate y confrontar nuevas corrientes y perspectivas en el espacio de la educación y lo educativo.¹⁰⁶

El enorme afecto que el maestro Rangel Guerra le tenía a la ANUIES y a las cuestiones editoriales hicieron que la Revista naciera con una concepción muy clara y precisa, además de un formato muy definido. No fue un proyecto en el que

¹⁰⁵Durante el sexenio del ex presidente de México, Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970).

¹⁰⁶Las secciones consideradas en este número contemplaron: a) Estudios y Ensayos, b) Documentos, c) Noticias Nacionales y Noticias del Extranjero y d) Reseñas.

hubiera titubeos; sus objetivos eran muy claros: atender los trabajos que se estaban generando en los años setenta, momentos de efervescencia en materia educativa. Por ende, el surgimiento de la Revista viene a responder a la necesidad de dar a conocer los trabajos que estaban generando los académicos e investigadores así como la propia ANUIES en sus reuniones con los rectores de las IES, (Albaga, L. 1996, 27-28).

Como puede observarse, esta revista intentó responder a los cambios que se realizaron en el nivel de educación superior dirigidos hacia el mejoramiento de la calidad educativa, la racionalización de los recursos, la ampliación de la cobertura de las funciones sustantivas y la vinculación de la enseñanza y la investigación con los problemas nacionales. En los siguientes 25 años la estructura de la revista permaneció sin muchos cambios (1972-1997), aunque en cada época tuvo algunos rasgos característicos.

Hacia 1998, se reestructuró la política de difusión y la editorial de la ANUIES, los dos componentes principales de la revista se diversificaron, el boletín *Confluencia* se orientó a la difusión de documentos, informes y actas relacionadas con ANUIES y la RES permaneció como una publicación cuyo principal objetivo fue la difusión de conocimientos, investigaciones, ensayos, reseñas y editoriales especializados en educación. A partir del número 109 (correspondiente al trimestre enero-marzo de 1999), Felipe Martínez Rizo asumió la dirección de esta publicación y señaló algunas dificultades que la RES enfrentó en los años anteriores.¹⁰⁷

[Entre los obstáculos] debe mencionarse cierta falta de definición en lo que se refiere al perfil de la RES...Por una parte...era efectivamente una revista académica, en el sentido de una publicación periódica destinada a difundir artículos especializados de temas pertinentes...En segundo lugar, ... tenía rasgos de boletín, que recogía discursos de funcionarios de la SEP e informes de rectores, difundía noticias de la Asociación y las instituciones agrupadas en ella y anunciaba eventos

¹⁰⁷Los directores de la RES entre 1977-2007 han sido: el Dr. Rafael Velasco Fernández (1977-1985) a partir del número 21 al 55; el Dr. Juan Casillas García de León (1985-1992) del número 56; el Mtro. Carlos Pallán Figueroa (1993-1997); el Dr. Julio Rubio Occa (1997-1998) del número 104 al 108; el Dr. Felipe Martínez Rizo (1999-2002) del número 109 al 124 y el Dr. Roberto Rodríguez Gómez (202-2007) del número 125 al 141.

próximos...En tercer lugar, y dado lo reducido del programa editorial de la ANUIES, a veces la RES se volvía, de hecho, un libro, para recoger algún documento importante de la Asociación que, por su extensión, llenaba un número completo (Martínez, 1999, p. 104).

Hasta el año 2002, la revista se organizaba en los siguientes rubros: estudios e investigaciones, ideas y críticas, sistemas y organizaciones, estadísticas, estados del conocimiento e información para colaboradores.¹⁰⁸

Al revisar el desarrollo de la RES en el periodo 1992-2002 a través de diferentes medios (página web y ediciones impresas) identifiqué que la producción de la revista comprendió 495 elementos clasificados en las siguientes secciones: 104 documentos, actas e informes; 23 presentaciones y/o editoriales; 31 reseñas y 337 artículos, ensayos e investigaciones.

Al observar el desarrollo de la publicación destaco dos elementos claves para comprender sus orientaciones editoriales y político-académicas, en primer lugar menciono que el mayor número de documentos, actas e informes se publicaron entre 1992-1996 y en segundo lugar, se registró un incremento paulatino de los artículos, ensayos e investigaciones hacia 1998; esto muestra concordancia con las modificaciones realizadas en la revista desde el consejo editorial ya que dedicó mayor espacio a los artículos orientados a la crítica y reflexión. Los números publicados entre 1999 y 2002 estuvieron integrados en su mayoría por artículos y ensayos.

Por otra parte conviene señalar que el giro en la política editorial hacia el final de la década de los noventa se inscribe en un movimiento más amplio, en el que participaron numerosas organizaciones académicas. Este cambio en el clima editorial descrito por Díaz Barriga y que he presentado en la primera parte de este capítulo, marcó un rumbo distinto para la IE, ya que las transformaciones en la estructura y orientación de la RES impulsaron

¹⁰⁸El consejo editorial se integró por Ricardo Arechavala Vargas, Carlos Evia Rosado, Manuel Gil Antón, Salvador Malo Álvarez, Ricardo Mercado del Collado, Juan Fidel Zorrilla, Huáscar Taborga Torrico, Ricardo Sol y Galo Burbano. Algunos de los académicos que integraron el comité editorial han jugado un papel relevante la producción y asignaciones de sentidos de la IE en México durante el periodo estudiado (ver los capítulos cuarto y quinto de esta tesis).

y fortalecieron algunos mecanismos de institucionalización de esta actividad en diferentes sectores académicos y círculos intelectuales.¹⁰⁹

Perfiles Educativos

Esta es una publicación trimestral vinculada con la UNAM. El primer número de la primera época apareció en 1978 en el seno del CISE. A continuación describo algunas características y transformaciones de la revista durante tres épocas y 29 años de existencia.

En la primera época la dirección de la revista estuvo a cargo de Jorge Sánchez Azcona, sus principales objetivos consistían en contribuir al desarrollo científico de la educación abordando los problemas de la educación nacional y concentrando diversos trabajos de investigadores adscritos al Centro de Didáctica, a la CNME y otras instituciones de educación superior (el órgano rector fue el Consejo editorial integrado por investigadores del CISE y se publicó hasta el número 75).

En la segunda época pueden considerarse dos periodos: En el primero, de junio de 1983 a diciembre de 1984, el director fue Enrique Suárez-Iñiguez, bajo su cargo la numeración de la revista cambió y se publicaron siete números. Además, se creó un Consejo Consultivo integrado por investigadores externos al CISE. El segundo periodo inició con el número 27-28 en 1985, con el cual recuperó la numeración inicial. A partir de ese momento la revista incorporó nuevas líneas de investigación, publicó números temáticos, conformó el Comité Editorial Externo nacional e integró un equipo de asesores internacionales, especializados en educación (Torres V. y R. Paniagua, s/f).¹¹⁰

En 1997, PE cambió de adscripción, se integró al CESU, esta fecha marcó el comienzo de la tercera época con el número doble 76-77, a partir de ésta se incluyeron cambios en el formato y en el contenido de la revista, también “se incluyeron resúmenes en español e inglés y palabras clave de cada artículo, se especificó la época, se agregó volumen, cintillo bibliográfico, adscripción de los autores, normalización de las referencias

¹⁰⁹Entre los cuales se puede considerar el ingreso al Índice de Revistas del Conacyt en 2004.

¹¹⁰Los directores en este periodo fueron: Graciela Pérez Rivera (1985-1987), Adriana Cosío Pascal (1987), Rafael Velázquez Campos (1988) y José Manuel Álvarez Manilla (1989-1997).

bibliográficas e información para los autores” (Torres V. y R. Paniagua; s/f, p. 4).

La transformación más significativa de la revista fue su orientación, PE se convirtió en un espacio dedicado a la difusión de resultados de IE, con la dirección de Ángel Díaz Barriga (desde 1997), en el año 2000 esta publicación se incorporó al índice de revistas del Conacyt.¹¹¹ Durante esta etapa, el desarrollo y reconocimiento de la publicación en el campo de la educación se ha consolidado, esto se debe en gran parte a la participación constante de investigadores educativos que han aportado trabajos de gran calidad y rigor científico, así como, a la conformación de un consejo editorial cuyo prestigio trasciende el nivel nacional.¹¹²

Durante los últimos años, la dirección y el comité editorial han logrado que la revista sea reconocida, tanto en el nivel nacional como internacional, y que permanezca indexada en IRESIE y la base de Citas Latinoamericanas de Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE). Así como en el índice de revistas del Conacyt, en LATINDEX, en REDALYC y en el Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (CAMEX).

En el periodo 1992-2002, la producción de PE alcanzó 382 elementos clasificados en las siguientes secciones: 15 documentos, actas e informes; 36 presentaciones y editoriales, 73 reseñas y 258 artículos. A diferencia de la RES, en PE los artículos basados en la investigación y los ensayos ocuparon un lugar relevante durante toda la década. En los más de 40 números publicados, las reseñas y los artículos fueron los elementos privilegiados en esta revista. Recientemente, los trabajos que han sido publicados por autores nacionales o extranjeros, abordan temas vinculados con conceptos y teorías, prácticas e investigaciones educativas. Las aportaciones que pueden realizarse en esta

¹¹¹Durante 1999, la publicación resultó afectada en el marco de la huelga general del Universidad Nacional Autónoma de México. No obstante, los trabajos realizados por el consejo editorial lograron afrontar los retos institucionales que la coyuntura exigía y la revista se incorporó al índice de Conacyt.

¹¹²Otro mérito significativo, ha sido la incorporación de elementos tecnológicos e instrumentales en la difusión y divulgación de los artículos publicados a través de la página web. Aunado a los esfuerzos mencionados, en el año 2003, bajo la dirección de Axel Dridiksson se celebró el 25 aniversario de PE, gracias al esfuerzo conjunto de académicos y colaboradores (entre ellos Ángela Torres, Emma Paniagua, Armando Torres, Edwin Rojas, Luis Cristóbal), la coordinación del IRESIE editó un CD ROM que compila 102 números publicados entre 1978 y 2003. Después de nueve años de formar parte del CESU, la revista se incorporó IISUE. Actualmente, la revista es dirigida por Mario Rueda y la producción asciende a 127 números, desde 1978 al 2010.

publicación comprenden: avances de investigación, aportes de discusión y debates; artículos de investigación de carácter teórico o reportes, y reseñas temáticas y de libros.

Los artículos publicados en PE muestran que en la década 1992-2002 mantuvo sus lineamientos editoriales fuertemente vinculados con la investigación y la reflexión sobre diversos temas y problemas educativos. A partir de la incorporación de esta revista en el índice de revistas del Conacyt se observa con mayor intensidad la producción orientada a la IE en diferentes sectores y niveles educativos, los trabajos evaluados y publicados en esta revista cubren una gama muy amplia de temas y problemas educativos.

Revista Mexicana de Investigación Educativa

En 1993, con la realización del II CNIE se hizo evidente la necesidad de crear y fortalecer espacios de interlocución que coadyuvaran en el desarrollo de la investigación. Hacia 1993, en las principales revistas académicas en el país se abordaban problemáticas educativas y comenzaban a difundirse trabajos de IE, por lo tanto se planteó la creación una revista dedicada específicamente a esta misión.

El recién creado COMIE impulsó la creación de la REMIE en 1995.¹¹³ Los artículos que se publicaron en los dos primeros números recuperaron las ponencias más destacadas que se presentaron en el III CNIE (en 1995), con la participación de investigadores reconocidos en el nivel nacional e internacional, se definió la política editorial correspondiente:

La Revista Mexicana de Investigación Educativa se propone contribuir al fortalecimiento de la Investigación educativa por lo que pretende ser un foro nacional y latinoamericano de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativas; abordar temas tanto con larga tradición investigativa como aquellos emergentes; señalar los espacios vacíos en la producción nacional y regional, así como líneas de trabajo no suficientemente transitados por los investigadores: discutir y argumentar posiciones teóricas diversas

¹¹³La fecha de creación corresponde al acta de creación registrada en el COMIE, 28 de mayo de 1995.

sobre los problemas del campo de la investigación en educación y contribuir al establecimiento y difusión de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa (Citado por Weiss, 2000, p. 148).

Uno de los objetivos centrales de esta publicación, desde sus inicios, fue impulsar la investigación interdisciplinaria, los trabajos publicados procedían de disciplinas como: psicología, sociología, pedagogía, historia, didáctica, antropología; y realizar aportaciones originales y de calidad.¹¹⁴

Durante la dirección de Villa Lever, el interés de la revista se orientó hacia el desarrollo y consolidación de la IE en México.

Un texto que de manera organizada ofrece descripciones y análisis de datos o hechos observables, que son consistentes, comprobables, repetibles y que suponen un avance en el conocimiento, por pequeño que éste sea y que hace referencia a los trabajos de investigaciones previos; y que, con base en el conocimiento existente, ofrece nuevas explicaciones e interpretaciones convertidas en conceptos, es un texto al que se le puede dar el calificativo de riguroso (Villa Lever; 1999: 199)

Martínez Rizo en el año 2000, señalaba que durante los primeros cuatro años la REMIE logró consolidarse como una publicación de calidad a partir de los siguientes indicadores: cobertura del contenido, pertinencia de las temáticas, consistencia teórica y metodológica; en el año 2001 la REMIE se incorporó al índice de revistas del Conacyt. Posteriormente, en el año 2002, Eduardo Weiss asumió la edición de la REMIE.¹¹⁵ Además del balance sobre general sobre la producción de la revista, incorporó esta publicación a los medios de consulta electrónica con los siguientes objetivos: lograr una mejor distribución tanto

¹¹⁴El primer editor fue Mario Rueda Beltrán durante el periodo 1995-1998, en el cual se publicaron seis números. Lorenza Villa Lever asumió la dirección de la REMIE en 1999, con el número siete ya que las publicaciones fueron semestrales. En este número señaló la importancia de la revista como un medio de comunicación de carácter científico sobre investigaciones educativas. Hasta el número diez la publicación fue semestral y se integró por dos secciones: una temática en la cual se incluyeron artículos, debates y reseñas, la otra fue destinada a las colaboraciones que no se vinculan con el tema convocante, para lo cual se proporcionaba información anticipada a los interesados en realizar aportaciones a la revista, con la intención de publicar trabajos originarios, vigentes y cuya profundidad pudiera ser evaluada por dictaminadores expertos en el tema. La revista se publicó de manera cuatrimestral a partir del número once.

¹¹⁵En el periodo 2002-2006, los editores de la revista en el periodo fueron Eduardo Weiss (2002-2004), Aurora Elizondo Huerta (2004-2007) y Susana Quintanilla (2007-2010).

nacional como en otros países, mejorar la afluencia de artículos de América Latina y fortalecer el acceso abierto a la información y difusión (Weiss, 2002).

La producción total entre 1992-2002 comprendió 182 elementos clasificados en seis documentos, 24 presentaciones y editoriales; 48 reseñas y 104 artículos. Como puede observarse los artículos e investigaciones han ocupado un lugar preponderante desde la creación de la revista en 1996, respondiendo de esta manera a la demanda de divulgación de conocimientos e investigación en educación establecida por los académicos, investigadores y usuarios de la IE en México.

Al comparar las producciones totales de las tres publicaciones (495 de la RES, 382 en PE y 182 en REMIE) se observa que éstas dependen directamente de la antigüedad de las revistas, así REMIE, creada en 1996 es la publicación con la menor cantidad de elementos publicados en diferentes secciones. Aunado a lo anterior conviene señalar que en los tres casos la producción clasificada en artículos y ensayos sobrepasa 50% de la producción total en la década.

Los contenidos presentados en los apartados anteriores me han permitido identificar las orientaciones y propósitos de las revistas especializadas en educación en su relación con la IE. En esa dirección es posible afirmar que mientras la RES servía como un medio de expresión político-institucional al servicio de la ANUIES (hasta la primera mitad de la década de los noventa), PE dirigía sus esfuerzos hacia la construcción de un foro académico que permitiera la interlocución entre pares especializados en diversos temas educativos; y ya entrada la década de los noventa se observa con mayor claridad la presencia de la IE en diversas instituciones, entre ellas la ANUIES, la UNAM y el recién creado COMIE. En éstas, la IE se convierte en un referente ordenador en la estructura y funciones de las revistas, pero al mismo tiempo sufre transformaciones a partir de su inserción en el espacio editorial.

Las revistas académicas mexicanas especializadas en educación escenarios para la asignación de sentidos

Una vez que he mencionado las características generales de las revistas especializadas me interesa mostrar que estas organizaciones pueden considerarse como espacios políticos en los que se realizan mecanismos de regulación social, así como procesos de inclusión-exclusión relacionados con las prácticas de producción y comunicación de conocimientos vinculados con la IE.

En los apartados anteriores he mencionado diversos rasgos de las revistas especializadas en educación, sus prácticas de producción y comunicación de conocimientos, así como la estructura organizacional que las rige. Estas publicaciones pueden considerarse como un espacio idóneo para la realización de la disputa por la asignación de sentidos para la investigación educativa. ¿Cómo se realiza esta disputa?

Para responder a esta interrogante destaco que las revistas son organizaciones que no están exentas de prácticas políticas, es decir, de inclusión-exclusión. Estas prácticas se hacen visibles en diferentes momentos del proceso editorial, por mencionar un caso. No obstante, el proceso político particular que me interesa se relaciona con la inserción de diversos artículos, temas, problemas y autores en los círculos de comunicación construidos por los especialistas, los investigadores educativos que ocupan el rol del experto. Estas prácticas discursivas implican la participación de algunos investigadores y ciertas instituciones y la exclusión de otras, que pueden formar parte, o no, de la comunidad de investigadores educativos.

En los párrafos precedentes he mencionado a las organizaciones educativas que respaldan a las revistas especializadas, no es ningún secreto que el desarrollo e infraestructura de estas instituciones de educación superior se relaciona directamente con la capacidad de la publicación para incorporarse en los círculos de producción y comunicación de los conocimientos calificados con los estándares de calidad, como el índice de revistas del Conacyt.

Por otra parte, las revistas especializadas son escenarios privilegiados en los que se realiza la disputa por la asignación de sentidos debido a que ciertas definiciones, características, valoraciones y usos sobre la IE, pueden alcanzar a diferentes sectores de usuarios y especialistas, que coadyuvan en los procesos de inclusión-exclusión de esta práctica discursiva. Así los elementos significantes ligados con los referentes teóricos, conceptuales y/o metodológicos incorporados en los artículos publicados en las revistas especializadas en educación pueden formar parte de estructuras discursivas más amplias sujetas a procesos de asignación de sentidos.

Las revistas académicas especializadas en educación: espacios políticos

A lo largo de este capítulo he señalado que las revistas académicas constituyen espacios privilegiados en la comunicación de la ciencia (y que forman parte de los elementos ordenadores del campo científico). Al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo, estas revistas tienen impacto en la definición y estructuración de la IE, procesos en los que se hace visible el carácter político de las revistas especializadas en educación y que consiste en mecanismos de inclusión-exclusión, entre los cuales subrayo: la participación de académicos reconocidos en una área de conocimiento especializada, la organización de comités editoriales prestigiados en las publicaciones implica cierta competencia en la producción, circulación y consumo de la IE; la incorporación (y exclusión) de ciertas publicaciones en los índices internacionales y nacionales de calidad.¹¹⁶

En los párrafos anteriores mencioné que las revistas académicas permiten conocer los conocimientos producidos en diferentes áreas de la ciencia, la difusión puede realizarse a grandes sectores de la población. No obstante el acceso a estos materiales y de manera más específica, la interlocución con los especialistas, no se efectúa de manera masiva. Si bien, estas publicaciones representan un espacio en el cual pueden participar los interesados en la educación y lo educativo, al mismo tiempo la estructura y organización de estas publicaciones funciona como un mecanismo de inclusión-exclusión, ya que los procesos de

¹¹⁶Estos mecanismos contribuyen en el emplazamiento de la IE.

evaluación y dirección de la revista tienen como objetivo incorporar en este espacio a aquellos artículos, autores e instituciones con la suficiente autoridad intelectual para asegurar reconocimiento académico y político a esta actividad.

Cierre y apertura: ordenamientos y regulaciones

En este capítulo he señalado diversos componentes sociales relacionados con el espacio editorial que se enlazan con las tramas discursivas de la IE y su emplazamiento simbólico. Estas articulaciones entre la IE y las revistas especializadas fortalecen los procesos de regulación social, particularmente aquellos vinculados con la comunicación de los conocimientos al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo.

Los contenidos de este capítulo engloban una serie de características de las publicaciones académicas que se han configurado a partir de variadas condiciones históricas, algunas corresponden a países europeos en donde comenzaron a crearse los *journals* y otras, en cambio, proporcionan más información relacionada con el contexto mexicano, particularmente durante el siglo XX.

En esta dirección, se observa cómo las primeras publicaciones que atendían de manera genérica varios temas educativos (o pedagógicos) se orientaron paulatinamente a la investigación. A lo largo del capítulo enuncié las condiciones históricas que explican este viraje y en las diferentes secciones he señalado que las revistas académicas especializadas en educación forman parte de un conjunto más amplio de revistas indexadas, con reconocimiento nacional e internacional, que han fortalecido los procesos de regulación de la IE e incorporan pautas específicas en la comunicación y circulación del conocimiento mediante un movimiento doble: por una parte se impulsan ordenamientos institucionales de la IE al mismo tiempo que estas revistas fortalecen la producción, la comunicación y la circulación de los conocimientos en el espacio simbólico de la educación y lo educativo.

Aunado a lo anterior, conviene algunas consideraciones finales respecto a los ordenamientos institucionales de la comunicación y circulación de los conocimientos

especializados en educación a través de las revistas académicas. En rubro se refiere a algunos elementos y prácticas sociales que fortalecieron los procesos de comunicación de los conocimiento científicos en Europa (Burke, 2002). Aquellas cartas confidenciales entre los primeros “académicos” dieron vida a intercambios ideas más fluidos y eficaces que alimentaron a las publicaciones periódicas, mismas que se convirtieron en los primeros ejemplares de los *journals*. En estos materiales, particularmente el *Philosophical Transactions of The Royal Society*, se implementaron mecanismos de evaluación pioneros para calificar y garantizar la calidad de las publicaciones.

A través de estas revistas fue posible distribuir avances de la ciencia y la filosofía por diversas regiones que puede considerarse como uno de los grandes logros de las revistas que continúa hasta el siglo XX (cuyo potencial ha variado frente a las publicaciones electrónicas), ya que frente a otro tipo de producciones editoriales, las revistas académicas permiten conocer a discusiones, avances científicos y problemáticas sociales relevantes.

Como puede observarse, los ordenamientos institucionales que he mencionado en los párrafos anteriores aluden de manera específica a las regulaciones particulares de la IE en las revistas académicas especializadas en educación. En el siguiente capítulo me interesa mostrar aquellos elementos mediante los cuales se significa a la IE y que se han expresado en los artículos publicados en las tres revistas caracterizadas en los apartados precedentes.

IV. NODOS Y *CORPUS*: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN TRES REVISTAS ACADÉMICAS MEXICANAS ESPECIALIZADAS EN EDUCACIÓN 1992-2002

*Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
MACHADO, Cantares*

En el capítulo anterior señalé algunas características de tres revistas académicas especializadas en educación (RES, PE y REMIE) estrechamente ligadas a los siguientes aspectos:

- a) A los procesos de comunicación de conocimientos al interior del espacio simbólico de la educación y de lo educativo, que se amalgaman con patrones de acción y regulaciones sociales más amplias en donde las revistas especializadas en educación forman parte de una plataforma institucional relacionadas con diversos temas educativos, entre ellos la IE.
- b) A la producción de conocimientos ligados a la IE que se ha incrementado durante las tres últimas décadas del siglo pasado (fortaleciendo ordenamientos institucionales), frente a otras prácticas sociales en el espacio de la educación y lo educativo, en las revistas especializadas.

Considerando los puntos anteriores, en este capítulo me interesa desglosar algunos rasgos de los artículos publicados en la RES, PE y REMIE en el periodo 1992-2002 debido a que estos materiales pueden considerarse como los lugares en donde se amalgaman diversas

prácticas ligadas a la producción de conocimientos con ordenamientos institucionales vinculados a la comunicación de los mismos, en el espacio simbólico de la educación y lo educativo.

En esa dirección es pertinente plantearse las siguientes interrogantes: ¿cómo se construye la IE en la producción publicada en revistas especializadas en educación?, ¿cuáles son los temas y problemas abordados?, ¿cuáles son las miradas disciplinarias, los referentes teóricos-conceptuales con los que se significa a la IE?, ¿existen articulaciones entre estos elementos y los sentidos asignados a la IE en los artículos publicados en las revistas académicas mexicanas especializadas en educación?

En los siguientes apartados pretendo responder estas cuestiones y mostrar diversos elementos significantes estrechamente relacionados con las asignaciones de sentidos de la IE; a lo largo de este capítulo analizo diferentes elementos discursivos para dar cuenta de os desplazamientos y condensaciones que se realizan con el significante IE y sus relaciones con el procesos de diferimiento de sentidos que se analiza en el quinto capítulo de esta tesis.

Foros de interlocución e investigación educativa

Al señalar que las revistas académicas mexicanas especializadas en educación operan como foros de interlocución me interesa destacar que estas publicaciones fortalecen ciertos mecanismos de regulación de la investigación a partir de los procesos que se apuntan en los siguientes párrafos.

La institucionalización de las prácticas de comunicación de los conocimientos científicos en las universidades y la consolidación de las publicaciones periódicas como las revistas, favorecieron la constitución de foros especializados en los cuales participaron expertos en diversas áreas del conocimiento, uno de los objetivos de estas publicaciones fue construir espacios para el debate y la interlocución salvando las grandes distancias entre los centros del conocimiento.¹¹⁷ El auge y fortalecimiento que tuvieron las revistas académicas

¹¹⁷Tales centros de conocimiento fueron algunos países de Europa, como Italia, Francia que mantenían comunicación con Inglaterra. Véase el tercer capítulo de esta tesis.

en diversos países europeos también se logró en el continente americano, en donde se realizaron esfuerzos por construir foros especializados a través de publicaciones como el *Mercurio Volante* desde el siglo XVIII.

Los distintos apartados del capítulo anterior me permiten afirmar que durante las últimas décadas del siglo XX en México se incrementaron las instituciones y las publicaciones periódicas relacionadas con el espacio simbólico de la educación y lo educativo, y se implementaron diversos ordenamientos institucionales de la IE entre los que destaca la comunicación de conocimiento a través de revistas académicas mexicanas especializadas en educación; algunos procesos vinculados con estos ordenamientos fueron: la institucionalización de prácticas específicas relacionadas con la generación de conocimientos desde la IE, la creación de códigos de interlocución, los mecanismos de concentración y distribución de conocimientos especializados, el acceso restringido a las revistas académicas con mayor prestigio, entre otros.

Considerando lo expuesto en el capítulo previo es posible señalar que las revistas académicas, como foros de interlocución, permiten identificar a los investigadores, sus formas de organización y fortalecieron el sentido de pertenencia a una comunidad académica y/o área de conocimientos. En las siguientes líneas me interesa mostrar algunas relaciones entre la IE y las revistas académicas especializadas en educación, al revisar los artículos publicados en la RES, PE y REMIE, en el periodo 1992-2002, fue posible observar la estructura y orientación de cada una de estas publicaciones con relación a la IE.

12. Tabla: Revistas especializadas en educación, producción 1992-2002				
Año	RES	PE	REMIE	TOTAL
1992	23	20		43
1993	34	39		73
1994	28	31		59
1995	15	40		55
1996	26	33	22	81
1997	18	22	13	53
1998	33	14	12	59
1999	35	14	10	59
2000	37	14	10	61
2001	45	16	18	79
2002	43	15	19	77
TOTAL	337	258	104	699
Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.				

En la tabla anterior se muestra que la producción total entre 1992-2002 ascendió a 699 artículos que comprenden diferentes temáticas, de éstos la RES concentró más de 50% de la producción, seguida por PE y REMIE. El rasgo principal de la producción en las tres revistas es la diversidad temática, así que una parte del trabajo de organización y construcción del *corpus* consistió en identificar los temas abordados y discriminar aquellos artículos que si bien se consideran como resultados de investigaciones educativas, no abordan a la IE de manera central. Así, el *corpus*¹¹⁸ se integró con 34 artículos, debido a que estos artículos representan espacios privilegiados analizar las asignaciones de sentidos de la IE y los elementos significantes con los que se construyen.

¹¹⁸La selección del corpus se realizó a partir de los siguientes criterios: que el tema central de los artículos sea la investigación educativa, que el término investigación y/o investigación educativa aparezca en el título y finalmente, que el contenido se refiera a la investigación de manera explícita.

13. Tabla: Distribución del Corpus

Revistas/Año	RES	PE	REMIE
1992	0	1	0
1993	1	7	0
1994	0	1	0
1995	1	2	0
1996	2	1	1
1997	2	1	0
1998	0	3	2
1999	0	0	0
2000	0	2	1
2001	1	1	0
2002	4	0	0
Totales	11	19	4

Elaborado por Dulce María Cabrera Hernández

Los artículos de la tabla anterior se distribuyeron de la siguiente manera: once proceden de la RES, 19 se publicaron en PE y cuatro en la REMIE. En 1993 y 1998 se identificó el mayor número de artículos publicados por año (ocho y cinco, respectivamente). Al comparar los datos de las dos últimas tablas (números 12 y 13) se puede observar que la IE como temática central cubre casi 5% de la producción total.¹¹⁹ Al respecto conviene señalar que la relevancia de este tema no depende únicamente de los indicadores porcentuales debido a que me interesa destacar la multiplicidad de sentidos otorgados a la investigación en las publicaciones académicas seleccionadas, estos artículos del *corpus* pueden considerarse como un botón de muestra para analizar las simbolizaciones de la IE.

Caracterización del corpus

En este apartado proporciono información procedente de los artículos que integran el corpus haciendo hincapié en los sus características, fines y componentes; además me interesa exponer ciertas prácticas interlocución entre los investigadores e instituciones

¹¹⁹En este sentido conviene señalar que este porcentaje se deriva directamente de la cantidad total de artículos publicados y no de la clasificación temática.

educativas a partir de esos elementos. En la tabla siguiente se proporcionan diferentes datos de los artículos seleccionados.

<i>14. Tabla: Corpus</i>			
No.	Clave	Autor	Título
1	RES-1993-22-87-64	Jiménez, Isabel	De la estrategia para la investigación a la estrategia para la formación escolar
2	RES-1995-24-93-135	Soto P., Rocío; Méndez F., Elvia	Consideraciones básicas respecto a la tarea universitaria de investigación educativa
3	RES-1996-25-97-193	Muiño K., Juan	Perfil del modelo alemán para la investigación, el desarrollo tecnológico y la educación superior
4	RES-1996-25-98-200	Arechavala V., Ricardo; Díaz P., Claudia	El proceso de desarrollo de grupos de investigación
5	RES-1997-26-102-253	Garritz, Andoni	Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador
6	RES-1997-26-103-265	de la Lama G., Alfredo	La investigación científica: compromiso y actitud metodológica
7	RES-2001-30-118-424	Arechavala V., Ricardo	Las universidades de investigación: la gran ausencia en México
8	RES-2002-31-121-454	Chavoya P., Maria L.	La institucionalización de la investigación en ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara.
9	RES-2002-31-123-478	Alcántara S., Armando	La Investigación Científica en las Universidades del mundo en desarrollo: En busca de resonancia global
10	RES-2002-31-124-486	Cerejido, Marcelino	Formando investigadores pero no científicos
11	RES-2002-31-124-487	Fresán O., Magdalena	La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente
12	PE-1992-14-57Y58-23	Ruiz L., Estela	La investigación curricular en México
13	PE-1993-15-60-53	Mendoza C., Enrique	La construcción del conocimiento en la investigación sobre la enseñanza de la ciencia
14	PE-1993-15-61-59	Serrano C., José A.; Pasillas V., Miguel A.	Tradiciones en la investigación sobre educación
15	PE-1993-15-61-61	Fernández R., Héctor	Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con
16	PE-1993-15-61-63	Hidalgo G., Juan L.	Docencia e investigación una relación controvertida
17	PE-1993-15-61-65	Ruiz del C., Amparo	Docencia e investigación: vínculo en construcción
18	PE-1993-15-61-66	Moran O., Porfirio	La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica
19	PE-1993-15-61-68	Furlán M., Alfredo; Pasillas V., Miguel A.	Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico
20	PE-1994-16-65-108	Cabello B., Víctor	Formación de investigadores en las normales del estado de México
21	PE-1995-17-67-125	Peña, Antonio	La investigación científica en México. Estado Actual: algunos problemas y perspectivas
22	PE-1995-17-70-164	Alcántara S., Armando	Reflexiones sobre el desarrollo de la investigación científica en la UNAM dentro de los ámbitos latinoamericano y nacional
23	PE-1996-18-71-177	Gómez, Víctor M.	Universidades de ciencias, investigación educativa y formación de docentes. Condiciones académicas para la construcción interdisciplinaria del saber educativo
24	PE-1997-19-78-236	Latapi S., Pablo; de Ibarrola, María; Ezpeleta, Justa; Gómez palacio, Margarita; Martínez, Felipe	La investigación educativa en la UPN: una evaluación.
25	PE-1998-20-79Y80-243	Díaz Barriga, Ángel	La investigación en el campo de la didáctica. modelos históricos

26	PE-1998-20-79Y80-246	Coraggio, José L.	Investigación educativa y decisión política. el caso del banco mundial en América latina
27	PE-1998-20-81-256	Clark, Burton	Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior
28	PE-2000-22-87-298	Lankshear, Colin; Knobel, Michele	Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa
29	PE-2000-22-87-299	Alcántara S., Armando	Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación científica universitaria
30	PE-2001-23-92-335	Alvarado R., María E.; Flores C., Fernando	Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia
31	REMIE-1996-01-01-06	Ducoin W., Patricia; Serrano C. José A.	La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio
32	REMIE-1998-03-05-60	Gutiérrez S., Norma G.	Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México
33	REMIE-1998-03-06-72	Guzmán G., Carlota	Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia afuera
34	REMIE-2000-05-09-104	Martínez R., Felipe	La Revista Mexicana de Investigación Educativa y la consolidación de la investigación educativa en México
Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.			

Los artículos que he enumerado en la tabla anterior cuentan con las siguientes características generales: Como lo mencioné forman parte de la producción sobre IE realizada en el periodo 1992-2002, la mayor parte de estos artículos han sido escritos por investigadores y académicos nacionales que se encuentran adscritos a instituciones de educación superior como la UNAM (entre los cuales figuran el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, varias escuelas y facultades), el Instituto Politécnico Nacional, el DIE-Cinvestav, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Aguascalientes, la Universidad de Baja California. Respecto de los autores de estos artículos vale señalar que 19 cuentan con el reconocimiento institucional y académico otorgado por el SNI; en nivel internacional, se identificaron autores se ubican en EUA, Colombia, Argentina, entre otros países que han publicado en revistas nacionales especializadas en educación.

En los siguientes apartados exploro diferentes rasgos del *corpus*, los rubros que propongo para analizarlos se han diseñado a partir de la revisión de los dos últimos estados del conocimiento de la IE (realizados por diversos investigadores adscritos al COMIE), en los cuales los artículos fueron organizados de la siguiente manera:

- a) Autores (extranjeros y mexicanos) y sus publicaciones.

- b) Formatos de publicación: libros, artículos de libro, artículos de revista.
- c) Contenidos: temáticas, objetivos, perspectivas, metodologías, objetos de estudio, resultados, conclusiones, bibliografía.
- d) Abordaje de la IE: epistemológico, filosófico, teórico y metodológico.
- e) Acervos y ubicación.
- f) Agentes, instituciones y comunidades.
- g) Comunicación e impacto.¹²⁰

A partir de esos antecedentes decidí analizar los artículos bajo los siguientes rubros: temas y problemas, objetivos, interlocución, usos de la teoría y los nodos y las herramientas conceptuales.¹²¹

En el rubro de temas y problemas destaco las relaciones que se construyen entre la IE y diversas temáticas a partir de los contenidos analizados en los artículos que integran el *corpus*.

En los objetivos, se mencionan los propósitos formulados por los autores en el abordaje de la IE, los cuales fueron clasificados en a) tratamiento conceptual y crítica, b) esbozo metodológico y c) análisis de práctica.

Entre los resultados y aportaciones expongo los principales logros enunciados por los autores en el tratamiento de la IE a partir de los objetivos identificados en el rubro precedente.

En el rubro interlocución aludo a los autores de referencia, las obras citadas y las disciplinas, también señalo las herramientas teórico-conceptuales con las que se aborda a la IE en los artículos seleccionados.

En los usos de la teoría presento tres formas de construcción del conocimiento relacionado con la IE a partir de sus relaciones con la teoría: a) del objeto de conocimiento hacia los sistemas teóricos, b) desde las teorías hacia el objeto de conocimiento y c) de la interrelación entre las teorías y los objetos de conocimientos.

¹²⁰Esta información se ha obtenido al revisar e identificar los rubros utilizados en los estados del conocimiento de la IE de 1993 y 2003 incorporados en el tercer capítulo de esta tesis.

¹²¹Esta información se obtuvo mediante la elaboración de Resúmenes Analíticos Estructurales (RAEs) de cada artículo integrado en el *corpus*.

En el rubro de nodos y herramientas conceptuales enuncio aquellos que aparecen con mayor frecuencia en los artículos mediante los cuales se van anclando diversas significaciones de la IE.

Para finalizar este apartado menciono que el análisis que emprendo en este capítulo me permite reconocer y resaltar algunos mecanismos de regulación (por ejemplo, los componentes interdisciplinarios e institucionales imbricados en las significaciones de la IE), que forman parte de las tramas discursivas desarrolladas en el segundo capítulo de esta tesis y que se expresan en los contenidos de los artículos considerados en el *corpus*; este análisis también recupera la relevancia de las revistas académicas, sus orientaciones (expuestas en el tercer capítulo) y exalta su papel como foros de interlocución. Además me permite atisbar los referentes teóricos y conceptuales mediante los cuales se aborda la IE y esbozar diversas asignaciones de sentido y sus expresiones en las revistas especializadas.

Temas y problemas

En los capítulos anteriores expuse uno de los planteamientos iniciales respecto del carácter relacional de la IE. En el primer capítulo de esta tesis afirmé que los sentidos de la investigación se constituyen a partir de sus relaciones con diversas tramas estructuras significantes ligadas a la educación y lo educativo. Por ejemplo, al observar los títulos de los artículos se advierten articulaciones entre la investigación y las siguientes temáticas:¹²²

- a) Ciencia, tecnología, metodología; ciencias sociales y humanidades, didáctica, pedagogía, enseñanza de la ciencia.
- b) Académicos, centros de investigación, comunidades científicas, investigación científica, investigadores, investigación curricular, modelos de investigación, investigación cualitativa.
- c) Calidad, docencia, enseñanza, eficiencia terminal, profesores, formación de profesores, proceso enseñanza-aprendizaje.

¹²²Las temáticas que se han señalado se obtuvieron del IRESIE.

- d) Universidad, educación superior, estudios de posgrado, institucionalización, evaluación institucional; política educativa y sistema educativo.

Aunado a la diversidad temática, en los contenidos de los artículos se muestra una heterogeneidad de problemas educativos a partir de los cuales se van asignando sentidos para la IE. Por ejemplo, en algunos artículos se exponen problemáticas relativas al estudio del *curriculum*, entre las que destacan las teorías y modelos curriculares, así como sus orientaciones teóricas y epistemológicas. Las relaciones entre la investigación y el *curriculum* se establecen en dos sentidos, por lo menos, en el primero la investigación se propone como una vía para la producción de conocimientos y resolución de problemas curriculares; en el segundo, el *curriculum* se concibe como un campo de conocimientos en el cual es posible incursionar a través de la investigación.¹²³

A continuación menciono algunos de los problemas identificados en el *corpus* que se vinculan con la investigación:

- a) Docencia e investigación: Cabe puntualizar que en este rubro se han identificado relaciones de inclusión-exclusión entre ambos elementos. Por una parte se encuentran posicionamientos a favor de la construcción de un vínculo entre ellos, se apuesta por la complementariedad. El objetivo que se persigue al proponer la inclusión de la docencia en la investigación consiste en fortalecer la formación de investigadores y/o docentes. En el lado opuesto se encuentran aquellos estudios en dónde se afirma que la docencia y la investigación no pueden coexistir o fusionarse en una sola actividad, este argumento se basa en la idea de que la investigación debe dirigirse hacia la generación de conocimientos y la docencia a la transmisión de los mismos. Otros problemas que también conciernen a este binomio atañen, tanto a los propósitos como a los resultados de esta articulación, al acercar la investigación y la docencia, se plantea a la segunda como la receptora de los beneficios producidos por la primera. Es decir, esta unión implica que la producción de conocimientos se dirija hacia la búsqueda de formas y mecanismos a través de los cuales se mejoren las actividades docentes (métodos, técnicas, habilidades, etcétera). Este lazo amplía las demandas y expectativas hacia las actividades de investigación ya que de manera

¹²³Ver *La investigación curricular en México* (registro PE-1992-14-57Y58-23).

implícita se acepta que ésta es capaz de proveer recursos y medios para la resolución de los problemas educativos.¹²⁴

b) Formación de docentes e investigadores. Entre estas problemáticas destacan aquellas posiciones en las que se afirma que los docentes (particularmente profesores normalistas) deben recibir una formación especializada que les permita realizar investigaciones educativas. Por otra parte, se encontraron artículos en los cuales se hacía énfasis en la formación que los estudiantes de posgrado deben recibir en torno a la investigación y para la producción de conocimientos científicos.

125

c) Enseñanza de la ciencia. Esta problemática vincula con la investigación por lo menos en dos sentidos, como una estrategia para el mejoramiento de los procedimientos, técnicas y contenidos para la enseñanza de la ciencia; y como un mecanismo de reproducción de los patrones y reglas válidas para generación de la ciencia.¹²⁶

d) Ciencia y tecnología. A partir de la articulación de estos elementos se construyen diversos sentidos de la investigación en el campo educativo. Esto puede explicarse a partir de que la ciencia es uno de los principales ordenadores de la realidad que se ha constituido en un eje rector de la producción de conocimientos desde finales del siglo XIX y que actualmente encuentra diversas modalidades aplicativas a partir del conocimiento tecnológico. En los artículos analizados fue posible identificar que tanto el desarrollo del conocimiento científico como del tecnológico además de mantener fuertes lazos con la investigación se encuentra relacionado tanto con las instituciones de educación superior como con los lineamientos y pautas establecidos por las políticas públicas en materia de educación y economía, entre otras.¹²⁷

¹²⁴Ver *Docencia e investigación una relación controvertida* (registro PE-1993-15-61-63), *Docencia e investigación un vínculo en construcción* (registro PE-1993-15-61-65), *Formando investigadores pero no científicos* (registro RES-2002-31-124-486).

¹²⁵Ver *Formación de investigadores en las normales del Estado de México* (registro PE-1994-16-65-108).

¹²⁶Ver *La construcción del conocimiento en la investigación sobre la enseñanza de la ciencia* (registro PE-1993-15-60-53).

¹²⁷Ver *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico* (registro PE-1993-15-61-68), *La investigación en el campo de la didáctica, modelos históricos* (registro PE-1998-20-79Y80-243), *Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación científica universitaria* (registro PE-2000-22-87-299), *Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y en investigador* (registro RES-1997-26-102-253),

- e) Metodología. En este rubro se identificaron algunos problemas relacionados con las finalidades de la investigación a partir de sus elementos metodológicos. Los problemas metodológicos indicados en los artículos estudiados se refieren al debate entre la investigación cualitativa y la cuantitativa. En estos materiales es posible observar que los autores ofrecen diversos recursos teóricos y metodológicos con los cuales trabajar la investigación educativa.¹²⁸
- f) Política educativa y financiamiento. En el periodo 1992-2002, los investigadores señalaron que diversas problemáticas en torno a la investigación y la educación habían sido causadas por deficiencias y fracasos de la política educativa vigente además de las crisis económicas en el país. Entre los elementos identificados por los autores de los artículos analizados se encuentran la planeación y la administración educativa. Por ejemplo, destacan los problemas generados por los cambios en la legislación educativa y la creación de programas de modernización que hacia 1993 se manifestaron en el ANMEB.¹²⁹
- g) Educación superior. Hace referencia a las instituciones, universidades y escuelas normales. En este rubro cabe mencionar diversas problemáticas vinculadas con el rol de las universidades como productoras de conocimientos científicos y tecnológicos. Además de considerarse como una de las instituciones cuya función principal es la generación de conocimientos, también se encontraron algunos artículos en donde se abordan problemáticas en torno a otras funciones sustantivas, la difusión y la extensión. Respecto de las escuelas Normales es importante señalar que las problemáticas más relevantes en su relación con la investigación aludieron a las carencias de los profesores en la formación de investigadores y en la práctica misma de la IE. Las críticas respecto de esta actividad que se realiza en las normales señalaban que frente a los universitarios, los profesores normalistas no cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para realizar investigaciones. Además se señaló que en estas instituciones no se cuentan ni con la infraestructura, ni con las

Tradiciones en la investigación sobre educación (registro PE-1993-15-61-59).

¹²⁸Ver *Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa* (registro PE-2000-22-87-298).

¹²⁹Ver *Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco de Mundial* (registro PE-1998-20-79Y80-246) y *La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio* (registro REMIE-1996-01-01-06)

tradiciones en la práctica de la investigación que les permita mejorar su desempeño académico.¹³⁰

- h) Institucionalización. En algunos artículos se abordaron diversas problemáticas relacionadas con diversos procesos de institucionalización de la investigación entre los cuales destacan la organización académica y la creación de grupos de investigación, por ejemplo: grupos y comunidades académicas. En estos documentos se muestra gran interés por mostrar las condiciones materiales en los que se realiza la investigación, también se encontraron descripciones respecto de las actividades realizadas por los investigadores en los centros de investigación, así como de los conflictos y obstáculos que enfrentan las organizaciones y los académicos para cumplir con las funciones sustantivas de la universidad. Por otra parte se identificó que algunos autores estaban interesados en conocer las dinámicas institucionales en los que se desempeñan los académicos en los centros de investigación con la intención de identificar los factores que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la investigación y la productividad intelectual. Finalmente cabe resaltar que en un artículo se alude de manera directa al papel que la REMIE ha jugado en la divulgación de los conocimientos producidos en el “campo de la investigación educativa” el cual se encuentra directamente ligado al COMIE.¹³¹
- i) Interdisciplinariedad. Uno de los elementos más relevantes en este apartado es la vinculación de la investigación con las ciencias sociales y las humanidades. En este sentido, algunos autores plantearon que para entender el desarrollo de la investigación educativa es necesario analizarla en su relación con las ciencias sociales;¹³² aunque, en el abordaje de la investigación sobre educación, también se

¹³⁰Ver *Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior* (registro PE-1998-20-81-256) y *Las universidades de investigación: la gran ausencia en México* (registro RES-2001-30-118-424).

¹³¹Ver *Orígenes de la institucionalización de la Investigación Educativa en México* (registro REMIE-1998-03-05-06), *Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia afuera* (registro REMIE-1998-03-06-72).

¹³²En el tratamiento de los problemas educativos, destaca la presencia de disciplinas como la psicología, la pedagogía y la didáctica.

identificaron estudios realizados desde disciplinas como la química y la física, administración.¹³³

En el siguiente apartado expongo tres tipos de objetivos que identifiqué en los artículos del *corpus*.

Objetivos

En el análisis del *corpus* se identificaron variados objetivos y propósitos, éstos dependen no sólo de la estructura y características de los documentos publicados, también de las intenciones explícitas por parte de los autores. En las siguientes líneas expongo tres tipos de objetivos: tratamiento conceptual y crítica, esbozo metodológico y análisis de prácticas educativas. Cada uno de ellos se deriva en aspectos particulares.

Tratamiento conceptual y crítica: En este rubro he ubicado aquellos materiales cuyos propósitos están orientados hacia el análisis teórico-conceptual de diversos problemas relacionados con la IE. Una de las principales características de estos documentos es su aportación a la reflexión y crítica. Aunque en algunos casos los autores ofrecen datos e información empírica, los resultados y conclusiones pueden considerarse como una serie de reflexiones y/o consideraciones respecto del problema a investigar. Puede observarse que los autores no elaboran propuestas de carácter instrumental, sino que su interés se dirige a ofrecer análisis e interpretaciones que contribuyan a la comprensión de problemas educativos. Los siguientes artículos tienen este tipo de objetivos: docencia-investigación,¹³⁴ educación superior,¹³⁵ *curriculum*,¹³⁶ política educativa.¹³⁷

¹³³Ver *La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente* (registro RES-2002-31-124-487) y *Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia* (registro PE-2001-23-92-335).

¹³⁴Ver *Docencia e investigación una relación controvertida* (registro PE-1993-15-61-63), *Docencia e investigación un vínculo en construcción* (registro PE-1993-15-61-65), *Formando investigadores pero no científicos* (registro RES-2002-31-124-486).

¹³⁵Ver *Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior* (registro PE-1998-20-81-256) y *Las universidades de investigación: la gran ausencia en México* (registro RES-2001-30-118-424).

¹³⁶Ver *La investigación curricular en México* (registro PE-1992-14-56Y58-23).

¹³⁷Ver *Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco de Mundial* (registro PE-1998-20-79Y80-246).

Esbozo metodológico: En este apartado se encuentran los artículos cuyos objetivos consisten en aportar elementos metodológicos como insumos para el investigador. Los artículos proveen de información relacionada con el uso pertinente de métodos, técnicas e instrumentos para la investigación cualitativa y para el análisis de las prácticas formativas en espacios educativos y escolares, entre los cuales destacan las técnicas observación (participante, no participante, etc.), las entrevistas, el estudio de casos. Además se ha identificado que en algunos casos los autores elaboran estrategias metodológicas que recuperan elementos de variadas corrientes teóricas y/o disciplinarias, por ejemplo, la etnografía (relacionada con la antropología), los grupos operativos (vinculadas a la psicología social), el método clínico (traído desde la psicología social). Los artículos identificados se refieren a los siguientes problemas: metodología.¹³⁸

Análisis de prácticas educativas: Los artículos integrados en esta sección comparten una característica principal, recuperan datos e información relacionada con problemáticas educativas concretas y con base en ellos formulan explicaciones, propuestas de acción o planes de intervención vinculándolas con actividades de investigación, que se señalan enseguida: educación superior e investigación,¹³⁹ interdisciplinaria,¹⁴⁰ ciencia e investigación,¹⁴¹ ciencia y tecnología,¹⁴² docencia-investigación,¹⁴³ institucionalización.¹⁴⁴

¹³⁸Ver *De la estrategia para la investigación a la estrategia para la formación escolar* (registro RES-1993-22-87-64), *Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa* (registro PE-2000-22-87-298), *La investigación científica: compromiso y actitud metodológica* (registro RES-1997-26-103-265).

¹³⁹Ver *Consideraciones básicas respecto a la tarea universitaria de investigación educativa* (registro RES-1995-24-93-135) y *La investigación científica en las universidades del mundo en desarrollo: En busca de resonancia global* (registro RES-2002-31-123-478).

¹⁴⁰Ver *Universidades de ciencias, investigación educativa y formación de docentes. Condiciones académicas para la construcción interdisciplinaria del saber educativo* (registro PE-1996-18-71-177) y *La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente* (registro RES-2002-31-124-487).

¹⁴¹Ver *Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM, Implicaciones para la enseñanza* (registro PE-2001-23-92-335), *La investigación científica en México. Estado actual: algunos problemas y perspectivas* (registro PE-1995-17-67-125), *Reflexiones sobre el desarrollo de la investigación científica en la UNAM dentro de los ámbitos latinoamericano y nacional* (registro PE-1995-17-70-164), *La Revista Mexicana de Investigación Educativa y la consolidación de la investigación educativa en México* (registro REMIE-2000-05-09-104) y *La investigación educativa en la UPN: una evaluación* (registro PE-1997-19-78-236).

¹⁴²Ver *Perfil de modelo alemán para la investigación, el desarrollo tecnológico y la educación superior* (registro RES-1996-25-97-193).

¹⁴³Ver *Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación* (registro PE-1993-15-61-61) y *La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica* (registro PE-1993-15-61-66).

¹⁴⁴Ver *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México* (registro REMIE-1998-03-05-60), *Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia afuera* (registro REMIE-1998-03-06-72), *La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio* (registro

En la siguiente tabla pueden observarse las relaciones entre los objetivos planteados en los artículos que integran el *corpus* y su relación con los problemas estudiados. Además se proporcionan los números de registro de los artículos en los que fueron identificados.

15. Tabla: Relaciones ente objetivos y problemas abordados		
Objetivos	Problemas abordados en los artículos	Artículos
Tratamiento conceptual y crítica	Curriculum	PE-1992-14-56Y58-23
	Docencia-investigación	PE-1993-15-61-63, PE-1993-15-61-65, RES-2002-31-124-486
	Ciencia e investigación	PE-1993-15-60-53, PE-1993-15-61-68, PE-1998-20-79Y80-243, PE-2000-22-87-299, RES-1997-26-102-253, PE-1993-15-61-59
	Formación de investigadores	PE-1994-16-65-108
	Política educativa	PE-1998-20-79Y80-246
	Educación superior	PE-1998-20-81-256, RES-2001-30-118-424
Esbozo metodológico	Metodología	RES-1993-22-87-64, PE-2000-22-87-298, RES-1997-26-103-265
Análisis de prácticas educativas	Ciencia e investigación	RES-2002-31-124-487, PE-2001-23-92-335, REMIE-1996-01-01-06, PE-1995-17-67-125, PE-1995-17-70-164, REMIE-2000-05-09-104, PE-1997-19-78-236
	Ciencia y tecnología	RES-1996-25-97-193,
	Docencia-investigación	PE-1993-15-61-61, PE-1993-15-61-66
	Política educativa y financiamiento	RES-1996-25-98-200
	Institucionalización	REMIE-1998-03-05-60, REMIE-1998-03-06-72, REMIE-2000-05-09-104
	Educación superior e investigación	RES-1995-24-93-135, RES-2002-31-121-454, RES-2002-31-123-478,
	Disciplinariedad	PE-1996-18-71-177
Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.		

Resultados y aportaciones

Una vez que he señalado los objetivos planteados en los artículos en la siguiente tabla enuncio una serie de resultados que he identificado a través del análisis de los contenidos.

REMIE-1996-01-01-06) y *La institucionalización de la investigación en ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara* (registro RES-2002-31-121-454).

La diversidad de resultados muestra que la investigación en el espacio educativo permite hacer visibles diferentes problemáticas y objetos de conocimiento. Por ejemplo, la investigación de los profesores o la institucionalización de la investigación o el vínculo docencia-investigación.

16. Tabla: Relaciones entre los objetivos y los resultados	
Objetivos	Resultados
Tratamiento conceptual y crítica	Análisis conceptual de la relación docencia-investigación.
	Análisis y reflexión sobre la formación de investigadores.
	Análisis conceptual sobre el desarrollo del currículum y la investigación en didáctica.
	Análisis conceptual sobre la relación teoría, investigación e intervención.
	Desarrollo conceptual sobre las universidades innovadoras.
	Análisis y reflexión sobre las condiciones de desarrollo de la ciencia y la tecnología en IES.
	Análisis de las características socio-psicológicas de los investigadores.
	Reflexión y crítica sobre las condiciones de desarrollo de la investigación científica.
Esbozo metodológico	Reflexión y crítica sobre los paradigmas de investigación y sus relaciones con las políticas educativas.
	Presentación de una serie de estrategias metodológicas (métodos, técnicas y dispositivos) para la investigación en educación.
Análisis de prácticas educativas	Estudios las políticas educativas y financiamiento que impulsan la investigación y la creación de universidades de ciencias.
	Estrategia pedagógica o de intervención en educación superior vinculada con la investigación.
	Análisis e información sobre el desarrollo de la investigación y los procesos de conformación de grupos de investigación en diferentes organizaciones educativas.
	Proyecto de desarrollo institucional.
	Análisis de las prácticas de investigación realizadas por profesores.
	Estudios sobre los procesos de institucionalización de la investigación.
	Estudios sobre autonomía intelectual del investigador.
	Descripción de la producción de la REMIE y consolidación de la Investigación educativa.
	Análisis y reflexión sobre las conceptualizaciones de ciencia en los profesores y sus prácticas de enseñanza en educación superior.
	Análisis de las prácticas de investigación y formación de investigadores en las escuelas normales.
	Evaluación de la investigación en IES.
Estudios sobre la investigación científica en las IES.	

Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.

A partir de los trabajos analizados en las siguientes líneas enumero una serie aportaciones al campo educativo que se expresan en las publicaciones analizadas y que se relacionan con los elementos interdisciplinarios, con la institucionalización y la profesionalización de a IE, así como con diferentes iniciativas e instrumentos de política educativa abordados en el segundo capítulo de esta tesis:

- a) Interdisciplinariedad: Análisis sobre las condiciones de producción de la investigación en educación superior; formulación de modelos teóricos, disciplinarios y metodológicos; estudios interdisciplinarios de la enseñanza de la ciencia y la investigación.

- b) Política Educativa: Reflexión y crítica sobre política educativa, educación superior, formación e investigación del profesorado; procesos administrativos, académicos (docencia e investigación) y pedagógicos; propuestas de administración y organización de las universidades para el desarrollo de la investigación.
- c) Institucionalización y profesionalización: Propuesta de formación de profesores en investigación; proyecto de desarrollo institucional e intervención; propuestas de vinculación entre las actividades docentes y la investigación; análisis sobre la relación entre docencia e investigación; análisis de las actividades de investigación realizada por profesores en las escuelas normales y la UPN.

Considerando los elementos anteriores es posible afirmar que las contribuciones que se han identificado en estos artículos no sólo enriquecen los debates teóricos y disciplinarios respecto de variados temas y problemas, también han permitido la emergencia de una serie de objetos de conocimiento situados en condiciones históricas particulares que si bien se ubican en el periodo 1992-2002, hacen resonancias de diferentes temas y problemas educativos, debates y otras tramas discursivas que se remontan hasta la década de los setenta, por lo menos.

Interlocución: Autores de referencia, las obras citadas y las disciplinas

Una parte de los análisis realizados se efectuaron con la intención de observar los referentes teóricos a partir de los cuales se significa la investigación en educación, para lograr este propósito examiné a los autores y a las obras referidos con mayor frecuencia en la bibliografía general del *corpus*.¹⁴⁵ Entre los primeros se registraron 50 autores extranjeros y 37 nacionales (ver tablas 17 y 18).¹⁴⁶

¹⁴⁵Estos resultados fueron obtenidos al seleccionar de la bibliografía general aquellos autores que aparecieron por lo menos en dos ocasiones.

¹⁴⁶La distinción entre autores extranjeros y nacionales me permite identificar algunas tradiciones intelectuales, las apropiaciones, producciones teóricas en torno a la IE y sus mecanismos de interlocución entre ellos. Cabe mencionar que se identificaron algunos autores cuya nacionalidad no es mexicana, pero su producción sí, en esos casos se harán las indicaciones correspondientes.

17. Tabla: Frecuencia de referencias por autores extranjeros

	Nombre	Autor (a)	Coautor (a)	Coordinador /Editor
1	Adorno, Theodore	1	1	
2	Allen, Thomas J.	2		
3	Allison, P.	1	2	
4	Altbach, Philip	1	1	
5	Ardoino, Jacques	2		
6	Bachelard, Gaston.	2		
7	Becher, Tony	1	1	
8	Ben-David, Joseph	3	1	
9	Boudon, Raymond	1	1	
10	Bourdieu, Pierre	10	2	
11	Bruner, Jerome	2		
12	Brunner, José	7		
13	Carr, Wilfred		2	
14	Castoriadis, Cornelius	2		
15	Clark, Burton	12	2	2
16	Crane, Diana	2		
17	Delamont, Sara	1	1	
18	Durkheim, Emile	3	1	
19	Ferry, Gilles	1	2	
20	Feyerabend, Paul	3		
21	Fortes, Jacqueline		3	
22	Frischer, Josef	1	1	
23	Furlán, Alfredo*	1	1	
24	Gómez, Victor	1	1	
25	Holdaway, E.	1	1	
26	Horkheimer, Max	1	1	
27	Kemmis, Stephen		2	
28	Kohn, Robert	2		
29	Knobel, Michel	1	2	
30	Kuhn, Thomas	3		
31	Koyré, Alexandre	2		
32	Lankshear, Colin	1	2	
33	Lapassade, George	1	1	
34	Latour, Bruno	2	1	
35	Lourau, René	1	1	
36	Mata G., José	2		
37	Marx, Karl	2		
38	Merton, Robert	4		
39	Morin, Edgar	3		
40	Neave, Guy			2
41	Passeron, Jean	5	3	
42	Saint-Martin, Monique		2	
43	Scheler, Max	2		
44	Snyders, George	2		
45	Stenhouse, Lawrence	1		
46	Taffel, Henry	2		
47	Valarino, Elizabeth		2	
48	Vessuri, Hebe	2		
49	Vielle, Jean Pierre	2		
50	Weber, Max	2		

Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.

*Este autor de nacionalidad argentina radica en México desde 1875 y ha desarrollado distintas investigaciones educativas.

A continuación señalo a los autores con mayor número de referencias: Entre los extranjeros destacan: Joseph Ben-David, con tres obras como autor y una como coautor; Pierre Bourdieu aparece con diez menciones como autor y dos como coautor; José J. Brunner con 7 referencias como autor; Burton R. Clark es el autor con el mayor número de referencias, 12 como autor, dos como coautor y dos como editor; Émile Durkheim, es referido en tres ocasiones como autor y una como coautor; Paul Feyerabend aparece en tres ocasiones como autor igual que Thomas Kuhn, y Robert Merton aparece cuatro veces como autor.

18. Tabla: Frecuencia de referencias por autores nacionales

	Nombre	Autor (a)	Coautor (a)	Coordinador / Editor
1	Alcántara, Armando	2		
2	Alvarado R., María	1		
3	Arechavala, Ricardo	4	1	
4	Arredondo, Martiniano		6	
5	Béjar N., Raúl		2	
6	Benítez, Raúl	2		
7	Cabello, B.		2	
8	Chavoya, María Luisa	1		
9	de Ibarrola, María	4		
10	Díaz Barriga, Ángel.	5		1
11	Fresán, Magdalena.	2		
12	Galán, Ma. Isabel		2	
13	Garriz, Andoni.	1		
14	Gutiérrez S., Norma	1		
15	Hernández B., Héctor		1	
16	Hidalgo, Juan L.	1		
17	Larroyo, Francisco	5		
18	Latapí, Pablo	4		
19	Lomnitz, Larissa*	2	3	
20	Martínez, Salvador		3	
21	Martínez Rizo, Felipe	1		
22	Mingo, Araceli	3	3	
23	Morán, Porfirio.	2		
24	Muñoz, Humberto	1	1	
25	Pacheco, Teresa	3		
26	Pasillas V., Miguel		1	
27	Pérez-Rivera., Graciela		2	
28	Pérez T., Ruy	1	1	
29	Perló, Manuel			2
30	Pineda R., José Manuel	2		
31	Ruiz, Amparo	1		
32	Sánchez P., Ricardo		2	
33	Santoyo, Rafael		2	
34	Serrano C., José		1	
35	Silva R., Gilberto		2	
36	Soria N., Oscar	2		
37	Wuest S., Teresa		3	

Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.

*Esta autora de origen ucraniano obtuvo la nacionalidad mexicana en 1969.

Siguiendo con la tabla anterior, entre los autores nacionales identifiqué a los siguientes: Ricardo Arechavala con cuatro referencias como autor y una como coautor; Martiniano Arredondo cuenta con el mayor número de referencias, pero únicamente como coautor en seis publicaciones; María de Ibarrola, cuenta con cuatro referencias como autora; Ángel Díaz Barriga, con seis como autor; Francisco Larroyo con cinco; Pablo Latapí cuenta con cuatro referencias como autor; Araceli Mingo con tres como autora y tres como coautora y Teresa Pacheco cuenta con tres como autora y Larissa Lomnitz a quien se identificó dos veces como autora y tres como coautora.¹⁴⁷ Estos intelectuales, son académicos que han realizado contribuciones teóricas en el abordaje de diversos problemas sociales relacionados con la producción de conocimientos científicos, el desarrollo y organización de las universidades, el estudio de los fines y propósitos de la educación, entre otros.

A partir de los datos anteriores puedo señalar que los autores más citados en el *corpus* fueron Gaston Bachelard, Joshep Ben-David, Pierre Bourdieu, Jerome Bruner, Joaquín Brunner, Burton Clark, Paul Feyerabend, Thomas S. Kuhn, Robert Merton, cuyas raíces se extienden hasta la sociología y la filosofía. Por otra parte, los autores nacionales con el mayor número de referencias bibliográficas se ubican en disciplinas como la pedagogía y la sociología. Los datos obtenidos del *corpus* me permiten señalar que Martiniano Arredondo, Maria de Ibarrola, Ángel Díaz Barriga, Francisco Larroyo, Pablo Latapí, Larissa Lomnitz, Araceli Mingo y Teresa Pacheco, son académicos cuya participación ha sido relevante en el proceso de constitución de un espacio social, político, académico y conceptual para la IE en México. Sus contribuciones, resignificaciones teóricas y análisis relacionados con la IE, no sólo contribuyen en la consolidación de las revistas académicas como foros de interlocución recuperando las aportaciones de otros autores (como los extranjeros), sino que se constituyen en marcos de referencia de las cuales abrevan nuevas indagaciones y reflexiones.¹⁴⁸

¹⁴⁷Estos datos corresponden al número de veces en que los autores aparecen en la bibliografía general. Con estos elementos fue posible identificar ciertas orientaciones disciplinarias y teóricas vinculadas con la conceptualización de la investigación. Cabe mencionar que en algunos casos los investigadores a quienes corresponde la autoría de los artículos considerados en el *corpus*, incluyeron sus trabajos previos en el listado de referencias bibliográficas impactando directamente en la frecuencia. Por otra parte, respecto de los “autores extranjeros con el mayor número de referencias bibliográficas”, puedo señalar éstos se inscriben en algunas disciplinas como la sociología y la filosofía, predominantemente.

Los autores mencionados en la tabla siguiente formaron parte de las referencias bibliográficas de varios artículos integrados en el *corpus*. Estos datos muestran que el proceso de interlocución pueden identificarse en buena parte porque existe autorreferencia y circularidad en las fuentes y herramientas teóricas con las cuales se construyen las significaciones de la investigación. Estos mecanismos de autorreferencia pueden explicarse a partir de ciertas prácticas vigentes en las redes de comunicación que se aplican a las publicaciones científicas. Por ejemplo quienes publican en una revista científica pueden incluir o no, en el aparato teórico algunos trabajos anteriores que proporcionan a los lectores mayor información sobre el tema abordado, pero que al mismo tiempo ofrece referentes bibliográficos disponibles para ser citados o comentados por sus interlocutores.

19. Tabla: Referencias en artículos del corpus

No.	Autor	Artículos
1	Alcántara, Armando	RES-2002-31-123-478, PE-2000-22-87-299
2	Alvarado R., María	PE-2001-23-92-335
3	Arechavala, Ricardo	RES-1996-25-98-200, RES-2001-30-118-424
4	Cabello B.,	PE-1994-16-65-108
5	Chavoya, María	RES-2002-31-121-454
6	de Ibarrola, María	RES-2002-31-121-454, REMIE-1998-03-05-60, PE-1993-15-61-65, PE-1997-19-78-236
7	Díaz Barriga, Ángel.	REMIE-1996-01-01-06, PE-1998-20-79Y80-243
8	Fresán, Magdalena.	RES-2002-31-124-487
9	Garritz, Andoni.	RES-1997-26-102-253,
10	Hidalgo, Juan	RES-1997-26-102-253,
11	Latapí, Pablo	PE-1997-19-78-236, RES-1995-24-93-135, REMIE-1998-03-05-60, REMIE-1998-03-06-72
12	Martínez Rizo, Felipe	REMIE-1998-03-06-72
13	Morán, Porfirio.	PE-1993-15-61-61
14	Pasillas V., Miguel	PE-1993-15-61-61
15	Ruiz, Amparo	PE-1993-15-61-61
16	Serrano C., José	PE-1993-15-61-61
Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.		

La circularidad, contribuye a la constitución conceptual de una disciplina, campo o área de estudios, en este caso, de la IE. Esta característica se hace más evidente al observar los nombres de los autores y los títulos que integran el listado de referencias en cada artículo. Enseguida me ocupo de los primeros, posteriormente recuperaré los elementos que conciernen a la obras citadas. En la caracterización y análisis del *corpus*, se identifican

¹⁴⁸A manera de ejemplo, conviene agregar que Ángel Díaz Barriga y Pablo Latapí, son autores de dos artículos integrados al *corpus* y que al mismo tiempo, forman parte de los autores nacionales con mayor número de referencias bibliográficas.

ciertas huellas de la sociología, la pedagogía, la filosofía, las ciencias sociales y las ciencias de la educación, en las representaciones de la IE.

20. Tabla: Formación disciplinaria de autores extranjeros

	Nombre	Disciplina
1	Adorno, Theodore	Filosofía
2	Allen, Thomas J.	Ciencias sociales
3	Allison, P.	N. E.*
4	Altbach, Philip	Educación Superior
5	Ardoino, Jacques	Ciencias de la educación
6	Bachelard, Gaston.	Filosofía
7	Becher, Tony	Ciencias sociales
8	Ben-David, Joseph	Sociología de la ciencia
9	Boudon, Raymond	Sociología
10	Bourdieu, Pierre	Sociología
11	Bruner, Jerome	Psicología (cognitiva)
12	Brunner, José	Sociología
13	Carr, Wilfred	Filosofía
14	Castoriadis, Cornelius	Filosofía y psicoanálisis
15	Clark, Burton	Sociología
16	Crane, Diana	Sociología
17	Delamont, Sara	Antropología social
18	Durkheim, Emile	Sociología
19	Ferry, Gilles	Pedagogía
20	Feyerabend, Paul	Filosofía
21	Fortes, Jacqueline	Psicología social
22	Frischer, Josef	N. E.*
23	Furlán, Alfredo	Ciencias de la educación
24	Gómez, Víctor	Sociología
25	Holdaway, E.	N. E.*
26	Horkheimer, Max	Filosofía y Sociología
27	Kemmis, Stephen	Bachelor of Arts (Languages)
28	Kohn, Robert	N. E.*
29	Knobel, Michel	Alfabetización, tecnología y epistemología
30	Kuhn, Thomas	Filosofía de la ciencia
31	Koyré, Alexandre	Epistemología e historia de la ciencia
32	Lankshear, Colin	Alfabetización y tecnologías
33	Lapassade, George	Filosofía y psicología
34	Latour, Bruno	Filosofía y sociología de la ciencia
35	Lourau, René	Socioanálisis
36	Mata G., José	N. E.*
37	Marx, Karl	Filosofía y economía
38	Merton, Robert	Sociología
39	Morin, Edgar	Ciencias sociales
40	Neave, Guy	Historia política
41	Passeron, Jean	Sociología, sociología de la educación y epistemología.
42	Saint-Martin, Monique	Medicina
43	Scheler, Max	Filosofía
44	Snyders, George	Ciencias de la educación
45	Stenhouse, Lawrence	Pedagogía
46	Taffel, Henry	Psicología social
47	Valarino, Elizabeth	Psicología
48	Vessuri, Hebe	Antropología social
49	Vielle, Jean Pierre	N. E.*
50	Weber, Max	Sociología y filosofía

Fuentes: www.comie.org.mx

*No especificado

Al observar a los autores extranjeros (ver tabla 20) contemplados en la bibliografía general del *corpus* se infiere que en el abordaje teórico-conceptual, en su relación con las significaciones de la IE, subyacen influencias teóricas y disciplinarias procedentes de la sociología (en cuyas ramas destacan la sociología de la ciencia y la sociología de la educación), la filosofía (incluyendo la filosofía de la ciencia) y la psicología (cognitiva y social).

21. Tabla: Formación disciplinaria de autores nacionales

	Nombre	Disciplina
1	Alcántara, Armando	Educación con esp. en ciencias sociales y educación comparada
2	Alvarado R., María	Pedagogía
3	Arechavala, Ricardo	Ciencias de la Educación y Sociología
4	Arredondo, Martiniano	Pedagogía y Sociología
5	Béjar N., Raúl	Ciencias Sociales
6	Benítez, Raúl	Ciencias Sociales
7	Cabello, Héctor	Sociología
8	Chavoya, María Luisa	Ciencias sociales
9	de Ibarrola, María	Sociología
10	Díaz Barriga, Ángel.	Pedagogía
11	Fresán, Magdalena.	Ciencias de la educación
12	Galán, Ma. Isabel	Ciencias de la educación
13	Garritz, Andoni.	Química
14	Gutiérrez S., Norma	Ciencias sociales
15	Hernández B., Héctor	Ciencias sociales
16	Hidalgo, Juan L.	Pedagogía
17	Larroyo, Francisco	Pedagogía
18	Latapí, Pablo	Ciencias de la educación
19	Martínez, Salvador	N. E.*
20	Lomnitz, Larissa	Antropología
21	Martínez Rizo, Felipe	Ciencias sociales
22	Mingo, Araceli	Pedagogía
23	Morán, Porfirio.	Pedagogía
24	Muñoz, Humberto	Sociología
25	Pacheco, Teresa	Sociología y pedagogía
26	Pasillas V., Miguel	Pedagogía
27	Pérez-Rivera., Graciela	Didáctica
28	Pérez T., Ruy	Medicina
29	Perló, Manuel	Ciencias sociales
30	Pineda R., José Manuel	N. E.*
31	Ruiz, Amparo	Sociología
32	Sánchez P., Ricardo	Filosofía
33	Santoyo, Rafael	Pedagogía
34	Serrano C., José	Pedagogía
35	Silva R., Gilberto	Pedagogía
36	Soria N., Óscar	N. E.*
37	Wuest S., Teresa	Pedagogía

Fuente: COMIE

*No especificado.

En el nivel nacional, destacan las ciencias sociales en general, y en particular la pedagogía y la sociología; en el nivel internacional predominan la sociología y la filosofía (en menor medida con la química y la medicina).

Complejo bibliográfico

Como ya se ha mencionado con anterioridad, el propósito de este apartado consiste en recuperar diversos elementos teóricos con los cuales se significa la IE, por esta razón en las siguientes líneas enumero las obras más con mayor número de referencias que han sido detectadas en la bibliografía general,¹⁴⁹ ya que estos elementos me permiten identificar algunos puntos de contacto entre los académicos interesados en la producción de conocimiento y aquellas entidades que intervienen en la distribución y consumo del mismo.

Una de las obras más citadas en los artículos incorporados en el corpus es *The Higher education system: academic organization in cross-national perspective*, tanto en su edición en inglés como en español (1983 y 1986 respectivamente), escrita por Burton Clark, el cual aparece en cinco ocasiones en la bibliografía general. Las siguientes producciones del mismo autor se registraron con dos menciones: *The research foundations of graduate education* (1993); *Places of inquiry: Research and advanced education in modern universities* (1995) y *The Encyclopedia of Higher Education, (Vol. 4). Academic Disciplines Humanities and Social Sciences* (1994) en coautoría con Guy Neave. En el corpus también destacan:

- 1) *Docencia en forma de investigación* (1967) de José Mata Gavidia;
- 2) *La formación del espíritu científico* (1970) de Gastón Bachelard;
- 3) *El papel de los científicos en la sociedad*, por Joseph Ben-David, en sus versiones en inglés (1971) y español (1997);
- 4) *The structure of scientific revolutions* (1970) escrita por Thomas S. Kuhn;
- 5) *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities* (1972) por Diana Crane;

¹⁴⁹El criterio de selección consistió en identificar a los autores y obras con el mayor número de referencias entre 1992-2002.

- 6) *El proceso de educación* (1972) de Jerome Bruner;
- 7) *La sociología de la ciencia* (1973 versiones en inglés y en español) de Robert Merton
- 8) *Contra el método* (en sus versiones francesa y española de 1979) de Paul Feyerabend
- 9) *Homo academicus* (1984) y *Cosas dichas* (versión en francés 1987 y 1988, en español) por Pierre Bourdieu;
- 10) por Wilfred Carr y Stephen Kemmis aparece *Teoría crítica de la enseñanza* (1988 versión en español); y
- 11) *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos* (1990) de José Joaquín Brunner.

En los artículos se identificaron diversos documentos elaborados por organismos internacionales que fueron revisados por los autores durante el periodo 1992-2002. En las siguientes líneas enumero aquellos materiales que han sido citados con mayor frecuencia por los autores en el planteamiento y/o abordaje de los problemas vinculados con la investigación en educación:

- 1) *The Task Force on Higher Education and Society* (2000), elaborado por el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO);
- 2) *World development report. Knowledge for development*. informe elaborado por el Banco Mundial en 1999.
- 3) En el nivel nacional encontré las siguientes obras:
- 4) *La ciencia de la educación* (1980) por Francisco Larroyo;
- 5) *Las ciencias sociales en México* (1988) de Raúl Benítez;
- 6) *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad* (1991) por Larissa Lomnitz en coautoría con Jacqueline Fortes.
- 7) *La investigación educativa en México* (1994) de Pablo Latapí;
- 8) *Sistemas nacionales de incentivo al investigador. México: la experiencia de homologar y deshomologar las remuneraciones al trabajo académico* (1994) por María de Ibarrola;

- 9) *Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas*. México: Instituto de Investigaciones Sociales (1994), coordinado por Manuel Perló;
- 10) *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México* (1996) por Raúl Béjar Navarro y Héctor H. Hernández Bringas.
- 11) Entre los artículos de revista citados aparecen:
- 12) "Vinculación docencia-investigación" en *Memoria del Foro Relación Docencia-investigación*, elaborado por M. Arredondo, R. Santoyo y G., Pérez-Rivera, (1988).
- 13) "La investigación educativa en México: un campo científico en proceso de constitución", en *Revista Mexicana de Sociología*, elaborado por Arredondo, Martiniano; Salvador Martínez; Araceli Mingo; Teresa Wuest (1984).
- 14) "Aproximación al análisis de la investigación educativa en México", en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, por Araceli Mingo (1985).
- 15) "Docencia de la investigación en la Universidad Latinoamericana", en *Docencia*, por Oscar Soria (1985).
- 16) Enseguida presento los documentos cuyos datos e información son parte de sustantiva en el abordaje de la investigación y su significación, los cuales fueron identificados en la bibliografía del *corpus* en el nivel nacional:
- 17) *Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, I Congreso de Investigación Educativa, Conacyt-SEP (1981).
- 18) *Diez años de investigación educativa en México* editado por el CEE (1973).
- 19) *Plan de trabajo de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza* de la UNAM (1971).
- 20) *Reglamento interno de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza* de la UNAM (1976).
- 21) *Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa*, Conacyt-SEP (1981).
- 22) *Plan Maestro de Investigación Educativa: 1982-1984*, Conacyt-SEP (1981).
- 23) *Formación y actualización de maestros* de la SEP (1995).
- 24) *Reseñas de Investigación Educativa. Proyectos aprobados 1993* de la SEP (1995).
- 25) *Reseñas de Investigación Educativa. Proyectos aprobados 1994*, de la SEP (1995).

Merecen una mención especial los materiales que dan cuenta de la IE en el periodo 1981-1992, ya que en la bibliografía general se identificaron referencias del trabajo realizado por Isabel Galán (1995) *Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa*, en el libro coordinado por Susana Quintanilla y Luz Elena Galván (1995), y del cuaderno *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México 1982-1992* (1997) se encontraron referencias a dos capítulos, uno de ellos fue elaborado por Rolando Maggi, y el otro, por Eduardo Weiss y Aurora Loyo, quienes, a excepción de Loyo, fueron los coordinadores (Weiss y Maggi, 1997).

En la siguiente tabla recupero a los autores y las obras que se aparecen en la bibliografía general del corpus (las obras referidas cubren un periodo de 1967-1996). A partir de estos datos es posible suponer que las significaciones respecto de la IE identificables en el *corpus* (entre 1992-2002) se vinculan con teorías y autores que se incorporaron al campo de la educación durante las cuatro últimas décadas del siglo XX, por lo menos.

22. Tabla: Autores extranjeros y nacionales		
Periodo	Nombre y año de la obra referida por un autor extranjero	Nombre y año de la obra referida por un autor nacional
1960-1969	Mata Gavidia, J. (1967). <i>Docencia en forma de investigación</i> .	
1970-1979	Bachelard, G. (1970). <i>La formación del espíritu científico</i> .	
	Kuhn, Thomas S. (1970). <i>The structure of scientific revolutions</i> .	
	Ben-David, J. (1971, 1997). <i>El papel de los científicos en la sociedad</i> .	
	Crane, D. (1972). <i>Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities</i> .	
	Bruner, J. (1972). <i>El proceso de educación</i> .	
	Merton, R. (1973). <i>La sociología de la ciencia</i>	
	Feyerabend, P. (1979). <i>Contra el método</i> .	
1980-1989		Larroyo, F. (1980). <i>La ciencia de la educación</i> .
	Bourdieu, P. (1984). <i>Homo academicus</i> .	Arredondo, M. et al, (1984). "La investigación educativa en México: un campo científico en proceso de constitución".

		Mingo, A. (1985). "Aproximación al análisis de la investigación educativa en México".
		Soria, O. (1985). "Docencia de la investigación en la Universidad Latinoamericana".
	Bourdieu, P. (1987, 1988). <i>Cosas dichas</i> .	
	Carr, W. y S., Kemmis (1988). <i>Teoría crítica de la enseñanza</i> .	Arredondo, M., et al, (1988) "Vinculación docencia-investigación".
		Benítez, R. (1988). <i>Las ciencias sociales en México</i> .
	Clark, B. (1989). <i>The higher education system: academic organization in cross-national perspective</i>	
1990-1999	Brunner, J. (1990). <i>Educación superior en América Latina: cambios y desafíos</i> .	
		Lomnitz, L. Y J. Fortes (1991). <i>La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad</i> .
	Clark, B. (1993). <i>The research foundations of graduate education</i> .	
	Clark B. y G. Neave (1994). <i>The Encyclopedia of Higher Education, (Vol. 4). Academic Disciplines Humanities and Social Sciences</i> .	Perló, M. (1994). <i>Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas</i> . México: Instituto de Investigaciones Sociales
		Latapi, P. (1994). <i>La investigación educativa en México</i>
		Ibarrola, Maria de (1994). <i>Sistemas nacionales de incentivo al investigador. México: la experiencia de homologar y deshomologar las remuneraciones al trabajo académico</i> .
	Clark, B. (1995). <i>Places of inquiry: Research and advanced education in modern universities</i> .	
		Béjar, R, y H. Hernández (1996). <i>La investigación en ciencias sociales y humanidades en México</i>
Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.		

En la tabla anterior se aprecia que en la bibliografía del *corpus* predominan autores extranjeros, cuyas obras se publicaron entre 1967 y 1979, en este periodo, es posible identificar con meridiana claridad la formación disciplinaria de los autores (principalmente filosofía y la sociología). En cambio entre 1980-1989, se hacen más visibles las participaciones de autores nacionales en torno a la IE, las obras y los autores de referencia recuperan a la investigación como temática central en sus relaciones con las ciencias sociales y humanas, esto no quiere decir que las referencias al tema de corte internacional no se vinculen esos debates. Respecto del periodo 1990-1999, destaca que durante la

primera mitad de la década predominaron autores y obras extranjeras que se refieren directamente a las múltiples relaciones entre la investigación y los sistemas de educación superior en diferentes latitudes, esa situación cambió con relación a la participación de autores nacionales, ya que entre 1991 a 1996, las temáticas abordadas mantienen coincidencias con la década anterior.

Usos de la teoría

En este apartado expongo diversos usos de la teoría¹⁵⁰ en los artículos que integran el corpus, los elementos teóricos que he identificado proceden de diversas corrientes de pensamiento particulares, Buenfil ha mencionado diferentes usos de la teoría en la investigación que se realiza en educación: ingenuo, ritual o normativo, teoricista, fatuo u ostentoso, defensivo, descalificador práctico, descalificador metodológico, descalificadores políticos, productivos e imaginativos, cuestionadores (2006, pp. 38-42). También señala que hay “[otros] usos de lo teórico que exigen su ligazón estrecha con la particularidad misma del tema estudiado, usos en los que son puestas en prueba las mismas teorías, que son recreadas y que son incluso complementadas mediante...categorías intermedias” (2007, p. 5). Como la autora lo indica, estas posibilidades pueden ampliarse e incluso multiplicarse.

En esta investigación recupero la idea de usos de la teoría para referirme a un uso específico que concierne a la recuperación de las teorías, como cuerpos de intelección desde los cuales se construye un objeto de conocimiento, en este apartado me interesa mostrar tres formas de desarrollar este uso en el *corpus*: a) del objeto de conocimiento hacia las teorías, b) desde las teorías hacia el objeto de conocimiento y c) de la interrelación entre teorías y objetos de conocimientos.

¹⁵⁰En este apartado me sumo a los intelectuales que han discutido y argumentado en torno a los usos de la teoría, que por una parte remite a un libro con el mismo título coordinado por Marco Antonio Jiménez (2006) y por otra, alude a la capacidad de recuperar diversas herramientas de intelección, combinarlas y recrearlas en múltiples dimensiones que permitan mirar -construir- los objetos de estudio de diferentes modos.

En la primera vía, del objeto de conocimiento hacia las teorías, se encuentra *La Investigación Científica en las Universidades del mundo en desarrollo: En busca de resonancia global* (RES-2002-31-123-478) el autor efectúa un análisis sobre las políticas educativas y los mecanismos de financiamiento que han sido implementados en varios países en vías de desarrollo para impulsar las actividades de innovación y desarrollo.¹⁵¹

En este artículo, no sólo se toman en cuenta algunos datos relativos a las condiciones económicas que han enfrentado países asiáticos y latinoamericanos, durante las últimas décadas del siglo XX, además se analiza el grado de desarrollo de la investigación científica a partir de los parámetros establecidos por organismos internacionales como el Banco Mundial. En este caso el objeto de conocimiento, la investigación científica, se erige a partir de ciertos factores institucionales, políticos, económicos y académicos, en donde los elementos teóricos forman parte de las herramientas de intelección que permiten explicar las particularidades fenoménicas de los objetos que interesa estudiar.

En otros materiales fue posible identificar que los autores construyen algunas tipologías o clasificaciones que les permiten delimitar los tipos de objetos de conocimiento que se proponen indagar. Estas clasificaciones que van tomando forma a partir del análisis de casos particulares permiten a los autores (y a los lectores) identificar los temas y problemas en torno al objeto de estudio.

Los artículos con estas características van mostrando variadas problemáticas sociales, casos concretos, fenómenos reales, que han sido identificados y que pueden ser aprehendidos a través de ciertos referentes conceptuales. El proceso de teorización se lleva

¹⁵¹En la primera vía que he señalado desde el objeto de conocimiento, en este caso, la IE hacia las teorías, es posible ubicar los siguientes artículos: *Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación* (registro PE-1993-15-61-61), *Docencia e investigación una relación controvertida* (registro PE-1993-15-61-63), *Docencia e investigación: vinculo en construcción* (registro PE-1993-15-61-65), *La investigación científica en México. Estado Actual: algunos problemas y perspectivas* (registro PE-1995-17-67-125), *Reflexiones sobre el desarrollo de la investigación científica en la UNAM dentro de los ámbitos latinoamericano y nacional* (registro PE-1995-17-70-164), *La investigación educativa en la UPN: una evaluación* (registro PE-1997-19-78-236), *Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior* (registro PE-1998-20-81-256), *Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación científica universitaria* (registro PE-2000-22-87-299); *La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio* (registro REMIE-1996-01-01-06), *La Revista Mexicana de Investigación Educativa y la consolidación de la investigación educativa en México* (registro REMIE-2000-05-09-104); *Las universidades de investigación: la gran ausencia en México* (registro RES-2001-30-118-424), *La Investigación Científica en las Universidades del mundo en desarrollo: En busca de resonancia global* (registro RES-2002-31-123-478) y *Formando investigadores pero no científicos* (registro RES-2002-31-124-486).

a cabo a partir del análisis fenómeno identificado como una construcción *a posteriori*. Es decir, partiendo de elementos observables, analizando sus características se van construyendo tramas conceptuales que permitan explicar los fenómenos observados.

A manera de ejemplo cito el artículo *Docencia e investigación: vínculo en construcción* (PE-1993-15-61-65), en donde la autora plantea que la política de modernización impulsada por el gobierno federal ha limitado la construcción del vínculo docencia investigación (como objeto de conocimiento) al favorecer a las ciencias naturales más que a las ciencias sociales.

Otra veta de análisis importante es la que se refiere a la situación social en la que se produce el conocimiento y las características particulares de las instituciones de enseñanza superior. Recientemente se comienza a sentir la necesidad de replantear la importancia efectiva de la docencia en tanto que las políticas modernizadoras del eficientismo y la meritocracia conducen a una sobrevaloración de la investigación respecto a las características y las condiciones específicas en que se desarrolla la actividad docente...De la misma manera, planteamos aquí la necesidad de precisar las modalidades de la investigación en ciencias sociales, su importancia y valoración en tanto que, por una parte se tiende a otorgar mayor importancia a la que se desarrolla en el ámbito de las ciencias naturales, y por otra parte intentan aplicarse los mismos parámetros de medición o cuantificación para ambas ramas del conocimiento científico (PE-1993-15-61-65, p.41).

Siguiendo la cita anterior señalo que las afirmaciones de la autora, además de puntualizar una serie de circunstancias sociales, particularmente de la política educativa, en las cuales se inscribe el vínculo docencia-investigación, también hace referencia a las condiciones específicas que los docentes universitarios tienen que enfrentar para realizar investigaciones dentro del marco político de la modernización educativa implementada en 1993. Cabe señalar que en este documento, la autora presenta elementos teóricos procedentes del campo de estudios sociológicos y del educativo desde los cuales analiza problemáticas vinculadas con políticas educativas y educación superior.

En la segunda vía se ubican ciertos documentos en los que me interesa destacar el rol de la teoría como basamento conceptual a partir del cual se construyen objetos de

conocimiento.¹⁵² Un rasgo particular de esta vía de construcción de conocimientos consiste en que las conceptualizaciones construidas respecto de la investigación están atravesadas por una serie de lecturas y herramientas conceptuales que se han venido articulando previamente y que permiten la emergencia de un objeto de conocimiento en el espacio social educativo.

En algunos artículos los autores dejan ver diversos elementos que conforman un aparato teórico e introducen las categorías y conceptos mediante los cuales se hace inteligible la realidad. En estos casos, los referentes teóricos disponibles para el análisis de los problemas educativos identificados por los autores les permiten construir relaciones entre los fenómenos observados sus condiciones de producción.

En “La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica” (PE-1993-15-61-66), pueden encontrarse ejemplos de esta condición: en este documento el autor desarrolla una propuesta teórica-conceptual respecto del vínculo docencia-investigación. En el documento se señalan las características y propósitos que ha asumido la docencia en algunas instituciones de educación superior (como transmisión de conocimientos, entendiéndolos como productos acabados). Además, ofrece las herramientas de corte

¹⁵²Los artículos clasificados en la segunda vía, aquellos que toman como base diversos elementos teóricos para construir objetos de conocimiento son los siguientes: *La investigación en el campo de la didáctica. modelos históricos* (registro PE-1992-14-57Y58-243), *La construcción del conocimiento en la investigación sobre la enseñanza de la ciencia* (registro PE-1993-15-60-53), *La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica* (registro PE-1993-15-61-66), *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico* (registro PE-1993-15-61-68), *Formación de investigadores en las normales del estado de México* (registro PE-1994-16-65-108), *Universidades de ciencias, investigación educativa y formación de docentes. Condiciones académicas para la construcción interdisciplinaria del saber educativo* (registro PE-1996-18-71-177), *La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos* (registro PE-1998-20-79Y80-243), *Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América latina* (registro PE-1998-20-79Y80-246), *Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa* (registro PE-2000-22-87-298), *Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia* (registro PE-2001-23-92-335); *De la estrategia para la investigación a la estrategia para la formación escolar* (registro RES-1993-22-87-64), *Consideraciones básicas respecto a la tarea universitaria de investigación educativa* (registro RES-1995-24-93-135), *El proceso de desarrollo de grupos de investigación* (registro RES-1996-25-98-200), *Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador* (registro RES-1997-26-102-253), *La investigación científica: compromiso y actitud metodológica* (registro RES-1997-26-103-265), *La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente* (registro RES-2002-31-124-487); *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México* (registro REMIE-1998-03-05-60) y *Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia afuera* (registro REMIE-1998-03-06-72).

epistemológico-teórico que le permiten, concebir a la docencia como una estrategia pedagógica en su vínculo con la investigación.

El autor señala que la reflexión sobre la práctica docente implicaría reconocer que la teoría del conocimiento es un insumo necesario para conocer cómo se construye el conocimiento que será transmitido a través de la práctica docente. A partir del análisis de las prácticas de la relación docencia-investigación realizadas durante la etapa final del Centro de Didáctica y la primera década del CISE de la UNAM, se despliegan una serie de sentidos de la investigación que muestran sus ligas con la práctica docente realizada en este centro. Por otra parte, el autor analiza las orientaciones de la IE que se desarrolla en el Programa de Docencia del CISE y finalmente, presenta sus propios planteamientos respecto de las concepciones de la investigación educativa.

Desde la perspectiva de mi proyecto personal de investigación, relacionado con la problemática del vínculo docencia-investigación en los programas de formación de profesores, encontramos mayor identificación con las dos primeras orientaciones, es decir, aquellas que ponen énfasis en concebir a la investigación educativa como un procedimiento pedagógico y como un medio eficaz para la praxis pedagógica, o lo que algunos autores han dado en llamar: "docencia de la investigación", "docencia en forma de investigación", o "didáctica de la investigación" (PE-1993-15-61-66, p. 54).

Al concebir a la docencia de la investigación, el autor recurre al concepto *investigatio docens* propuesto por Oscar Mata Gavidia.¹⁵³ En adelante, los esfuerzos del autor se dirigen a esclarecer las articulaciones existentes entre la investigación y la docencia en la universidad:

El problema no radica en considerar a la investigación como actividad básica y propia del que hacer sustantivo de la Universidad, sino en admitir su vinculación directa con las formas de transmisión y apropiación del conocimiento y con su exigencia a los docentes universitarios como un concepto esencial e inherente de la investigación, que inquiera sobre el ser mismo de la investigación con relación a la docencia y la extensión universitarias (PE-1993-15-61-66, p. 55).

¹⁵³ Ver tabla 20.

Entonces, la docencia en forma de investigación, planteada por autor como estrategia pedagógica, estaría orientada hacia el uso de las técnicas y herramientas implicadas en la investigación para que los sujetos en formación sean capaces de producir sus propios conocimientos:

El problema nodal no radica en hacer docentes a los investigadores, lo cual no es tarea fácil, sino en formar a los actuales y futuros docentes dentro del ser y hacer de la investigación; es decir, desde una perspectiva de la profesionalización de la docencia entendida ésta como el proceso por medio del cual el personal académico de la universidad adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa (PE-1993-15-61-66, p. 60).

El autor agrega:

La intención de la docencia en forma de investigación consiste en que en la práctica docente universitaria todo se someta a cuestionamiento y reflexión previa, que se comuniquen y se discutan proyectos, analicen resultados, prueben y comprueben hechos; en una palabra, que se introduzca rigor teórico y metodológico a la investigación educativa en general, y a la investigación de y para la docencia en particular (PE-1993-15-61-66, p. 62).

Mi intención al recuperar el contenido del artículo “La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica” (PE-1993-15-61-66), ha sido mostrar las huellas teóricas en la construcción del vínculo docencia-investigación. Es decir, pretendo señalar que las ideas expuestas por el autor se encuentran atravesadas por una serie de referentes teóricos con los cuales se construye tal vínculo. En el documento analizado, es posible observar que el concepto *investigatio-docens* opera como un lente que permite al autor ver y pensar dos elementos, la docencia y la investigación, articulándolos a partir de sus relaciones con los procesos de enseñanza que se realizan en espacios educativos concretos. Esta producción no sólo es producto de una conjunción entre referentes conceptuales, sino que se contrasta con elementos empíricos a partir de los cuales se construye el objeto de conocimiento.

En la tercera vía, en la cual se observan relaciones entre el cuerpo teórico y la IE como objeto de conocimiento, ubico el documento registrado como PE-1993-15-61-59 correspondiente a “Tradiciones en la investigación sobre educación”. En este artículo se aborda el vínculo docencia-investigación desde tres perspectivas: incorporación, articulación y relación. “El problema de la incorporación de la investigación a la práctica educativa es analizado en la propuesta de Stenhouse, quien señala que el maestro sea un investigador, pero que desarrolle dicha actividad sobre los contenidos y maneras de enseñarlo” (PE-1993-15-61-59).

Al revisar algunas propuestas teóricas sobre la relación docencia-investigación (Stenhouse, Dendaluze, Carr y Kemmis, Habermas) los autores analizan algunas posibilidades de entender la relación teoría-práctica en la investigación educativa y señalan que esta relación debe ser indirecta mediada por la reflexión y sin un compromiso determinado, dependiente de la situación. Los autores recuperan algunas categorías como interés técnico, interés práctico e interés crítico desde el planteamiento de Habermas y la noción “bienes simbólicos” de Bourdieu.

No obstante, el propósito de la diferenciación que aquí presento consiste en señalar que si bien los entramados teóricos permiten ver y pensar los problemas vinculados con la IE, es necesario reconocer que en estas construcciones coexisten diversos usos de las teorías.

Nodos y herramientas conceptuales

En este apartado describo las características del *corpus* a partir de las herramientas conceptuales mediante las cuales se otorgan sentidos la IE. Para conocerlas es necesario que previamente se tomen en cuenta, no sólo los temas y problemas vinculados con la investigación, ya que la estructura y modalidad de los trabajos juegan un papel relevante pues los textos varían en cuanto a su formato, propósito y extensión. En este sentido ofrezco una caracterización de estos materiales a partir de sus respectivas clasificaciones en

las revistas seleccionadas con la intención de mostrar que la heterogeneidad de expresiones de la investigación publicadas en las revistas seleccionadas, también se encuentran vinculadas con los autores y con los espacios institucionales en los que se difunden.

En el *corpus* observé que los once artículos procedentes de la RES se clasifican de la siguiente manera: cuatro son considerados como Estudios e Investigaciones;¹⁵⁴ tres más en la sección Ideas y Crítica,¹⁵⁵ tres caben en el rubro de Ideas, Crítica, Ensayos;¹⁵⁶ y uno en la sección Estados de Conocimiento.

Los materiales publicados en PE no se encuentran bajo una clasificación pormenorizada, estos trabajos se denominan de manera genérica como artículos para diferenciarlos de las presentaciones (trabajos escritos por especialistas de ciertas áreas del conocimiento que son considerados introducciones a los números temáticos) y de las editoriales (escritas por el director de la revista). En el caso de la REMIE, encontré tres trabajos clasificados como investigación¹⁵⁷ y uno como aporte de discusión.¹⁵⁸

Si bien el propósito de este apartado radica en señalar algunas herramientas conceptuales mediante las cuales se significa la IE, he presentado la clasificación de estos materiales con la intención de resaltar las diferencias que pueden existir entre ellos

¹⁵⁴Ver *De la estrategia para la investigación a la estrategia para la formación escolar* (registro RES-1993-22-87-64), *Perfil del modelo alemán para la investigación, el desarrollo tecnológico y la educación superior* (registro RES-1996-25-97-193), *El proceso de desarrollo de grupos de investigación* (registro RES-1996-25-98-200), *La institucionalización de la investigación en ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara* (registro RES-2002-31-121-454).

¹⁵⁵Los artículos identificados son: *La Investigación Científica en las Universidades del mundo en desarrollo: En busca de resonancia global* (registro RES-2002-31-123-478), *Formando investigadores pero no científicos* (registro RES-2002-31-124-486), *La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente* (registro RES-2002-31-124-487). Se han respetado las diferentes secciones en que se encuentran organizadas las publicaciones periódicas entre 1992-2002. De tal manera que es posible apreciar que la RES contaba en 1997 con la sección Ideas-Crítica-Ensayos y que para el año 2002, el comité editorial de la revista determinó que la sección se conformara por trabajos de Ideas y Crítica.

¹⁵⁶Esta sección se identificaron los artículos: *Consideraciones básicas respecto a la tarea universitaria de investigación educativa* (registro RES-1995-24-93-135), *Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador* (registro RES-1997-26-102-253), *La investigación científica: compromiso y actitud metodológica* (registro RES-1997-26-103-265), éstos corresponden al periodo 1992-1998, ya que en 1999, la estructura de la publicación se modificó en 1999, como resultado de estas transformaciones se creó la sección Ideas y Crítica (eliminando el término ensayos).

¹⁵⁷Ver *La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio* (registro REMIE-1996-01-01-06), *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México* (registro REMIE-1998-03-05-60) y *Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia fuera* (registro REMIE-1998-03-06-72).

¹⁵⁸*La Revista Mexicana de Investigación Educativa y la consolidación de la investigación educativa en México* (registro REMIE-2000-05-09-104).

partiendo de la idea de que cada uno de estos artículos se elaboró con objetivos y características diferenciadas. Por ejemplo, en el caso de los trabajos que se identificaron en la RES ubicados en el rubro de Estudios e investigaciones es posible atisbar elementos conceptuales: a) formación desde una mirada socioanalítica (según lo expresa la autora);¹⁵⁹ b) comunidades científicas (abordado desde la sociología de la ciencia) y c) institucionalización; los cuales se convierten en piedras angulares mediante las cuales se construyen objetos de análisis.

En los trabajos clasificados en esta misma publicación en las secciones Ideas-Ensayos-Críticas e Ideas y Crítica es posible encontrar algunos casos cuya estructura es similar al ensayo o bien, se identifica una serie de reflexiones, denuncia y/o crítica respecto de diversos problemas sociales vinculados con variados entornos educativos. Por ejemplo: se exponen modelos de planeación y administración al interior de las IES;¹⁶⁰ se presentan posicionamientos político-académicos sobre las actividades docentes y las de investigación discutiendo las posibilidades de vincularlos o separarlos;¹⁶¹ por otra parte se observaron documentos en los cuales se reflexionaba sobre las responsabilidades éticas y profesionales de los científicos.¹⁶²

Entre las herramientas conceptuales se identificaron: investigación educativa, relación docencia/investigación, investigación científica. En esta dirección, es importante aclarar que en estos documentos los componentes conceptuales no sólo se usan como apoyaturas que contribuyen en la construcción de un objeto de conocimiento, sino que a través de los conceptos o herramientas teóricas, los autores exponen sus posiciones políticas, académicas e institucionales.

En los artículos que han sido considerados como Estudios e investigaciones se encuentran elementos conceptuales con los cuales se construyen objetos de estudio ligados

¹⁵⁹En *De la estrategia para la investigación a la estrategia para la formación escolar* (registro RES-1993-22-87-64) se observa que el concepto central es la formación para la producción del saber, que de manera genérica he considerado como formación con el objetivo de relacionarla con otros artículos que abordan este tema.

¹⁶⁰Ver *Perfil del modelo alemán para la investigación, el desarrollo tecnológico y la educación superior* (registro RES-1996-25-97-193) y *El proceso de desarrollo de grupos de investigación* (registro RES-1996-25-98-200).

¹⁶¹Ver *Formando investigadores pero no científicos* (registro RES-2002-31-124-486).

¹⁶²Ver *La investigación científica: compromiso y actitud metodológica* (registro RES-1997-26-103-265).

a problemáticas específicas, en éstos se identificó que los autores mantienen un distanciamiento respecto de la problemática que investigan, es decir, procuran no involucrar opiniones personales en la narración o descripción del estudio realizado. En cambio, en los trabajos cercanos a las reflexiones y críticas, esta distancia se reduce, o sea, se incorporan los posicionamientos políticos y éticos de los investigadores. Al analizar los artículos publicados en PE, se identificó que los componentes conceptuales se encuentran fuertemente imbricados en la construcción de objetos de conocimiento específicos a partir de problemáticas educativas definidas, por ejemplo:

- a) El concepto *curriculum* se encuentra articulado en torno a la problemática de la construcción de la teoría curricular en México.¹⁶³
- b) El concepto formación es analizado en torno a la actividad científica, particularmente en su relación con la enseñanza de la ciencia.¹⁶⁴
- c) El problema de la investigación sobre educación en *Tradiciones en la investigación sobre educación* (registro PE-1993-15-61-59), es abordado a partir de dos tradiciones teórico-conceptuales. Por un lado aparece la propuesta de Stenhouse (quien elabora el binomio profesor-investigador) y por otro, Carr y Kemmis como representantes de la teoría crítica del curriculum (a partir de sus planteamientos se examina la relación teoría-práctica); ambos elementos permiten a los autores analizar tanto la relación docencia e investigación, como las posibilidades de realizar indagaciones sobre los procesos educativos. En este sentido, es posible afirmar que el concepto investigación se ha constituido como piedra angular en el tratamiento de las problemáticas aludidas.
- d) En algunos artículos¹⁶⁵ la investigación vuelve a aparecer como concepto central, pero ahora ligado a la idea de ciencia; se describen diversas características sobre las investigaciones científicas realizadas en algunas organizaciones como la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la UPN, entre otras. Hacia 1998, se identificó

¹⁶³Ver *La investigación curricular en México* (registro PE-1992-14-57Y58-23).

¹⁶⁴Ver *Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia* (registro PE-2001-23-92-335).

¹⁶⁵Ver *La investigación científica en México. Estado Actual: algunos problemas y perspectivas* (PE-1995-17-67-125), *Reflexiones sobre el desarrollo de la investigación científica en la UNAM dentro de los ámbitos latinoamericano y nacional* (PE-1995-17-70-164), *La investigación educativa en la UPN: una evaluación* (PE-1997-19-78-236).

un artículo en donde el concepto investigación se inscribe en el campo de la didáctica.¹⁶⁶

- e) En otra serie de artículos se ha identificado que el vínculo docencia-investigación, se ha convertido en una herramienta conceptual que articula dos espacios sociales, el de la docencia y el campo de la investigación. Este vínculo se encuentra inscrito en dos problemáticas específicas: la posibilidad de articulación o su escisión.¹⁶⁷
- f) En el documento *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico* (registro PE-1993-5-61-68) se ha establecido el vínculo teoría-investigación para analizar algunas relaciones con disciplinas como la pedagogía.
- g) Institucionalización es otro concepto identificado en los materiales analizados. En este caso se alude a las universidades de ciencias como organizaciones fuertemente orientadas hacia el desarrollo de la investigación e innovación.¹⁶⁸

Respecto de los artículos ubicados la REMIE identifiqué que el concepto investigación juega un papel central en el planteamiento y delimitación de problemáticas educativas. En los documentos se observó cierto interés por conocer tanto las condiciones en que se realiza la IE como las características del proceso de institucionalización de la investigación en diversas organizaciones.¹⁶⁹

Aunado a lo anterior y partiendo de la revisión de estos artículos es posible señalar que la IE se va constituyendo como objeto de conocimiento en la medida en que no sólo forma parte de las herramientas de intelección con las cuales se hacen visibles variados hilos problemáticos en el campo educativo, además se realiza un esfuerzo por demarcar, caracterizar y conceptualizar el proceso mismo de la investigación en educación. En estos

¹⁶⁶Ver *La investigación en el campo de la didáctica. modelos históricos* (PE-1998-20-79Y80-243).

¹⁶⁷Ver *Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación* (registro PE-1993-15-61-61); *Docencia e investigación una relación controvertida* (registro PE-1993-15-61-63); *Docencia e investigación: vinculo en construcción* (registro PE-1993-15-61-65) y *La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica* (registro PE-1993-15-61-66).

¹⁶⁸Ver *Universidades de ciencias, investigación educativa y formación de docentes. Condiciones académicas para la construcción interdisciplinaria del saber educativo* (registro PE-1996-18-71-177); *Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior* (registro PE-1998-20-81-256) y *Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación científica universitaria* (registro PE-2000-22-87-299).

¹⁶⁹Ver *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México* (registro REMIE-1998-03-05-60) y *Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia afuera* (registro REMIE-1998-03-06-72).

documentos se asume que la IE es un proceso orientado hacia la producción de conocimientos, reflexión e intervención en diferentes problemas educativos cuyo carácter multi e interdisciplinario se inscribe dentro de las ciencias sociales y las humanidades.

Por otra parte, se acepta ampliamente que se han realizado una serie de aportaciones disciplinarias y teóricas que han contribuido en la construcción de este espacio social como un campo de conocimientos, como un quehacer intelectual y como una práctica profesional que se ha venido consolidando en México durante las dos últimas décadas del siglo XX.

Partiendo del análisis realizado al *corpus* puedo señalar que los siguientes conceptos pueden considerarse como piedras angulares en la construcción de conocimientos en torno a la investigación en el campo educativo: a) docencia, b) investigación, c) formación y d) institucionalización. En el siguiente capítulo hago referencia al proceso de fijación y variación del sentido de la IE a partir de los significantes identificados en este apartado.

Huellas de voces lejanas

Con las herramientas conceptuales que he destacado en el apartado anterior pretendo mostrar algunas relaciones entre los componentes conceptuales y las tramas discursivas expuestas en el segundo capítulo de esta tesis, con la intención de mostrar una serie de resonancias y huellas, que no sólo forman parte del andamiaje o trama discursiva que sostiene las asignaciones de sentidos de la IE, sino que intervienen en la estructuración de cadenas significantes.

Respecto de docencia es posible señalar que ésta se vincula de manera directa con algunos componentes del complejo bibliográfico, por ejemplo: con la perspectiva crítica propuesta por Carr y Kemmis (1988), con las relaciones docencia-investigación abordadas por Mata Gavidia (1967), Arredondo *et al* (1984), Mingo (1985) y Soria (1985), entre otros. Sin embargo, cabe señalar que, si bien otros autores no se incorporaron de manera directa en el complejo bibliográfico es posible identificar algunas ligazones entre los temas y problemas abordados y las herramientas conceptuales identificadas en los artículos con los debates desarrollados entre 1970-2002. Por ejemplo: Se observan relaciones directas entre

la docencia y las prácticas de profesionalización de la IE que iniciaron al interior de los programas de posgrado cuyos objetivos pretendían fortalecer la formación de investigadores.

Aunado a lo anterior se observan relaciones entre docencia y las políticas educativas implementadas desde la década de los setenta por organizaciones con el Conacyt y con la institucionalización de la figura del profesor que investiga sobre su propia práctica.

Con relación a la investigación, es posible señalar que este concepto juega un papel central, ya que se permite articular diversas temáticas, problemas, objetivos y componentes bibliográficos de manera transversal. Además forma un nodo central en la trama discursiva que contribuye en la asignación de sentidos de la IE. Estas relaciones se hacen visibles con mayor detalle en algunos elementos del complejo bibliográfico nacional por ejemplo en las obras de Latapí (1994), Ibarrola (1994), Arredondo et al (1984, 1988), Mingo (1985), Soria (1985) y en diversos documentos elaborados por el Conacyt. Además, a partir de los vínculos entre la investigación, la ciencia y la metodología es posible reconocer tramas más amplias entre las cuales destacan: la conformación del campo de la investigación educativa y su carácter interdisciplinario, la legitimación de la IE como conocimiento experto y con varios programas e iniciativas de política educativa que se han implementado en las últimas décadas del siglo XX.

La formación, en estrechas relaciones con la figura del investigador, ocupa un lugar relevante en las tramas discursivas derivadas de los procesos de institucionalización y profesionalización de la investigación; estas ligas también se observan con meridiana claridad en los componentes bibliográficos de Mata Gavidia (1967), Carr y Kemmis (1988), Lomnitz (1991), Latapí (1994), SEP (1995).

La institucionalización mantiene ligazones con el complejo bibliográfico a partir de los autores nacionales que han analizado el proceso de conformación del campo de la investigación, entre ellos destacan Latapí (1994), Arredondo *et al* (1984), Mingo (1985), CISE (1976), Conacyt (1981), SEP (1995), entre otros. Respecto de las tramas discursivas más amplias que se constituyen desde la década de los setenta, por lo menos, destaca que la institucionalización de la IE forma parte de iniciativas y estrategias implementadas por organizaciones con el Conacyt, diferentes instituciones de educación superior (CEE, DIE,

CISE-UNAM, entre otras). Además ha ocupado un lugar relevante entre los programas y lineamientos de la política educativa impulsada en los últimos cinco sexenios presidenciales en México.

Cierre y apertura: rasgos

A lo largo de este capítulo he presentado diversos rasgos de la IE expresados en los artículos que integran en el *corpus* entre los cuales me interesa destacar los propósitos, componentes y huellas teórico-conceptuales a partir de los cuales se designa a esta actividad, ya que estos elementos se involucran directamente en los procesos de asignación y diferimiento de sentidos.

Uno de los propósitos de la IE más reiterados la vincula con la resolución de problemas a partir del tratamiento teórico-conceptual y construcción de objetos de estudio, o bien desarrollando propuestas de evaluación y/o intervención educativa. Esto puede observarse con claridad al analizar los temas y problemas relacionados con la IE y en los contenidos de los artículos, en estos rubros se enfatizan diversas finalidades y alcances de la investigación, enseguida menciono algunos:

- a) En los artículos se menciona que la investigación debe dirigirse hacia la generación de conocimientos educativos.
- b) Los conocimientos producidos a través de la IE deberían orientarse hacia el mejoramiento de prácticas educativas (en los artículos se hace hincapié en las prácticas escolares y la enseñanza), a la formación especializada de docentes e investigadores, a la organización académica, a la construcción de tradiciones en IE, entre otros.
- c) En los artículos se menciona que tales conocimientos pueden mejorar las condiciones institucionales en las que se realizan las prácticas educativas y la investigación misma, también se considera que la IE puede fortalecer el desarrollo

de la educación superior, al mismo tiempo se señala que estas prácticas de investigación favorece la formación de especialistas en el sector educativo.

El análisis del *corpus* me permite afirmar que la IE se encuentra estrechamente ligada a diversas prácticas sociales, entre las cuales destaca la enseñanza, la planeación y evaluación educativas. Las relaciones que se construyen entre estas prácticas y la IE se mantienen a lo largo del periodo 1992-2002 como relaciones de complementariedad, en los artículos se señala que estas actividades se fortalecen mutuamente. En esta línea me interesa destacar que las relaciones entre docencia e investigación no siempre comparten estas características, ya que en algunos artículos se establecen oposiciones entre ambas, más allá de sus particulares es posible sostener que en algunas circunstancias se llega a formular una relación de tensión entre docencia e investigación. La tensión consiste en la presencia de estos dos elementos diferenciales que no pueden ajustarse en uno sólo, ninguno es suficiente para contener al otro pero al mismo tiempo son necesarios para establecer las distinciones entre ellos. En el corpus esta situación se hace visible cuando en los artículos no sólo se establecen las diferentes finalidades de la docencia y la investigación, sino que además se plantea como imposible la convergencia entre ellos al mismo tiempo que elemento se define a partir del otro (Cf. Laclau, 2004).

Otros elementos relevantes en el análisis del corpus son la interlocución y las huellas teórico-conceptuales a partir de las cuales se definen los propósitos, alcances y características de la IE enunciadas en los párrafos anteriores. En el *corpus* se identificaron los autores extranjeros más citados: Gaston Bachelard, Joshep Ben-David, Pierre Bourdieu, Jerome Bruner, Joaquín Brunner, Burton Clark, Paul Feyerabend, Thomas S. Kuhn, José Mata Gavidia, Robert Merton. Los nacionales fueron: Martiniano Arredondo, Maria de Ibarrola, Ángel Díaz Barriga, Francisco Larroyo, Pablo Latapí, Larissa Lomnitz, Araceli Mingo y Teresa Pacheco.

El análisis realizado muestra que los autores nacionales convocan en sus referencias bibliográficas a algunos los autores extranjeros mencionados en el párrafo precedente. Empero esta no es la única vía de interlocución ya que entre los autores nacionales se identificaron varias referencias a ciertos intelectuales que juegan un rol como productores de conocimiento y que, al mismo tiempo, pueden considerarse como pilares en la

construcción del espacio de la IE. Tal es el caso de Francisco Larroyo, Pablo Latapí, María de Ibarrola, Martiniano Arredondo, o bien algunos materiales como "La investigación educativa en México: un campo científico en proceso de constitución" publicado en la *Revista Mexicana de Sociología*,¹⁷⁰ que aparece en las referencias bibliográficas de varios artículos del corpus y en diversos trabajos en donde se analiza la constitución de la IE en México.

En este capítulo señalé que los términos identificados como piedras angulares en las significaciones de la IE (docencia, investigación, formación e institucionalización) son elementos que se sedimentan de manera paulatina, éstos pueden mantener diversas relaciones con los entramados teórico-conceptuales y/o disciplinarios pero nada asegura que estos lazos se mantengan indisolubles; pueden contener el legado de la tradición teórica o la impronta epocal del sistema de pensamiento en que se genera y al mismo tiempo, conllevan la marca de la traición. Es decir, conllevan las huellas del sistema de pensamiento en el que son concebidas pero que son alteradas en su continua articulación con otros entramados discursivos. Así en este capítulo se ha observado que los referentes teóricos se desplazan desde un espacio de producción específica e intervienen en las asignaciones de sentidos de la IE que se desarrollan en el siguiente capítulo.

¹⁷⁰Este artículo se publicó en 1984 con la autoría de Martiniano Arredondo; Salvador Martínez; Araceli Mingo y Teresa Wuest. Ver el segundo capítulo de esta tesis.

V. ASIGNACIONES DE SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN 34 ARTÍCULOS PUBLICADOS EN TRES REVISTAS ACADÉMICAS MEXICANAS ESPECIALIZADAS EN EDUCACIÓN

Si viese claramente, y por anticipado, adónde voy, creo realmente que no daría un paso más para llegar allí.
DERRIDA, *El tiempo de una tesis.*

En los capítulos anteriores señalé que los anclajes teóricos de este trabajo plantean la posibilidad de inteligir diversas prácticas sociales como prácticas discursivas para entender una serie de relaciones entre elementos diferenciales de procedencia heterogénea que no comparten, necesariamente, sus raíces e improntas históricas y políticas.¹⁷¹ Estas herramientas de intelección me permiten escudriñar las asignaciones de sentidos de la IE en los 34 artículos que integran el *corpus* a partir de dos dimensiones: la primera consiste en observar algunas relaciones entre los elementos conceptuales identificados en el último apartado del capítulo anterior; la segunda dimensión consiste en analizar las cadenas de significantes con las cuales se construyen algunos sentidos de la IE a partir de la lógica de la articulación y mediante la categoría diferimiento de sentidos.

El análisis que se realiza en este ejercicio toma como objeto varios fragmentos extraídos de los artículos que integran el *corpus* y que se expresan diversas formas de significar a la IE. Estas significaciones no han sido consideradas como posicionamientos individuales de los autores, sino como un conjunto de elementos que se inscriben en una cadena significativa y que se insertan en el campo de la educación con la intención de significar una práctica discursiva.

¹⁷¹Véase el primer capítulo de esta tesis.

La estructura de este capítulo se organiza a partir de las siguientes preguntas rectoras: ¿cómo se significa la IE en estos artículos publicados en el periodo 1992-2002?, ¿cuáles son los sentidos otorgados a la IE?, ¿cómo se realizan las asignaciones de estos sentidos? Para comprender cómo se establecen relaciones entre significantes diferenciados conviene observar que cada término empleado para referirse a la IE, se considera como un significante que se relaciona con otros procedentes de diversas cadenas en continua configuración. En las siguientes líneas expongo diversos rasgos del proceso de estructuración de las cadenas significantes.

Condensación y desplazamiento: dinámica de la estructura significativa

A partir de los datos apuntados en el capítulo anterior se puede argumentar que la IE mantiene una ligazón con los términos docencia, formación, institucionalización, entre otros y que tales significaciones se producen mediante procesos de sustitución y asociación (Morales, 1997). Es decir, los movimientos de condensación y desplazamiento permiten a algunos significantes fijar cierta centralidad en la estructura en la que se encuentran, aunque este orden no permanece inalterado, esta fijación temporal permite identificar puntos de articulación de los elementos estructurados. El siguiente esquema pretende ilustrar las relaciones de sustitución y contigüidad entre los significantes mediante los cuales se van fijando algunos sentidos de la IE.

Ilustración 3: Diferimiento de sentidos



Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.

En la ilustración pueden identificarse diversas condensaciones (relaciones de sustitución entre significantes) y desplazamientos (relaciones de asociación por contigüidad), producidas por el proceso de diferimiento de sentidos de la IE. En los siguientes párrafos enumero las condensaciones entre significantes a partir de las cuales es posible identificar algunas asignaciones de sentidos.

- a) Docencia se encontró ligada con docencia-investigación, funciones docentes, perfil docente, profesionalización, enseñanza, profesor, identidad magisterial, normalismo.
- b) Investigación apareció vinculada a los significantes investigación científica, investigación educativa, docente-investigador, metodología, estudio de casos,

investigación cualitativa, educación superior, profesionalización, campo de la investigación educativa.

- c) Formación aludió a la formación de investigadores, formación profesional, formación de maestros, formación docente.
- d) Institucionalización se relacionó con centros de investigación, grupos de investigación, comunidades de investigadores, educación superior, universidad, instituciones de educación superior, política educativa.

Por otra parte, los desplazamientos o reenvíos simbólicos, se realizan a partir de las relaciones de proximidad entre elementos que pertenecen a diferentes estructuras discursivas, así las centralidades representadas por los términos como docencia, investigación, formación e institucionalización se transfieren hacia IE (y de ésta a los otros elementos de la cadena); estos movimientos generan las siguientes articulaciones:

- a) Docencia: En los artículos analizados se identificó que existe una fuerte asociación entre docencia e investigación. En el *corpus*, los vínculos entre investigación y docencia, se representan en términos de conjunción (por ejemplo la figura del docente-investigador) o yuxtaposición (donde el investigador tiene funciones diferentes al docente y aparecen polarizadas). Algunas relaciones pueden considerarse como complementarias, en varios casos se indica que la investigación mejora las funciones docentes y las actividades de enseñanza, o bien que incide en la construcción identitaria de los profesores. Respecto del normalismo cabe apuntar que la investigación se representa como una actividad incorporada a la docencia pero fuertemente criticada por su escasa formación teórica y por una ausencia de tradiciones en la producción de conocimientos.¹⁷² Finalmente, la profesionalización aparece ligada a la docencia en la medida en que se considera que los encargados de la producción de conocimientos (entiéndase investigación) poseen conocimientos y habilidades que les permiten actuar como expertos en diferentes áreas del sector educativo.
- b) Investigación: En el análisis realizado a los artículos destaca la reiteración del término investigación asociado con otros elementos mediante los cuales se

¹⁷²Ver *La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio*, registro REMIE-1996-01-01-06.

establecen distinciones respecto de la actividad de indagación que se realiza en educación. Así, investigación científica se refiere a las actividades de producción de conocimiento que respetan los cánones determinados en varias disciplinas o áreas del conocimiento diferenciándose de las búsquedas o actividades de indagación no sistematizadas que se realizan en ámbitos educativos pero que no están inscritos en comunidades de especialistas. Ligados a estos términos se encuentran metodología, estudio de casos e investigación cualitativa, los cuales se refieren al carácter procesual de la investigación.

- c) Formación: Este elemento forma parte de cadenas significantes más amplias que se encuentran fuertemente arraigadas en el discurso pedagógico, a la formación docente y a la formación de maestros. Además se establecieron relaciones con la docencia, la enseñanza, la metodología de la investigación en los programas de formación de investigadores.¹⁷³
- d) Institucionalización: La investigación como actividad sustantiva en diversas organizaciones educativas y forma parte de un conjunto de acciones pautadas y reconocibles al interior del campo educativo con códigos compartidos al interior de las comunidades y los grupos de investigadores y el campo de la investigación educativa.

En la ilustración anterior se advierte que el significante IE se sustituyó por docencia, investigación, formación e institucionalización, y que cada uno de estos términos reitera otras series de significantes.

A través de estas cadenas o series se observa que los múltiples sentidos atribuidos a la IE no son unívocos, ni permanentes, sino que su grado de fijación depende del contexto en los que estos se evocan (ver Wittgenstein, 2004). Por ejemplo, el amalgamamiento que se produce entre IE-docencia puede identificarse en diferentes direcciones, incluso como oposiciones al interior del campo educativo. En “Docencia e investigación: un vínculo en construcción” (registro PE-1993-15-61-65), se afirmó que las relaciones entre ambas actividades son posibles y complementarias para el mejoramiento de las prácticas

¹⁷³Puede considerarse que este binomio, investigación-formación, representa una síntesis entre los términos incorporados en los incisos anteriores y que forman parte de otros temas más amplios al interior del campo educativo.

educativas. No obstante, en “Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador” (registro RES-1997-25-102-253), se señaló que no es conveniente de forzar el vínculo docencia-investigación ya que ambos roles tienen funciones complejas que difícilmente pueden incorporarse en un sólo individuo.

Los ejemplos mencionados permiten afirmar que los sentidos asignados en un contexto pueden modificarse en otro, a partir de sus relaciones entre los elementos significantes por lo tanto, los sentidos que logren instituirse no son inamovibles, sino parciales, precarios y heterogéneos. En el documento “Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa”, en el cual se mencionó lo siguiente:

Tomando en cuenta el hecho de que la investigación *cualitativa* está sumamente interesada en la profundidad de ciertas situaciones (significados, razones, detalles del proceso), es importante efectuar la investigación de la manera más *rigurosa* y transparente posible. Esto quiere decir que la representación del proceso de investigación debería ser *verificable, honesta, anotada, creíble, coherente, fundamentada, respaldada* por la *teoría* y susceptible de ser seguida (o eventualmente repetida) por otras personas (PE-2000-22-87-298, p. 10).

En el párrafo precedente, he destacado algunos términos asociados a la investigación: *cualitativa, verificable, honesta, anotada, creíble, coherente, fundamentada, respaldada por la teoría*; con estos conceptos se pretende caracterizar a la investigación apeándose a ciertos cánones de la ciencia que han sido establecidos previamente y que se integran diversos juegos de lenguaje (Wittgenstein, 2004), válidos en las ciencias sociales y humanidades, entre los cuales destacan: verificabilidad de conocimiento producido, credibilidad, coherencia interna y fundamentación teórica que respalda el proceso de producción de conocimientos y su replicabilidad; de manera explícita se señalan las características de la investigación cualitativa y de manera implícita se alude a diversos aspectos de la ciencia implicados en la producción de conocimientos científicos.

Con el párrafo anterior pretendo subrayar lo siguiente: por una parte se muestra la producción de significados relacionados con la investigación a partir de ciertos rasgos

asociados a la ciencia, por otra parte se producen una serie de significaciones entre la investigación y otros elementos significantes mediante los cuales se asignan diversos sentidos. Este proceso de producción de sentidos, contribuye en el vaciamiento del significativo investigación y favorece su función como significativo nodal en una estructura.

Aunque, no pretendo restar importancia al orden en que estos elementos se van organizando, me interesa señalar que IE se va constituyendo como un elemento que estabiliza (fija) temporalmente las relaciones entre significantes a partir de sus múltiples combinaciones con los términos mencionados. Es decir, los sentidos atribuibles a la IE circulan en torno a esta serie de significantes y temporalmente se fijan en uno de ellos, su carácter flotante se suspende parcialmente.¹⁷⁴ Así, en unos escenarios el sentido de la IE se fija en torno a la producción de conocimientos científicos o bien, se relaciona con ciertas funciones docentes.

Este movimiento de diferimiento de sentidos muestra que al articular IE con otros conjuntos significantes se producen sentidos diferenciados, algunos se presentan con mayor fuerza que otros y en ciertos momentos, sintetizan a la cadena de significantes que los precedieron. Estas fijaciones de sentidos se incorporan en cadenas significantes que se entrelazan con tramas discursivas más amplias¹⁷⁵ a partir de las cuales se pueden identificar los siguientes rasgos atribuidos a la IE:

- a) Su potencial para proveer recursos y medios para la resolución de los problemas educativos.
- b) Se presenta como una alternativa para enfrentar las deficiencias y fracasos de la política educativa vigente además de las crisis económicas en el país.
- c) Se le atribuye la capacidad de fortalecer la organización académica y la creación de grupos de investigación, la formación de especialistas y la capacidad de intervenir en los conflictos y obstáculos que enfrentan las instituciones de educación superior.
- d) Se reconoce que la investigación puede aportar elementos metodológicos como insumos para el investigador, formular propuestas teóricas para atender problemáticas educativas.

¹⁷⁴Es un significativo flotante adquiere sus sentidos en la medida en se articula equivalencialmente a otro significativo. Véase el primer capítulo de esta tesis.

¹⁷⁵Véase el segundo capítulo de esta tesis.

Una vez que he identificado diversos reenvíos simbólicos es importante advertir que estas relaciones entre diferentes se logran debido a que la estructura significativa no sólo se articula a partir de condensaciones y desplazamientos, sino que su carácter dinámico contribuye en el proceso de amalgamamiento de sentidos atribuidos a la IE.

Investigación educativa: significativo tendencialmente vacío

El análisis realizado en las publicaciones especializadas desde la lógica de la articulación (integrada por la equivalencia y la diferencia), ha sido posible a partir de la identificación del significativo IE como *tendencialmente vacío*.¹⁷⁶

Este significativo en vaciamiento no sólo se encuentra sobrecargado de sentidos asumiendo la función de representar otros elementos de la cadena en la que se integra, además, opera como punto de cierre parcial de tal estructura. Esta operación se consigue en la medida en que IE aglutina los sentidos otorgados a la investigación y a otras prácticas discursivas en torno a la educación y lo educativo.

Al afirmar que IE asume la función de representar una totalidad ausente se asume que este significativo articula diversas prácticas discursivas que no se encuentran necesariamente concatenadas u organizadas, sino que se relacionan a partir de las lógicas diferenciales y equivalenciales. Esta formación discursiva se estructura a partir de la capacidad del significativo IE de marcar fronteras entre espacios de representación diferenciados en el espacio simbólico de la educación y lo educativo, así como de instituir nuevas formas de regulación. En la siguiente cita pueden observarse algunos ejemplos de estas relaciones:

La investigación educativa tiene una orientación práctica. Los proyectos pueden distinguirse de acuerdo con sus finalidades de carácter práctico. Un tipo de ellos

¹⁷⁶Al señalar que los significantes son tendencialmente vacíos enfatizo el excedente de sentido y la ambigüedad radical de los significantes que imposibilitan la fijación clara y definitiva de un significativo a un significado particular en una cadena significativa y que este vaciamiento se realiza de manera constante aunque nunca es total (Ver el primer capítulo).

busca alcanzar objetivos ligados a *contribuir o desarrollar el conocimiento*, que algunos llaman *investigación básica*, para distinguirla de la que, desde sus inicios, tiene una finalidad práctica, utilitaria. Dentro de esta segunda modalidad, puede incluirse a la investigación relacionada con la toma de decisiones, la que se realiza como parte de consultas provenientes de organismos públicos y privados para resolver algún problema, o bien, contribuir a la docencia (REMIE-1998-03-06-72, p. 229).¹⁷⁷

Los enunciados propuestos sugieren que la investigación puede orientarse hacia actividades específicas que puedan impactar en la “resolución de problemas sociales”, particularmente los educativos. En este rubro también confluyen sentidos relacionados con la intervención y transformación de la práctica educativa. En este caso se hace referencia a tres problemas ligados con la investigación: la producción de conocimientos, la actividad docente y la formación de investigadores. En este fragmento se sintetizaron diferentes formas de significar la misma práctica discursiva a partir de los siguientes criterios: la finalidad de la investigación, a quién está dirigida y para qué se requiere.

El papel relevante del significante IE como tendencialmente vacío y estas asignaciones de sentido no son las únicas que se identificaron en el *corpus*. En el párrafo anterior se atisban intentos por marcar algunos alcances de la investigación del espacio educativo, al vincularla con la formación de maestros se reconoce que las prácticas vinculadas con la enseñanza, el aprendizaje y el espacio escolar son terreno fértil y legítimo sobre el cual se producen conocimientos.

Hoy se puede asegurar que la relación entre docencia e investigación, además de suscitar agudas controversias en lo que se refiere a su estatuto teórico, está en el centro de los debates sobre las nuevas concepciones que sustentan los *cambios en la formación de maestros, en las posibilidades reales para la transformación de la escuela, la impostergable reconstrucción del campo de identidad magisterial y, en un ámbito más concreto, en los procesos de innovación didáctica* (PE-1993-15-61-63, p. 31).¹⁷⁸

¹⁷⁷Las cursivas son mías.

¹⁷⁸Las cursivas son mías.

Estas significaciones no se limitan a los aspectos mencionados, sino que aluden a una serie de equivalencias relacionadas con la identidad magisterial, las prácticas de formación de maestros en las escuelas normales, la función de la escuela y su transformación, la innovación didáctica y las funciones del docente, las prácticas de enseñanza (tradicionales frente a las innovadoras, entre otras).

Al considerar el contenido de los fragmentos extraídos del *corpus* es posible señalar que en el intento de precisar (y en algunos casos de definir) qué es la investigación al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo, en los artículos del *corpus* se produjo una multiplicidad de sentidos que expone el carácter ambiguo, inestable y abierto de este significante, así como la imposibilidad de fijar un significado inalterable. Esa condición de inestabilidad también puede identificarse en otros artículos en los cuales se considera a la IE como una actividad institucionalizada.

En el siguiente fragmento se identificaron atributos de la investigación a partir de su incorporación en los espacios de las instituciones educativas, en este caso la universidad. Las cadenas significantes destacadas dejan ver que la investigación se considera como un ingrediente importante que permite concebir un marco de acción legal en las universidades, al enunciar el espacio de la autonomía universitaria, se alude al conjunto de prácticas legitimadas que se realizan en estas instituciones por medio de las cuales es posible incidir en el ordenamiento de los sucesos y procesos sociales.

La investigación educativa permite establecer y conceptualizar los márgenes de acción de la institución dentro del marco legal de la autonomía universitaria, definida por sí misma. De tal suerte, la investigación educativa está llamada a ser el conjunto de acciones que conducen a propuestas alternativas para una comprensión más objetiva de los sucesos y procesos de la realidad social en general y educativa en particular (RES-1995-24-93-135, p. 10).¹⁷⁹

Otro ejemplo se identificó en “Consideraciones básicas respecto a la tarea universitaria de investigación educativa” (RES-1995-24-93-135), en donde se presenta un estudio orientado hacia la organización y regulación de las actividades de investigación en la universidad como una función sustantiva empleando algunos recursos administrativos. Enseguida

¹⁷⁹Las cursivas son mías.

presento una amplia cita que me ha permitido identificar elementos de análisis mediante los cuales es posible fundamentar que en algunos casos los propósitos de la IE consisten en mejorar las funciones de las organizaciones educativas.

La actividad de investigación desarrollada al interior de las Instituciones de Educación Superior tendría que cumplir las responsabilidades que le adjudica su entorno. En tal sentido, es esencial que la universidad deje de lado formas y esquemas obsoletos de investigación que limita su avance cualitativo, así como las posibilidades de una interacción relevante con su contexto. Se hace, así, indispensable la elaboración de opciones que coadyuven al compromiso social que tiene la universidad, el cual se ve limitado por la incongruencia e incompatibilidad entre las labores académicas y administrativas, ya que la mayoría de las veces, en la práctica, las direcciones generales de apoyo actúan en forma aislada y determinando por su gestión política las condiciones de funcionamiento de las unidades académicas, mientras que las direcciones responsables de las funciones sustantivas que dan en cierta forma colocadas entre ambas instancias...Las consecuencias de ello alcanzan e interesan de modo significativo la calidad de la labor académica...*el presente documento obedece al interés por participar en el análisis crítico acerca de las bases y el papel de la investigación en la universidad, específicamente de la investigación educativa e invitar a la reflexión respecto a la factibilidad de concentración y coordinación de esfuerzos académicos y administrativos, definición de líneas de acción, formulación de objetivos, establecimiento de metas y determinación de estrategias*, aspectos trascendentales que configuran y manifiestan las formas y el sentido de la investigación educativa (RES-1995-24-93-135, p. 8).

En las líneas precedentes se afirma que el desarrollo de la investigación se encuentra estrechamente ligado a las formas de organización dispuestas en las instituciones educativas. Así, la IE se constituye en un medio para lograr que la vida institucional mejore y se empleen los recursos académicos y administrativos de manera más eficiente. Al respecto, subrayo que en esta propuesta se pretende ligar a la investigación universitaria a

un proceso de gestión y administración *-management*¹⁸⁰ interesado por el manejo de los recursos materiales y humanos.

Por otra parte, es posible sostener que se han construido equivalencias entre la IE con ciertas prácticas de reflexión, crítica y denuncia social. En primer lugar señalo que la constitución de la investigación como crítica social es resultado de la conjunción de diversos factores institucionales, políticos y sociales mediante los cuales la IE se ha convertido en una práctica social reconocida en el seno de diversas instituciones cuyas pautas de regulación y desarrollo ha sido analizado por investigadores y académicos.¹⁸¹ Un ejemplo de la IE como actividad crítica se puede observar en el siguiente párrafo:

[Este] tipo sería una investigación *alternativista (sic)* que, a demás de poner a prueba la validez de las políticas oficiales, propugne otras políticas alternativas para mejorar la educación, lo que constituye su interés técnico-político específico. *Se trata de conjugar el análisis crítico de las políticas oficiales con la elaboración de propuestas concretas sobre qué hacer en cambio, sobre cómo organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc.* Desde el punto de vista, este tipo de investigación tiene un sentido instrumental, o por lo menos el investigador se sitúa en la posición del que toma decisiones o implanta políticas (PE-1998-20-79Y80-246, p. 48).¹⁸²

En el artículo “La investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial” (PE-1998-20-79Y80-246), el autor se propuso señalar diferentes formas de hacer investigación a partir de cinco paradigmas (instrumental o tecnológico, científicista, políticas educativas, hermenéutico y alternativista), enfatizando como ha podido observarse en el párrafo anterior el carácter crítico de la investigación con la intención de tomar distancia de los paradigmas que privilegian los intereses “economicistas” aparentemente fundamentados en argumentos científicos.

¹⁸⁰Utilizo el término para aludir a las prácticas de administración o *gerencialismo* que se han implementado en las organizaciones públicas que por una parte mantienen las tendencias de administración clásica, basadas en la planeación y control de los recursos, pero que incorporan elementos de gestión que permite mejorar los procesos y el uso de los recursos con los que las organizaciones cuentan para hacer más eficientes las tareas asignadas a una organización.

¹⁸¹En el segundo capítulo he señalado algunos acontecimientos estrechamente vinculados con la investigación que permiten comprender estas asignaciones de sentidos.

¹⁸²Las cursivas son mías.

Cabe señalar que en este y otros artículos del corpus se consignó a la investigación como una actividad social encaminada a la transformación de la sociedad a través de la resolución de problemas y que los posicionamientos de los autores comparten elementos de crítica social y política sobre las condiciones histórico-sociales en las que se realiza la IE. Otros sentidos asignados a la IE se encuentran ligados a la noción de campo,¹⁸³ en algunos artículos publicados en la REMIE pueden identificarse significaciones de la IE como campo de conocimientos, una muestra puede verse en el documento “Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México” se señala que:

Se consideró a la IE *como un campo de conocimiento*, como lo puede ser el de la filosofía, las artes o la industria (Bourdieu, 1990 y 1995), no necesariamente como uno científico. Por otro lado, se optó por retomar una idea general que establece el autor: *la de campo como red o configuración de relaciones* (REMIE-1998-03-05-60, p. 16).¹⁸⁴

Entre los elementos más reveladores de este párrafo se encuentra la referencia a Bourdieu como uno de los soportes teóricos en los que se sustenta el posicionamiento de la autora. Este dato es significativo en la medida en que nos muestra algunos anclajes teórico-conceptuales que permiten representar a la investigación como un campo o red relaciones que se han desarrollado en capítulos anteriores.¹⁸⁵

Las asignaciones de sentido anteriores muestran una gran variedad de asociaciones significantes entre la IE y otras prácticas discursivas que se realizan al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo. Las variaciones que se observaron en los artículos que integran el corpus muestran el proceso de vaciamiento del significante IE y al mismo tiempo la proliferación de sentidos en diferimiento permanente (Derrida, 1989).

En los apartados anteriores incorporé diversas prácticas de asignación de sentidos de la IE las cuales muestran que la IE logró amalgamar diversos elementos de las tramas discursivas dispuestas en el espacio de la educación y lo educativo, estableciéndose como

¹⁸³Como se observará más adelante, esta significación de la IE asumirá la función de representar el conjunto de cadenas significantes que se construyen en torno a la investigación en el campo de la educación.

¹⁸⁴Las cursivas son mías.

¹⁸⁵En este punto el lector puede remitirse al capítulo segundo en el cual se abordaron los debates disciplinarios y teórico-conceptuales de la IE. Además en el capítulo cuarto se encuentran referencias a los autores y conceptos identificados en el *corpus* mediante los cuales se representa a la IE.

un referente común mediante el cual se nombra un conjunto heterogéneo de elementos ausentes que han sido asociados a la investigación (ver la ilustración 3).

Esta operación, en palabras de Laclau, sólo puede llevarse a cabo por medio de un significante *tendencialmente* vacío, IE, que opera como un punto de cierre parcial-significante nodal- en la estructura, ya que se asume como un elemento que estabiliza las diferencias a partir de la construcción de equivalencias (ver Laclau, 1996; Buenfil, 1994 y de Alba, 2003 y 2007). ¿Cuáles son las condiciones que permiten que este significante represente a los elementos anteriores? Para responder a esta interrogante expongo las siguientes puntualizaciones, posteriormente recurro a la lógica de la articulación y agrego:

- a) Los sentidos de la IE poseen rasgos y condiciones de producción diferenciados que ya se han señalado. Éstos se inscriben dentro de un ámbito más amplio del cual destaco por una parte al espacio de simbolización de la educación y de lo educativo y por la otra, al espacio editorial.¹⁸⁶
- b) Estas formas de representar a la IE se encuentran fuertemente ligadas al contexto en el que se produjeron y pertenecen a ciertos *juegos de lenguaje* que son accesibles para una comunidad de especialistas.

En el proceso de producción de sentidos para que prevalezca una lógica de la articulación se requiere que los elementos diferenciales, en este caso los sentidos de la IE, establezcan equivalencias entre ellas e integren una totalidad significativa. Tales equivalencias dependen de las posiciones de los elementos diferenciales en las cadenas significantes. En esta dirección sostengo que la IE condensa los sentidos otorgados a la investigación en otros contextos y aglutinó en torno de sí una serie de prácticas que se venían realizando en el espacio de la educación socialmente reconocidas como investigación. Es importante precisar que las representaciones de la IE como generación de conocimientos y como práctica institucionalizada también operaron en diferentes contextos como elementos condensadores. Sin embargo, no lograron representar al conjunto de cadenas significantes más extensas por lo cual su constitución como punto de anclaje en la simbolización de la IE fue más precaria que las otras representaciones.

¹⁸⁶Véase el segundo y el tercer capítulo de esta tesis.

Los sentidos de la investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación

En los párrafos anteriores señalé que la IE como producción de conocimientos mantuvo presencia durante la década 1992-2002, principalmente asociada al vínculo docencia-investigación, y que de manera similar la IE como práctica institucionalizada encontró espacios para su difusión. Ambos sentidos se insertaron en contextos políticos y sociales específicos en los que se confrontaron los debates académicos y las políticas diseñadas para la resolución de los problemas educativos implementadas por las entidades gubernamentales.¹⁸⁷ En algunos momentos prevalecieron estos sentidos de la IE modificando la estructuración del espacio simbólico de la educación y lo educativo, aunque posteriormente se introdujeron otras formas de rearticulación entre sus elementos.

Así, la IE como campo se insertó en condiciones históricas particulares e incorporó varias iniciativas impulsadas por investigadores, académicos y funcionarios, que permitieron reordenar ciertas prácticas que tomaban a la educación y lo educativo como objeto de conocimiento. Uno de los rasgos más relevantes es que este sentido introdujo la posibilidad de delimitar y diferenciar una práctica social al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo. Las equivalencias entre los sentidos de la investigación se constituyeron a partir de la posibilidad de inscribir un ordenamiento diferencial. En otras palabras, es posible argumentar que los sentidos de la IE pueden considerarse como equivalentes en el momento en que la posibilidad de representar el espacio de simbolización particular para la investigación se logra mediante el significante IE (Cf. Laclau, 1991).

¹⁸⁷Ver el segundo capítulo de esta tesis.

Sentidos diferidos de la investigación educativa

En los siguientes apartados desarrollo con mayor profundidad los sentidos de la IE identificados en el *corpus*:

- a) Generación y desarrollo de conocimientos.
- b) Transformación de la práctica educativa.
- c) Práctica institucionalizada.
- d) Crítica social.
- e) Campo de conocimientos.

Al respecto conviene aclarar que estos sentidos de la IE, no son todos los posibles, tampoco son mutuamente excluyentes, algunas veces tienden a la hibridación, éstos emergen como resultado del análisis efectuado a los artículos publicados en revistas especializadas en educación. Explorar estas asignaciones de sentidos de la IE permite reconocer las imbricaciones entre el contexto histórico y los significados atribuidos a esta práctica, además ofrece la posibilidad de ubicar diversas organizaciones y sujetos que intervienen en el proceso de regulación institucional de la misma y cómo estos elementos se encuentran en continuas reconfiguraciones en su relación con el espacio simbólico de la educación y lo educativo, particularmente con las revistas académicas. En las siguientes líneas expongo las características de estas significaciones.

1) Generación y desarrollo de conocimientos:

Entre los elementos vinculados con la producción del conocimiento cabe destacar que durante el periodo 1992-2002, la investigación ha sido el medio privilegiado. En los argumentos analizados en los artículos que integran el referente empírico se ha detectado que existe consenso al señalar que la investigación es una vía para producir conocimientos sobre problemas educativos. En algunos artículos con una fuerte orientación metodológica, fue posible identificar ciertas características asignadas a este proceso:

Los distintos tipos de investigación que existen son variaciones alrededor de un conjunto más o menos común de componentes. Cada investigación viable contendrá algún conjunto de conceptos o construcciones clave alrededor de los cuales el estudio se organiza y "conceptúa". Sin este marco conceptual bien armado, no hay nada que le dé al estudio la solidez y unidad de un todo coherente. Del mismo modo, un diseño de investigación debe ser construido alrededor de una u otra posición teórica. Esta postura teórica debe estar acorde con los conceptos clave, y ambos deben corresponder a la pregunta de investigación. Además, todo diseño de investigación "maduro" contiene métodos, técnicas, procedimientos y criterios para la recopilación, la verificación, la organización, el manejo y el análisis de los datos. Estos métodos deben ser coherentes con todos los elementos mencionados antes. Finalmente, todo diseño de investigación debe contener un elemento que interprete los resultados del análisis de los datos en forma de hallazgos y conclusiones. Esto explica por qué resulta pertinente la analogía entre el proyecto de investigación y una especie de lógica: como un argumento de lógica, el diseño de investigación empieza con una pregunta, organiza una respuesta, moviliza (*sic*) evidencias, justifica las razones que se presentan y llega a ciertas conclusiones que son consecuencia de los pasos previos (PE-2000-22-87-298, p. 14-15).

Tomando como referencia el argumento anterior es conveniente poner en relieve los siguientes aspectos:

- a) En esta conceptualización, subyace la idea de que es posible conocer la realidad a través del uso o implementación de recursos teóricos-conceptuales, métodos e instrumentos de recolección de datos y que, los hallazgos y conclusiones son dependientes algún elemento que sirve para la interpretación de resultados.
- b) También se sostiene que las investigaciones contienen un conjunto de elementos comunes, cuyas variaciones no afectan este núcleo, o no deberían afectarlo.
- c) Además, se plantea cierta lógica procesual de índole científica que permite la generación de conocimientos.

2) *Transformación de la práctica*

Por otra parte, es conveniente subrayar que también se han identificado artículos cuyo propósito no consiste en enunciar cómo debe realizarse la investigación, en cambio, pretenden responder para qué debe realizarse la investigación.

El sentido crítico de algunas investigaciones ha repercutido en la manera como el docente asume su quehacer cotidiano; acaso porque en éstas se acude y apela a su protagonismo como sustento del hecho educativo, se puede decir que *la investigación educativa sugiere reflexiones y alienta las pretensiones transformistas (sic), en tanto que se elige como nuevo criterio de verdad y se ofrece como soporte de propuestas alternas, viables e impostergables* (PE-1993-15-61-63, p. 33).¹⁸⁸

En otro artículo se identificó lo siguiente:

La docencia en forma de investigación...consiste simplemente en utilizar las técnicas y estrategias de investigación y practicar las habilidades intelectuales del investigador en la búsqueda del conocimiento y los métodos básicos de la información necesaria dentro de una rama del saber...Si bien *la investigación pura o básica no es tarea a la que se dedicarán todos, sí es posible usar numerosos recursos, procedimientos, planteamientos, sistemas de trabajo, etc., en la tarea docente y ejercitar al estudiante común y corriente en esas técnicas y modalidades de la investigación para que él desarrolle, con rigor metodológico, sus capacidades* en la tarea de encontrar él mismo, por sí mismo, el conocimiento (PE-1993-15-61-66, p. 59).¹⁸⁹

En estas afirmaciones ha sido posible identificar algunos supuestos básicos: Al establecer ciertos fines de la investigación, también se determina a los usuarios o destinatarios de la misma. La investigación en educación está orientada hacia la resolución de problemas o búsqueda de alternativas y/o proveer recursos.

¹⁸⁸Las cursivas son mías.

¹⁸⁹Las cursivas son mías.

Estas formas de representar a la investigación se construyen a partir de sus relaciones con diversos espacios sociales. En el contenido de los artículos se observaron continuas referencias a la posibilidad de resolver problemas educativos a partir de la investigación, aunque no se especifica cómo debe llevarse a cabo (esto sólo se observa en los documentos abordan temas vinculados con la metodología, cuyos propósitos particulares consisten en señalar cómo se debe realizar la indagación científica en el terreno educativo). El carácter productivo de la investigación, su legitimidad de la investigación como productora de conocimientos y como alternativa que nos llevaría hacia la resolución de los principales problemas educativos apareció libre de cuestionamientos. Así, los conocimientos producidos por este medio permitirían reflexionar acerca de los problemas identificados, construir propuestas de solución o diseñar programas de intervención y formación, etc. En las siguientes líneas es posible identificar este posicionamiento:

En la medida en que la investigación educativa interdisciplinaria logre consolidar un conocimiento significativo, de índole conceptual y práctica, sobre determinadas temáticas educativas, en esa medida podrá ofrecer programas alternativos de formación, tanto de investigadores como de docentes (PE-1996-18-71-177).

Recuperando los enunciados anteriores, señalo que la utilidad que se atribuye al conocimiento producido por la IE radica en su posibilidad de resolver diversas problemáticas educativas. Éstos pueden ser considerados como recursos orientados a satisfacer las necesidades sociales, su apropiación no depende de las entidades que lo producen sino de los destinatarios. En este caso, cuando las investigaciones y sus resultados circulan en medios especializados, como las revistas académicas, se abren múltiples posibilidades de recreación, interlocución y crítica que pondrán a prueba su utilidad.

3) *Práctica institucionalizada*

Esta asignación de sentido se ha identificado mediante una doble vía: la primera consiste en indagar tanto los lugares¹⁹⁰ como los posicionamientos¹⁹¹ desde los cuales se aborda a la

¹⁹⁰Me refiero a los espacios sociales desde los cuales se realiza el proceso de enunciación de la IE.

¹⁹¹Se refiere a diversas posturas que adopta el sujeto desde el lugar de la enunciación.

investigación; la segunda radica en identificar algunas asociaciones entre investigación e institucionalización en los artículos del *corpus*. Respecto de los primeros, sostengo que las organizaciones y los investigadores que realizan IE, expresan a través de los artículos publicados, tanto las concepciones respecto de lo que la investigación puede o deber ser al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo, como sus posicionamientos políticos-académicos. En este estudio se ha observado que los autores se encuentran adscritos a instituciones de educación superior¹⁹² desde donde se realiza la investigación, también se identificó que las universidades son los lugares con mayor participación política-académica en IE.

En los artículos identifiqué que los investigadores e instituciones involucradas en la IE coincidieron al señalar que la función de estas instituciones no se limita a la generación de conocimientos y reconocen que otra parte significativa consiste en difundirlos. En este estudio he considerado que la difusión forma parte del mecanismo de distribución del saber. Estos mecanismos de diseminación forman una red en la cual se comparten líneas de comunicación y se conforman nodos. En este apartado me interesa explorar por lo menos dos posibilidades de distribuir el conocimiento producido: el flujo y la concentración. El primero se refiere a la diseminación del conocimiento en su relación con las temáticas abordadas en los artículos seleccionados. Por otra parte, la concentración representa aquellos momentos en los que se detiene parcialmente dicho movimiento y se acumula en torno a temas específicos. Además, la interacción entre diversas organizaciones también está integrada en esta red de comunicación, desde el nicho de su producción hacia el espacio de difusión. Los artículos seleccionados para esta investigación proceden de los siguientes:

- a) Centros de investigación: Cinvestav;
- b) Secretaría de Educación Pública
- c) Embajada México-Alemania;
- d) Universidades mexicanas: Autónoma de Baja California; Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco; Autónoma de Aguascalientes; de Guadalajara; Nacional Autónoma de México, Pedagógica Nacional.

¹⁹²En los siguientes países: Alemania, Argentina, Colombia, Estados Unidos y México.

- e) Universidades extranjeras: Universidad Central de Queensland, Australia; Nacional de Colombia; Nacional de General Sarmiento, Argentina; Montclair State, University of New Jersey y University of California, Los Ángeles, las dos últimas se encuentran en USA.

Las publicaciones en donde se difundieron los artículos que integran el *corpus* de esta investigación (RES, PE, REMIE) se encuentran adscritas a las siguientes organizaciones: ANUIES, UNAM y el COMIE; que favorecen la construcción de vías de comunicación entre investigadores y organizaciones educativas ubicados en diferentes regiones del mundo.¹⁹³ Estas pautas de interlocución impulsan la producción de conocimientos, su comunicación y disseminación en el espacio educativo. Al revisar el flujo y la concentración del conocimiento se confirma que estas publicaciones se han convertido en un foro de la interlocución para los investigadores.

A partir de los párrafos anteriores es posible reconocer que los nichos organizaciones regularizan la disseminación de la IE y fortalecen ciertos nodos temáticos. Esta suspensión temporal del flujo ocurre a partir de condiciones de producción específicas. Por ejemplo, es posible advertir que en los primeros años de los noventa se constituyó un nodo temático alrededor de la relación docencia-investigación, problemática que tiene una larga historia en el seno del campo educativo, pero en esos momentos “apareció” articulada a una serie de movimientos en torno a la política educativa impulsada por el gobierno federal en 1992, relacionada con el ANMEB y que atañe directamente a los profesores de educación básica y normal (aunque no fueron los únicos actores involucrados).

Respecto de las relaciones entre investigación e institucionalización puedo señalar que al analizar los artículos que aluden a la institucionalización de la investigación he identificado posicionamientos que van a favor de la convergencia entre las instituciones educativas y los sistemas económicos en sus respectivos países, y en el otro extremo, se manifestaron posturas que propugnan por la autonomía de las universidades y su participación directa en la investigación. A manera de ejemplo expongo las siguientes:

¹⁹³Si bien, en esta investigación solo he considerado a tres revistas nacionales especializadas, es importante señalar que el flujo de conocimientos no se reduce a estos espacios.

La investigación educativa institucionalizada es una práctica reciente que ha logrado conformarse preferentemente en centros pequeños, lo que pudiera indicar que se encuentra en una fase de cimentación que, a través del tiempo, tal vez derive no sólo en la creación de nuevos espacios, sino en la consolidación de los que existen actualmente...La innegable expansión de los CIES [Centros de Investigación Educativa], en las últimas décadas ha llevado a la apertura de espacios de investigación en distintos puntos del país, lo cual no la aparta de la tendencia a la centralización y, sin duda, marca una pauta distinta frente a disciplinas que se desarrollan primordialmente en la ciudad de México...Han quedado de manifiesto las deficiencias en cuanto a las condiciones materiales de los centros de investigación no sólo para los de educación sino, en general, para los de ciencias sociales y humanidades. Si bien no puede hablarse de una relación directa entre infraestructura y calidad de la investigación, tampoco pueden esperarse grandes resultados en condiciones precarias. Esta actividad requiere de recursos y apoyos, a través de los centros y de los proyectos, que hasta el momento han sido insuficientes (REMIE-1998-03-06-72, p. 236).

En las expresiones anteriores se asumió que la investigación no sólo debe formar parte de las IES o centros educativos, sino que es necesario contar con los recursos e infraestructura que fortalezcan esta actividad. Estas afirmaciones descansan en el supuesto de que la investigación es la vía adecuada para producir los conocimientos que se requieren en estas organizaciones y sus usuarios.

Por otra parte, en el *corpus* se identificó que a la investigación como una práctica institucionalizada se le atribuye la capacidad de mejorar y/o perfeccionarse en su relación con la docencia, la ciencia y la tecnología, identificando los siguientes planteamientos:

- a) La investigación permite orientar y ordenar la toma de decisiones estableciendo los márgenes de acción institucionales.
- b) Las organizaciones deben favorecer el desarrollo de la investigación.

El primer punto se refiere a que la investigación puede introducir cambios en el desarrollo de las organizaciones, transformar de las prácticas tradicionales y renovarlas por medio de

la ciencia. En los artículos se logró identificar que las organizaciones destinatarias son las IES, particularmente las universidades.

Por tanto, resulta necesario y esencial que se considere a la investigación educativa como parte integrante para el proceso de formulación, explicación y respuesta a los cuestionamientos propios de la problemática universitaria, puesto que ello significa la posibilidad de evaluar y fortalecer sus tareas y actividades (RES-1995-24-93-135, p. 9).

Además, es posible inferir que esta actividad institucionalizada se orienta hacia las actividades de docencia y formación, así como, de desarrollo tecnológico y científico.

El segundo punto señala que las organizaciones deben crear mejores condiciones para la investigación, ya que en los artículos se reconoció que la investigación es una función sustantiva en la IES y que su desarrollo no debía restringirse por cuestiones institucionales, al contrario, se manifestaron intereses por lograr que los marcos administrativos favorecieran a la investigación.

A diferencia de la generación de conocimientos, en este proceso se puede observar que en la IE al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo operan sistemas de organización y regulación que poco a poco se ha naturalizado. En esta dirección desarrollo algunos planteamientos:

- a) En diferentes artículos se afirma que es necesario realizar diagnósticos para conocer el estado actual de la investigación en educación en diversas organizaciones.
- b) Se plantea la necesidad de que cada organización elabore planes y programas de acción para impulsar la investigación, particularmente en la formación de docentes e investigadores.
- c) Se expresa que el mejoramiento de las condiciones institucionales para el desarrollo de las investigaciones y de los investigadores es necesario.
- d) En algunos artículos se reconoce como importante que las instituciones cuenten tradiciones y liderazgos que orienten sus esfuerzos hacia el desarrollo de la investigación en el campo educativo
- e) Se presta especial atención a los procesos de evaluación.

Partiendo de los puntos anteriores considero que estas nociones se articulan con la investigación en la medida en que ésta se ha venido realizando en el seno de las instituciones de educación superior, departamentos y centros especializados, así como de otras organizaciones. Es decir, que la investigación ha sido considerada como un recurso administrable a partir de sus relaciones con las organizaciones en las que se lleva a cabo y según las regulaciones implementadas para esta actividad.¹⁹⁴

Al analizar el *corpus* se identificó que los sentidos sobre la IE han sido construidos como práctica institucionalizada, en su relación con el financiamiento, éste es un elemento que ha condicionado tanto los sentidos, como las finalidades atribuidas a esta actividad. En los argumentos esgrimidos por los autores se observó que tanto la producción de conocimientos como su realización en las organizaciones educativas se plantearon como reto afrontar y/o superar diversas problemáticas educativas. ¿Cuál es el papel asignado al financiamiento? En algunos documentos se afirmó que este factor ha causado inestabilidad en las instituciones de educación superior y que el desarrollo de la investigación dependía en gran medida de la disponibilidad de recursos económicos, materiales y humanos al interior de estas organizaciones.

Por otra parte, criticaron abiertamente las estrategias implementadas por las autoridades educativas en la erogación de gastos orientados hacia el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Es decir, las relaciones que se establecieron entre la investigación y el financiamiento se orientaron en dos direcciones, por lo menos: por una parte se sostuvo que para el desarrollo de la investigación es necesario mayor financiamiento y en el otro extremo, se señaló que para el fortalecimiento de esta actividad no sólo es necesario contar con recursos económicos y materiales. Considerando estas afirmaciones y con base en el *corpus* analizado señalo que ambos planteamientos el financiamiento se erigió como una condición de posibilidad para el desarrollo de la investigación. La siguiente cita ilustra este argumento:

El gasto federal en ciencia y tecnología fue de 19 193 millones de pesos constantes en 1980, y subió a 22 264 en 1981. En 1982 bajó a 20 245, pero a partir de 1983 se

¹⁹⁴Esto puede confrontarse al revisar el contenido del apartado “Investigación educativa: el conocimiento experto” en el segundo capítulo de esta tesis.

mantuvo en promedio en un 68 por ciento de lo gastado en 1981, llegando hasta un 61 por ciento (13 618 millones) en 1989. En 1991 fue de 3'156,053, y en 1992 fue de 3'686,600 billones de pesos. En pesos constantes de 1980, para 1992 supero el gasto de 1981 apenas en un 15 por ciento. *Es indudable que se ha hecho un gran esfuerzo, y el gasto en ciencia y tecnología ha aumentado; no obstante, el incremento del gasto es solo del 15 por ciento en 10 años, y requiere una decisión más clara para compensarlo y lograr un desarrollo con rápido de la investigación en México. Apenas empieza a adquirir importancia en el país como un todo la aportación, no cuantificada aun, que deben hacer los gobiernos estatales a sus universidades....Se ha reportado también un aumento del gasto en investigación y desarrollo, de un 15 por ciento del total en 1984, a un 22 por ciento en 1992. No hay información, sin embargo, sobre los detalles de ese gasto, ni sobre su repercusión en la investigación científica (PE-1995-17-67-125, p. 42).*¹⁹⁵

El párrafo anterior me permite señalar que si bien, se mencionan los recursos invertidos por el gobierno federal para el gasto en ciencia y tecnología, no se especifica de qué manera se producen resultados en materia de investigación. Sin embargo subyace la idea de que la disponibilidad de recursos puede favorecer el desarrollo de la investigación científica. Por esta razón subrayo que en la relación entre el financiamiento y la IE no sólo cuentan los números y las cantidades, también es importante observar que a partir de estos sistemas se generan condiciones de posibilidad para el desarrollo de la investigación.

En el *corpus* identifiqué diversos posicionamientos en torno a la investigación y la política educativa, en algunos artículos se identificó una crítica abierta hacia las directrices gubernamentales implementadas en el país durante los últimos años. En otros casos se argumentó que las posibilidades/dificultades que enfrentan la investigación y el desarrollo de la ciencia se deben a los lineamientos impuestos a las IES,

La carencia de una política definida de investigación a nivel nacional ha conducido a realizar las investigaciones de manera desarticulada, dificultándose así la orientación de la investigación hacia la solución de los problemas nacionales...Esta indefinición en la orientación de las políticas de investigación científica y

¹⁹⁵Las cursivas son mías.

tecnológica, acordes con las necesidades del desarrollo del país, se manifiesta también en el ámbito de la educación superior y tiene repercusiones específicas tanto en la docencia como en la investigación que se realiza en el campo de las ciencias naturales y en el de las ciencias sociales (PE-1993-15-61-65).

En el *corpus*, también encontré propuestas que pretendían impulsar la investigación en diversas organizaciones educativas sacando el mayor provecho a la coyuntura política. Entre los elementos relevantes en esta relación se encuentran los contenidos y orientaciones de los mecanismos reguladores de las actividades científicas que se desarrollaron en el país durante el periodo 1992-2002, que sin duda imprimieron su huella en los planteamientos formulados por estos autores.¹⁹⁶ Al respecto, me interesa destacar que estas consideraciones han sido posibles justamente en su relación con este tipo de políticas, ya sea para criticarlas o para apoyarlas, éstas intervienen en la constitución de la investigación.

Las asignaciones de sentido de la IE como práctica institucionalizada, permiten pensar en las prácticas y normas por los cuales la investigación es administrada como un recurso, que debe ser planeado, organizado y evaluado respecto de su capacidad para resolver problemas educativos.

4) *Crítica social*

Como ya lo he señalado, la IE nombra una práctica social al interior del espacio de representación de la educación y lo educativo imponiéndole formas de organización que se modifican continuamente a partir de las posiciones y articulaciones con otras prácticas discursivas. En esta lógica la IE es significada como una práctica cuya finalidad consiste en fortalecer la reflexión y la crítica social. En el siguiente párrafo proporciono un ejemplo.

Entendemos pues que investigar es plantearse problemas, es mirar la realidad con ojos diferentes, reflexionar sobre ella e intentar transformarla...Investigar significa

¹⁹⁶Al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo se han desarrollado diversas formas de regulación de los procesos de producción de conocimiento y los roles que los expertos deben desempeñar, por medio de los cuales ha sido posible construir un espacio para la investigación. Además, considero su emergencia ha sido posible a partir de la reproducción de una serie de parámetros o pautas administrativas, que regulan los procedimientos válidos para la generación de conocimientos y administran las formas en que éstos son difundidos.

aprender a indagar, pero planteándose preguntas en torno a los aspectos más significados del problema que se estudia. No es buscar lo conocido, ni aprender a usar ciertas técnicas de observación. *Investigar es asumir una actitud reflexiva y crítica frente a la vida, al conocimiento, al individuo, en sus estrechas, complejas y contradictorias relaciones*, las cuales no se han dado de manera espontánea, sino que responden a las relaciones de poder gestadas y desarrolladas a lo largo de la historia y las circunstancias socio históricas específicas (PE-1993-15-61-65, p.48)¹⁹⁷

En una lectura más minuciosa de la cita anterior se puede observar lo siguiente:

- a) Que la investigación se constituye en un dispositivo para “mirar” la “realidad”, se convierte en un filtro por medio del cual es posible “ver y pensar” sobre diversas prácticas sociales como problemas educativos. Además se considera que la realidad se puede transformar por medio de la investigación.
- b) En el fragmento analizado se sugiere que el potencial explicativo de las investigaciones no se limita al conjunto de técnicas, ni interrogantes sobre los problemas que se pretenden indagar, sino que se acentúa en su carácter reflexivo.
- c) Otro elemento destacable en este conjunto de sentidos es que se atribuye a la investigación un poder transformador fundamentado en la capacidad crítica y reflexiva del individuo sobre “la vida”, elemento que estaría determinado (siguiendo con el planteamiento del autor) por las relaciones de poder que se construyen en circunstancias históricas específicas.

Aunado a lo anterior, destaca la ambigüedad del término “realidad”. Esta ambigüedad no es de ningún modo peyorativa, al contrario considero que los significantes “realidad y vida” son términos susceptibles de recargas que las hacen jugar como términos pletóricos mediante los cuales se imprimen ciertos sentidos que afianzan el carácter transformador y crítico de la investigación. Es decir, las proposiciones con las que se concibe a la investigación como un recurso que permite asumir una actitud reflexiva y crítica para transformar la realidad (entiéndase la vida), se inscriben en la esfera emocional, pero poco se dice sobre las condiciones y los individuos que habrían de realizarla.

¹⁹⁷Las cursivas son mías.

5) *Campo de conocimientos*

En el *corpus* se identificaron sentidos de la IE como una red de relaciones, de acuerdo con la propuesta de Bourdieu, por lo tanto se asume que esta actividad cumple con algunos de los siguientes principios:

- a) La IE como actividad autónoma es producto de un proceso histórico de diferenciación frente a otros campos.
- b) Los sujetos y las disciplinas que intervienen en estas actividades de investigación reproducen un conjunto de reglas de participación y el *habitus* necesarios para posicionarse al interior de este espacio.

Con la siguiente cita proporciono un ejemplo:

En términos generales, la IE impulsó la gestación de un conocimiento que permitiera la acción e intervención eficiente en los procesos educativos; reconoció la importancia de la acción estatal u oficial para el sector y reclamó su atención para que fuera considerada en la toma de decisiones. *Con estas nuevas orientaciones generales se impulsó la institucionalización de la IE como quehacer intelectual, como campo de conocimiento en educación* (REMIE-1998-03-05-60, p. 18-19).¹⁹⁸

En el *corpus*, la noción de campo no sólo alude a una herramienta conceptual que permite nombrar una práctica social, sino que comienza a funcionar como un significante con el cual se representa a la IE al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo. A partir del fragmento anterior es posible inferir que la IE se constituyó en un vehículo que permitió a los investigadores y organizaciones educativas participar de manera legítima en la producción de conocimientos e intervención; estas acciones, intereses, relaciones sociales y recursos en torno a la reflexión y teorización sobre la educación que se desarrollan en instituciones, centros y grupos de investigación no sólo forman parte de las prácticas institucionalizadas, sino que intervienen en la configuración de un espacio social específico

¹⁹⁸Las cursivas son mías.

para la IE en la medida en que estas prácticas van estableciendo fronteras con otras áreas de conocimiento.¹⁹⁹

En el siguiente párrafo se señalan algunos elementos relacionados con la delimitación de la IE como campo de conocimientos:

Si bien puede considerarse que se han hecho esfuerzos importantes por conocer el ámbito de la investigación educativa en México y se han identificado tanto los alcances como las limitaciones en esta materia, puede afirmarse que éstos se han centrado en el conocimiento hacia el interior del propio campo... La investigación educativa institucionalizada es una práctica reciente que ha logrado conformarse preferentemente en centros pequeños, lo que pudiera indicar que se encuentra en una fase de cimentación que, a través del tiempo, tal vez derive no sólo en la creación de nuevos espacios, sino en la consolidación de los que existen actualmente (REMIE-1998-03-06-72, p. 236).²⁰⁰

En la cita anterior se menciona que las actividades vinculadas con la IE se han realizado al *interior* del campo educativo y que se encuentra en proceso de constitución. Al respecto conviene algunas puntualizaciones:

- a) Al plantear que los estudios sobre la IE se han efectuado al “interior” del campo se asume implícitamente que existen elementos que se encuentran “fuera” del campo y que no han sido analizados.
- b) La conceptualización de la IE como campo de conocimientos implica que “entrar y/o salir del campo” depende en cierta medida de la reproducción de ciertas pautas de regulación (que pueden relacionarse con diferentes *habitus*).
- c) Si bien se enuncia que la IE se encuentra en una fase de cimentación o constitución se plantea la posibilidad de que ésta derive en un proceso de consolidación a partir de la creación e “inclusión” de espacios para la investigación. En otras palabras estos enunciados subyacen ciertas significaciones de la investigación como una actividad en desarrollo continuo a partir de su incorporación a la vida institucional.

¹⁹⁹Estas relaciones pueden verse con meridiana claridad en los contenidos del segundo y el cuarto capítulo.

²⁰⁰Las cursivas son mías.

Tomando en cuenta estos puntos me interesa señalar que la IE como campo de conocimientos, con reglas del juego establecidas y *habitus*, invita a reflexionar sobre sus bordes y límites, ya que en los artículos analizados se plantea la posibilidad de observar “dentro y/o fuera” de esta red de relaciones. Es decir, se plantea la posibilidad de fijar fronteras, de delimitar el espacio de la IE. Al respecto Buenfil Burgos señaló:

Es crucial que se fijen fronteras, distinciones, diferencias entre lo que una comunidad científica legitima como IE y lo que no, aunque sepamos que tal frontera cambiará en otro contexto. Es también crucial reconocer que dichas fronteras no son impermeables y definidas nítidamente sino porosas y difusas, pues como dijimos ya, no están exentas de presuposiciones, creencias, y lo que en un tiempo fue un saber novedoso, puede en otro tiempo ser parte del lenguaje ordinario (Buenfil, 2007, p. 10).

Como puede observarse, la delimitación de las fronteras de la IE es un proceso que permite discriminar la investigación de otras prácticas sociales y que contribuye a definir (aunque sea precariamente) un espacio particular de representación. En esa dirección considero que uno de los elementos centrales en este proceso es la capacidad de la IE de articularse con aquellas prácticas de las cuales pretende diferenciarse. Por ejemplo en los párrafos anteriores he indicado que la investigación como campo de conocimientos es una forma de representar esta práctica discursiva a partir de la cual se van organizando pautas de conducta, normas y regulaciones al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo que va ganando terreno.

Después de revisar los sentidos de la IE (como generación y desarrollo de conocimientos, transformación de la práctica educativa, práctica institucionalizada, crítica social y campo de conocimientos); es posible señalar que si bien cada uno privilegia ciertas características de esta práctica, al mismo tiempo, muestran un elemento común vinculado con la finalidad de la investigación: la capacidad de resolver de problemas educativos. En otras palabras, cabe sostener que la resolución de problemas es un planteamiento que subyace en las significaciones de la IE y se hace visible al analizar las condiciones históricas de la producción de sentidos.

Los sentidos en contexto

En el apartado anterior mencioné una serie de sentidos identificados en los artículos que integran el corpus, ahora me interesa mostrar los espacios en dónde éstos se hacen visibles en el periodo 1992-2002.

La IE como práctica institucionalizada mantuvo un lugar privilegiado durante la primera década de los noventa en la RES seguida de la revista PE. Esta forma de significar a la IE en dos revistas obedece por una parte a que la RES, incorporada a la ANUIES, otorgó espacios de difusión a temas vinculados con la vida de las universidades y las diferentes modalidades de la investigación que en éstas se efectuaban. Por otra parte, la revista PE (aún vinculada al CISE) expandió sus actividades de investigación y formación hacia varias facultades de la UNAM y creó espacios de difusión e intercambio con otras instituciones de educación superior. En esa dirección, ambas publicaciones incorporaron en sus contenidos una serie de iniciativas por fomentar la IE a través de los programas de formación docente y formación para la investigación, en las instituciones educativas fortaleciendo la estructuración de un espacio de representación particular de la investigación en el campo educativo.

En el *corpus* se observó que hacia la primera mitad de la década de los noventa, se fortaleció el proceso de incorporación de la IE en las instituciones de educación superior, ya que entre 1981 y 1993 la consolidación de la investigación avanzó lentamente.

Entre los factores que permiten comprender el desarrollo de la IE en el periodo 1992-2002 se encuentran las estructuras institucionales disponibles en ese momento y que influyeron en el diseño, ejecución, evaluación de los proyectos de investigación, así como en la infraestructura y los recursos disponibles en cada una de las organizaciones educativas que pretenden realizarlos.²⁰¹ Entre las condiciones que favorecieron las prácticas de investigación apegada a las estructuras institucionales se encuentran:

²⁰¹Se sugiere ver los apartados “Contextualidad y transición” e “Investigación educativa: el conocimiento experto” ambos en el segundo capítulo de esta tesis.

- a) Los lineamientos establecidos por organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mediante los cuales se estimula la investigación en educación superior dirigida a la transformación de las instituciones educativas y a la consecución de la calidad educativa (Cf. Ornelas, 1995; Coraggio, 1997).
- b) La creación de acuerdos y convenios internacionales que intentaron vincular a las instituciones de educación superior con el mercado laboral.
- c) El impulso por parte del gobierno federal de una serie de iniciativas orientadas hacia la realización de investigaciones educativas tanto en el nivel básico (ver Ducoing, 1996); como en el nivel superior, particularmente en los institutos y universidades estatales (ANMEB y federalización educativa).
- d) La creación de mecanismos de financiamiento orientados hacia el sector educativo por parte del gobierno federal a través de la SEP y del Conacyt.

Estos elementos contextuales, entre otros, permiten comprender cómo se van instituyendo algunos sentidos de la investigación que se amalgaman con otras significaciones, sin que las anteriores desaparezcan del campo de significación. Así en los sentidos asignados a la IE, por ejemplo: producción de conocimientos y como práctica institucionalizada, toman fuerza o se diluyen a partir de las condiciones contextuales en las que estos artículos se producen y en estrecha relación con los objetos de conocimientos que abordan.

Durante el periodo 1992-2002 la IE mantuvo presencia en la revista PE y en la REMIE, ésta desde su creación comenzó a difundir algunos artículos cuyo contenido alude a la IE como campo de conocimientos. En estas publicaciones la IE apareció con dos variantes: en la primera se reconoce como una práctica enfocada en la reflexión, crítica y denuncia social con mayor presencia en PE, la segunda como campo de conocimiento aparece claramente en el REMIE.

En PE identifiqué que los artículos en los cuales se abordan temáticas directamente relacionadas con la investigación tienen presencia a lo largo del periodo 1992-2002. En los primeros años de los noventa las posiciones críticas y de denuncia social aparecen más

claramente que hacia el final de la década.²⁰² Esto puede explicarse en cierta medida debido al escenario político-social y académico antes descrito. En los artículos identificados se observa que la IE se ofrecía como una vía para fijar posturas frente al embate de lineamientos y restricciones económicas y de la política educativa del momento (Cf. Ruiz, 1993). Por otra parte después de la segunda mitad de los noventa, los artículos se orienta hacia el tratamiento de la IE en su relación con las instituciones de educación superior, particularmente de las universidades atendiendo a un movimiento internacional que sitúa en centro del debate el rol de las universidades en la generación del conocimiento y el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Cf. Clark, 1998; Rodríguez, 2000; Alcántara, 2000).

El rol de la REMIE en la consolidación de la IE ha sido toral en el emplazamiento de la investigación al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo. Esto se debe, en parte, a que la IE es el elemento central en esta publicación. Las iniciativas que condujeron a su creación en 1995, contribuyeron en el afianzamiento de esta práctica, en el reconocimiento de los investigadores y académicos que colaboran en ella y sobre todo, permitieron que el significativo campo que se venía “usando” en varios espacios académicos se colocara en primer plano asumiendo la función de representar las prácticas discursivas vinculadas con la IE.²⁰³

Si se toma en cuenta que entre la realización del I CNIE y el nacimiento de la revista transcurrieron más de diez años, en los cuales las investigaciones educativas compartieron espacios editoriales con otras áreas de conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades, la creación de un foro especializado no sólo contribuyó en el desarrollo de un campo de conocimientos sino que representa un emplazamiento político que marca fronteras con otros espacios sociales. Este proceso se ha fortalecido a partir de su incorporación en una comunidad de intelectuales y académicos, aunado al reconocimiento social y la institucionalización de ciertas prácticas ligadas a la construcción del

²⁰²Esta situación concierne únicamente al *corpus* y de ninguna manera quiere decir que la publicación no tuviera, antes y después del periodo analizado, una posición crítica y reflexiva respecto de ciertos temas y problemas educativos.

²⁰³Recuperando lo que ya se señaló en el tercer capítulo sobre la REMIE, el propósito fundamental de esta revista es coadyuvar en la consolidación de la IE con la participación de académicos y especialistas de diversos niveles, modalidades y disciplinas, cuyo denominador común es la producción de conocimientos sobre educación.

conocimiento,²⁰⁴ la conformación del COMIE y la fundación de una publicación en su seno (entre otros elementos), mediante los cuales se instituyen prácticas que regulan tanto la generación de conocimientos como el lugar desde el cual se produce.

Las asignaciones de sentidos: lo político y lo educativo

Las asignaciones de sentidos que he mencionado en los apartados anteriores así como las condiciones históricas que los posibilitan forman parte de una trama discursiva más amplia que se construye mediante operaciones de inclusión-exclusión. Estos movimientos de orden político favorecen la estructuración de elementos significantes y la articulación entre algunos de ellos.

Las asignaciones de sentido de la IE pueden considerarse como expresiones de diversos movimientos políticos mediante los cuales se fijan ciertos sentidos como elementos centrales en la representación de una práctica discursiva. En los apartados anteriores se han detallado diferentes cargas-recargas de sentido y con ellas se muestran formaciones significantes al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo que aparecen en las revistas académicas especializadas en educación.

Este movimiento de diferimiento de sentido permite que la IE se signifique como una práctica discursiva inscrita en el espacio de simbolización de la educación y lo educativo estrechamente ligada a la docencia (que condensa otras prácticas como formación docente, enseñanza), la ciencia (vinculada con tecnología, metodología e interdisciplinariedad), la política educativa (ligada al financiamiento) y la institucionalización (concebida como actividad incorporada a las universidades, centros de investigación, instituciones de educación superior entre otras).²⁰⁵ Estas significaciones de la IE se construyen a partir de los *contextos* particulares en los que se desarrolla, por ejemplo la significación de la IE como metodología se instituye en un entorno relacionado con la producción de conocimientos mientras que los sentidos de la IE como práctica

²⁰⁴Entre las que se incluyen la producción y difusión de conocimientos en distintas publicaciones especializadas como PE y la RES.

²⁰⁵Ver la ilustración 3.

institucionalizada se anclan a una serie de actividades, normas y procesos que se desarrollan en organizaciones educativas (la difusión del conocimiento, la enseñanza, la formación de investigadores).

A lo largo de este capítulo he señalado una serie de asignaciones de sentido de la IE que toman fuerza en diferentes momentos, los primeros resultados de este análisis muestra que estos sentidos no son excluyentes, ya que pueden articularse entre ellos bajo condiciones de producción específicas. Es decir, los sentidos de la investigación como generación de conocimientos pueden articularse con otros sentidos como crítica social y/o transformación de la práctica educativa. Entre los aspectos que permiten explicar esta situación se encuentran las condiciones sociohistóricas a partir de las cuales se realiza la IE y que se han desarrollado en los capítulos anteriores.

Por otra parte, conviene señalar que en las asignaciones de sentidos se ponen en juego dos procesos simultáneos: el político y el educativo.²⁰⁶ Respecto del primero me interesa destacar que consiste en relaciones de inclusión-exclusión por medio de las cuales se constituyen los sentidos de la IE (generación y desarrollo de conocimientos, transformación de la práctica educativa, institucionalización, crítica social y campo de conocimientos).

Estas relaciones permiten que se incluyan ciertos elementos significantes y se excluyan otros configurando un sentido particular que es válido en ciertos contextos. Es decir, el sentido de la IE como transformación de la práctica educativa toma fuerza en *contextos* relacionados con la práctica docente, la formación de investigadores, las prácticas escolares, la enseñanza de la ciencia, la pedagogía, la formación del profesor-investigador, entre otros. Las imbricaciones entre estos elementos significantes favorecen la construcción de estos sentidos en condiciones históricas específicas (nuevas orientaciones en la política educativa, las transformaciones curriculares en educación básica, las condiciones institucionales en las que se realiza la formación de maestros en el periodo 1992-2002, entre otras). Algunas de estas formas de representación de la IE toman más fuerza que otras y se estabilizan al interior de espacio simbólico de la educación y lo educativo.

²⁰⁶Ver el primer capítulo de esta tesis.

En segundo lugar hice referencia al componente educativo del análisis de discurso que interviene en la asignación de sentidos de la IE, ya que me interesa enfatizar la serie de negociaciones entre los sentidos constituidos al rededor del significante IE. Este proceso de negociación favorece la proliferación de significaciones de la investigación, la coexistencia de sentidos diferenciados respecto de la misma práctica social y la rearticulación entre estos elementos significantes que intervienen en la configuración de nuevos sentidos para la IE en contextos históricos diferenciados. Este proceso permite que los sentidos de la IE enfaticen diversos aspectos de esta práctica social, por ejemplo, sus relaciones con la producción de conocimientos, la ciencia, las prácticas escolares, los procesos de transformación social, la constitución de la investigación como campo de conocimientos, entre otras.

La negociación entre los sentidos asignados a la IE implica la producción de significados y usos diferenciados coexistiendo en contextos históricos particulares, esta negociación alude a la imposibilidad de eliminar las significación múltiple de la IE (porque opera en contra del carácter abierto y ambiguo de cualquier significante), ya que ninguno de los sentidos constituidos es suficiente para agotar las significaciones imbricadas en los otros.

Las asignaciones de sentidos se relacionan directamente con el espacio simbólico de la educación y lo educativo en los siguientes aspectos a saber:

- a) Las asignaciones de sentidos de la IE, a partir de procesos fijaciones de sentidos (representados mediante diferimiento de sentidos), permiten observar algunos alcances y límites de la investigación: sus implicaciones políticas, usos, atributos y contextos en las revistas académicas mexicanas especializadas en educación.
- b) Los mecanismos de inclusión-exclusión favorecen en la configuración de la IE y su expresión en las revistas académicas ya que se encuentran estrechamente ligados con los sistemas de regulación, particularmente con los ordenamientos institucionales, que rigen estos espacios.
- c) Por otra parte, las negociaciones (vinculadas con la perspectiva teórica de ANEDI) son mecanismos que permiten la proliferación de sentidos de la IE que se analizaron en el *corpus* debido a que sin eliminar el carácter diferencial de los significantes

contribuyen en la producción de sentidos y en las articulaciones significantes para que dicha práctica se represente al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo.

Los sentidos asignados a la IE en el *corpus* analizado se encuentra fuertemente ligados al espacio simbólico de la educación y lo educativo porque contribuyen en la construcción de diversas formas de representación de esta práctica en sus relaciones con los espacios institucionalizados (escuelas, institutos, prácticas de enseñanza, vida escolar, etcétera), pero además permiten simbolizaciones respecto de la IE que trascienden los espacios físicos en las cuales los sujetos ocupan un lugar central. Estas asignaciones de sentidos se imbrican con procesos vinculados a la configuración de subjetividades en la medida en que favorecen la delimitación, reconocimiento y participación de los sujetos en un espacio simbólico particular, el de la IE.

Cierre y apertura: hallazgos

En este capítulo se han expuesto algunos hallazgos del análisis realizado a 34 artículos procedentes de las tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación seleccionadas para esta investigación: RES, PE y REMIE; con la intención de responder a las cuestiones planteadas al inicio de este capítulo, es posible señalar que las significaciones de la IE se realizan a partir de un proceso de diferimiento de sentidos mediante el cual el signifiante IE puede articularse con otros integrando una estructura.

En los apartados anteriores señalé una serie de significaciones por las cuales se van configurando los sentidos otorgados a la investigación referidos en los apartados anteriores como: generación y desarrollo de conocimientos; transformación de la práctica educativa; práctica institucionalizada, crítica social y campo de conocimientos. Estas articulaciones múltiples pueden explicarse a partir de los siguientes aspectos a saber:

- a) Uno de los rasgos más relevantes de la IE es su carácter relacional, ya que al analizar los artículos integrados en el *corpus* se identificó que las iniciativas por

definir esta práctica se encuentran asociadas a otras actividades vinculadas con el espacio simbólico de la educación y lo educativo.

- b) Por otra parte, destaca la ambigüedad del término y el carácter abierto de las cadenas significantes en las que logra articularse.
- c) La heterogeneidad de prácticas sociales que se representan con el significante IE favorece la producción de sentidos e introduce variaciones en las articulaciones entre significantes.

A partir de lo anterior puedo señalar que la IE es un significante que representa una heterogeneidad de prácticas discursivas en el espacio simbólico de la educación y lo educativo. En los artículos analizados se identificaron significaciones de la IE vinculadas con el *curriculum*, la enseñanza, la docencia, la formación de maestros, el desarrollo de la ciencia, la crítica, la transformación social y como campo de conocimientos. Al observar los sentidos de la IE que van sedimentándose en el periodo 1992-2002, es posible identificar diferentes elementos discursivos procedentes de otros contextos más lejanos diferidos y expresados en los 34 artículos que integran el corpus.²⁰⁷

Estos elementos confirman que los sentidos de la IE son construcciones históricas y contingentes, ya que nada asegura que los sentidos identificados en estos artículos se mantengan con las mismas cargas de significación en otros momentos. Esta condición puede explicarse a partir de los procesos de inclusión-exclusión y de negociación se encuentran en la base de la producción de sentidos de la IE.

²⁰⁷Se sugiere ver el segundo capítulo de esta tesis.

REFLEXIONES FINALES

El recorrido que he realizado a lo largo de cinco capítulos puede describirse de la siguiente manera:

En el primer capítulo se desplegaron un conjunto de herramientas de intelección a partir de las cuales se analizaron las asignaciones de sentidos de la IE, sus fijaciones articulando un diversas prácticas discursivas en contextos heterogéneos en el que imbrican valoraciones, acciones y mecanismos de regulación en el espacio simbólico de la educación y lo educativo.

En el segundo capítulo incorporé diversos elementos de orden histórico, político y social cuya imbricación forma parte del entramado discursivo que sostiene las múltiples representaciones de la IE, en sus relaciones con elementos interdisciplinarios, institucionales y políticos. Las huellas y rupturas entre tales elementos permitieron visualizarla como una práctica discursiva anclada a distintas tradiciones y procedencias inscritas una red de relaciones más amplias en las cual se inscriben las revistas académicas y se constituyen foros de interlocución.

En diferentes apartados de ese capítulo hice referencia a los procesos de institucionalización y profesionalización de la IE que han fortalecido su emplazamiento simbólico a través del reconocimiento y legitimación de las organizaciones y de los sujetos que en ellas participan. En esa dirección también se observó que la figura del investigador educativo como experto se corresponde con los lineamientos de diversos programas de políticas educativas relacionadas con la IE, con la producción de conocimientos científicos y con la comunicación de la ciencia entre las cuales figuran las revistas académicas. En otras palabras, las prácticas de IE encuentran amalgamadas a un conjunto de prácticas discursivas heterogéneas por las cuales se instituye en el espacio simbólico de la educación

y lo educativo, tales prácticas operan como sistemas o mecanismos de regulación y administración social.

En el tercer capítulo pueden observarse diversos ordenamientos institucionales estrechamente ligados con la comunicación del conocimiento generado a través de revistas académicas en diferentes con-textos históricos y políticos. Cabe destacar que en México las primeras publicaciones, clasificadas genéricamente como revistas pedagógicas o educativas contribuyeron en la creación y fortalecimiento de ordenamientos institucionales específicos de la IE, por una parte se impulsó la comunicación y difusión en diversas instituciones educativas y al mismo tiempo, se alteró su organización para construir un espacio expreso para la circulación y consumo de la IE en sectores especializados.

En ese capítulo hice énfasis en los mecanismos de inclusión-exclusión que forman parte del componente político de las revistas académicas, lo cuales se hicieron visibles a partir de procesos vinculados con la participación de académicos e investigadores reconocidos en ciertas áreas del conocimiento e interlocución entre ellos, la selección e incorporación de temáticas particulares en las publicaciones, la organización de comités editoriales en cada revista y la incorporación de las publicaciones en ciertos índices de calidad, por mencionar algunos.

En el cuarto capítulo analicé la producción de tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación en el periodo 1992-2002, en los diferentes apartados se observan vínculos multidisciplinarios, así como teorías y conceptos a partir de los cuales se construyen diversas significaciones, rasgos y usos de la IE. En ese capítulo, los temas, problemas y objetos de conocimiento construidos en los artículos son expresiones de un amalgamamiento conceptual, metodológico y teórico-disciplinario cuyo rasgo principal es la heterogeneidad, pues existe cierta diferencialidad que los identifica. Si bien los objetos de conocimiento construidos en los artículos cuentan con referentes teóricos comunes, cada uno mantiene rasgos específicos y configura nuevos entramados conceptuales.

En los diferentes apartados mencioné diversas finalidades asignadas a la IE entre las que destaca la resolución de problemas educativos, la construcción de objetos de estudio, las propuestas de intervención y la evaluación educativas. Las temáticas ligadas a la investigación fueron: planeación educativa, enseñanza, docencia, desarrollo curricular,

política educativa y financiamiento, metodología, ciencia y tecnología. Entre los elementos más relevantes identificados en el *corpus* relacionados con la interlocución mencioné a un conjunto de investigadores nacionales e internacionales que contribuyen en el tratamiento teórico-conceptual de la IE, en orden alfabético aparecen: Martiniano Arredondo, Pierre Bourdieu, Jerome Bruner, Joaquin Bruner, Burton Clark, Ángel Díaz Barriga, Tomas S. Kuhn, María de Ibarrola, Francisco Larroyo, Pablo Latapí, Robert Merton, Araceli Mingo y Teresa Pacheco, entre otros. Un dato destacable en el proceso de interlocución es el papel que han jugado las revistas académicas especializadas en educación debido a que parte de las discusiones seminales sobre la IE y el campo circularon por estos medios hacia el interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo.

En la última parte de ese capítulo señalé que los conceptos a partir de los cuales se lograron identificar los sentidos diferidos de la IE fueron: docencia, investigación, formación e institucionalización en los artículos del *corpus* estas articulaciones muestran que las significaciones de la IE se encuentran ligadas a los entramados teórico-conceptual, disciplinario e institucional desplegados en el segundo capítulo.

En el quinto capítulo expuse diferentes asignaciones de sentidos de la IE: como generación y desarrollo de conocimientos, transformación de la práctica educativa, práctica institucionalizada, crítica social y como campo de conocimientos. La sedimentación de estos sentidos se produce a partir de un conjunto de articulaciones entre elementos diferenciales integrados en las estructuras significantes ligadas a la IE, los cuales ponen en relieve el carácter abierto, inestable y relacional de esta práctica discursiva; así como una heterogeneidad de prácticas sociales representadas en el significante IE.

Estas asignaciones de sentidos, precarias, contingentes e incompletas se analizaron a la luz de los procesos de inclusión-exclusión, que se requieren para construcción de articulaciones en las estructuras significantes, también se argumentó que el diferimiento de sentidos se logra mediante procesos de negociación entre los elementos de las cadenas significantes, ya que ninguno de los sentidos asignados a la IE logra desaparecer las otras significaciones producidas al interior del espacio simbólico de la educación y lo educativo.

Reflexiones derivadas de los supuestos heurísticos y las preguntas de investigación

Con relación a las condiciones histórico-sociales propicias para la IE, la producción y comunicación de conocimientos, a través de las revistas académicas mexicanas especializadas en educación como foros de interlocución²⁰⁸ considero que la difusión y debate de ideas que se realizaba en el siglo XVIII a través de documentos, cartas, diarios y revistas, llegó a instaurarse como un ordenamiento, como pauta de regulación compartida por los miembros de las sociedades de los conocimientos y academias (científicas). Esta forma de comunicación del conocimiento producido, fue adoptada posteriormente por las instituciones universitarias, que entraron en la competencia por el monopolio del conocimiento hacia el siglo XIX y que continúan vigentes.

En esa dirección, las revistas académicas son espacios idóneos para la comunicación y difusión de conocimientos, favorecen el debate, la interlocución entre académicos en diferentes latitudes, así como la circulación de conocimientos, además tienen la capacidad de concentrar a especialistas incorporando un conjunto de regulaciones sociales y permitieron la organización de lenguajes y prácticas cada vez más especializados, que están disponibles sólo para los miembros de una comunidad.

La incorporación de las prácticas de comunicación instituidas en las sociedades de conocimientos de los siglos XVI y XVII en la arena universitaria, favoreció la institucionalización de la investigación y en la transformación del espacio editorial, ya que las revistas especializadas se han consolidado como un foro de interlocución. Entre las condiciones históricas que permitieron estas transformaciones en el siglo XX en el contexto mexicano se encuentran:

- a) El proceso de modernización de la educación que propició la expansión de la educación superior en la década de los setenta.
- b) La creación de programas y políticas de reconocimiento al mérito (como el PNIIE y el PM) producidas como respuesta a la demanda por recursos económicos para la investigación en los años ochenta.

²⁰⁸Supuesto heurístico número uno.

- c) A partir de los cambios en la administración y planeación de los recursos públicos, las políticas educativas internacionales iniciados en la década de los noventa, se observa que la investigación ocupa un lugar destacado en los programas de financiamiento coordinados por organismos públicos como el Conacyt. En esta década también se observa un aumento en el número de revistas especializadas incorporadas en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica.

Por otra parte, la institucionalización y profesionalización han contribuido en la legitimación de una práctica heterogénea en el espacio simbólico de la educación y lo educativo, ligado a un conjunto de movimientos internacionales que favorecen la consolidación de la IE, entre los cuales destacan:

- a) Incorporación de actividades de investigación científica en instituciones educativas de nivel superior, particularmente en los programas de posgrado.
- b) La creación de programas de formación y capacitación para los docentes.
- c) Vinculación de las actividades docentes con las de investigación.

Aunado a lo antes señalado se encuentran otras prácticas ligadas a la producción de conocimientos, saberes especializados y su comunicación, que se efectúan en las revistas académicas especializadas en educación y que contribuyen en la consolidación de la IE en el espacio simbólico de la educación y lo educativo.

Respecto de los elementos teórico-conceptuales con los cuales se marcan algunos rasgos de la IE²⁰⁹ señalo que la IE se constituye mediante articulaciones con diferentes tradiciones de investigación que paulatinamente la desligaron del discurso pedagógico mexicano e introdujeron lenguajes provenientes de marcos más plurales (multidisciplinario e interdisciplinario). No obstante la preocupación inicial de los investigadores por realizar indagaciones disciplinarias se reorientó hacia nuevos objetos de estudio y problemas de investigación. En este sentido, la teoría de los campos desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, ha contribuido en la representación de un espacio específico para la IE y también ha proporcionado herramientas teóricas para su estudio.

²⁰⁹Supuesto heurístico número dos.

En el análisis del corpus se identificaron diferentes propuestas que desde la filosofía, la sociología, entre otras, ofrecen herramientas conceptuales para el abordaje de temas y problemas educativos relacionados con la IE.

Al establecer ciertas características de la IE también se establecen ciertas finalidades como: la resolución de problemas a partir del tratamiento teórico-conceptual y construcción de objetos de estudio, o bien desarrollando propuestas de evaluación y/o intervención educativa, la mejora de prácticas educativas, fortalecer la formación especializada de docentes e investigadores entre otros.

Sobre los sentidos diferidos de la IE²¹⁰ relacionado con las producciones de sentidos se observaron ciertos amalgamamientos conceptuales, metodológicos, teóricos y disciplinarios a partir de los cuales se erigen diferentes miradas sobre la IE, esta proliferación de significaciones son potenciadas por el proceso de negociación entre las diferencialidades estructuradas en las cadenas significantes.

Estos procesos permiten comprender por qué en algunos artículos del corpus la investigación se concibe como un recurso que debe ser planeado, controlado y dirigido hacia la resolución de problemas educativos. O bien, la IE se constituye como una alternativa de transformación social frente a las directrices gubernamentales implementadas en el país durante los últimos años. Otro ejemplo de estos reenvíos simbólicos se encontraron en los artículos publicados en REMIE, en dónde la IE aparece fuertemente vinculada con el concepto campo acuñado por Bourdieu.

En los diferentes capítulos de esta tesis se ha mostrado que existen múltiples articulaciones entre prácticas discursivas diferenciadas que favorecen las asignaciones de sentidos de la IE,²¹¹ entre las cuales me interesa destacar las siguientes:

- a) En los diferentes sentidos de la IE se identificaron planteamientos que tienen como elemento central la idea de que la investigación contribuye en la solución de los problemas educativos y que puede transformar la vida social para lograr una convivencia más justa y más humana.

²¹⁰Supuesto heurístico número tres.

²¹¹Supuesto heurístico número cuatro.

- b) La legitimidad de la investigación como vía para la producción de conocimientos aparece como incuestionable.
- c) Se atribuye a la investigación, y al investigador, un poder transformador de la sociedad para contrarrestar los embates políticos, económicos y sociales contemporáneos.

Cabe mencionar que estas asignaciones de sentido se han identificado en un periodo que comprende las tres últimas décadas del siglo XX y que mantiene ligas con las condiciones actuales en las cuales se desarrolla y usa la IE.

Además de los resultados obtenidos en esta indagación, vale mencionar algunos de los siguientes aspectos que quedan como asignaturas pendientes:

- a) El estudio sobre la creación de comunidades intelectuales y académicas a partir de los procesos de interlocución construidos en estas revistas.
- b) Sobre los mecanismos de evaluación vigentes en las publicaciones, tanto en su estructura interna (dictaminaciones) como en los índices nacionales e internacionales para las revistas académicas especializadas.
- c) El análisis sobre la continuidad, emergencia y decantación de los temas y problemas abordados en la IE en las tres últimas décadas del siglo XX en México.
- d) La resignificación y uso de herramientas teórico-conceptuales por parte de los investigadores que publican artículos en las tres revistas consideradas en esta tesis.

En el siguiente apartado me abordo algunos elementos metodológicos.

Reflexiones relacionadas con la metodología de investigación

En este estudio sobre las asignaciones de sentidos de la IE se propuso una estrategia metodológica integrada por tres niveles (superficie, sedimentos y estratos). A lo largo de esta indagación fue necesario reconocer que éstos se encuentran superpuestos, es decir, los elementos identificados en la superficie se encuentran fuertemente vinculados con diferentes elementos sedimentados, por lo cual conviene precisarlos como superficies porosas, capas de significación y estratos labiales .

En el nivel de las superficies porosas se encontraron diversos componentes relacionados con las características de los artículos a partir de condiciones históricas específicas del periodo 1992-2002. Por otra parte, en el nivel de las capas de significación se identificaron distintos niveles de espesor, algunas más exiguas que otras, en las cuales la significación de la IE varía con mayor facilidad; ciertas significaciones se encuentran arraigadas a elementos históricos más complejos y más amplios, algunos pudieron rastrearse hasta la década de los setenta, por lo menos, estos elementos muestran diferentes grados de sedimentación. En este sentido conviene señalar que en lo que he denominado estratos lábiles aludo a los elementos significantes más dinámicos que favorecen los procesos de asignación de sentido. En otras palabras y como lo he señalado en quinto capítulo de esta tesis, no es la asociación dura entre los elementos que integran las cadenas significaciones, sino la precariedad, la apertura y la contingencia, las que contribuyen en los procesos de diferimiento del sentido.²¹²

Aprendizajes y experiencias de investigación

A lo largo de esta investigación, he realizado diversas actividades relacionadas con la construcción de un objeto de estudio específico, las asignaciones de sentido, que se analiza en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación. Al respecto considero relevante mencionar que las experiencias de aprendizaje me han permitido conocer y valorar la importancia de las revistas especializadas como foros de interlocución para la IE. Por otra parte, conviene señalar que los conocimientos construidos en esta indagación son el resultado, en gran parte, de la puesta en tensión permanente entre los referentes teóricos, las preguntas de investigación y los referentes empíricos.

Si bien, en algunos momentos estas tensiones se han acompañado con incertidumbres y dudas, pueden considerarse como momentos productivos en la generación de conocimiento y representan, de alguna manera, la puesta en escena de los saberes previos sobre la IE y su cuestionamiento. En esta tesis pueden observarse diversas aproximaciones, esbozos y trazos sobre el objeto de estudio, unos intentan responder a los

²¹²Este nivel se trabajó con mayor detalle en el quinto capítulo de esta tesis.

requerimientos metodológicos o teóricos; otros corresponden a los posicionamientos epistemológicos y/o políticos. Aunque ninguno de ellos es suficiente para lograr la empresa fallida de dar cuenta de la totalidad del objeto, su articulación muestra algunos rasgos, siempre en claroscuro, iluminando algunos aspectos y obscureciendo otros.

Líneas de investigaciones futuras:

A partir de los trabajos realizados en esta tesis sobre las asignaciones de sentido de la IE se han detonado una serie de líneas de investigación e interrogantes futuras como las que presento enseguida.

Algunas investigaciones relacionadas con la IE pueden consistir en análisis más profundos sobre el proceso de delimitación simbólica de la IE frente a otras áreas y campos de conocimiento, así como de las herramientas de intelección pertinente, dando continuidad a los trabajos que se han iniciado en áreas del COMIE como FTyCE, ya que además de consolidar a esta asociación, fortalece el desarrollo de sus áreas temáticas.

Con las revistas especializadas en educación pueden desarrollarse más indagaciones que permitan identificar los debates, los objetos de análisis e interlocutores que convergen en esas publicaciones, en el nivel nacional e internacional, incorporando diversas perspectivas regionales.

Una de las inquietudes que surgen de esta indagación se vincula con el análisis sobre la relevancia de los medios electrónicos en la comunicación del conocimiento, ya que impone nuevos retos a las publicaciones impresas frente a las digitales y abren una nueva etapa en la historia de las revistas académicas en su relación particular con la IE.

Para cerrar este apartado menciono algunos trabajos de investigación derivados de esta tesis, en su relación con la IE y su expresión en las revistas especializadas en educación: a) Estudios comparados sobre la institucionalización de la IE en diferentes países así como de los procesos de comunicación que se han construido entre ellos, particularmente en las revistas académicas. b) Indagaciones sobre la constitución, desarrollo y fortalecimiento de las publicaciones especializadas en diferentes entidades del país. c) Estudios sobre la creación y fortalecimiento de mecanismos de interlocución al

interior de las instituciones de educación superior. Y d) Investigar sobre el fortalecimiento de mecanismos de evaluación para las publicaciones nacionales y locales.

REFERENCIAS

- Arnaut, Alberto. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y descentralización educativa (1889 – 1994)*. México: El Colegio de México-CIDE.
- Angulo V., Rita, Juan Carlos Cabrera F., Leticia Pons y Rosana Santiago G. (2007). *Conocimiento y Región La investigación en filosofía, teoría y campo de la educación en el sur de México*. México: Plaza y Valdes –PROMEP –UAGRO - Seminario Teoría y Educación – UNAM.
- Alba, Alicia de. (2007). *Currículum-sociedad El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE.
- _____ (2004). *Análisis Educativo del Discurso (ANEDI). Su posibilidad constitutiva a partir del Análisis Político del Discurso (APD)*. México: Inédito
- _____ (Coord.). (2003). *Filosofía Teoría y Campo de la Educación. Perspectiva Nacional y Regionales*. México: COMIE-CESU-SEP.
- _____ (2002). *Currículum Universitario Académicos y Futuro*. México: CESU.
- _____ (1996). (Coord.). *Teoría y educación En torno al carácter científico de la educación*. México: CESU.
- _____ (1987). (Comp.). *¿Teoría Pedagógica? Lecturas Introductorias*. México: UNAM.
- Bataillon, Claude. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo XXI, pp. 130-150.
- Benveniste, Émile. (2002). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Béjar N., Raúl y Héctor, Hernández B. (1996). *La Investigación Universitaria en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. México: UNAM- CRIM.
- Becher, Tony. (1989). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.

- Berger, Guy. (1970). "Opiniones y realidades". En Apostel Léo; Guy Berger, Asa Briggs y Guy Michaud (1975). *Interdisciplinariedad Problemas de la enseñanza y de la investigación e las universidades*. México: ANUIES, pp. 3-7.
- Berger, Peter y Thomas Luckman. (1995). *La Construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bloom, Benjamin, et al. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (AID).
- Bourdieu, Pierre. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- _____ (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Buenfil B., Rosa N. (2008). "La categoría intermedia". En Cruz, Ofelia y Laura Echavarría (Coords.). *Investigación social Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. México: Edit. Juan Pablos y Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 29-40.
- _____ (2007). *Vicisitudes de la teoría objeciones, supuestos y decisiones*. [Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa]. Mérida, Yucatán.
- _____ (2006). "Los usos de la teoría en la investigación educativa". En Jiménez, Marco A. (Coord.). *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Seminario de Análisis de Discurso- Plaza y Valdés. pp. 37-59.
- _____ (2002). "Presentación". En Buenfil B., Rosa N. (Coord.). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Seminario de Análisis de Discurso- Plaza y Valdés. pp. 9-13.
- _____ (Coord.). (1998). *Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad*. México: Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso-Plaza y Valdés.
- _____ (1994). *Cardenismo Argumentación y Antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav-IPN.

- Buenfil B., Rosa N., Alicia de Alba, Marcela Gómez y Bertha Orozco (2003). “Elementos conceptuales y herramientas de inteligibilidad”. En Alba, Alicia de. (Coord.). *Filosofía Teoría y Campo de la Educación. Perspectiva Nacional y Regionales*. México: COMIE-CESU-SEP, pp. 45-136.
- Buenfil B., Rosa N. *et al* (1993). “Filosofía, Teoría y Campo de la Educación”. Cuaderno 29. *Colección La Investigación Educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*. México: II Congreso Nacional de Investigación Educativa Estado del Conocimiento.
- Burke, Peter. (2006). *¿Qué es la historia cultural?*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2002). *Historia social del conocimiento De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera F., Juan Carlos. (2002). *Proceso de Institucionalización de la investigación Social; el caso de la UNACH*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. México.
- Cabrera Hdz., Dulce Ma. (2005). Las contribuciones de los pedagogos al campo de la investigación educativa en Chiapas. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades, UNACH. México.
- Carbajal R., José. (2001). *Las posibilidades educativas de la Internet en la tensión modernidad-posmodernidad. Un complejo discursivo*. Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)- Cinvestav. México.
- Clark, Burton R. (1992). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Colina, Alicia y Raúl, Osorio M. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México Capitales y habitus*. México: UNAM-CESU-Plaza y Valdés
- Colina, A. y Raúl, Osorio. (2003). “Los agentes de la investigación educativa en México”. En Weiss, Eduardo. (Coord.). *El campo de la Investigación educativa 1993-2001*. México: COMIE-CESU-SEP, pp. 97-120.

- Coraggio, José L. y Rosa M. Torres. (1997). *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM.
- Cruz, Ofelia. (2008). “Los documentos como textos. Los textos como referentes. Aproximaciones analíticas”. En Cruz, Ofelia. y Laura Echavarría. (Coords.). *Investigación social Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. México: Edit. Juan Pablos y Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 128-139.
- Derrida, Jacques. (1989). “La différance”. En *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra, pp. 37-62.
- Foucault, Michel. (1999). “La gubernamentalidad”. En *Estética, Ética y Hermenéutica*. México: Paidós, pp. 175-197.
- Foucault, Michel. (1992). “Verdad y Poder”. En *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, pp. 185-200.
- _____ (1979). “Nietzsche, la genealogía e historia”. En *Microfísica del poder*. Madrid: Edit. La Piqueta, pp. 7-31
- Furlán, Alfredo. (2001). “Intervención e investigación: las intenciones y los dispositivos”. En Rivera, María C., Rose, Einsenberg. Ofelia Contreras y Monique, Landesmann. *Investigación Educativa. Algunas formas de aproximación*. México: UNAM-Campus Iztacala, pp. 1-12.
- Galán G., María I. (1995). “Estudios sobre la investigación educativa”. En Quintanilla Susana (Coord.). *Teoría, campo e historia de la Educación*. México: COMIE
- Galán G., Ma. Isabel, Carmen L. Rojas (1995). *Análisis de la producción en investigación educativa Las revistas mexicanas sobre educación en la década de los ochenta*. México: CISE-UNAM.
- Granja, Josefina (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: Cinvestav-UIA.
- Gutiérrez S., Norma G. (1999). *Orígenes de la institucionalización de la Investigación Educativa en México*. Tesis 30. México: DIE-Cinvestav

- Hernández S., Carlos, Fernández y Pilar Baptista, L. (2006). "El proceso de la investigación cualitativo". En *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill, pp. 614-634
- Jiménez, Marco A. (Coord.). (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Seminario de Análisis de Discurso- Plaza y Valdés.
- Kuhn, Thomas. (2002). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, Ernesto y Chantal, Mouffe. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Ch., Mouffe. (1991). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Laclau, Ernesto. (1996). *Emancipación y diferencia*. Argentina: Ariel.
- _____ (1994). "Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo". En *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 11-99.
- _____ (1993). "Discourse". En Goodin, Robert E. y Philip P. *A Companion to Contemporary Political Philosophy*. Oxford: Blackwell, pp. 431-437.
- Landsheere, Gilbert de. (1996). *La investigación Educativa en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laplanche y Pontalis (1987) *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor, pp. 432-433, 74-75 y 97-99.
- Latapí, Pablo. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Loría, Eduardo (Editor) (2001). *Viejos y nuevos dilemas de las revistas académicas*. México: UAEM
- Maggi, Rolando. (1997). "Condiciones institucionales de realización de investigación educativa". En Weiss, Eduardo y Rolando, Maggi (Coords.). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. México: COMIE, pp. 45-73.

- Mardones José Ma. y Nicolás Ursúa. (1999). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Martínez R., Felipe. (1996). “La Investigación Educativa en México en el contexto Latinoamericano”. En Landsheere, Gilbert de. *La investigación Educativa en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 347-380.
- Morales A., Helí (1997). *El Laberinto de las estructuras*. México: Siglo XXI.
- Nietzsche, Frederick. (2006). *Segunda consideración intempestiva*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal
- Noriega, Margarita. (2005). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: UPN
- Ornelas, Carlos. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco M., Teresa. (1997). “La evaluación de la investigación universitaria. El caso de las ciencias sociales”. En Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco. *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México: UNAM-CESU, pp. 153-172.
- Padierna J., María del Pilar. (2008). *Educación y ciudadanía en los movimientos sociales: mujeres zapatistas*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México.
- Piaget, J. (1970). “La epistemología de las relaciones interdisciplinarias”. En Apostel Léo; Guy Berger, Asa Briggs y Guy Michaud (1975). *Interdisciplinarietà Problemas de la enseñanza y de la investigación e las universidades*. México: ANUIES, pp. 153-171
- Pons B., Leticia y Juan Carlos, Cabrera. (2009). *Formación de investigadores educativos regionales*. [Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa]. Veracruz, Veracruz, México.
- Pontón R., Claudia. (2006). *Delimitación teórica del Campo educativo, a partir de la profesionalización de la disciplina pedagógica en México (1960-1993)*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras -UNAM. México.

- Pontón R., Claudia, Ana Gallardo y Armando Torres. (2003). “Sistema Relacionado de Bases de Datos, notas sobre su construcción conceptual, metodológica y técnica”. En Alba, Alicia de (Coord.). *Filosofía Teoría y Campo de la Educación. Perspectiva Nacional y Regionales*. México: COMIE-CESU-SEP, pp. 137-185.
- Popkewitz, Thomas S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of the School reform*. New York: Routledge.
- _____ (2003). “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”. En Popkewitz, Thomas S.; Barry M., Franklin; Miguel A., Pereyra. (Comps.). (2003). *Historial cultural y educación*. Barcelona, España: Ediciones Pomares, pp. 146-184.
- _____ (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata
- _____ (1998). *La conquista del alma infantil*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Popkewitz, Thomas S., B. Robert Tabachnik, Gary Wehlage. (2007). *El mito de la reforma educativa Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Popkewitz, Thomas S. y M. Brennan. (2000). “Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares”. En *El Desafío de Foucault: Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor. pp. 17-52.
- Quintanilla, Susana. (Coord.). (1995). *Teoría, campo e historia de la Educación*. México: COMIE.
- Román R., Adelaida. (Coord.). (2001). *La Edición de revistas científicas Guía de buenos usos*. Madrid: CINDOC.
- Rojas M., Ileana. (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico (1934-1989)*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Ruiz, Ma. Mercedes. (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios de caso*. México: Centro de Cooperación Regional para la educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Saussure, Ferdinand de. (1998). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.

- Schmelkes, Corina y Martha López. (2003). "Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa". En Weiss, Eduardo. (Coord.). *El campo de la Investigación educativa 1993-2001*. México: COMIE-CESU-SEP, pp. 121-149.
- Tenti F., Emilio. (1983). "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis". En Alba, Alicia de. (Comp.) (1987). *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*. México: UNAM, pp. 375-389.
- Torring, Jacob. (2004). "Un repaso al análisis de discurso". En Buenfil B., Rosa N. (Coord.). *Debates políticos contemporáneos*. México: Seminario de Profundización de Análisis Político de Discurso- Plaza y Valdes.
- Velasco G., Ambrosio (Coord.). (2000). *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades*. México: Siglo XXI.
- Weiss, Eduardo. (Coord.). (2003). *El campo de la Investigación educativa 1993-2001*. México: COMIE-CESU-SEP.
- Weiss, Eduardo (Coord.) (1993). *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. Estados del conocimiento*. México: II Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Weiss, Eduardo y Norma, Gutiérrez. (2003). "Comunicación de la investigación educativa" en Weiss Eduardo (Coord.). *EL campo de la Investigación Educativa 1993-2001*. México: COMIE-CESU-SEP, pp. 169-192.
- Weiss, Eduardo y Rolando, Maggi. (Coords.). (1997). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. México: COMIE
- Wittgenstein, Ludwig (2004). *Investigaciones Filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México-Crítica.
- Wittgenstein. Ludwig (1921). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.

Documentales y electrónicas:

- Albaga, Leticia. (1996). "La revista de la educación superior imagen y proyección de la ANUIES". [Entrevista de Carmen Silva]. En la *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXVII, Núm. 100, pp. 25-30.

- Ardoino, J. (1993). "El análisis multirreferencial". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXII, Núm. 87, pp. 7-16.
- Arredondo, Martiniano; Salvador Martínez, Araceli Mingo y Teresa Wuest. (1989). "Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa". En *Cuadernos del CESU Núm. 3*. México: UNAM.
- Arredondo, Martiniano; Salvador Martínez; Araceli Mingo y Teresa Wuest. (1984). "La investigación educativa en México: Un campo científico en proceso de constitución". En *Revista Mexicana de Sociología. Año XLVI, Vol. XLVI*, Núm. 1, pp. 5-29.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2008). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. Consultado en http://www.conacyt.gob.mx/SNI/SNI_Reglamentacion el 13 de octubre de 2009.
- _____ (2008). Sistema Nacional de Investigadores. Consultado en http://148.207.1.2/SNI/SNI_reglamentacion.html el día 30 de septiembre de 2009.
- _____ (1981a). *Plan Maestro de Investigación Educativa*. México: CONACYT.
- _____ (1981b). *Plan Nacional Indicativo de la Investigación Educativa*. México: CONACYT.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2008). Estatutos. Consultado en <http://www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=01&sb=04&rt=01> el 13 de octubre de 2009.
- Diario Oficial de la Federación. Consultado el 15 de marzo de 2008 en http://www.conacyt.mx/SNI/Reglamentacion/SNI_Reglamento_2008.pdf
- Díaz Barriga, Ángel. (2000). "Pasado y presente de la revistas en educación" en *Revista Perfiles educativos*. Núm. 88, pp. 2-5. Consultado en <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/88-html/Frm.htm> el día 13 de octubre, 2007.
- _____ (1996). "Investigación educativa y formación de profesores Contradicciones de una articulación". En *Cuadernos del CESU*. Núm. 20. México: CESU-UNAM, pp. 41-55

- _____ (1990). “Las Revistas de educación en México. Una aproximación analítica” en *Revista de la Educación Superior*. Vol. XX, Núm. 78, pp. 47-57. Consultado en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php?clave=publicaciones/ el día 13 de octubre, 2007.
- Gazol, A. (2004) "Diez Años del TLCAN". En *Economía UNAM*, México DF, Diciembre.
- Giordanino, Eduardo. (2005). “Sistemas de evaluación de trabajos para publicaciones científicas (peer review)”. En *Técnica Administrativa*. Vol. IV, Núm. 20, consultado en <http://www.cyta.com.ar/ta0402/v4n2a1.htm> el día 17 de octubre de 2007.
- Granja, Josefina (1993). “Aspectos del desarrollo del campo educativo en México vistos a través de sus publicaciones sobre educación”. En *Documentos DIE*. No. 28. México: DIE-Cinvestav, pp. 1-9.
- Laclau, Ernesto. (1993). “Discurso”. En *Tropos y Topos*. [Traducción de Daniel Saur]. Argentina, pp. 1-7. Consultado en: <http://www.toposytropos.com.ar/N1/Decires/discurso.htm> el día 15 junio de 2008.
- Latapí, Pablo. (2004). “La política educativa del Estado mexicano desde 2002”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. VI, Núm. 2, consultado el 07 de agosto de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html> Latapí, P. (2004). “La política educativa del Estado mexicano desde 2002”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 07 de agosto de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- _____ (1981). “Diagnóstico de la Investigación Educativa en México”. En *Perfiles Educativos*. Núm. 14, pp. 33-50.
- Martínez R., Felipe. (2001). “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”. En la *Revista Iberoamericana de educación*. Núm. 27, consultado en <http://www.rioei.org/rie27a02.htm> el día 25 de enero de 2009.
- _____ (1999). “La Revista de la educación superior en el panorama editorial mexicana” En la *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXVIII, Núm. 111, pp. 101-108, consultado en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php?clave=publicaciones/ el día 13 de octubre, 2007.

- Mendoza, Sara y Tatiana Paravic (2006). "Origen, clasificación y desafíos de las revistas científicas". En *Investigación y Posgrado. Año/Vol. XXI*, Núm. 001, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela, pp. 49-75, consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/658/65821103.pdf> el día 16 de octubre de 2007.
- Mingo, Araceli. (1985). "Aproximación al análisis de la investigación educativa en México". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XV, Núm. 4, pp. 53-68.
- Olvera M., G. Vidal de la Rosa (1993). "La especialización del conocimiento". En *Sociológica*. Vol. VIII, Núm. 23, México, pp. 11-35, consultado en <http://desinuam.org/ibarra/sociologica23.htm> el día 07 de septiembre de 2007.
- Olivera Guillermo. (2000). "El análisis político del discurso: entre la teoría de la hegemonía y la retórica Entrevista a Ernesto Laclau". En *deSignis* Núm. 2. Barcelona: Gedisa, consultado en revista *deSignis on line* http://www.designisfels.net/designis2_6.htm el día 29 de agosto de 2008.
- Pons B., Leticia (2007). "Hacia la profesionalización de la investigación educativa en Chiapas". En *Devenir Revista Chiapaneca de investigación educativa. Año III, Vol. III*, Núm. 5, pp. 5-34.
- Popkewitz, Thomas S. (2000). "El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales". En *Perfiles Educativos*. 3ª época. Vol. XXII, Núm. 89-90, pp. 5-31.
- Rangel Guerra Alfonso (1972). "Presentación". En *Revista de la Educación Superior*. Enero-marzo. Vol. I, Núm. 1, pp. 3-5, consultado en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php?clave=publicaciones/ el día 30 de septiembre, 2007.
- Ríos, Jaime (2000). "Normalización de revistas científicas mexicanas: campo de investigación y aportación". En *Biblioteca Universitaria*, Julio- diciembre. Vol. III, Núm. 002, pp. 85-91.

- Rodríguez, Roberto (2000). “La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. II, Núm. 1, consultado el día 07 de agosto de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-rodgo.html>
- Sabbatini, Marcelo (1999). *Evolución histórica de las publicaciones científicas: de la Republique des Lettres hasta la Word Wide Web*. Universidad de Salamanca. España. Consultado en <http://www.sabbatini.com/marcelo/artigos/1999sabbatini-republique.pdf> el día 16 de octubre, 2007.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización del la Educación Básica y Normal (ANMEB). Consultado en <http://www.sep.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/85996/1/07104.htm> el día 30 de enero de 2009.
- _____ (1996). Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Consultado en <http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html> el 04 de septiembre de 2008.
- Torres V. y R. Paniagua (s/f).” La Biblioteca del CISE se reorganiza y fortalece”. Consultado en <http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/volV4/cise.htm> el 10 de septiembre de 2009.
- Villa L., Lorenza. (1999). “Investigación educativa y praxis”. [Editorial] En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. IV, Núm. 8. pp. 199-201
- Waldegg, G. (1997). “La literatura científica”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. II, Núm. 3, pp. 149-156.
- Weiss, Eduardo. (2002). “Consolidación y nuevos caminos de la revista”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. XIV. Núm. 14, pp. 1-7.
- Weiss, Eduardo. (2000). “Se cumplieron los objetivos pero hace falta una nueva era”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. V, Núm. 9, pp. 148.

Corpus

- Alcántara S., Armando (2002). “La investigación científica en las universidades del mundo en desarrollo: En busca de resonancia global”. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXI, Núm. 123, pp. 91-109.
- _____ (2000). “Ciencia: conocimiento y sociedad en la investigación científica universitaria”. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXII, Núm. 87, pp. 28-50.
- _____ (1995). “Reflexiones sobre el desarrollo de la investigación científica en la UNAM, dentro de los ámbitos latinoamericano y nacional”. En *Perfiles Educativos*. Núm. 70, pp. 25-34.
- Alvarado, Ana (2001). “Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia”. En *Perfiles Educativos*. Vol. 23, Núm. 92, pp. 31-46.
- Arechavala V., R. (2001). “Las universidades de investigación: la gran ausencia en México”. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXX, Núm. 118, pp. 173-182
- Arechavala V., Ricardo y Claudia Díaz (1996). “El proceso de desarrollo de grupos de investigación”. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXV, Núm. 98, pp. 103-129
- Cabello, Víctor (1994). “Formación de investigadores en las normales del Estado de México”. En *Perfiles Educativos*. Vol. XVI, Núm. 65, pp. 24-30.
- Cerejido, Marcelino (2002). “Formando investigadores pero no científicos”. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXI, Núm. 124, pp. 125-135.
- Chavoya P., María L. (2002). “La institucionalización de la investigación en ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara”. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXI, Núm. 121, pp. 7-25.
- Clark, Burton. (1998). “Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en Educación Superior”. En *Perfiles Educativos*. Vol. XX, Núm. 81, pp. 20-34.
- Coraggio, José (1998). “Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina”. En *Perfiles Educativos*. Vol. XX, Núm. 79 y 80, pp. 43-57.

- Díaz Barriga, Ángel (1998). "La investigación en el campo de la didáctica, modelos históricos". En *Perfiles Educativos*. Vol. XX, Núm. 79 y 80, pp. 5-29.
- Ducoing, Patricia y José A., Serrano (1996). "La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. I, Núm. 1, pp. 88-106.
- Fernández R., Héctor (1993). "Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación". En *Perfiles Educativos*. Vol. XV, Núm. 61, pp. 3-12.
- Fresan O., Magdalena. (2002). "La asesoría de tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXI, Núm. 124, pp. 103-123.
- Furlán M., Alfredo y Miguel A., Pasillas (1993). "Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico". En *Perfiles Educativos*. Vol. XV, Núm. 61, pp. 79-94.
- Garriz, Andoni (1997). "Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXVI, Núm. 102, pp. 9-25
- Gómez, Víctor (1996). "Universidades de Ciencias, investigación educativa y formación de docentes. Condiciones académicas para la construcción interdisciplinarias del saber educativo". En *Perfiles Educativos*. Vol. XVIII, Núm. 71, pp. 10-18.
- Gutiérrez S., Norma (1998). "Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. III, Núm. 05, pp. 13-38
- Guzmán G., Carlota (1998). "Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia afuera". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. III, Núm. 06, pp. 221-241.
- Hidalgo G., Juan (1993). "Docencia e investigación una relación controvertida". En *Perfiles Educativos*. Vol. XV, Núm. 61, pp. 31-39.
- Jiménez, Isabel (1993). "De la estrategia para la investigación a la estrategia para la formación escolar". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXII, Núm. 87, pp. 105-123

- Lama, Alfredo de la (2001). "La investigación científica: compromiso y actitud metodológica". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXVI, Núm. 103, pp. 47-67.
- Lankshear Colin y Michele Knobel (2000). "Problemas asociados con la metodología de investigación cualitativa". En *Perfiles Educativos*. Vol. XXII, Núm. 87, pp. 6-27.
- Latapí, Pablo; María de Ibarrola, Justa Ezpeleta, Margarita Gómez Palacio y Felipe Martínez Rizo (1997). "La investigación educativa en la UPN: una evaluación". En *Perfiles Educativos*. Vol. XIX, Núm. 78, pp. 3-23.
- Martínez Rizo, Felipe (2000). "La Revista Mexicana de Investigación Educativa y la consolidación de la investigación educativa en México". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. V, Núm. 9, pp. 137-145.
- Mendoza C., Enrique (1993). "La construcción del conocimiento en la investigación sobre la enseñanza de la ciencia". En *Perfiles Educativos*. Vol. XV, Núm. 60, pp. 73-78.
- Moran O., Porfirio (1993). "La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica". En *Perfiles Educativos*. Vol. XV, Núm. 61, pp. 51-63.
- Muiño, Juan (1996). "Perfil del modelo alemán para la investigación, el desarrollo tecnológico y la educación superior". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXV, Núm. 97, pp. 67-85.
- Peña, Antonio (1995). "La investigación científica en México estado actual: algunos problemas y perspectivas". En *Perfiles Educativos*. Vol. XVII, Núm. 67, pp. 9-17.
- Ruiz C., Amparo (1993). "Docencia e investigación: vínculo en construcción" En *Perfiles Educativos*. Vol. XV, Núm. 61, pp. 40-50.
- Ruiz L., Estela (1992). "La investigación curricular en México". En *Perfiles Educativos*. Vol. XIV, Núm. 57 y 58, pp. 44-51.
- Serrano C., José y Miguel A., Pasillas (1993). "Tradiciones en la investigación sobre educación". En *Perfiles Educativos*. Vol. XV, Núm. 61, pp. 3-12.
- Soto P., Rocío y Elvia Méndez (1995). "Consideraciones básicas respecto a la tarea universitaria de investigación educativa". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXIV, Núm. 93, pp. 7-19.

APÉNDICE: PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

A) Selección de revistas

El objetivo de esta indagación consiste en analizar las asignaciones de sentido otorgadas a la IE en un espacio de enunciación particular que corresponde a las revistas académicas²¹³ especializadas en educación (Benveniste; 2002). Para cumplir con este propósito he seleccionado a ciertas revistas académicas que cuentan con reconocimiento y prestigio en el nivel nacional e internacional por su relevancia temática en la investigación educativa en México.

Uno de los primeros retos metodológicos que se enfrentaron fue identificar cuáles son las revistas que gozan de prestigio y reconocimiento nacional e internacional, para lo cual recurrí a las siguientes Bases de datos e índices de publicaciones periódicas:

1. Revisé el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, en el área de Humanidades y ciencias de la conducta se identificaron cinco revistas especializadas que gozan del reconocimiento en el nivel nacional por su calidad y excelencia editorial en el área educativa: Revista de la Educación Superior (RES), Perfiles Educativos (PE), Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE), Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME) y Revista Electrónica de Investigación Educativa (REIE).
2. Además se revisaron Bases de Datos nacionales e internacionales sobre producción científica reconocida en el área de educación:
 - a) Índice de Revistas Sobre Investigación Educativa (IRESIE) del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

²¹³Los términos “revista académica” o “revista científica” se atribuyen a una publicación periódica que tiene como objetivo comunicar avances y descubrimientos científicos, en diversas áreas de conocimiento

- b) Latindex -Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal- reúne y difunde información bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas producidas en Latinoamérica.
 - c) La Red de América Latina y el Caribe (REDALyC), impulsada por la Universidad Autónoma del Estado de México dedicada exclusivamente a la producción editorial científica iberoamericana que difunde resultados originales de investigaciones científicas bajo el sistema de dictaminación por pares y cuenta con los parámetros de calidad editorial internacional
 - d) Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD), diseñada e implementada en el área Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2002) (Pontón *et al*; 2003).
3. Se revisaron dos colecciones de estados del conocimiento editados por el COMIE, *La Investigación Educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa* y *La Investigación Educativa en México 1992-2002*, con la intención de identificar las publicaciones analizadas durante las dos últimas décadas del siglo XX.

Tomando en consideración la relevancia de los temas, la cobertura, calidad y presencia en el campo educativa se han seleccionado como parte del referente empírico las siguientes publicaciones: Perfiles Educativos, Revista de la Educación Superior y Revista Mexicana de Investigación Educativa.²¹⁴

B) Construcción de corpus

La selección de los artículos que integran el corpus se realizó siguiendo la técnica de muestreo teórico o conceptual, el cual consiste en elegir las unidades de muestreo porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a desarrollar la teoría (ver Hernández *et al*, 2006, p. 569).

A continuación de enumeran los criterios bajo los cuales se ha delimitado el corpus:

²¹⁴La RELIME no fue considerada como referente de análisis debido a su especificidad temática y la REIE, fue descartada porque únicamente se dispone de ediciones electrónicas.

Se identificaron y seleccionaron las revistas especializadas en investigación educativa registradas en el Índice Mexicano de Revistas Especializadas en Ciencia y Tecnología del Conacyt, los resultados obtenidos fueron:

- a) Revista de la Educación Superior (RES).
- b) Perfiles Educativos (PE).
- c) Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE).

Estas publicaciones se revisaron a partir de consultas hemerográficas y se ha complementado la información a través de visitas a los portales electrónicos²¹⁵ durante el 2006-2008.

Se elaboró una base “Artículos 1992-2002”, en la cual se registró el contenido publicado en estas revistas durante el periodo 1992-2002 bajo el siguiente orden:

- a) Documentos, Actas e Informes.
- b) Presentaciones y editoriales.
- c) Reseñas.
- d) Artículos, ensayos e investigaciones.

Los artículos se concentraron bajo los siguientes campos:

- a) Clave. Este registro fue construido con los siguientes datos: Nombre de la Revista, Año de la publicación, Volumen de la publicación, Número de la publicación y Número progresivo.
- b) Ejemplo: RES-1992-21-83-24
- c) Descriptores. Los términos que funcionan como descriptores se seleccionaron a partir de propiedades deductivas, inductivas y/o asociativas. Cada descriptor puede indicar temas o palabras claves extraídas directamente del contenido de cada uno de los artículos. Bajo esta forma de ordenación estos indicadores guardan relaciones asociativas que en algunos casos coinciden con diversos registros considerados en otras bases de datos (IRESIE y REDALYC).
- d) Ejemplo: UNIVERSIDAD-INVESTIGACION-CIENCIA

²¹⁵RES: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php?clave=publicaciones/;
<http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-index.html>,
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>.

PE:
REMIE:

- e) Nombre del autor o autores. En este campo se introdujo el nombre del autor o primer autor registrados en los artículos, tal y como aparecen en los índices de cada una de las revistas señaladas. Este dato se construyó empleando el primer apellido del autor, seguido por la inicial del segundo apellido y el primer nombre completo, cuando se identificaron dos o más nombres se utilizaron abreviaturas. En el caso de los artículos publicados en coautoría, se respetó el orden establecido para el primer autor, el segundo fue registrado por el primer nombre y el primer apellido (completos). En el caso de los artículos con tres o más autores, se utilizó “et al”, después del primer registro completo.
- f) Ejemplo: PALAZUELOS C., JUAN
- g) Título del artículo

Durante el acopio de los datos se revisaron de manera constante cada uno de los artículos en su versión electrónica e impresa, así como los resúmenes elaborados por los autores y los resúmenes disponibles en IRESIE y REDALYC. En el caso de la revista PE, se consultó de manera permanente el Disco Compacto (DC) de la Revistas Perfiles Educativos editado por el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU). Después de constantes modificaciones y corrección de datos se concluyó la captura de artículos en el periodo 1992-2002. Los artículos concentrados en la BD “Artículos 1992-2002” ascienden a 699. La mayor parte de los artículos corresponden *a la RES con 48%, seguido por PE con 37% y finalmente REMIE con 15% aproximadamente* (ver tabla 1).

Tabla 1 Apéndice: Artículos publicados

REVISTAS ESPECIALIZADAS EN INVESTIGACION EDUCATIVA				
ARTICULOS 1992-2002				
Año	RES	PE	REMIE	TOTAL
1992	23	20		43
1993	34	39		73
1994	28	31		59
1995	15	40		55
1996	26	33	22	81
1997	18	22	13	53

1998	33	14	12	59
1999	35	14	10	59
2000	37	14	10	61
2001	45	16	18	79
2002	43	15	19	77
TOTAL	337	258	104	699

Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.

La característica principal de la producción concentrada es la diversidad temática, por lo cual se intentó “homologar” el cuerpo de análisis a partir de un tema central que hiciera referencia a un objeto de conocimiento particular. En este sentido, se ha ponderado la relevancia de conocer aquellos sistemas de razón que permiten constituir a la investigación educativa como objeto de conocimiento. Así, los artículos que habrían de seleccionarse como referente empírico estarían vinculados a los términos investigación e investigación educativa.

Esta determinación implicó que los *descriptores investigación e investigación educativa* se convirtieran en el principal criterio de selección. El resultado que arrojó este filtro fue de 110²¹⁶

Tabla 2 Apéndice Primer Filtro

REVISTAS ESPECIALIZADAS EN INVESTIGACION EDUCATIVA				
PRIMER FILTRO				
Año	RES	PE	REMIE	TOTAL
1992	2	2		4
1993	1	16		16
1994	1	8		9
1995	1	6		7
1996	2	2	4	8

²¹⁶Para contrastar este resultado se recurrió al IRESIE. En esta ocasión se efectuó una búsqueda por tema. Los resultados arrojaron 3274 artículos relacionados con el descriptor “investigación educativa” entre el periodo 1978-2007. La siguiente operación consistió en discriminar estos datos a partir de dos variables: la revista y el periodo. Este filtro arrojó que en el periodo 1992-2002 se capturaron 57 artículos publicados en las tres revistas indicadas. El total obtenido en IRESIE (57) fue contrastado con la BD “Artículos 1992-2002”. Las coincidencias entre ambas bases de datos ascienden a 14 artículos: RES (1), PE (9) y REMIE (4).

1997	2	7	4	13
1998	0	8	3	11
1999	3	4	0	7
2000	0	8	2	10
2001	1	6	2	9
2002	5	8	2	15
TOTAL	18	75	17	110

Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.

El siguiente filtro consistió en seleccionar únicamente los textos cuyos títulos aluden a los temas “investigación e investigación educativa”. El referente empírico se integró con un total de 34 artículos (RES, 11; PE, 19 y REMIE, 4).

Tabla 3 Apéndice: Segundo Filtro

PRODUCCION 1992-2002 CORPUS			
NO.	CLAVE	AUTOR	TITULO
	AÑO-VOL-NUMREV-NUMPROG		
1	RES-1993-22-87-64	Jiménez, Isabel	De la estrategia para la investigación a la estrategia para la formación escolar
2	RES-1995-24-93-135	Soto P., Rocío; Méndez F., Elvia	Consideraciones básicas respecto a la tarea universitaria de investigación educativa
3	RES-1996-25-97-193	Muiño K., Juan	Perfil del modelo alemán para la investigación, el desarrollo tecnológico y la educación superior
4	RES-1996-25-98-200	Arechavala V., Ricardo; Díaz P., Claudia	El proceso de desarrollo de grupos de investigación
5	RES-1997-26-102-253	Garritz, Andoni	Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador
6	RES-1997-26-103-265	de la Lama G., Alfredo	La investigación científica: compromiso y actitud metodológica
7	RES-2001-30-118-424	Arechavala V., Ricardo	Las universidades de investigación: la gran ausencia en México
8	RES-2002-31-121-454	Chavoya P., Maria L.	La institucionalización de la investigación en ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara.
9	RES-2002-31-123-478	Alcántara S., Armando	La Investigación Científica en las Universidades del mundo en desarrollo: En busca de resonancia global
10	RES-2002-31-124-486	Cerejido, Marcelino	Formando investigadores pero no científicos
11	RES-2002-31-124-487	Fresán O., Magdalena	La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente
12	PE-1992-14-57Y58-23	Ruiz L., Estela	La investigación curricular en México
13	PE-1993-15-60-53	Mendoza C., Enrique	La construcción del conocimiento en la investigación sobre la enseñanza de la ciencia
14	PE-1993-15-61-59	Serrano C., José A.; Pasillas V., Miguel A.	Tradiciones en la investigación sobre educación
15	PE-1993-15-61-61	Fernández R., Héctor	Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con
16	PE-1993-15-61-63	Hidalgo G., Juan L.	Docencia e investigación una relación controvertida
17	PE-1993-15-61-65	Ruiz del C., Amparo	Docencia e investigación: vinculo en construcción

18	PE-1993-15-61-66	Moran O., Porfirio	La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica
19	PE-1993-15-61-68	Furlán M., Alfredo; Pasillas V., Miguel A.	Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico
20	PE-1994-16-65-108	Cabello B., Víctor	Formación de investigadores en las normales del estado de México
21	PE-1995-17-67-125	Peña, Antonio	Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico
22	PE-1995-17-70-164	Alcántara S., Armando	Reflexiones sobre el desarrollo de la investigación científica en la UNAM dentro de los ámbitos latinoamericano y nacional
23	PE-1996-18-71-177	Gómez, Víctor M.	10 Universidades de ciencias, investigación educativa y formación de docentes. Condiciones académicas para la construcción interdisciplinaria del saber educativo
24	PE-1997-19-78-236	Latapí S., Pablo; de Ibarrola, María; Ezpeleta, Justa; Gómez palacio, Margarita; Martínez, Felipe	La investigación educativa en la UPN: una evaluación.
25	PE-1998-20-79Y80-243	Díaz Barriga, Ángel	La investigación en el campo de la didáctica modelos históricos
26	PE-1998-20-79Y80-246	Coraggio, José L.	Investigación educativa y decisión política el caso del banco mundial en América latina
27	PE-1998-20-81-256	Clark, Burton	Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior
28	PE-2000-22-87-298	Lankshear, Colin; Knobel, Michele	Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa
29	PE-2000-22-87-299	Alcántara S., Armando	Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación científica universitaria
30	PE-2001-23-92-335	Alvarado R., María E.; Flores C., Fernando	Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia
31	REMIE-1996-01-01-06	Ducoin W., Patricia; Serrano C. José A.	La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio
32	REMIE-1998-03-05-60	Gutiérrez S., Norma G.	Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México
33	REMIE-1998-03-06-72	Guzmán G., Carlota	Las características de los centros de investigación educativa en México: una mirada hacia afuera
34	REMIE-2000-05-09-104	Martínez R., Felipe	La Revista Mexicana de Investigación Educativa y la consolidación de la investigación educativa en México

Elaborado por Dulce María Cabrera Hdz.

C) Instrumentos de análisis

El trabajo de análisis realizado en el cuarto capítulo de esta tesis se dirigió bajo las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se construye la investigación educativa en la producción publicada en tres revistas académicas mexicanas especializadas en educación?
2. ¿Cuáles son los temas y problemas abordados?
3. ¿Cuáles son las miradas disciplinarias, los referentes teóricos-conceptuales con los que se significa a la IE?
4. ¿Existen articulaciones entre estos elementos y los sentidos asignados a la IE en los artículos publicados en estas revistas académicas mexicanas especializadas en educación?

Para responder a estas interrogantes se diseñó como instrumento de análisis la ficha que se muestra a continuación, misma que contiene diversos elementos de un Resumen Analítico Estructural (RAE) y otros aspectos ligados al análisis de contenido de los artículos seleccionados (y enumerados) en la tabla anterior de este apéndice.

FICHA DE ANÁLISIS		
CARACTERÍSTICAS EDITORIALES		
Registro	Nombre de la revista:	Época
Institución:	Director/Editor	Clasificación-Revista
Periodo:		Págs.
RAE		
Autores del artículo:		Título:
Descriptores:		Palabras Clave
Temas:		
Problemática		
Objetivos:		
Tesis, hipótesis, preguntas		
Resumen:		
Resultados, conclusiones:		
Autores más citados en la bibliografía en la bibliografía		Referencias Número:
Aportaciones		
ARTICULACIONES		
Aparato crítico		
Comentarios y observaciones al contenido		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se conceptualiza la investigación? • ¿Cuáles son los temas y problemas abordados con relación a la investigación educativa? • ¿Cuál es el propósito del artículo y sus relaciones con los entramados disciplinarios, teórico-conceptuales? ¿Para qué? • • ¿Cuáles son los propósitos de los autores al abordar temas vinculados con la investigación educativa? • • ¿Cómo se “usa” y cómo se relaciona la teoría con los conceptos construidos sobre investigación educativa en los artículos publicados en las revistas especializadas en el campo?, El papel de la teoría en la investigación. 		

<ul style="list-style-type: none"> • • ¿Cómo se expresa la relación teoría-investigación en el artículo? • • ¿Cuáles son las miradas disciplinarias presentes en los artículos que abordan a la investigación educativa como temática central? • • ¿Cuáles son los referentes teóricos-conceptuales consultados en estos artículos?, • ¿Cuáles son las relaciones que se pueden construir entre los autores, los contenidos y las instituciones en torno a la investigación educativa? 	
Fuentes	
Bibliografía	
Atributos	
Tipo de documento	Tipo de información

Referencias

Benveniste, Émile (2002). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.

Hernández S., Carlos, Fernández y Pilar Baptista, L. (2006). “El proceso de la investigación cualitativo”. En *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill, pp. 614-634

Román R., Adelaida. (Coord.). (2001). *La Edición de revistas científicas Guía de buenos usos*. Madrid: CINDOC

ANUIES: *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES.

COMIE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México. COMIE

UNAM. *Perfiles Educativos*. México: IISUE