

# La Investigación Educativa

su epistemología y sus métodos

COORDINADOR:  
Rigoberto Martínez Escárcega

ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

6

COLECCIÓN  
Investigación educativa  
en el estado de Chihuahua

# La Investigación Educativa: su epistemología y sus métodos

Coordinador: **Rigoberto Martínez Escárcega**

ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA



**José Reyes Baeza Terrazas**  
Gobernador Constitucional del  
Estado de Chihuahua

**María Guadalupe Chacón Monárrez**  
Secretaria de Educación y Cultura

**Emma Lilia Miramontes Parra**  
Directora de Desarrollo Educativo

**Rosa María Montoya Chávez**  
Jefa del Departamento de Investigación

**Coordinación general:**  
Rosa María Montoya Chávez

**Autor:**  
Rigoberto Martínez Escárcega

PRIMERA EDICIÓN, 2010

D.R. © Secretaría de Educación y Cultura de  
Gobierno del Estado de Chihuahua,  
Ave. Venustiano Carranza No. 803  
Colonia Obrera

ISBN: 978-607-8096-08-4

Impreso en México  
Prohibida su venta / distribución gratuita

Corrección de estilo:  
Alicia Saavedra Hermosillo

Diseño de cubiertas e interiores:  
Gerardo Corral Luna

## RECONOCIMIENTO A LA LABOR REALIZADA

La diferencia entre el antes y el después suele estar definida por la acción de hombres y mujeres con visión, claridad de propósitos, compromiso con la tarea y ajustes de sus acciones entre lo deseable y lo posible. Si se suma a ello, el esfuerzo colectivo y la capacidad profesional, se potencia sin duda, el logro de los objetivos propuestos.

Todo esto se encuentra en los productos que hoy, me complace poner a disposición de la comunidad educativa de Chihuahua. La *Colección Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua*, compuesta por diez libros que presentan los estados de conocimiento en diferentes campos de la investigación.

El esfuerzo comprometido de un importante grupo de investigadores e instituciones de nuestra entidad se incorpora en estas publicaciones que se proponen al juicio crítico y mejor uso que académicos, investigadores educativos, profesorado y alumnado puedan darle, en aras de coadyuvar a la mejora sustantiva en la calidad de la educación que se ofrece a niñas, niños y jóvenes de nuestra entidad.

---

Celebro la visión de conjunto y a futuro de las 25 instituciones e instancias que realizan investigación educativa y reconozco la significativa contribución de los Fondos Mixtos CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua para lograr una verdadera tarea interinstitucional. Subrayo la generosidad y el compromiso de los investigadores que participaron en la Elaboración de los Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua.

Sin duda, la conjunción de esfuerzos y talentos, de individuos e instituciones está generando la sinergia necesaria que nos impulsa a todos en el logro de un objetivo común: profundizar y orientar con certeza la investigación educativa en nuestra entidad.

*Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez*  
**Secretaría de Educación y Cultura**

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Secretaria de Educación y Cultura, Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez, por su decidido apoyo a todas las tareas realizadas en este proyecto.

A la Directora de Desarrollo Educativo, Maestra Emma Lilia Miramontes Parra, que respaldó cada una de las acciones que se emprendieron.

A la Doctora Patricia Ducoing Watty y al Maestro Rolando Emilio Maggi Yáñez, por su generosidad y acompañamiento profesional.

A las autoridades de cada una de las instituciones participantes, que otorgaron facilidades a los investigadores desde sus particulares posibilidades institucionales.

A los coordinadores de cada uno de los campos constituidos, pues su trabajo incansable y su compromiso con la tarea hicieron posible la concreción de estos productos.

A cada uno de los maestros-investigadores que participaron en la elaboración de este primer estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua.

---

---

A los investigadores del COMIE que fungieron como lectores externos (Dra. Ducoing, Mtro. Maggi, Dra. Corina Schmelkes y Dra. Martha López), su experiencia y generosidad abonaron indudablemente en la calidad de los trabajos.

Quede este esfuerzo de autoridades, instituciones y sujetos comprometidos con la investigación educativa al alcance de quienes le darán el mejor uso y serán sus mejores críticos: aquellos que aspiran a hacer del ejercicio y resultados de la investigación una herramienta que incida verdaderamente en la calidad de la educación que ofrecemos a nuestras niñas, niños y jóvenes en nuestra entidad.

---

## ÍNDICE

<b>Presentación de la Colección <i>Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua</i>.....</b>	<b>9</b>
Un reto, una visión compartida: acciones y logros.....	9
Un primer análisis a los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua 1997-2007 .....	18
Tipo de productos analizados.....	20
Características de los campos.....	20
Abordaje metodológico.....	21
Valoración .....	21
Condiciones de la investigación educativa en la entidad .....	21
<b>Introducción .....</b>	<b>23</b>
El campo de investigación de la investigación educativa.....	25
La Investigación de la investigación educativa como objeto de estudio.....	29
Consideraciones metodológicas .....	31
<b>El campo de la investigación educativa: definición y criterios de validez.....</b>	<b>35</b>
Un acercamiento a la teoría de campo.....	36
La incesante polémica en torno a la definición de investigación educativa.....	43
Criterios de validez en la investigación educativa.....	47
<b>Reflexiones y producciones sobre estados de conocimiento .....</b>	<b>51</b>
Reflexiones sobre estados de conocimiento .....	52
Producciones sobre estados de conocimiento.....	65
Balance .....	84
<b>La investigación educativa, su epistemología y sus métodos.....</b>	<b>87</b>
Reflexiones sobre la investigación educativa .....	88
Paradigma cuantitativo: hegemonía en crisis .....	100
Paradigma cualitativo: hegemonía emergente .....	106
La etnografía: desafío epistemológico .....	107

---



---

La historia oral: historias viejas de pasiones nuevas .....	125
La entrevista profunda: intersubjetividad y contratransferencia.....	126
Los métodos participativos: el compromiso de la investigación con los oprimidos .....	130
Cuantitativos contra cualitativos: reproches mutuos.....	137
¿Es posible la síntesis entre cuantitativos y cualitativos?: posiciones conciliadoras.....	141
Balance .....	144
<b>Conclusiones .....</b>	<b>147</b>
<b>Referentes bibliográficos .....</b>	<b>153</b>
<i>Corpus</i> investigado.....	153
Bibliografía referenciada .....	158

## **PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN *INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA***

*Rosa María Montoya Chávez*

*Coordinadora general*

### **Un reto, una visión compartida: acciones y logros**

La colección de libros *Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua (1997-2007)*, es uno de los productos derivados de la elaboración de *Los estados de conocimiento de la investigación educativa en el Estado de Chihuahua*, resultado de un esfuerzo interinstitucional coordinado por la Secretaría de Educación y Cultura para fortalecer e impulsar este campo de la investigación en nuestro estado. La colección consta de diez títulos que se corresponden con los diez estados de conocimiento que se trabajaron en el proyecto, de cuyo proceso se da cuenta en las siguientes líneas.

El Departamento de Investigación de la Dirección de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación y Cultura realizó un diagnóstico al inicio de la administración 2004-2010, con la in-

tención de generar su proyecto de trabajo. Para ello realizó una revisión tanto en el panorama estatal como en el nacional para indagar acerca de la problemática que enfrentaba la investigación educativa local y cuál era su posición en el contexto nacional.

En ambos escenarios se destacaba la necesidad de impulsar a nivel estatal, diagnósticos y estados de conocimiento de la investigación educativa. A nivel nacional se habían elaborado los estados de conocimiento de las décadas 1982-1992 y 1992-2002, pero sin incorporar las perspectivas de las distintas entidades, lo que dejaba sin visibilización la producción que pudiesen tener.

Para los estados de conocimiento de 2002-2012, los coordinadores de las diferentes áreas establecidas por el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) generaron diversas estrategias para recuperar las perspectivas estatales. Desafortunadamente, sólo se logró incorporar la producción de ocho estados (Baja California, Estado de México, Puebla, Guanajuato, Jalisco, Sonora, Tlaxcala, Yucatán y la Universidad de Guadalajara), nuestra entidad no estuvo entre éstas.

Era evidente, para los integrantes de COMIE, la necesidad de contar con un “mapa” de la investigación educativa a nivel nacional para indagar acerca del tipo de producción que se estaba generando, así como para identificar aquellas regiones que requerían de mayor apoyo para impulsar la investigación educativa en nuestro país.

De igual manera, en cada uno de los estados, la revisión de su producción local se convertía en una posibilidad, tanto para identificar sus fortalezas y debilidades, como para lograr que sus esfuer-

zos en materia de investigación educativa fueran conocidos en el concierto nacional, situación que potenciaría la interlocución de sus investigadores más allá del ámbito local.

Para el caso particular del estado de Chihuahua, la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa respondió a la inquietud manifiesta por los investigadores de la entidad. En los documentos que registraron la memoria de los principales encuentros de investigación se identificaron dos preocupaciones centrales: la necesidad de tener un referente que pudiese permitir la discusión en torno al tipo de producción que se estaba generando, cuáles son los intereses temáticos, quiénes producen (investigadores e instituciones), cómo se produce, etc. Asociada a esta preocupación, identificaron como necesaria la definición de una agenda de investigación educativa para la entidad, la cual, difícilmente podía establecerse sin atender la primera de sus inquietudes.

En este análisis, arribaron a la siguiente conclusión: las condiciones en las que se realizaba la investigación educativa en nuestro estado eran de aislamiento, en el caso de los individuos, y de endogamia, en el caso de las instituciones, lo cual, debilitaba la solidez de los productos ante la ausencia del debate e interlocución con los pares. Reconocían la necesidad de abordar proyectos interinstitucionales, e incluso, se generaron encuentros de investigación articulados de esta manera, pero no se había intentado un ejercicio concreto en un proyecto que articulara todas estas intenciones y esfuerzos.

Un antecedente a la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa lo constituyó un proyecto ela-

borado por un grupo de maestros estudiantes del doctorado en Tijuana, los cuales habían incorporado a once coordinadores de varias instituciones, habían participado en una convocatoria ante Fondos Mixtos CONACyT-Gobierno del Estado, pero desafortunadamente no lograron el financiamiento. La mayoría de los integrantes de este grupo se sumó de manera entusiasta al proyecto de la Secretaría de Educación y Cultura y algunos de ellos se constituyeron en coordinadores de los distintos campos.

El sentido del proyecto de elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua había sido generado, de esta manera, por los investigadores de la entidad.

En este contexto, la Secretaria de Educación y Cultura, Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez, convencida de la relevancia de un proyecto de esta naturaleza, autorizó que se planteara ante las instituciones e instancias que realizaban investigación educativa, a través del Departamento de Investigación. Se logró la adhesión de 25 de ellas para lanzar una amplia convocatoria a investigadores, académicos e interesados, para participar ya fuera, en la elaboración de los estados de conocimientos de la investigación educativa en el estado de Chihuahua, o compartiendo la información sobre la producción que tuvieran en este campo de la investigación. Esta convocatoria se publicó en noviembre de 2006. En este mes se realizó también la presentación del proyecto ante la comunidad de investigadores educativos para la conformación de los grupos de trabajo.

Se obtuvo el registro de la Secretaría ante el RENIECyT y se concursó en la convocatoria 2006-01 de Fondos Mixtos CONACyT-

Gobierno del Estado de Chihuahua, obteniendo el financiamiento al proyecto.

Las dos condiciones mencionadas anteriormente -la amplia aceptación institucional y el financiamiento otorgado-, aunado al interés de los propios investigadores y la disposición de sus instituciones, constituyeron el contexto de posibilidades para la realización del trabajo; las dificultades y obstáculos se fueron identificando en la concreción del mismo. Así, fue difícil la conformación y permanencia de los grupos de trabajo, etapa en la cual se invirtió un tiempo considerable. No obstante, el compromiso con la tarea, por la convicción de su utilidad, hizo que un grupo interinstitucional de 35 investigadores (doctores, maestros y estudiantes de maestría y doctorado) permaneciera hasta el final.<sup>1</sup>

Dado que el proyecto estaba animado por una intencionalidad de construcción colectiva, en cada una de sus etapas el Departamento de Investigación presentaba una propuesta que era debatida y en su caso, aprobada o modificada por los grupos de trabajo. La relación horizontal, abierta y de confianza generó los ambientes de discusión y colaboración que propiciaron el arribo a los consensos. En el camino se dieron importantes discusiones en torno a las siguientes cuestiones: el tipo de productos que habrían de considerarse como investigación educativa; la definición de qué era

1 Inicialmente se conformaron catorce grupos de trabajo para las siguientes áreas del COMIE: aprendizaje y desarrollo humanos, currículo, educación ambiental, educación y conocimientos disciplinares, educación y valores, entornos virtuales de aprendizaje, historia e historiografía de la educación, interrelaciones educación-sociedad, investigación de la investigación educativa, multiculturalismo y educación, política y gestión, prácticas educativas en espacios escolares, procesos de formación y sujetos de la educación. Sólo terminaron diez constituidos en campos, fueron los siguientes: aprendizaje y procesos psicológicos asociados, crianza y desarrollo, currículo, lenguas, historiografía de la educación, investigación de la investigación educativa, política educativa, prácticas educativas en espacios escolares, sujetos de la educación y se conformó el campo de género y educación.

un estado de conocimiento (diferenciándolo de estado del arte y estado de la investigación); la organización del trabajo, si a la manera del COMIE, por áreas o bien, por campos; la perspectiva hermenéutica desde la cual se realizaría el análisis; la precisión de qué estábamos entendiendo como conceptualización del campo; discusiones todas de índole teórica y metodológica, centrales para dar rumbo a nuestra tarea.

La riqueza de capitales culturales distintos nos permitió avanzar, aunque no sin dificultades. De esta manera se fueron tomando las decisiones en cuanto a las tareas específicas para cada etapa. Se decidió por ejemplo, considerar como producto de investigación desde las tesis de maestría y considerar los productos generados de 1997 a 2007, aunque posteriormente, los grupos de trabajo fueron tomando otras decisiones, en atención a la relevancia de los productos localizados que no estaban en el período señalado.

Durante dos años se fueron realizando las tareas tanto de índole teórica como de trabajo de campo (localización de los documentos, hacer acopio de los mismos y realizar las fichas de contenido y los resúmenes analíticos) y concluir con la redacción preliminar de cada uno de los estados de conocimiento abordados. Para la toma de decisiones en cada una de estas tareas fueron necesarias reuniones periódicas con los coordinadores de los distintos campos así como reuniones generales de trabajo convocadas por el Departamento de Investigación.

Fue de particular importancia la asesoría, desde el inicio, de dos investigadores con experiencia en la coordinación de estados de conocimiento a nivel nacional (la Doctora Patricia Ducoing Watty y el Maestro Rolando Emilio Maggi Yáñez), así como

la experiencia generada por el COMIE en la elaboración de los estados de conocimiento nacionales de las dos décadas ya mencionadas. Adicionalmente, el contacto con la REDIES (Red de Investigadores Educativos de Sonora) y su experiencia en la publicación anual de sus Catálogos de Investigación Educativa como producto de un ejercicio colectivo, alentó los trabajos en nuestra entidad.

Se programaron tres talleres de conceptualización con asesoría de investigadores miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; los talleres realizados abordaron de manera central las áreas de Currículo (Dr. Jesús Carlos Guzmán), Investigación de la Investigación Educativa (Rolando Maggi) y Sujetos y Procesos de Formación (Dra. Patricia Ducoing) en junio de 2007. Se contó con la participación de todos los grupos conformados, de manera que se beneficiaran sus propios planes de trabajo con la experiencia vivida en estos talleres.

Posteriormente, en abril de 2008, se organizó el taller “Construcción de categorías para una lectura crítica de los productos de investigación educativa”, coordinado por la Doctora Patricia Ducoing y el maestro Rolando Maggi Yáñez. En el taller se abordaron aspectos técnicos y metodológicos (realización de resúmenes analíticos, definición de categorías para el análisis de los productos y la definición de un Plan General de Redacción).

En este mismo mes, nuevamente se hizo pública una convocatoria abierta a los investigadores de la entidad para que hicieran llegar su producción al Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación y Cultura, con el fin de incorporarla al Catálogo de Investigación Educativa del Estado de Chihuahua que se ha-



bía estado elaborando a la par de las tareas para los estados de conocimiento.

En agosto y septiembre de 2008, la Doctora Ducoing y Rolando Maggi pudieron revisar ocho de las primeras redacciones de los estados de conocimiento de los diez campos de la investigación educativa identificados en Chihuahua. En reunión general del 27, 28 y 29 de octubre de 2008, con sede en el Instituto La Salle, los diferentes grupos de trabajo presentaron la redacción de los estados de conocimiento de la investigación educativa en diez de los campos constituidos.

Esta redacción fue sometida a la revisión de una comisión interna constituida por compañeras y compañeros que decidieron participar en la revisión de uno o más campos y, además, se sumaron en calidad de lectores externos la Doctora Corina Schmelkes y la Doctora Martha López, la primera nos apoyó con la lectura del estado de conocimiento de Género y Educación, y la segunda con la lectura de Investigación de la Investigación Educativa y Género y Educación.

El trabajo realizado por los distintos grupos conformados de manera interinstitucional produjo diez estados de conocimiento de la investigación educativa en los siguientes campos: Género y Educación, Lenguas, Aprendizaje y Procesos Psicológicos Asociados, Currículo, Historiografía de la Educación, Prácticas Educativas en Espacios Escolares, Sujetos de la Educación, Investigación de la Investigación Educativa, Política Educativa y Crianza y Desarrollo

Para cada uno de estos campos se definió una mirada teórica para el análisis, se realizó una valoración de los trabajos ubicándolos en subcampos, se presentó un balance de la producción y se generó, a partir de los hallazgos, una agenda de investigación en aquellos temas que, a juicio de los investigadores, estaban ausentes o en niveles incipientes de desarrollo.

Hasta el momento los productos derivados de este esfuerzo se han concretado en la presente colección conformada por diez libros, un Catálogo de Investigación Educativa en Chihuahua, una página web del proyecto y sus productos, una Base de Datos de la Investigación Educativa en Chihuahua y una Agenda Estatal de Investigación Educativa por cada campo estudiado.

Adicionalmente, es importante citar también nueve ponencias presentadas por investigadores chihuahuenses en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa en las áreas de Investigación de la Investigación Educativa y en la de Historiografía de la Educación, así mismo siete tesis terminadas (seis de maestría y una de doctorado) seis en proceso (tres de maestría y tres de doctorado), además de cuatro artículos en revistas de difusión y en documentos telemáticos.

La elaboración de los estados de conocimiento puso a los investigadores de nuestra entidad en contacto con la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIE), dirigida por miembros del COMIE y conformada por investigadores de distintas instituciones y centros de investigación educativa de todo el país.

El grupo de trabajo que generó estos productos se constituyó en la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) y mantiene interlocución continua con la REDMIIE, realizando conjuntamente una tarea de relevancia nacional. Una vez elaborados los estados de conocimiento, queda como tarea pendiente y prioritaria, la realización de un diagnóstico estatal sobre el estado que guarda la investigación educativa, esto es, la identificación de las condiciones en las que se desarrolla, así como sus usos e impactos en el sistema educativo estatal.

Sin duda, la mirada se ha ampliado, el debate está presente y Chihuahua está aportando y recibiendo la benéfica influencia del intercambio de ideas en el campo de la investigación educativa.

De alguna manera el aislamiento se ha roto...

### **Un primer análisis a los estados de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua 1997-2007**

Independientemente de los hallazgos específicos que ofrece la lectura de cada uno de los estados de conocimiento en los distintos campos, el análisis -sin ser todavía exhaustivo-, de todos ellos, nos reporta algunas cuestiones interesantes como las que se enuncian a continuación:

Historiografía, Sujetos de la Educación, Género, Currículo y Lenguas son los campos en los que se encuentra mayor producción. En tanto que, Prácticas Educativas, Aprendizaje y Crianza y Desarrollo son los menos estudiados de acuerdo con la producción revisada.

El campo que mantiene su producción es Historiografía de la Educación, identificando en él a los investigadores con mayor número de publicaciones; tanto en Política Educativa, como en Historiografía, Género e Investigación de la Investigación Educativa se encuentran publicaciones a nivel nacional e internacional, pero es en estos campos, en los que se llega a revisar una diversidad de documentos, no sólo tesis de maestría.

Los subcampos mayormente estudiados son: profesores y estudiantes (Sujetos); instituciones (Historiografía); estudiantes (Aprendizaje); epistemología y sus métodos (Investigación de la Investigación Educativa); desarrollo del currículo (Currículo); historias de mujeres y feminización de la enseñanza y de las carreras en el nivel superior (Género); prácticas educativas y relaciones de poder (Prácticas Educativas en Espacios Escolares); procesos cognitivos que inciden en la lectura y estrategias para mejorarla (Lenguas); y administración y gestión (Política Educativa).

Existen algunos campos cuya producción se ha visto incrementada por eventos realizados ex profeso, como es el caso de Género, que asocia a esta razón el incremento de productividad en 2003 y 2004, por ejemplo; en tanto que en el resto de los campos se observa una mayor producción entre los años 2005, 2006 y 2007, con excepción de Historiografía que tiene su punto más alto en 1996 e Investigación de la Investigación Educativa en 1998.

Es importante señalar que la decisión de incorporar desde trabajos de maestría en el análisis y realizar el mismo con base prioritariamente en estos documentos, influyó de manera importante en el balance que en cada campo se realizó al valorar estos productos.

Así, en términos generales, como caracterización de este primer estado de conocimiento en la entidad, se mencionan los siguientes aspectos:

### Tipo de productos analizados

- Se trabajó sobre el 44.9 % de la producción identificada y/o reportada. El resto de la producción existente pertenece probablemente a los campos no revisados en estos estados de conocimiento.
- En su mayoría estos estados de conocimiento tuvieron como material de análisis tesis de maestría, artículos de revista, libros y ponencias; en menor medida se revisaron folletos, cuadernos de trabajo, reportes de investigación y capítulos de libro.

### Características de los campos

- Los campos con mayor producción son: Historiografía, Sujetos de la Educación, Género, Currículo, Lenguas y Procesos de Formación.<sup>2</sup>
- Campos con producción que tienen presencia a nivel nacional: Historiografía, Género e Investigación de la Investigación Educativa.
- Campo consolidado: Historiografía.

### Tendencias

- No se mantiene una tendencia en la producción, ésta oscila y se relaciona con la presencia de eventos ex-profeso (encuentros, coloquios, etc.).

---

<sup>2</sup> El grupo de trabajo de procesos de formación no logró concluir en los tiempos fijados para la entrega de productos, sin embargo se conocía ya la identificación de la producción existente, razón por la cual se menciona en este análisis.

- Se identifica producción en el nivel de primaria y en educación superior en la mayoría de los campos.
- Ausencias de trabajos en preescolar y educación media superior.
- Las temáticas se distribuyen también de manera irregular, salvo algunos temas que parecen ser propios de los posgrados en los que se trabajan y tienen mayor presencia.
- No se aprecia la existencia de líneas de investigación, salvo en el caso de Historiografía, Género y estudio de las subjetividades en Sujetos.

### Abordaje metodológico

- Predomina el abordaje metodológico desde enfoques cualitativos, privilegiando la etnografía y el estudio de caso.
- Sólo en el campo de lenguas predomina el enfoque cuantitativo.
- La mayoría de los estudios de tipo cuantitativo utilizan estadística descriptiva; prácticamente no se usa la estadística inferencial.
- En los estudios cualitativos hay dificultades para sistematizar los datos empíricos.
- Hay preeminencia de visiones funcionalistas y muy poco trabajo con perspectiva crítica.

### Valoración

- En la mayoría de los campos se advierten ausencias temáticas y debilidades metodológicas y teóricas.
  - No existe el diálogo entre los autores, no se conocen los investigadores locales, no se leen.
-

---

## Condiciones de la Investigación Educativa en la entidad

- La mayoría de los trabajos se encuentran en un nivel inicial de producción.
- La producción se concentra en los centros de población más grandes de la entidad.
- Esta producción es de carácter individual, aislada.
- Pocos trabajos de IE contaron con fuente de financiamiento adicional al del investigador.
- Escasa difusión de la producción existente.

## INTRODUCCIÓN

*Pero cuanto más difícil es una tarea,  
tanto más educadora es.*

*Gastón Bachelard*

El presente trabajo es producto de un esfuerzo interinstitucional encabezado por la Secretaría de Educación y Cultura, encaminado a dar cuenta sobre el estado de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua.

Se conformaron equipos de trabajo con investigadores de diferentes instituciones educativas, que se distribuyeron en las áreas en torno a las cuales se organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Aunque el presente escrito tiene autoría individual, forma parte de un trabajo colectivo de más largo "aliento".

Este documento tiene como objeto de estudio las reflexiones y las producciones sobre estados de conocimiento generadas en la entidad, así como los trabajos que abordan propuestas epistemológicas y metodológicas en torno a la investigación educativa. En resumen, se presenta una meta investigación, ya que es una reflexión sobre las reflexiones de la investigación.



---

El interés por sistematizar de forma valorativa la producción de la investigación educativa no es un esfuerzo aislado del estado de Chihuahua, otras entidades federativas llevan camino recorrido, y desde la década de los ochenta se han publicado los estados de conocimiento a nivel nacional.

## **El campo de Investigación de la investigación educativa**

Desde el I Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), organizado en 1981, se nombró una comisión temática que dio cuenta sobre la *Investigación de la investigación educativa*. La elaboración del documento base, coordinado por Fernando de Hoyos, tuvo como propósito central establecer criterios para la clasificación de la investigación educativa y propiciar la relación entre innovación e investigación educativa. “Establece una clasificación de estudios sobre el campo, incursiona en el panorama internacional, busca establecer un marco teórico y revisa las características de los diferentes inventarios de investigación educativa que hay en la época” (Weiss, 2003, p. 25).

En el marco del I CNIE, Pablo Latapí Sarre, publica un texto titulado *Diagnóstico de la investigación educativa en México*, donde se aborda de forma sistemática, las condiciones de la investigación educativa en la década de los setenta. El documento inicia con una definición de investigación e innovación educativa, así como de los conceptos de relevancia, eficiencia y eficacia, que sirven como referente teórico de interpretación. En un primer momento se reúnen los resultados de los inventarios institucionales disponibles en aquel entonces. Posteriormente se da cuenta sobre el personal de las instituciones dedicadas a la investigación educativa. También se muestran varios criterios de clasificación de la investigación educativa producida en el país: por nivel educativo, por área temática, por tipo de investigación, por modalidad educativa, por problemas atendidos, por área de destino y por objetivos que se apoyan. En un cuarto momento, se estudia los recursos físicos y documentales de la investigación educativa. En un quin-

to apartado se aborda el financiamiento. En un sexto apartado se estudia los usos y efectos de la investigación en el ámbito educativo. Finalmente en un séptimo apartado, se aborda las instancias de coordinación de la investigación educativa (Latapí, 1994). La influencia de este diagnóstico va a estar presente en el desarrollo del campo, principalmente en la organización de los temas.

En el II CNIE de 1993, figura de nueva cuenta el campo de la *Investigación sobre la investigación educativa*, coordinado en esta ocasión por María Isabel Galán Giral.

El estado de conocimiento dedicado a los *Estudios sobre la investigación educativa*, en la década de los ochenta, se presentó en forma de cuadernillo de discusión en el Congreso Nacional Temático del área de *Teoría, campo e historia de la educación*, que tuvo lugar en la ciudad de Guanajuato del 29 de septiembre al 1 de octubre del 1993. Como producto de la discusión del Congreso, así como de las observaciones y comentarios de Salvador Malo Álvarez, Jean Pierre Vielle, Pablo Latapí y Carlos Pallán, el COMIE publica en 1995, el estado de conocimiento del campo (Galán, 1995).

Los estudios sobre la investigación educativa para la década de los ochenta se organizan en seis apartados: en el primero se exponen los principales trabajos sobre la *Investigación de la investigación educativa* publicados en México entre 1982 y 1992; en el segundo se analiza los elementos que condicionaron las formas y modalidades de implementación de las políticas de apoyo a la investigación educativa; en el tercero se estudian las instituciones que elaboran investigación educativa, sus características y su producción; en el cuarto se estudia a los investigadores educati-

vos pertenecientes al SIN; en el quinto se aborda la formación de investigadores en educación y los posgrados; en el último se estudia la producción de los investigadores y las publicaciones existentes con circulación nacional (Galán, 1995). Es importante señalar que en la década de los ochenta el tema de los usos e impactos de la investigación no fue abordado por este campo, además de que carece de la delimitación de una perspectiva teórica de interpretación.

Para la década de los noventa, el campo de la *Investigación de la investigación educativa* vuelve a estar presente, en esta ocasión más consolidado y conformando un área temática independiente. Para dar cuenta del estado de conocimiento sobre el campo, se constituyó un equipo de académicos de distintas instituciones educativas del país, coordinado por Eduardo Weiss. En esta ocasión se parte del supuesto según el cual “realizar un estado de conocimiento implica discutir los temas a abordar, localizar las publicaciones pertinentes y analizarlas desde un esquema de clasificación coherente, reseñar los trabajos con aportes, redactar las partes temáticas correspondientes y revisar los escritos producidos de esta manera” (Weiss, 2003, p. 28).

Para organizar la producción en el campo, se elaboró una ficha de clasificación tomando como referencia los rubros de adscripción de los autores, los segmentos educativos, los temas, la perspectiva teórica y metodológica, el tipo de elaboración y el año de publicación. También se elaboró una ficha de resumen, para dar cuenta del contenido de los trabajos objeto de estudio (Weiss, 2003).

El estado de conocimiento sobre la *Investigación de la investigación educativa*, se publicó en un libro titulado: *El campo de la*

*investigación educativa. 1993-2001*. El libro está compuesto de tres apartados: uno sobre los estudios de la investigación educativa a nivel nacional, otro sobre los estados de conocimiento de la investigación educativa en las entidades federativas, y un tercero sobre conclusiones y comentarios.

El primer apartado del libro se compone de nueve capítulos. En la introducción se abordan diferentes perspectivas teóricas que dan cuenta sobre la conceptualización de campo. En el primer capítulo se aborda la valoración del estado de conocimiento en 1993, ya que su publicación está dentro del periodo investigado. En el segundo capítulo se estudian algunos diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento. En el tercer capítulo se incorpora al campo por primera vez, el estudio de la epistemología y los métodos de la investigación educativa. En el cuarto capítulo se recuperan los trabajos que versan sobre las instituciones y las condiciones institucionales de la investigación educativa. En el sexto capítulo se aborda también por primera ocasión, las comunidades académicas especializadas e interinstitucionales de la investigación educativa. En el séptimo capítulo se desarrolla el tema de la comunicación de la investigación educativa. En el octavo capítulo se investiga los usos e impactos de la investigación educativa. Y finalmente, en el noveno capítulo se valoran las políticas de apoyo y financiamiento de la investigación educativa. Es de hacer notar que en la década de los noventa queda fuera del campo el tema de la formación de investigadores y posgrados.

Para dar cuenta del estado de conocimiento de la *Investigación de la investigación educativa* en la década de 2002-2012, el COMIE reestructuró el área 11 (en la reunión de Pachuca reali-

zada en el año 2006) considerando en ella los siguientes temas: 1. Investigación educativa, su epistemología y sus métodos; 2. Investigadores, comunidades y redes de la investigación educativa; 3. Producción, comunicación, uso e impacto de la investigación educativa; 4. Políticas y financiamiento de la investigación educativa; 5. Diagnósticos estatales y condiciones de realización de la investigación educativa; y 6. Formación de investigadores en educación.

En esta ocasión la coordinación del campo quedó a cargo de Martha López Ruiz y Rolando Maggi Yáñez, quienes se sumaron al esfuerzo de impulsar la creación de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), invitando académicos de las distintas entidades federativas a participar en la construcción del estado de conocimiento sobre la *Investigación de la investigación educativa* para la siguiente década.

### **La Investigación de la investigación educativa como objeto de estudio**

La investigación educativa en México se desarrolla desde enfoques marcadamente centralistas. Los autores de las publicaciones de circulación nacional se encuentran, predominantemente, adscritos a instituciones ubicadas en la zona metropolitana del Distrito federal. En ellos prevalece la apreciación del desarrollo de la investigación educativa nacional a partir de la visión del centro. Es por ello, y en el contexto de la federalización de la educación, que cobra importancia conocer el desarrollo de la investigación educativa en los diferentes estados de la República Mexicana.

Han pasado dos décadas desde que se inició la elaboración de los estados de conocimiento sobre la investigación educativa a nivel nacional, y en algunas entidades federativas se constituyeron equipos de trabajo, que publicaron resultados sobre la *Investigación de la investigación educativa* a nivel estatal. Estos esfuerzos tuvieron avances diversos en torno a identificar las fortalezas y debilidades de la investigación educativa, así como a evaluar las condiciones institucionales de la producción y a visualizar el impacto de la investigación en la práctica educativa.

En el estado de Chihuahua se constituyeron equipos de trabajo, en torno a la convocatoria de la Secretaría de Educación y Cultura, con la participación de investigadores de la mayor parte de las instituciones de educación superior, que asumieron el reto de dar cuenta sobre el estado de conocimiento de la investigación educativa en la entidad.

En este trabajo se presenta los resultados del campo *La investigación educativa, su epistemología y sus métodos*, bajo los siguientes hilos conductores: ¿Cuáles son los puntos de coincidencia y divergencia en torno a las reflexiones sobre estados de conocimiento, de arte y de investigación que han cobrado forma en la entidad? ¿Cuál es el objeto de estudio, la cobertura, el sentido teórico y metodológico en las producciones sobre estados de conocimiento de la investigación educativa realizados en Chihuahua? ¿Cuáles son y con qué respaldo teórico se han generado reflexiones en torno a la investigación educativa, su epistemología y sus métodos?

## Consideraciones metodológicas

Todo abordaje teórico sobre los estados de conocimiento es imposible realizarlo al margen de los supuestos epistemológicos, históricos y políticos del propio investigador. Por lo que, toda posibilidad de un conocimiento objetivo y absoluto se esfuma. Así que cualquier acercamiento sistemático al estado de conocimiento, debe iniciar por definir la perspectiva teórica y el posicionamiento epistemológico desde el cual se aborda el objeto de estudio.

En cuanto a la definición formal, se optó por considerar la construcción que propone el COMIE, en donde *estado de conocimiento* se entiende como, “el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas – metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción” (Weiss, 2003: 4).

En tanto que los estados de conocimiento son una valoración de la investigación educativa, el método para la elaboración se inscribe en un enfoque interpretativo. El enfoque interpretativo o hermenéutico de la investigación, se construye como una respuesta a las insuficiencias heurísticas de la investigación positivista o científica en la comprensión de la complejidad de los problemas sociales.

El enfoque científico hace énfasis en la objetividad del conocimiento, eliminando la subjetividad del investigador en el que-



hacer científico. La realidad se considera estática, y se pondera un conocimiento nomotético, con capacidad de generalización y réplica. Defiende el monismo metodológico. La observación controlada, la experimentación y la comprobación estadística son los criterios de validez por antonomasia.

Por el contrario, en el enfoque interpretativo el investigador ve al escenario y al objeto de estudio en una perspectiva holística, como una totalidad ecológica, compleja y contradictoria; el investigador es sensible a los efectos que él mismo provoca en la interpretación del objeto de estudio; todas las perspectivas son valiosas; se afirma el carácter humanista de la investigación, y se pondera la visión intersubjetiva en el quehacer científico.

Los estados de conocimiento por su carácter valorativo se insertan en el enfoque interpretativo. Por lo cual el segundo capítulo da cuenta de la perspectiva teórica desde la cual se aborda el objeto de estudio.

Se estudiaron en total 30 productos entre los que se encuentran tesis de maestría, artículos, ponencias, capítulos de libro y cuadernos de trabajo. A partir del tercer capítulo se estudia de forma sistemática esta producción.

En el tercer capítulo se incursiona en una discusión teórica en torno a la conceptualización de estado de conocimiento, estado de arte y estado de la investigación. Además se expone de forma valorativa, algunas tesis de maestría y ponencias que tienen por objeto de estudio la investigación educativa producida en la entidad.

En el cuarto capítulo se valoran trabajos producidos en la entidad que tienen como centro de interés algunas reflexiones sobre la

investigación educativa, su epistemología y métodos. Se da forma a una discusión entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo de la investigación, así como a intentos filosóficos de reconciliación. Se abordan diferentes propuestas metodológicas sobre la etnografía en la educación, la historia oral, la entrevista a profundidad y la investigación con enfoques participativos.

A manera de conclusión se hace una recapitulación de los materiales valorados a lo largo del trabajo, que permita identificar presencias y ausencias, fortalezas y debilidades, coincidencias y divergencias del campo investigado.

Al final del documento se encuentra un apartado con toda la bibliografía referenciada. Con el propósito de facilitar al lector la localización oportuna del material objeto de estudio, la bibliografía se divide en dos listas: una con los trabajos investigados y otra con los documentos referenciados que sirvieron como base para realizar una valoración de la producción,

El presente trabajo es una investigación sobre la reflexión de la investigación educativa, lo cual lo convierte en un tema bastante abstracto, y seguramente extraño y difícil para visiones no familiarizadas con el campo. Sin embargo, la filosofía del quehacer científico es el remedio más eficaz para deshacer dogmas y verdades establecidas. Como indica el epígrafe de Bachelard, entre más difícil se presenta la tarea, más educadora es.

---

.

7

## **EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: DEFINICIÓN Y CRITERIOS DE VALIDEZ**

*Pero sé cada vez mejor que el único conocimiento que vale es aquel que se nutre de incertidumbre y que el único pensamiento que vive es aquel que se mantiene a la temperatura de su propia destrucción.*

*Edgar Morin*

El campo de la investigación educativa ha sido sometido a discusión por algunos miembros reconocidos del COMIE, en el marco de la elaboración nacional de los estados de conocimiento de la investigación educativa en la década de los noventa, sin generar consensos convincentes ni conclusiones definitivas (Rodríguez, 2005).

Actualmente se está desarrollando un debate a nivel internacional no sólo sobre el concepto de investigación educativa, sino de la misma definición de campo. Por lo que es de indudable importancia abordar el estudio de la teoría de campo, la definición de investigación educativa y sus criterios de validez como paso indispensable para incursionar en la construcción de los estados de conocimiento de la investigación educativa en México.

En el presente capítulo se emprende un estudio crítico sobre la noción de campo, construido desde las contribuciones teóricas de Pierre Bourdieu en donde las diversas especies de capital y las relaciones de poder vertebran el quehacer científico. En un segundo momento se aborda el debate establecido a nivel nacional en torno a la definición de investigación educativa. Posteriormente, se propone una clasificación para juzgar los criterios de validez de la investigación educativa. A manera de conclusión, se puntualizan algunas recomendaciones para incursionar en la construcción de estados de conocimiento.

### **Un acercamiento a la teoría de campo**

La noción de campo es sin duda polisémica. En la tradición anglosajona, la noción de campo es similar a la de área disciplinar. Confundir la noción de campo con la de área lleva a concebir la educación como disciplina científica, desconociendo la multidisciplinariedad del hecho educativo.

Por el contrario, para la escuela francesa encabezada por Jacques Ardoino, el campo de la investigación educativa hace referencia a la investigación multidisciplinaria y multirreferencial, agregando “la idea de que no sólo se trata de “ciencias” sino de un área donde se realizan “estudios”, en forma de estudios de intervenciones educativas, de sistematizaciones de experiencias, diagnósticos, evaluaciones, etcétera” (Weiss, 2003, p. 36).

Desde una perspectiva sociocultural e histórica, el campo “se presenta como una configuración de pautas de institucionalidad y de corrientes intelectuales que varían de un país –de hecho de un contexto socio-cultural con cierta historicidad– a otro” (Weiss,

2003, p. 36). Esta perspectiva desdeña las relaciones de poder que configuran un campo, así como las construcciones simbólicas que están en juego en el quehacer intelectual.

Eduardo Weiss, se inclina por la noción de terreno más que por la de campo, en tanto que el trabajo de los investigadores educativos en México hacia 1980 daba “la impresión de un grupo de gente reunido en un terreno en día de campo, cada equipo haciendo cosas diferentes: uno jugando fútbol, otros béisbol, y otros más platicando mientras asaban su carne” (Weiss, 2005, p. 5). La noción de terreno para caracterizar el quehacer de la investigación educativa en México, según Weiss, sigue vigente en la actualidad. Sostiene: “aún hoy en día – y más allá de metáforas -, me parece fructífero oponer a la noción de un campo altamente estructurado y de lucha, el potencial de una noción de campo más laxa, en el sentido de terreno donde se articulan y rearticulan diferentes tradiciones histórico-culturales, con márgenes más que con fronteras” (Weiss, 2005, p. 5). De esta manera, desconoce las relaciones de poder que articulan el campo de la investigación educativa en México, en donde los grupos de académicos luchan por la conquista de posiciones de poder y de prestigio, manifestado de forma patente en la construcción de los estados de conocimiento en donde los actores se disputan la construcción de los campos; o en donde los recursos públicos destinados a la investigación son acaparados por académicos vinculados al poder de Estado. También se desdeña la fuerte estructuración que ha sufrido el campo de la investigación educativa en México con la creación del SNI por parte del CONACYT, o el mismo COMIE, en donde el ingreso es restringido; así como el acaparamiento de las revistas arbitradas por grupos institucionalizados; y las políticas elitistas de ingreso

laboral a las instituciones de educación superior en México. El contexto político en el que se desarrolla la investigación educativa en el país, hace imposible que se desconozcan las relaciones de poder que articulan a un campo. De ahí que cobre relevancia desarrollar la noción de campo desde la sociología francesa.

Para Pierre Bourdieu “pensar en términos de campo es pensar relacionalmente” (2005, p. 149). Todo lo social son relaciones objetivas, no son interacciones entre agentes ni lazos intersubjetivos entre individuos, son relaciones sociales objetivas que existen independientemente de la conciencia o la voluntad individual. Es decir, lo relacional tiene su propia fundamentación ontológica. Por tanto, el campo tiene especificidad como objeto de estudio. El campo es definido por Bourdieu como:

Una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (2005, p. 150).

El campo es una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. En primer lugar el campo, como todo hecho social, se compone de relaciones objetivas independientemente de la conciencia individual. En segundo lugar, la conformación del campo es de posiciones, ya que los actores no sólo son agentes individuales sino también colectivos, como instituciones, redes y grupos de académicos. En tercer lugar, las posiciones del campo

están definidas por su situación y sus aspiraciones en torno a la distribución del poder. En cuarto lugar, las posiciones de poder posibilitan el acceso a las ventajas del campo, así como sus relaciones con otras posiciones. Y en quinto lugar, las relaciones de las posiciones dentro del campo, son conflictivas, en lucha permanente por las ventajas del campo.

Bourdieu utiliza la analogía de un juego de cartas para acercarse a una comprensión intuitiva de campo. Los jugadores aceptan las reglas del juego por el sólo hecho de jugar: “los jugadores son admitidos en el juego, se oponen unos a otros, algunas veces con ferocidad, sólo en la medida en que coinciden en su creencia (*doxa*) en el juego y en lo que se juega, a lo que atribuyen un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento” (Bourdieu, 2005, p. 151). El juego es una lucha intestina y despiadada entre los competidores por obtener el triunfo. El juego está determinado por el tipo de cartas o especies de capital que se tenga en posesión. “Así como el valor relativo de las cartas cambia para cada juego, la jerarquía de las diferentes especies de capital (económico, social, cultural, simbólico) varía en los distintos campos” (Bourdieu, 2005, p. 151).

El acceso a los diferentes tipos de capital determina el lugar de las posiciones en las relaciones de poder dentro del campo. Existen diferentes especies de capital: capital simbólico (el prestigio dentro del campo); capital cultural (títulos académicos); capital social (la cuna de los investigadores y sus relaciones dentro y fuera del campo); y capital económico (el acceso a los diferentes recursos de investigación). Los jugadores emplean la combinación de sus cartas (especies de capital) para derrotar a los contrincantes. Las



pérdidas y las ganancias temporales se convierten en estrategias de guerra para obtener el triunfo final. En la contienda de los jugadores por obtener una posición favorable en las relaciones de poder, el capital se convierte en un arma de guerra. “El capital es aquello que es eficaz en un campo determinado, tanto a modo de arma como de asunto en juego en la contienda; que permite a sus poseedores disponer de un poder, una influencia, y por tanto existir en el campo en consideración, en lugar de ser considerado una cifra desdeñable” (Bourdieu, 2005, p. 152). La noción de capital, campo y poder están estrechamente relacionadas. Concibiendo al poder como una relación de fuerza. “El poder es la guerra seguida por otros medios” (Foucault, 2002, p. 28).

Habría que señalar que la analogía del juego en relación a la comprensión de campo tiene sus límites conceptuales. El campo a diferencia del juego “no es un producto de un acto de creación deliberado, y sigue reglas o, mejor, regularidades que no son explícitas ni están codificadas” (Bourdieu, 2005, p. 151). El posicionamiento en las relaciones de poder dentro de un campo a diferencia del juego, no dependen del azar. Además en un campo no hay triunfos definitivos, sino hegemonías coyunturales.

La dinámica de un campo depende del nivel de luchas, confrontaciones, distancias, brechas y asimetrías entre las diversas fuerzas específicas que se confrontan entre sí. La dialéctica de un campo cobra forma a través de las relaciones de poder, de las luchas por generar consensos hegemónicos en torno al poder, y de los actos de resistencia desplegados por las posiciones subalternas (Gramsci, 1975). “Como espacio de fuerzas potenciales y activas, el campo es también un campo de luchas tendientes a preservar o

transformar la configuración de dichas fuerzas” (Bourdieu, 2005, p. 155). El campo está constituido por un pugilato político en torno a conservar y transformar las posiciones de poder, y la identidad del campo mismo.

“Los límites del campo están donde los efectos del campo cesan” (Bourdieu, 2005, p. 154). Las fronteras de un campo, sus límites, sus linderos, se localizan donde la influencia de las posiciones dejan de tener influencia. Los efectos de poder de un físico nuclear se diluyen entre un grupo de feministas reivindicando posiciones de género. Los límites de un campo pueden ser objeto de investigación empírica, sin embargo para una comprensión rigurosa, es necesario: 1) analizar la posición del campo frente al campo del poder; 2) trazar un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o instituciones que compiten por la forma legítima de autoridad específica del campo; y 3) estudiar la adquisición de *hábitus* entre los agentes. El *hábitus* hace referencia a la adquisición de una postura, a “una determinada manera de construir y comprender la práctica en su lógica específica” (Bourdieu, 2005, p. 181).

El campo también está determinado por otros campos, y factores externos. Existen ciertas homologías estructurales y funcionales entre los campos y la estructura del espacio social, es decir, entre la guerra de posiciones dentro de un campo, y la lucha de clases que estructuran una determinada formación social. Sin embargo, es importante señalar que las determinaciones externas nunca se aplican de forma directa al campo, sino que es a través de las diversas posiciones que adoptan los agentes, como se hacen patentes las determinaciones externas.

Habría que señalar por último la especificidad del campo con relación a un aparato o a un sistema. Un aparato, haciendo referencia a la propuesta de Louis Althusser sobre los aparatos represivos e ideológicos de Estado, son un instrumento de dominación al servicio de los intereses de las clases dominantes, que logran homogeneizar conductas que posibilitan la reproducción de las relaciones sociales de producción (Althusser, 1989). Por el contrario, un campo está determinado por la lucha y la confrontación, sin hegemonías permanentes, a través de consensos de dominación de corto plazo. Según Bourdieu “los que dominan un campo dado están en posición de hacerlo funcionar para su conveniencia pero siempre deben enfrentarse a la resistencia, las pretensiones, las discrepancias políticas o de otro tipo, de los dominados” (2005, p. 156).

Un sistema desde el pensamiento complejo es definido por Edgar Morin como “unidad global organizada de interrelaciones ente elementos, acciones o individuos” (Morin, 2006, p. 124). Un sistema es autónomo, autorregulable y autoorganizable. En cambio el campo “es el *locus* de relaciones de fuerza y de luchas que apuntan a transformarlo, y por tanto de cambio ilimitado” (Bourdieu, 2005, p. 158). El campo se estructura por relaciones de poder, nace del conflicto y la competencia por la adquisición de ventajas sobre las distintas posiciones, a diferencia de un sistema que surge por el autodesarrollo inminente de la estructura.

Así pues, la estructura de un campo entendido como un espacio de relaciones objetivas entre posiciones determinadas por la posesión de diversas especies de capital, varía de un contexto a otro.

## **La incesante polémica en torno a la definición de investigación educativa**

La definición de investigación educativa es el centro de una incesante polémica a nivel nacional, en donde los desacuerdos y las divergencias conceptuales son la única regularidad. El COMIE ha organizado encuentros de diálogo entre investigadores reconocidos en torno a la definición de la investigación educativa, así como entrevistas sistematizadas sobre dicha problemática, en el marco de la reestructuración de las áreas de los estados de conocimiento llevada a cabo para el IX CNIE que se celebró en noviembre del 2007.

Un grupo se inclina por identificar a la investigación educativa como una tarea llevada a cabo por especialistas agrupados en comunidades académicas. Rita Angulo Villanueva opina que la investigación educativa “es una actividad organizada y colegiada en una comunidad que se encarga de la producción social del conocimiento” (Glazman, 2006, p. 3). Rosa Nidia Buenfil Burgos sostiene que la investigación educativa se da “mediante procedimientos variados que de una u otra manera sean reconocidos como legítimos por una comunidad científica” (Glazman, 2006, p. 3). En este mismo sentido Ángel D. López y Mota afirma que la investigación educativa “es una actividad profesional realizada por especialistas en diversas áreas y campos temáticos incluidos dentro del fenómeno de la educación” (Glazman, 2006, p. 3).

Por otro lado, se ha dado forma a la opinión de que la investigación educativa está fuertemente vinculada a la educación popular, en donde a través de la investigación–acción los sujetos investigados se convierten en investigadores de su realidad. Boris Yopo

plantea que en la investigación participativa se “supera, dentro de una concepción dinámica de su quehacer científico, la dicotomía sujeto-objeto, es decir, la relación sometedor-sometido” (Yopo, 1989, p. 39). Por su parte María Bertely opina que “un modo de enfrentar la diversidad de actores, perfiles y espacios sociales relacionados con el campo, estriba en homogeneizar los niveles de calidad académica – apegándose a rigores epistemológicos, metodológicos y teóricos generales - para distinguir lo que es un trabajo de investigación del que no lo es, dejando a los diversos actores, instituciones y espacios comunitarios el compromiso de formar, en ambientes muchas veces precarios, sus propios cuadros” (Rodríguez, 2005, p. 42)

También hay desacuerdo sobre las implicaciones teleológicas de la investigación educativa. Hay quienes defienden que la investigación debe restringirse a objetivos heurísticos, comprensión y explicación, sin intervenir en las prácticas y las políticas educativas; mientras que otro grupo, sostiene que la intervención educativa también puede formar parte de la investigación. Por un lado se encuentra Patricia Ducoing quien sostiene que “la finalidad de cualquier investigación no es la formulación de propuestas, recomendaciones, diseños, etc., sino primordialmente comprender la realidad educativa” (Glazman, 2006, p. 4). Por otro lado, Eduardo Weiss comenta: “Me adhiero a la concepción de la Investigación Educativa como un campo de estudio, multidisciplinar, multiparadigmático y multirreferencial en el que tienen cabida no solo perspectivas disciplinares sino también estudios y trabajos de intervención” (Glazman, 2006, p. 2).

Otro desacuerdo es sobre el carácter de la investigación, en donde unos resaltan el sentido explicativo, sistemático, rígido, científico, y otros el carácter comprensivo e interpretativo. Armando Alcántara Santuario resalta que la investigación “es un examen o estudio riguroso de un objeto o tema específico, utilizando para ello una o varias herramientas metodológicas adecuadas a dicho objeto o tema” (Glazman, 2006, p. 3).

En contra parte, Edgar González Gaudiano sostiene que la investigación educativa es un “proceso sistemático para obtener información significativa que permita comprender mejor un objeto de estudio del campo de la educación y guiar la práctica pedagógica” (Glazman, 2006, p. 4).

Con relación a los productos de la investigación educativa también existen discrepancias. Pedro Sánchez argumenta que “es fácil identificar en la literatura lo mucho publicado que no es investigación: escritos de posición, opiniones, reflexiones, análisis críticos teóricos, planes de clase, etc. Un trabajo de investigación incluye un objeto de estudio delimitado, una pregunta, objetivo o hipótesis de investigación, permite identificar un método replicable, describe un proceso de colección de datos y produce resultados derivado de la información; dando idea del grado de factibilidad y delimitación o extensión de los mismos” (Glazman, 2006, p. 3). En abierta confrontación con este punto de vista, Eduardo Weiss, plantea que el campo de la investigación educativa es “un área en donde se realizan “estudios”, en forma de estudios de intervenciones educativas, de sistematizaciones de experiencias, diagnósticos, evaluaciones, etcétera y, como agrega Furlán (2001), en forma de “proyectos” – planes, programas, etcétera, que contribu-

yen a racionalizar la acción – y “expresiones de opinión”, como los discursos políticos y periodísticos, así como “estudios” en forma de posgrados” (Weiss, 2003, p. 36).

Como se puede observar no existe acuerdo sobre qué es la investigación educativa, quiénes son los investigadores educativos, cuál es el carácter y cuáles los productos de la investigación educativa. La polémica en torno a la definición de la investigación educativa, se extiende al campo mismo de la educación, en donde existen posiciones encontradas sobre lo que debe considerarse como hecho educativo.

En primer plano se cuenta con la posición funcionalista, quien define a la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 2001, p. 49) Esta posición define la educación en términos de despliegue de actividades encaminadas a la adaptación del sujeto al medio social en el que se desenvuelve.

En contra parte, Neill se inclina por concebir a la educación en términos autoestructuralistas, en donde el sujeto debe desarrollar sus capacidades al margen de la sociedad adulta (Not, 1983). Neill sostiene con relación a Summerhill, que “los objetivos de nuestra escuela tienden a otorgar al niño felicidad, valentía o bondad. En suma, apuntamos a producir un adulto equilibrado que no llegue

a estar a merced de los presupuestos del sistema ni de la demagogia” (Palacios, 1989, p. 195).

Con una posición interestructuralista (Not, 1983), Paulo Freire argumenta que la educación problematizadora debe propiciar la transformación de la realidad de los oprimidos y procurar la construcción de un mundo mejor. “Para la educación problematizadora, en tanto que quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación” (Freire, 1990, p. 95).

En el terreno de la educación, lo que para unos es adaptación a la sociedad, para otros es transformación del medio social. Para unos el papel del adulto es de primordial importancia, para otros es un elemento perturbador y nocivo para los procesos educativos.

Así pues, lo único concluyente es la divergencia teórica tanto en el terreno de la educación como en el de la investigación educativa.

### **Criterios de validez en la investigación educativa**

Si no hay acuerdos en torno a qué es la investigación educativa, mucho más problemático se vuelve buscar los consensos con relación a los criterios de validez.

Es importante señalar que no es lo mismo hacer investigación *sobre* educación que realizar investigación *desde* la educación.

Los términos de investigación *sobre* la educación hacen referencia a que los criterios de validez provienen de disciplinas ajenas a la educación. El método hipotético–deductivo procede de la socio-



logía empírica que a su vez lo retoma de las ciencias naturales; el método etnográfico procede de la antropología; la hermenéutica de la teología; la fenomenología de la filosofía. Así por ejemplo el método de la sociología empírica exige objetividad, replicabilidad, confiabilidad, operatividad, y capacidad de generalizar los resultados de la investigación a contextos amplios. Mientras la tradición hermenéutica o interpretativa da prioridad a lo ideográfico, lo cotidiano y a la subjetividad de la interpretación que realiza el investigador sobre la realidad estudiada.

Por lo que, los criterios de validez en la investigación *sobre* la educación, deben ajustarse a los criterios de validez de los procedimientos metodológicos que establecen las disciplinas desde donde fueron retomados.

En cambio la investigación *desde* la educación hace referencia a la investigación-acción donde la intención central es la intervención y transformación de la práctica educativa. Esta investigación a diferencia de las demás propuestas metodológicas, surge del ámbito educativo. Aquí investigar y educar son parte de un mismo proceso; la dicotomía entre los métodos cuantitativo y cualitativo es superada, así como la separación entre sujeto investigador y objeto investigado.

Habría que enfatizar que la investigación-acción es la única propuesta metodológica donde los criterios de validez proceden del ámbito educativo, sobre todo del trabajo pedagógico de Paulo Freire (1990), en donde se propone una educación liberadora como contraste a una educación bancaria, en donde se prioriza los procesos comunicativos sobre las prácticas colonialistas de invasión cultural, y en donde los educandos se convierten en ac-

tores de su propia educación. “Nadie educa a nadie, pero tampoco nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión mediados por el mundo (Freire, 1990, p. 87). Por tanto, la rigurosidad científica de la investigación *desde* la educación debe buscarse en la investigación - acción.

---

## REFLEXIONES Y PRODUCCIONES SOBRE ESTADOS DE CONOCIMIENTO

*La ciencia moderna es cada vez más  
una reflexión sobre la reflexión.*

*Gastón Bachelard*

En este apartado se da forma a una discusión en torno a las implicaciones teóricas de los estados de conocimiento. También se valoran algunas tesis de maestría que tienen como objeto de estudio dar cuenta de la investigación producida en las instituciones de posgrado en el estado de Chihuahua.

En total se estudian 12 trabajos: cinco tesis de maestría (Tamayo y Ramos, 2007; Valle y Poblano, 2008; Rivas, 2008; Almanza, 2008; Flores, 2008), cinco artículos (Martínez, 2006; Gómez, 2006; Orozco, 2005; Aguirre, Ávila e Hinojosa, 2007; Piñón, 1995) y dos ponencias (Ávila, *et al.*, 2007; Godoy, *et al.*, 2007).

El material investigado se clasifica en dos apartados: 1. Reflexiones sobre estados de conocimiento y, 2. Producciones sobre estados de conocimiento.

En el apartado de reflexiones sobre estados de conocimiento se estudian algunos artículos que dan cuenta sobre el concepto de

estado de conocimiento, así como las implicaciones epistemológicas y metodológicas que le subyacen. Aquí la lógica argumentativa se desarrolla en torno a los encuentros y desencuentros de los autores en relación al objeto de estudio abordado. Como es imposible mantenerse neutral en una discusión teórica, se expone de forma explícita, la perspectiva de interpretación desde la cual se incursiona en la discusión.

El apartado de producciones sobre estados de conocimiento, se construye con base en una descripción sobre el contenido de los materiales investigados, y sobre el juicio valorativo a partir de los referentes teóricos expuestos en la categoría anterior.

El presente apartado es una excelente muestra de que la meta investigación está ganando terreno en el imaginario social de los actores que conforman el campo de la investigación educativa.

### **Reflexiones sobre estados de conocimiento**

¿Qué es un estado de conocimiento? ¿Cuál es su definición? ¿Cómo se puede delimitar un estado de conocimiento? ¿Cuál es el objeto de estudio de los estados de conocimiento? ¿Cuáles son las implicaciones epistemológicas y metodológicas en la construcción de los estados de conocimiento? ¿Cuáles son los referentes teóricos con los que se puede abordar la conceptualización de los estados de conocimiento? ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre los estados de conocimiento, los estados de arte y los estados de la investigación? Estas son algunas de las interrogantes que abordan los trabajos objeto de estudio de este apartado.

Se valoran cuatro artículos que dan cuenta sobre los estados de conocimiento desde una perspectiva teórica (Martínez, 2006; Gómez, 2006; Orozco, 2005; Aguirre, Ávila e Hinojosa, 2007).

Martínez (2006) en un ensayo publicado en la revista *Ecos de la educación*, desarrolla una breve descripción histórica sobre la organización y construcción de los estados de conocimiento de la investigación educativa a nivel nacional, en las tres últimas décadas. En un segundo apartado se aproxima a una caracterización y diferenciación entre estado del arte, estado de conocimiento y estado de la investigación. En un tercer apartado, se exponen algunas implicaciones metodológicas que le subyacen a la definición de estados de conocimiento. Por último, se plantean diferentes perspectivas epistemológicas desde las cuales se puede posicionar el sujeto cognoscente en la elaboración de estados de conocimiento.

Gómez (2006) desarrolla una ponencia sobre la deconstrucción e intelección del estado de conocimiento, que es presentada en un simposio en el marco del VIII CNIE, que posteriormente es publicada en la revista *Acoyauh* del Centro de Investigación y Docencia (CID). Se desarrolla una reflexión sobre la deconstrucción del estado de conocimiento desde tres dimensiones: el uso empírico del concepto, la construcción del estado de conocimiento como objeto de estudio y, el estado de conocimiento visto desde la singularidad de un campo temático de investigación.

Orozco (2005) presenta una ponencia en el VIII CNIE, que contiene una síntesis de un documento de trabajo elaborado como un apoyo metodológico para la construcción del estado de conocimiento del campo de *Filosofía, teoría y campo de la educación*,

que posteriormente fue publicada en la revista *Acoyauh* del CID. Se dan indicaciones epistemológicas y metodológicas para la construcción de los estados de conocimiento. Se enfatiza el papel de la descripción en la construcción de estados de conocimiento, exponiendo las diferentes posturas epistemológicas desde las cuales es abordado el trabajo descriptivo.

Aguirre, et al (2007) publican un ensayo en la revista *Acoyauh*, sobre la conceptualización del campo de *Género y educación*, en donde se desarrolla de forma breve un acercamiento conceptual al estado de conocimiento.

Con relación a la conceptualización de estado de conocimiento, se presentan algunas coincidencias entre Martínez (2006), Gómez (2006) y Aguirre, et al (2007). Los tres trabajos dan forma a una reflexión teórica a partir de la propuesta conceptual que elabora el COMIE, en donde se define al estado de conocimiento como “el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado” (Rueda, 2003, p. 4).

Gómez (2006) señala las posibilidades que brinda la elaboración de un estado de conocimiento, más allá de la pura delimitación conceptual:

La noción de estado de conocimiento apunta a una configuración particular, asociada no solamente a la delimitación conceptual del término, sino a la construcción de un horizonte de intelección que posibilite hacer visibles ciertos segmentos de la realidad, así como la valoración que una determinada comunidad hace de la investigación y producción que personas, grupos e instituciones generaron en un espacio-tiempo determinado para encarar, desde el conocimiento, tópicos concretos de lo educati-

vo, así como las elaboraciones y herramientas de carácter teórico, epistemológico, conceptual y metodológico generadas (p. 16).

Para Martínez (2006) la delimitación teórica de los estados de conocimiento, elaborada por el COMIE, permite:

Investigar con mayor pluralidad y diversidad lo producido en un tema determinado. Se aborda de forma dialéctica lo local, lo nacional, lo regional y lo internacional. Además, exige una mirada crítica y valorativa de la investigación, más que restringirse a una simple recopilación y clasificación de información. Propicia una reflexión ontológica sobre el objeto de estudio, un posicionamiento multirreferencial de sus presupuestos conceptuales y un acercamiento epistemológico de sus sustentos metodológicos. También, hace posible la construcción de un referente teórico sobre la pertinencia, relevancia y originalidad de la investigación producida” (p. 53).

Águirre, et al (2007) comentan que: “El propósito de elaborar los estados de conocimiento rebasa la elaboración de ficheros o catálogos de investigación, la idea es generar conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo. Para ello, es indispensable clarificar la mirada para acercarnos a los productos, el marco que nos guía” (p. 34).

Los tres autores señalan que la elaboración de un estado de conocimiento, implica de forma consustancial, una valoración sobre la producción intelectual de un grupo de académicos o de instituciones. En palabras de Gómez (2006, p. 16) un estado de conocimiento es: “la valoración que una determinada comunidad hace de la investigación.” En los términos de Martínez (2006, 53): “exige una mirada crítica y valorativa de la investigación.” Y en palabras de Aguirre, et al (2007, p. 34): “es indispensable



clarificar la mirada para acercarnos a los productos, el marco que nos guía.” Se coincide en plantear a los estados de conocimiento como un esfuerzo de interpretación, en donde la mirada del investigador está determinada por sus referentes teóricos, y por sus condicionamientos históricos y sociales. La construcción de estados de conocimiento se inscribe en un paradigma epistemológico interpretativo, donde la subjetividad del investigador se convierte en una herramienta heurística, que permite dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio investigado.

También se coincide en señalar que el estado de conocimiento permite desentrañar las implicaciones epistemológicas y metodológicas de la producción investigada. Gómez (2006, p. 16) señala que el estado de conocimiento permite “encarar, desde el conocimiento, tópicos concretos de lo educativo, así como las elaboraciones y herramientas de carácter teórico, epistemológico, conceptual y metodológico generadas”. Martínez (2006, p. 53) en este mismo sentido apunta que el estado de conocimiento “propicia una reflexión ontológica sobre el objeto de estudio, un posicionamiento multirreferencial de sus presupuestos conceptuales y un acercamiento epistemológico de sus sustentos metodológicos”. En coincidencia, Águirre, et al (2007, p. 34) resaltan que un estado de conocimiento “no se concreta con hacer un listado de las investigaciones, sino en analizar la perspectiva desde la cual se realizaron, su metodología y una valoración crítica de la investigación en general”. Así el estado de conocimiento brinda la posibilidad de dar cuenta sobre las formulaciones teóricas que le subyacen a los proyectos de investigación objeto de estudio, haciendo de la *Investigación de la investigación*, un campo meta

teórico, es decir, teoría de la teoría. El estado de conocimiento se inscribe en una meta investigación.

Gómez (2006) y Martínez (2006) participan de la misma opinión, al señalar que el estado de conocimiento es un esfuerzo colectivo por dar cuenta de la producción investigativa en un determinado campo del quehacer científico. Gómez señala que elaborar estados de conocimiento: “Es movilizador del capital intelectual que los agentes portan por sus experiencias, trayectorias y conocimientos a su vez demanda su reconfiguración para no subordinar la sistematización y valoración del conocimiento producido a una lógica única, por más rica o potenciadora que sea en el plano teórico, epistemológico o político, social e institucional” (2006, p. 17). Martínez en este mismo sentido apunta que los estados de conocimiento “permiten investigar con mayor pluralidad y diversidad lo producido en un tema determinado” (2006, p. 53). Se concluye que la elaboración de estados de conocimiento implica realizar un trabajo colectivo, en donde la pluralidad de perspectivas teóricas de interpretación, la discusión grupal y la dinámica colaborativa se impone sobre la producción individual y unirrefencial.

Pero no sólo se presentan coincidencias en las reflexiones sobre los estados de conocimiento, también sobresalen las diferencias en sus alcances teóricos. Martínez (2006) señala que en los estados de conocimiento “se aborda de forma dialéctica lo local, lo nacional, lo regional y lo internacional” (p. 53). En contra parte a este punto de vista, Gómez (2006) puntualiza que “frente a la sobrevaloración de los enfoques dominantes de procedencia internacional en 1981, y con el fin de resaltar la creciente consolidación nacional de la investigación educativa, se recomendó

en 1992 centrarse en lo nacional; en consecuencia la discusión internacional quedó ausente” (p. 17). Con relación a la diferencia en cuanto al ámbito de estudio al que debe restringirse el alcance de los estados de conocimiento, se propone que la delimitación espacio-temporal del objeto de estudio de un determinado estado de conocimiento, así como su incursión disciplinaria o problemática, es una convencionalidad que responde a las necesidades, intereses y posibilidades del equipo de investigadores que se proponen asumir dicha tarea.

Otro desencuentro sobre la conceptualización de los estados de conocimiento, es su carácter teleológico, es decir los alcances y fines de la investigación. Las opiniones se dividen entre el carácter comprensivo y entre el carácter prescriptivo de los estados de conocimiento. Gómez (2006) señala que “en 1992 se recomendó respetar y fomentar la pluralidad de enfoques y metodologías, y abstenerse de recomendaciones de política educativa” (p. 17). En contra parte Aguirre, et al (2007) señalan que: “El propósito de elaborar los estados de conocimiento rebasa la elaboración de ficheros o catálogos de investigación, la idea es generar conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo” (p. 34). Por una parte se recomienda abstenerse de dar recomendaciones, y por la otra, se pretende generar conocimiento propositivo. Si se apela a la complejidad como referente epistemológico para intervenir en la disputa, se recomienda que el estado de conocimiento asuma un carácter heurístico, manteniendo cierta distancia del afán prescriptivo, para evitar caer en posiciones reduccionistas, que desdeñen la inteligencia del interlocutor al que van dirigidos.

Otro desacuerdo en torno a los alcances y características de los estados de conocimiento, es su carácter descriptivo *versus* su carácter teórico–interpretativo. Orozco (2005) plantea que: “El trabajo descriptivo en una investigación, tipo estado de conocimiento de un campo disciplinario, consiste en dar cuenta de un objeto o fenómeno social, en términos de la empiricidad de ese fenómeno o conjunto de fenómenos interconectados, para mostrar un panorama o fotografía de un campo temático en particular, obteniéndose un acercamiento general y comprensivo de dicho campo” (p. 37). En contra parte a este carácter descriptivo de los estados de conocimiento, Gómez (2006) puntualiza: “La vigilancia epistemológica que su uso plantea para desplegar su potencial atendiendo la particularidad del objeto, la función que cumplen o pueden cumplir para hacer visibles segmentos concretos de la realidad atendiendo su inconmensurabilidad y el tipo de apropiación a que han dado lugar” (p. 18). Apoyando este punto de vista Martínez (2006), señala que elaborar un estado de conocimiento “exige una mirada crítica y valorativa de la investigación, más que restringirse a una simple recopilación y clasificación de la información” (p. 53). Y en coincidencia con esta postura Aguirre, et al (2007) comentan que: “la intención al elaborárselos es realizar una mirada crítica y valorativa de la investigación más que una recopilación o clasificación de la información” (p. 34). El desacuerdo sobre los alcances heurísticos de los estados de conocimiento, se presenta porque detrás de las delimitaciones teóricas de los autores, está presente de manera implícita una visión sobre los alcances del conocimiento científico.

Partiendo del supuesto de que la ciencia tiene principal y fundamentalmente la misión de hacer visible los segmentos de la rea-

lidad que permanecen ocultos para el sentido común, se asumirá una postura en torno a la disputa sobre los alcances heurísticos del estado de conocimiento. Esta interpretación se inscribe en una tradición epistemológica representada por grandes personalidades como Alexandre Koyré (2000), Gastón Bachelard (1995), Georges Canguilhem (2006), Tomas S. Kuhn (1971), Pierre Bourdieu (1996), Louis Althusser (1990) y Michel Foucault (2001), quienes sostienen el carácter develador de la ciencia. Bourdieu plantea de forma clara y contundente: “nosotros estamos conducidos en nuestras prácticas y nuestras opiniones por mecanismos profundamente escondidos, que debe la ciencia descubrir” (2000, p. 66). La ciencia debe romper con el sentido común y mostrar segmentos de la realidad ocultos para la mirada superficial. El estado de conocimiento no se inscribe en una postura positivista que hace del quehacer científico una descripción detallada de datos empíricos, a partir de los cuales se pretende formular planteamientos nomotéticos con carácter generalizador. Por el contrario, la ciencia se construye a partir de rupturas epistemológicas con los datos empíricos, que permiten construir nuevas visiones de la realidad. Alexandre Koyré apunta: “Las grandes revoluciones científicas del siglo XX, aunque fundadas naturalmente en hechos nuevos, son fundamentalmente revoluciones teóricas cuyo resultado no consistió en relacionar mejor entre ellas los datos de la experiencia, sino en adquirir una nueva concepción de la realidad profunda subyacente en estos datos” (2000, p. 75). Los estados de conocimiento representan el reto de hacer visible las implicaciones epistemológicas, éticas y políticas presentes en la producción investigativa de un grupo de académicos, en un tiempo y espacio determinado. Gómez (2006) señala de forma original que los estados de conocimiento representan un medio de intelección que

permite el acceso a ciertos segmentos de la realidad que permanecen ocultos para el sentido común.

De forma insistente Orozco (2005) señala el carácter descriptivo-explicativo de los estados de conocimiento. “Lo que se describe en un estado de conocimiento son entonces relaciones de sentido o cualidades de un objeto que se descubren a partir de la selección y organización de datos cuantitativos y cualitativos que alimentan las bases de datos” (p. 39). La descripción y clasificación de información, muestra una faceta superficial de la realidad, imposibilitando desentrañar las relaciones de poder ocultas en un campo científico determinado, así como las implicaciones teóricas y éticas del quehacer investigativo. Bachelard nos previene: “Toda descripción está también nucleada alrededor de centros demasiado luminosos. El pensamiento inconsciente se aglomera alrededor de esos núcleos y con ello el espíritu se introvierte y se inmoviliza” (1995, p. 53). El trabajo descriptivo paraliza el pensamiento crítico, simplifica la realidad e inmoviliza el espíritu científico.

El estado de conocimiento desde nuestra perspectiva interpretativa, tiene un carácter develador, trasgresor del sentido común e incómodo para los prejuicios dominantes. El estado de conocimiento, como todo quehacer científico, es un medio intelectual que permite acceder a las entrañas ocultas y subrepticias de la realidad investigada. “Es sabido que el acto de descubrir que conduce a la solución de un problema sensorio-motor o abstracto debe romper las relaciones más aparentes, que son las más familiares, para hacer surgir el nuevo sistema de relaciones entre los elementos” (Bourdieu, 1996, p. 29).

Otro desacuerdo que salta a la vista en los trabajos investigados, es lo referente a los linderos conceptuales y ontológicos entre el estado de conocimiento, el estado del arte y el estado de la investigación. Para Gómez (2006) la dimensión empírica del estado de conocimiento conduce, más de las veces de forma obligada, a los investigadores a revisar la producción generada en su campo de investigación, con el propósito de justificar la originalidad de la problemática planteada, así como para reconocer los límites y los alcances de su proyecto de investigación. Mientras que para Martínez (2006), el trabajo de delimitación de una problemática de investigación a partir de un acercamiento crítico a la producción más sobresaliente en el campo, son características propias del estado del arte. Afirma: “Los estados del arte circunscriben el campo de la investigación a los trabajos publicados y difundidos a nivel nacional e internacional. Además, tienen un fuerte carácter delimitativo y crítico, a partir de un acercamiento problemático a un determinado objeto de estudio. Es decir, constituyen el antecedente teórico indispensable para justificar la pertinencia y relevancia de un problema de investigación” (2006, p. 53).

Tratando de delimitar las implicaciones ontológicas entre el estado de conocimiento y el estado del arte, es decir, definir los objetos de estudio de cada uno de estos campos problemáticos, se plantea que el estado del arte tiene por objeto justificar de forma crítica la relevancia de un problema de investigación, así como sus alcances y limitaciones, a partir de la producción científica más sobresaliente del campo disciplinario donde se incursiona. Mientras que el estado de conocimiento tiene como objeto de estudio la investigación misma producida en un campo determinado, desen-

trañando las implicaciones epistemológicas, éticas y políticas del quehacer científico, dando lugar a la meta investigación.

Martínez (2006) además incursiona en la delimitación ontológica de los estados de la investigación. Apunta: “El estado de la investigación, es un estudio sistemático y valorativo, en un espacio y tiempo determinado, de las condiciones en las que se produce investigación” (p. 53). Así el estado de la investigación tiene como objeto de estudio, dar cuenta sobre las condiciones en las que se produce investigación, sobre las características de los investigadores (la posesión de capital cultural, social, simbólico y económico), las instituciones (la relación entre los agentes de la investigación y sus posiciones en el campo), la difusión de la investigación (los cotos de poder de los investigadores para sobresalir en el campo), el financiamiento y las políticas de apoyo (el acceso de los investigadores al capital económico y su relación con el poder del Estado) y los procesos de formación de los investigadores (la reproducción del capital simbólico).

Los interlocutores varían según se trate de un estado de conocimiento, de un estado de arte o de un estado de investigación. Los estados de arte van dirigidos a una comunidad científica restringida interesada en la formulación y justificación específica de un problema de investigación, mientras que los estados de conocimiento van encaminados a un público más amplio de estudiantes, académicos y tomadores de decisiones interesados en el campo. Los estados de la investigación, están dirigidos a investigadores especializados en la investigación de la investigación y a los tomadores de decisiones (Martínez, 2006).



Finalmente Martínez (2006), hace un señalamiento crítico a la definición de estados de conocimiento que propone el COMIE, en donde se plantea que es un “análisis sistemático y la valoración del conocimiento...” (Rueda, 2003, p. 4). Se argumenta que el sentido analítico del quehacer científico, ha quedado rebasado por el carácter holístico que propone la teoría sistémica y el paradigma ecológico (Bertalanffy, 1976; Morin, 2006). Martínez puntualiza “que la definición de los estados de conocimiento se inscribe en una lógica analítica, mientras que el desarrollo de las ciencias ha desembocado en la interdisciplinariedad, la complejidad, la mirada ecológica y la multirreferencialidad (2006, p. 56). La totalidad como referente lógico de interpretación, se impone contra la descomposición y parcelación del objeto de estudio. “Desde un punto de vista sistémico–organizacional, el todo es más que la suma de las partes. Ese más que son los fenómenos cualitativamente nuevos a los que denominamos emergencias. Estas son efectos organizacionales, son producto (producir: traer al ser) de la disposición de las partes en el seno de la unidad sistémica (Morin, 2003, p. 37 y 38). En vista de la emergencia de la complejidad en el devenir del pensamiento científico, aquí se propone que el estado de conocimiento deseche el carácter analítico y se enmarque en una lógica holística y dialógica.

Como se puede observar, en torno a las reflexiones sobre estados de conocimiento los encuentros y las confrontaciones teóricas, son el síntoma de una realidad compleja, que plantea como reto reconocerla y desentrañarla.

## **Producciones sobre estados de conocimiento**

En este apartado se valoran investigaciones que tienen como objeto de estudio la investigación educativa producida en el estado de Chihuahua. Algunos de los trabajos estudiados no contienen de forma explícita un referente teórico de interpretación, lo cual los circunscribe a un nivel meramente descriptivo, sin que por ello, dejen de contener de forma implícita prenociones ideológicas de valoración. Sería muy pretencioso clasificar el trabajo descriptivo como estados de conocimiento, sin embargo se ha considerado necesario su valoración por cuanto hace a su objeto de estudio.

Se estudian ocho trabajos: cinco tesis de maestría (Tamayo y Ramos, 2007; Valle y Poblano, 2008; Rivas, 2008; Almanza, 2008; Flores, 2008), dos ponencias (Ávila, *et al.*, 2007; Godoy, *et al.*, 2007) y un artículo (Piñón, 1995).

Las cinco tesis de maestría se presentaron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Hidalgo del Parral, Chih. Las dos ponencias son producto de un evento de investigación, organizado por la misma institución. El artículo, forma parte de la revista que publica de forma periódica el CID.

En las cinco tesis y las dos ponencias, se analizan los trabajos presentados para adquirir el grado de maestría en los programas de posgrado educativo del sector público, hasta el año de 2006. En el artículo se aborda una descripción y resumen de la investigación producida por el personal docente adscrito al CID durante 1995.

Tamayo y Ramos (2007) desarrollan en una tesis de maestría un acercamiento al estado de conocimiento de la investigación edu-

cativa en el campo de currículo en las instituciones de posgrado enclavadas en Chihuahua.

Se proponen como objetivos construir, difundir y fortalecer a nivel nacional el estado de conocimiento de la investigación curricular.

Construyen un referente teórico de interpretación, a partir de definir el currículo y desarrollar una tipología sobre las teorías curriculares: la técnica, la práctica y la crítica. Siguen el esquema teórico propuesto por Stephen Kemmis (1993), empleando además algunas fuentes primarias como Louis Not (1983) o Margarita Panza (1987).

Las autoras describen al currículo de la siguiente manera:

El currículo reclama un análisis crítico, porque si bien su significado no se reduce a planes y programas de estudio ni a una práctica pedagógica; el currículo es un espacio donde emergen la teoría y la práctica, donde confluyen elementos epistemológicos, psicológicos, económicos, políticos y sociales. Es una construcción dinámica, producto de todos los actores involucrados en el proceso educativo y bien puede perseguir un interés emancipatorio o conservar el status quo. El currículo desde una visión crítica no sólo es un proceso activo y dinámico, esta postura reclama desentrañar las relaciones de poder y autoridad que le subyacen, de esta manera se puede señalar que no es neutral sino que es estructurado, intencional y obedece a ciertos intereses ideológicos (Tamayo y Ramos, 2007, p. 33).

Esta definición de currículo se inscribe en una perspectiva crítica, en donde las relaciones de poder que le subyacen a la práctica educativa son puestas en primer plano.

La investigación se inscribe en un paradigma cualitativo, con un método hermenéutico. Se describen tres enfoques de la hermenéutica: conservadora, dialógica y crítica. Se hace mención de que la investigación se basa en un enfoque crítico sobre la hermenéutica. Tamayo y Ramos (2007) mencionan que: “El modelo hermenéutico crítico se rige por un interés emancipatorio, hace una crítica a los actos del habla que pretenden unificar sus voces a favor de un mundo hegemónico, y a la vez hace posible un trabajo de descontextualización en la denuncia y de recontextualización en el anuncio por un mundo más justo, equitativo y humano” (p. 50).

En este estudio se investigaron y valoraron veinticinco tesis de maestría: tres de la UPN Unidad Chihuahua, dos de la UPN Unidad Juárez, una de la UPN Unidad Parral, cuatro del CID, dos del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP) y trece de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH).

Con relación al tipo educativo estudiado, las tesis se clasificaron de la siguiente manera: siete en educación básica, dos en educación media superior y diez y seis en educación superior.

En cuanto hace a la estrategia metodológica empleada, se reporta que: once tesis utilizan un método cuantitativo, diez uno cualitativo y cuatro uno mixto.

Se construyeron tres campos: Currículo y formación profesional; Currículo y práctica docente; y Evaluación curricular.

En el campo de *Currículo y formación profesional* se encontraron diez trabajos, los cuales se clasificaron en tres categorías:

(5). En este campo las autoras concluyen que:

También se puede identificar que la currícula para la formación de profesionales se diseñan en función de los desafíos que conlleva el proceso globalizador, las exigencias del mundo del trabajo y la firma de los tratados comerciales, por lo tanto dichos currículos presentan características que los ubica dentro de la teoría técnica del currículo, porque aceptan que el papel de la escuela es producir una fuerza de trabajo cualificada acorde a los patrones económicos, políticos y culturales del Estado (Tamayo y Ramos, 2007, p. 66).

En el campo de *Currículo y práctica docente* se encontraron seis trabajos, por los que no se construyó ninguna categoría. Tamayo y Ramos afirman que:

La investigación educativa que da cuenta del campo *Currículo y práctica docente* hace indiscutible que los docentes conciben como currículo lo establecido en planes y programas, es decir, la parte formal el cual aceptan como dado, esto da lugar a que la práctica educativa quede reducida al qué, cómo y cuándo de la enseñanza; también se puede observar que la parte real y oculta del currículo pasa desapercibida para el docente; así como la dimensión social, económica y política que le subyace al mismo (2007, p. 88).

En el campo de *Evaluación curricular* se encontraron nueve tesis, las cuales se clasificaron en las siguientes categorías: *Evaluación y currículo (2)*, *Evaluación institucional (3)* y *Evaluación de los aprendizajes (4)*. En lo que tiene que ver con la categoría de *Evaluación y curriculum* se comenta que “las instituciones se preocupan porque su currícula esté acorde a los modelos económicos por lo que su interés gira en formar personas que logren adaptar-

se y responder a los requerimientos económicos y políticos internacionales dejando de lado el desarrollo humano y el aspecto valoral de los estudiantes” (Tamayo y Ramos, 2007, p. 88). En cuanto hace a las tesis clasificadas en la categoría de *Evaluación institucional*, se menciona que “este tipo de evaluación se guía por un interés técnico ya que sólo busca controlar y regular a la institución y sus productos son descripciones de los elementos evaluados” (Tamayo y Ramos, 2007, p. 89).

Para finalizar, Tamayo y Ramos (2007), concluyen que:

Las investigaciones sobre la *Evaluación de los aprendizajes* se dan en dos vertientes: la primera, es la evaluación que se centra en el producto, es decir, en el resultado que arroja un examen; este tipo de evaluación se da como un medio de control en la medida en que se convierte en un instrumento de poder sobre los evaluados y a la vez cumple una función selectiva y jerarquizadora en los mismos. La segunda, es la que conceptualiza a la evaluación como un proceso, como un recurso que permite al profesor reflexionar sobre su práctica docente y tomar decisiones sobre el curso de la misma (p. 89).

La perspectiva teórica de interpretación, permite a las autoras emitir un juicio de valor sobre lo producido en el campo de currículo de forma coherente, reflexiva y crítica. El trabajo tiene la limitante de tomar como objeto de estudio sólo tesis de maestría producidas en instituciones de posgrado del sector público. Sin embargo, deja abierta una línea de investigación que aborde el estado de conocimiento de la investigación curricular de la forma más amplia posible, en diferentes tipos de trabajos, en instituciones privadas y públicas y en la producción de investigadores independientes.

Valle y Poblano (2008) desarrollan una tesis de maestría en donde se construye un acercamiento al estado de conocimiento de la investigación educativa en el campo de *Procesos y prácticas educativas* en el estado de Chihuahua.

Se plantean las siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuál es el estado de conocimiento de la investigación educativa de las instituciones de posgrado en el área *Procesos y prácticas educativas* en el estado de Chihuahua? ¿Cuáles son los objetos de estudio, los referentes conceptuales y metodológicos abordados por la investigación educativa en el área *Proceso y prácticas educativas*? ¿Cuáles campos temáticos del área de *Procesos y prácticas educativas* están abordados por la investigación educativa de las instituciones de posgrado del estado de Chihuahua?

Los referentes teóricos se estructuran en tres apartados: la práctica educativa, la cotidianidad y la disciplina.

La práctica educativa se aborda a la luz de los modelos del conocimiento que propone Louis Not (1983): heteroestructuralista, autoestructuralista e interestructuralista. Las autoras sostienen que: “La práctica educativa es una actividad institucionalizada que tiene por objeto planificar, conducir, orientar y evaluar el proceso de enseñanza–aprendizaje, lo que está definida por una serie de factores entre los cuales se destacan el contexto social e institucional, el sujeto de aprendizaje, las características del maestro, los contenidos y los recursos materiales; los cuales son tomados en cuenta al realizar la tarea educativa.” (Valle y Poblano, 2008, p. 22). Esta visión de la práctica educativa descarta las relaciones de poder que vertebran el quehacer escolar. Se deja de lado la confrontación, el conflicto cultural y político presentes en la práctica

educativa (Martínez, 2005). Se adolece de una postura crítica y dialéctica de la práctica educativa.

La cotidianidad se aborda desde tres posturas: la fenomenológica, la reflexiva y la crítica. Para la construcción de estas posturas, se emplean las aportaciones de Berger y Luckmann (1968), Heller (1985) y algunas fuentes terciarias (antologías de la UPN).

La disciplina se estudia con base en tres posturas: en la tendencia autoritaria, en la libertaria y en la democrática. En la construcción de estas tendencias se acude a las aportaciones de Durkheim (2001), Illich (1974) y fuentes terciarias (antologías de UPN).

El referente teórico de interpretación es muy lacónico, no hace más que trazar a grandes rasgos las diferentes posturas, llegando a ser poco claro en algunas de ellas.

La investigación se inscribe en un paradigma cualitativo, con un método hermenéutico. Se describen tres enfoques de la hermenéutica: conservadora, dialógica y crítica. Y se menciona que la investigación se basa en la hermenéutica dialógica.

Las autoras valoraron veintinueve tesis de maestría: trece de la UPN Unidad Chihuahua; tres de la UPN Unidad Juárez; ocho del CID; dos del CCHEP y tres de la UACH. La UPN es la institución con más producción en este campo.

Con relación al tipo educativo estudiado, las tesis se clasificaron de la siguiente manera: veinticuatro en educación básica, dos en educación media superior y tres en educación superior. Se observa de forma evidente, que educación básica es la más investigada en este campo.



En relación a la metodología: once emplean un método cuantitativo, diez y siete uno cualitativo y una uno mixto. Predominan los acercamientos metodológicos cualitativos, quizá por la naturaleza del campo.

Se construyeron tres campos: Prácticas y acciones educativas (15), Cotidianidad (10) y Disciplina (4).

Para el campo de *Prácticas y acciones educativas*, se concluye que “La mayoría de las tesis les subyace un modelo pedagógico interestructuralista, aquí los investigadores analizan con un sentido crítico como creativo, cumpliendo con la doble tarea de docencia e investigación. La primera plantea problemas y necesidades, la segunda ofrece soluciones” (Valle y Poblano, 2008, p. 66).

Para el campo de *Cotidianidad*, Valle y Poblano concluyen que: “La mayoría de las tesis se encuentran en una posición reflexiva de la cotidianidad, analizan las interacciones que se dan en los espacios escolares... En menor proporción se encuentran las tesis ubicadas en una posición fenomenológica... Una minoría tiene una posición crítica de la cotidianidad, propicia cambios en la comunidad educativa, ven a la cotidianidad como algo inacabado que tiene infinidad de cambios a seguir, que es activa y está sujeta a cambio” (2008, p. 78).

En el campo de *Disciplina*, Valle y Poblano (2008), concluyen que:

La mitad de las investigaciones se encuentran en una disciplina de tendencia autoritaria. Los autores observan las situaciones de violencia que se dan en el contexto escolar y el enajenamiento del maestro... La otra parte se enmarca en una disciplina democrática donde se espera que el

---

alumno participe, critique, logrando así la confrontación de un ciudadano que no acepte la cultura de dominación como un estilo de vida que coadyuve a la emancipación (p. 83).

La tesis termina dando un juicio valorativo sobre los trabajos investigados, con base en el referente teórico de interpretación construido. Es un buen trabajo de investigación porque sistematiza y representa el primer esfuerzo por construir un estado de conocimiento del campo de *Prácticas educativas* en la entidad.

El desarrollo del contenido de las tesis investigadas es muy esquemático, eso propicia que la lectura sea poco amena. Aunque sólo se investigan tesis de maestría presentadas en instituciones públicas, es un buen inicio en el quehacer de la *Investigación de la investigación*.

Los dos trabajos analizados (Tamayo y Ramos, 2007; Valle y Poblano, 2008) representan un interesante esfuerzo por construir un juicio valorativo de la investigación educativa, con una perspectiva teórica de interpretación original y consistente. Las tesis se inscriben en un paradigma epistemológico interpretativo, donde la subjetividad y el diálogo crítico, son la base para desentrañar los procesos ocultos de la realidad social.

Almanza (2008), desarrolla una tesis en torno al estado de conocimiento de la investigación educativa en el campo de *Política educativa*.

Se plantea como objetivos construir, difundir y fortalecer a nivel nacional el estado de conocimiento de la investigación educativa en el campo de *Política educativa*. Los objetivos no se lograron alcanzar.

Los referentes teóricos se estructuran en siete apartados: concepto de política educativa; historia de la política educativa en México; el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y las reformas actuales; premisas del ANMEB; teorías sociológicas; la gestión escolar y la educación básica. Es un listado de supuestos teóricos, eclécticos e inconsistentes entre sí, contruidos con fuentes terciarias (antologías de la UPN).

La investigación se inscribe en un paradigma cualitativo, con un método hermenéutico. Se describen cuatro enfoques de la hermenéutica: conservadora, dialógica, radical y crítica. Y se menciona que la investigación se basa en la hermenéutica crítica. Sin embargo el análisis de los resultados es muy poco consistente con la perspectiva teórica de interpretación. Lejos está de dar forma a una hermenéutica crítica, ya que se queda en una mera descripción de los trabajos.

Se investigaron y valoraron quince tesis de maestría: dos de la UPN Unidad Chihuahua, una de la UPN Unidad Juárez, una de la UPN Unidad Parral, cuatro del CID, cuatro del CCHEP y tres de la UACH.

Todas las tesis estudiadas tienen a la educación básica como centro de interés.

En relación a la metodología: tres trabajos emplean un método cuantitativo, once un método cualitativo y uno un método mixto.

Se construyeron tres campos temáticos: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (5); Cobertura, calidad y equidad (5) y Actores políticos y su participación (5). La construcción de los campos es convencional.

En el campo del *ANMEB*, se concluye que: “El ANMEB reforma los contenidos, materiales educativos, enfoques, propósitos y demás aspectos que lo llevan a conformar un buen plan de estudios, pero la transmisión de conocimiento se da de manera vertical, no se analizan las relaciones de poder al interior del aula, el autoritarismo del docente, las prácticas, valores y actitudes que se transmiten a través de las prácticas escolares (Almanza, 2008, p. 66).

En el campo de *Cobertura, calidad y equidad* Almanza (2008) se concluye que: “el discurso del ANMEB con respecto a la cobertura, calidad y equidad pertenece al enfoque sociológico del estructural funcionalismo y por lo tanto todo se expresa en buenos términos y se resuelve de manera casi mágica, pero la verdad es que en la realidad se mantiene la selección social natural que se da en la sociedad” (p. 70).

En el campo de *Actores de la política educativa y su participación*, Almanza comenta “que los sujetos actores en las políticas educativas, en su mayoría, más bien participan de manera simulada, aunque se da información acerca de cómo se deben seguir los roles reales para obtener mejores resultados en la calidad educativa, en la realidad cada quien actúa de acuerdo a sus circunstancias” (2008, p. 74).

El trabajo puede evidenciar que la producción en el campo de *Política educativa*, se ha centrado en su mayor parte, en el ANMEB, los cambios y resistencias que generó al interior de las escuelas de educación básica.

La investigación adolece de una fundamentación teórica sólida, incluso la construcción de los campos es poco original. Sólo se

investigan tesis de posgrado desarrolladas en educación básica. A pesar de sus evidentes debilidades, es el primer esfuerzo a nivel estatal, por valorar la investigación producida en el campo de política educativa.

Flores (2008) en una tesis de maestría, desarrolla un acercamiento al estado de conocimiento de la investigación educativa en el campo de *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*.

Los referentes teóricos se estructuran en tres apartados: teoría estructural funcionalista, teoría de la reproducción y en teoría de la resistencia.

Se acude a fuentes de tercera mano (antologías de la UPN) para elaborar los referentes teóricos. La estructura de los referentes teóricos no es clara ni consistente.

La investigación se inscribe en un paradigma cualitativo, con un método hermenéutico. Se describen cuatro enfoques de la hermenéutica: conservadora, dialógica, radical y crítica. Y se menciona que la investigación se basa en la hermenéutica crítica. No se alcanzan las pretensiones de la investigadora en cuanto al enfoque hermenéutico empleado.

Se investigaron y valoraron trece tesis de maestría en total: cuatro de la UPN Unidad Chihuahua, una del CCHEP y ocho de la UACH.

Con relación al tipo educativo investigado las tesis se clasifican de la siguiente manera: una en educación básica, tres en educación media superior y nueve en educación superior.

En relación a la metodología: todas emplean un método cuantitativo.

Se construyeron tres campos: Estudio de seguimiento de egresados (11), Estudios sociales de la ciencia y la tecnología (1) y Estudios de educación y trabajo (1).

Se concluye que: “En el campo de la educación y el trabajo se acentúa la incapacidad del sector productivo para albergar a cada uno de los egresados, dando cabida con esto a la profesionalización del egresado” (Flores, 2008, p. 83).

En esta investigación se da cuenta de cómo la demanda de trabajo del sector productivo en la entidad no absorbe a los egresados de las instituciones de educación superior. Se da por supuesto, que la educación superior debe responder de forma directa a la demanda del sector productivo. La investigación carece de un corte crítico, como se había enunciado en los primeros apartados del documento.

A pesar de las evidentes debilidades del trabajo (poca consistencia teórica, incongruencia metodológica, falta de rigor analítico), ofrece un panorama general sobre la investigación educativa que aborda la vinculación de la escuela con el mercado de trabajo.

Rivas (2008) desarrolla en una tesis de maestría, un acercamiento al estado de conocimiento de la investigación educativa en el campo de *Sujetos y procesos de formación*.

Se propone identificar los campos y las instituciones donde se ha realizado investigación educativa sobre el campo de *Sujetos, ac-*

*tores y procesos de formación*. Así como contribuir a la difusión y consolidación a nivel nacional sobre el campo objeto de estudio.

Los referentes teóricos se estructuran en dos apartados: modelos de formación y formación continua. Se desarrollan los modelos de formación propuestos por Gilles Ferry (1997): modelo de transmisión, modelo de iniciación y modelo de apropiación. En el apartado de formación continua, es una descripción ecléctica sobre el Programa Nacional de Actualización para Maestros en Servicio (PRONAP).

La investigación se inscribe en un paradigma cualitativo, con un método hermenéutico. Se describen tres enfoques de la hermenéutica: conservadora, dialógica y crítica. Se menciona que la investigación se basa en la hermenéutica conservadora. Aquí se presenta una incongruencia metodológica, en tanto que la definición del referente teórico de interpretación, remite a una hermenéutica dialógica.

Se describieron quince tesis de maestría: cuatro de la UPN Unidad Chihuahua, una de la UPN Unidad Juárez, seis del CID, dos del CCHEP y dos de la UACH.

Con relación al nivel y tipo educativo investigado, las tesis se clasificaron de la siguiente manera: tres en preescolar, una en primaria, dos en secundaria, siete en educación media superior y dos en educación superior.

En relación a la metodología, las tesis se clasificaron de la siguiente manera: seis emplean un método cuantitativo, siete uno cualitativo y dos uno mixto.

Se construyeron tres campos: *Procesos de formación continua* (6), *Profesores de educación básica* (7) y *Profesores de educación superior* (2). La construcción de los campos es poco conceptual, ya que se toman a los niveles educativos como punto de referencia, en lugar de objetos problemáticos.

La autora concluye que: “Las tesis que hacen referencia al sub campo de *Procesos de formación continua* muestran las actitudes de los docentes hacia los diversos espacios de actualización y que forman parte de la formación continua; aquí se observa que las mujeres tienen una mejor actitud para relacionarse con los asesores de los diversos espacios de actualización ya que asisten con mayor frecuencia a dichos cursos” (Rivas, 2008, p. 83).

También menciona Rivas (2008), que “la investigación educativa que da cuenta del sub campo *Profesores de educación superior* se puede observar que los planes de estudio de las licenciaturas se basan más en un modelo de facilitación ya que dichos programas de estudio son una alternativa para la construcción de los perfiles” (p. 84).

El trabajo analizado da cuenta de la dinámica que se establecen maestros y tutores al interior de los diferentes espacios de actualización. Así como de las características y rasgos profesionales de los maestros de educación superior.

Las tres últimas tesis analizadas (Almanza, 2008; Flores, 2008; Rivas, 2008) carecen de rigor teórico. Y el tratamiento de la información raya más en lo descriptivo que en lo interpretativo.

A continuación se aborda el estudio de dos ponencias de investigación, que aunque fueron presentadas en un encuentro educativo



organizado por la UPN Unidad Parral en la ciudad de Carmargo, Chih., durante el año 2007, no presentan un referente teórico de interpretación. Por lo que, no serían estados de conocimiento, propiamente hablando, entendiéndose por estado de conocimiento un valoración de la producción en un tiempo y un espacio determinado (Weiss, 2003).

En la ponencia de Ávila, et al. (2007), se describe la investigación producida en el campo de *Didácticas específica y medios*, en las instituciones educativas del estado de Chihuahua.

Se plantean las siguientes interrogantes de investigación: ¿Qué investigaciones educativas se han realizado en el área de *didácticas especiales y medios* en el estado de Chihuahua? ¿Cuáles son las instituciones educativas, que han producido investigación educativa en el área de *didácticas especiales y medios*? ¿Cuáles son los campos en donde se ha producido investigación educativa, en el área de *didácticas especiales y medios*? ¿Cuáles son los objetos de estudio, los referentes conceptuales y los abordajes metodológicos abordados por la investigación educativa en el área de *didácticas especiales y medios*? ¿Qué vinculación existe entre la investigación educativa en el estado de chihuahua y la producción nacional, en el área de *didácticas especiales y medios*?

Se investigaron y valoraron diez y nueve tesis de maestría en total: cuatro de la UPN Unidad Chihuahua, tres de la UPN Unidad Parral, siete del CID, tres del CCHEP y dos de la UACH.

Con relación al tipo educativo investigado las tesis se clasifican de la siguiente manera: catorce en educación básica, una en educación media superior y cuatro en educación superior.

En relación a la metodología: ocho emplean un método cuantitativo, ocho uno cualitativo y tres uno mixto.

Se dio cuenta de cinco campos: Ciencias Naturales (4), Ciencias histórico sociales (5), Lenguas (2), Educación para la salud y recreación del deporte (5) y Medios y nuevas tecnologías (3).

Los autores concluyen que: “se puede ver un área muy poco favorecida en investigaciones realizadas, esto se debe fundamentalmente a que dichos trabajos no cumplen con las premisas básicas para ser evaluados académicamente y posteriormente publicadas para ser consideradas por último por la comunidad científica” (Ávila, 2008, p. 29).

Esta ponencia es meramente descriptiva, sin interpretación, sólo presenta unas conclusiones muy poco originales que dan cuenta sobre lo producido en el campo objeto de estudio, la cantidad de tesis, las instituciones donde se desarrollan y los campos donde se incursiona.

En la ponencia de Godoy, et al (2007) se describe la investigación producida en el campo de *Educación, derechos sociales y equidad*, en las instituciones educativas del estado de Chihuahua.

Los autores se proponen desarrollar un estado de conocimiento que abarque toda la producción de tesis con motivo para titulación de maestría, que existen en las diferentes instituciones formadoras de docentes.

Se investigaron y valoraron diez tesis de maestría en total: cinco de la UPN Unidad Chihuahua y cinco del CID.

Con relación al tipo educativo las tesis se clasifican de la siguiente manera: siete en educación básica, una en educación media superior y dos en educación superior.

En lo referente a la metodología: dos emplean un método cuantitativo, cuatro uno cualitativo y cuatro uno mixto.

Se dio cuenta de cinco campos: Educación y diversidad cultural (1), Educación y género (2), Educación y medio ambiente (1), Educación, valores y derechos humanos (5) y Educación y medios masivos de comunicación (1).

Los autores señalan que: “En el campo de educación para adultos no se encontró ninguna tesis por lo que se recomienda sea abordado por estudiantes próximos a titularse de maestría y doctorado” (Godoy, et al, 2007, p. 23).

Al igual de la ponencia anterior, es un ejercicio meramente descriptivo, sin referente teórico de interpretación.

En estos trabajos (Tamayo y Ramos, 2007; Valle y Poblano, 2008; Almanza, 2008, Flores, 2008; Rivas, 2008; Ávila, et al, 2007; Godoy, et al, 2007) se investigaron ciento veintiséis tesis de maestría en total: treinta y cinco de la UNP Unidad Chihuahua, diez de la UPN Unidad Juárez, dos de la UPN Unidad Parral, treinta y cuatro del CID, catorce del CCHEP y treinta y uno de la UACH. La UPN Unidad Chihuahua y la UACH son las instituciones que registran mayor producción. De los ciento veintiséis trabajos investigados setenta y cuatro estudian la educación básica, diez y seis la educación media superior y, treinta y seis la educación superior. Se puede observar que la educación básica es el tipo educativo más investigado en la entidad. Con relación al

método empleado, cincuenta y cuatro trabajos utilizan un método cuantitativo, cincuenta y siete un método cualitativo y, quince un método mixto. El acercamiento epistemológico y metodológico en las investigaciones valoradas, es equilibrado, quedando en un lugar marginal los métodos mixtos.

Estos siete trabajos (Tamayo y Ramos, 2007; Valle y Poblano, 2008; Almanza, 2008, Flores, 2008; Rivas, 2008; Ávila, et al, 2007; Godoy, et al, 2007) son producto de un seminario de investigación cualitativa, que forma parte de la maestría en educación que ofreció la UPN Unidad Parral, en la subse de Camargo durante los años de 2006 y 2007. El proyecto fue presentado por el asesor del seminario (Martínez, 2005 b), y desarrollado en equipos tomando como referencia la estructuración de las áreas del conocimiento que estableció el COMIE para la década de los noventa.

Como se puede observar, algunos de estos trabajos, considerando su grado de elaboración e interpretación, se convirtieron en tesis de maestría, otros se convirtieron en ponencias de investigación, y los demás se perdieron en el limbo de la desolación y el olvido como un ejercicio escolar. El proyecto en su conjunto, a pesar de las evidentes limitantes y debilidades, sirvió como un impulso para que un grupo significativo de investigadores se conformaran en equipos de trabajo con el propósito de dar cuenta de la producción generada y construir formalmente el campo de la investigación educativa en Chihuahua.

Finalmente se presenta un artículo de Piñón (1995) publicado en el primer número de la revista *Acoyauh* del CID, donde se exponen “algunas investigaciones realizadas por el personal del

CID; no sólo para darlas a conocer a nuestros lectores, sino con la atenta invitación para que visiten la biblioteca del CID en donde podrán consultarlas” (Piñón, 1995, p. 38).

Se describen de forma resumida el contenido de diez trabajos de investigación, utilizando como criterio de clasificación las siguientes líneas: *Prácticas escolares* (3), *Los docentes de educación básica y normal* (3), *Proceso institucionales y organizacionales* (1) y, *Educación, sociedad, cultura y políticas públicas* (3). Este artículo no permite inferir los referentes conceptuales y metodológicos de las investigaciones presentadas, ni las aportaciones que se hacen al estado de conocimiento. Sólo se presenta un pequeño resumen de no más de 60 palabras, encabezado por el título del trabajo y el nombre del autor. A pesar de lo elemental que pueda parecer este pequeño artículo, muestra el interés por dar cuenta de la investigación educativa en el estado de Chihuahua, desde la década pasada.

## **Balance**

Sobre la conceptualización de estados de conocimiento se concuerda en que la investigación de la investigación se inscribe en un paradigma epistemológico interpretativo, dando forma a una valoración de la investigación desde un referente teórico delimitado de forma explícita por el investigador.

Se apunta que el estado de conocimiento es una meta investigación, un esfuerzo científico por desentrañar las implicaciones éticas, epistemológicas, metodológicas y políticas, ocultas en la investigación objeto de estudio. El estado de conocimiento se propone generar una ruptura epistemológica en torno a la producción

de un campo científico, sobrepasando el mero trabajo empírico de descripción y clasificación.

También se señala que el estado de conocimiento es un esfuerzo colectivo y multirrefencial de la comunidad académica, para dar forma a una valoración de la investigación. Se propone que el estado de conocimiento se abstenga de dar recomendaciones de política educativa, que lo pongan en peligro de pisar el terreno del pensamiento simplista.

Se apuntan algunas críticas al carácter analítico de la definición sobre los estados de conocimiento que desarrolla el COMIE, en tanto, que lo holístico, lo sistémico, lo ecológico y lo complejo están desplazando a la lógica analítica, en el devenir del pensamiento científico.

La investigación sobre la investigación educativa en el estado de Chihuahua, tiene un desarrollo incipiente. Se puede afirmar, que la mayor parte de los trabajos estudiados no son estados de conocimiento según fueron conceptuados en la categoría anterior.

En medio de la adversidad y la incomprensión la meta investigación se abre paso como una actividad científica que permite desentrañar las relaciones ocultas presente en el campo de la investigación educativa.

---

## LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, SU EPISTEMOLOGÍA Y SUS MÉTODOS

*En la obra de la ciencia sólo puede amarse aquello que se destruye, sólo puede continuarse el pasado negándolo, sólo puede venerarse al maestro contradiciéndolo.*

*Gastón Bachelard*

En este apartado se aborda el estudio de algunos escritos que dan cuenta sobre reflexiones axiológicas y teleológicas en torno a la investigación educativa, así como a posicionamientos y propuestas sobre su epistemología y métodos.

El material objeto de estudio se compone de diez y ocho trabajos: seis capítulos de libro (Calvo, B., 1998; Delgado, 1998; Engelbrecht, 1998; Limas, 1998; Zorrilla, 1998; Flores, 1995), diez artículos de revista (Aguilar, 2003; Alarcón, 1988; Calvo M., 2005; Calvo B., 1991; Corestein, 1996; Ortega, 2004; Parra, 2004; Salazar, 2004a; Salazar, 2004b; Salazar, 2005), una ponencia (Flores, 2008) y un cuaderno de trabajo (Montero, 1998).

El capítulo se organiza en cinco categorías. Primero se dan a conocer tres trabajos que contienen reflexiones generales en torno



a la investigación educativa. Después se comenta el contenido de dos trabajos que tratan asuntos relacionados con la investigación cuantitativa. Posteriormente, se estudian once documentos que dan cuenta sobre algunas propuestas de métodos cualitativos en el ámbito de la educación. En seguida se presenta un apartado en donde se critican de forma recíproca los diferentes posicionamientos epistemológicos y metodológicos. Por último, se dan a conocer dos ensayos que tratan de conciliar la disputa en torno a lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación educativa.

### **Reflexiones sobre la investigación educativa**

La mirada con la que se valoran los trabajos, responde a una visión rupturista del quehacer científico, corriente de pensamiento representada por algunos teóricos como Koyré (1992; 1994; 2000), Canguilhem (2005a; 2005b) Bachelard (1988; 1995), Althusser (1989; 1990), Foucault (2001), Bourdieu (1996; 2000), Kuhn (1971), Zizek (2001). Desde esta posición epistemológica, la ciencia tiene un carácter develador, trata de hacer evidente los datos y perspectiva fenomenológica ocultas para el sentido común. “La ciencia se construye construyendo su objeto contra el sentido común” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1996, p. 52).

Ahora bien, la historia de la filosofía da cuenta de una gran cantidad de aportaciones y posicionamientos epistemológicos, que sería prácticamente imposible desarrollar una breve exposición al respecto, y además sería infructuoso para los fines del presente estudio. Sin embargo, se deben identificar las implicaciones epistemológicas de los trabajos investigados, así como hacer patente la mirada teórica desde la cual se reflexiona sobre la investigación

educativa. “No hay operación por más elemental y, en apariencia, automática que sea de tratamiento de la información que no implique una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto” (Bourdieu, et. al., 1996, p. 68).

Con el propósito de esquematizar los diferentes posicionamientos epistemológicos, se identifican cuatro modelos del conocimiento: materialismo continuista, idealismo continuista, idealismo discontinuista y materialismo discontinuista. Por modelo del conocimiento se entiende “cualquier sistema de relaciones entre propiedades seleccionadas, abstractas y simplificadas, construido conscientemente con fines de descripción, explicación o previsión” (Bourdieu, et. al., 1996, p. 76). Los modelos de conocimiento tienen tres componentes: objeto de investigación, sujeto cognoscente y conocimiento. Dependiendo del tipo de relación que se establezca entre estos elementos, se da forma a un modelo de conocimiento determinado.

El materialismo continuista parte del supuesto de que el conocimiento científico se genera a partir de un trabajo de sistematización y experimentación de la realidad empírica. Hay una continuidad entre los datos empíricos y el conocimiento científico. En este modelo la realidad existe de forma independiente al sujeto cognoscente. El objeto de conocimiento predomina sobre el sujeto cognoscente. El conocimiento científico y objetivo es una copia de la realidad. Esta postura responde a una visión positivista o realista del quehacer científico.

El idealismo continuista parte del supuesto de que es imposible construir un conocimiento objetivo, independiente de los juicios valorativos del sujeto cognoscente. El conocimiento de la reali-

dad es relativo, depende de la perspectiva de interpretación del sujeto cognoscente. Todas las perspectivas de interpretación son igualmente válidas. Por tanto es imposible conocer de forma unificada el objeto de investigación. El sujeto cognoscente predomina sobre el objeto de investigación. El conocimiento científico se construye a partir de un posicionamiento continuista entre los datos empíricos del objeto de estudio y la perspectiva teórica del sujeto cognoscente. Esta postura responde a una visión relativista del conocimiento. La sociología comprensiva de Max Weber (1981) es la más representativa de este modelo de conocimiento.

El idealismo discontinuista parte del supuesto de que los datos empíricos no corresponden a la verdadera esencia de los fenómenos. La realidad se manifiesta de forma fenoménica, que corresponde a la apariencia engañosa de la realidad. El conocimiento verdadero corresponde a un plano fenomenológico de lo real, a la esencia del fenómeno. Existe una discontinuidad entre la apariencia y la esencia, entre lo fenoménico y lo fenomenológico, entre el conocimiento empírico y el científico. Sin embargo, el conocimiento verdadero, sólo se puede dar en el devenir del pensamiento, en la abstracción pura, independiente del mundo objetivo. La verdadera esencia de las cosas es el conocimiento absoluto. El pensar del sujeto cognoscente se impone al objeto de investigación. El sistema filosófico de Hegel (1966) es una de las visiones más representativas de esta postura.

El materialismo discontinuista parte del supuesto de que no existe continuidad entre la realidad empírica y el conocimiento científico de lo real. El conocimiento científico requiere de una ruptura epistemológica con los datos empíricos de la realidad. Los datos

empíricos de la realidad conforman un conocimiento ideológico, una visión falsa de lo real. El sujeto cognoscente debe interrogar al objeto de conocimiento a partir de la construcción de sistemas abstractos de interpretación. “Es sabido que el acto de descubrir que conduce a la solución de un problema sensorio-motor o abstracto debe romper las relaciones más aparentes, que son las más familiares, para hacer surgir el nuevo sistema de relaciones entre los elementos” (Bourdieu, et. al., 1996, p. 29). En este modelo de conocimiento el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento se determinan mutuamente. El objeto de investigación sólo es construido de forma científica con la participación activa del sujeto cognoscente. La realidad empírica presenta obstáculos epistemológicos a la construcción del conocimiento científico. La experiencia, el conocimiento general, la imagen, el conocimiento unitario, el sustancialismo, el realismo ingenuo, el animismo y el predominio de lo cuantitativo o lo cualitativo se presenta según Bachelard (1995), como obstáculos epistemológicos en la construcción del conocimiento científico. Esta posición corresponde a una visión dialéctica y crítica de la realidad.

Para evitar malos entendidos en la perspectiva de interpretación, el presente trabajo de investigación se posiciona epistemológicamente en el modelo de conocimiento materialista discontinuista. Y será desde este posicionamiento desde donde se juzguen los siguientes productos de investigación.

Bajo la categoría de reflexiones sobre la investigación educativa, se estudian tres artículos de revista (Calvo B., 1991; Calvo M., 2005; Alarcón, 1988).

Alarcón (1988) desarrolla una reflexión sobre la institucionalización de la investigación en general, sin especificar el ámbito educativo. Sin embargo es importante valorar este escrito, ya que desarrolla de forma amplia una definición de ciencia y las leyes que la caracterizan.

El documento se divide en dos grandes apartados: en el primero hace referencia a aspectos generales de la ciencia y la actividad investigativa y, en el segundo, se estudia el papel de la investigación en las instituciones de educación media y superior.

Se enlistan una serie de definiciones sobre ciencia, concluyendo que:

La ciencia constituye un sistema de conocimientos verdaderos adquiridos por los hombres acerca de la realidad que los circunda. Dispone de ciertos métodos, procedimientos y modos de conocimiento científicamente fundamentados y prácticamente verificados; refleja una organización en su estructura y una planeación de la actividad para su obtención, ambas socialmente determinadas. Descubre las leyes del desarrollo del mundo objetivo y elabora medios y posibilidades para emplear, en la actividad práctica de los hombres, los conocimientos que obtiene, siendo ellos manifestados como la técnica. La ciencia incluye los datos de la práctica investigativa y acumulados por la humanidad y verificados: contiene también leyes, fórmulas y teoremas; los conceptos, categorías e ideas son también importantísimos elementos de la ciencia, los que se agrupan a su vez, formando diferentes teorías y sistemas de conocimiento (Alarcón, 1988, p. 2).

Esta definición de ciencia, responde a un modelo de conocimiento materialista y continuista, ya que considera que el conocimiento científico es resultado de la organización y sistematización de

los datos que proporciona la realidad empírica. El conocimiento verdadero es una continuidad de la realidad. Además contiene una visión acumulacionista de la ciencia, en donde se parte de la tesis de que los descubrimientos científicos son el resultado de la acumulación de saberes a lo largo de la historia de la humanidad. Esta visión de la ciencia aunque materialista, por el predominio del objeto de investigación sobre el sujeto cognoscente, descarta cualquier posibilidad de ruptura epistemológica entre el conocimiento de sentido común y el científico. Al respecto Althusser, en una crítica implacable, señala: “La historia real del desarrollo del conocimiento se nos presenta hoy sometida a leyes muy diferentes de aquella esperanza teleológica del triunfo religioso de la razón. Comenzamos a concebir esta historia como una historia jalonada de discontinuidades radicales” (Althusser y Balibar, 1990, p. 50).

El autor del artículo, presenta un conjunto de leyes generales que rigen la investigación científica. Desarrolla “la ley de la unidad y lucha de contrarios”, “la ley del paso de los cambios cuantitativos a cualitativos”, “la ley dialéctica de la negación de la negación” y “la ley del movimiento ascendente en forma de espiral”. Estas leyes extractadas de un manual de marxismo, según se indica en la escasa bibliografía, postulan un concepto de ciencia sustancialista, basado en la vulgarización de la filosofía idealista de Hegel (1966), en donde las leyes metafísicas de la dialéctica, son la clara evidencia del conocimiento absoluto, el principio rector del universo. Es evidente la falta de comprensión de la dialéctica marxista que se intenta desarrollar.

Por último el autor señala de forma reiterativa, la importancia de que la investigación se convierta en una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación media y superior, al lado de las actividades de docencia. Proporciona una lista sobre la importancia de la investigación. Señala que la investigación “es importante para el desarrollo de la sociedad” y “necesaria, vital para el prestigio y desarrollo de los mismos centros docentes” (Alarcón, 1988, p. 6).

A este artículo le subyace un enfoque positivista. Tiene el mérito de abordar la definición y caracterización de la ciencia, e incursionar en una discusión muy poco valorada en la actualidad.

Calvo B. (1991) desarrolla algunas reflexiones en torno a la investigación en las ciencias sociales. Se pregunta sobre qué es la investigación y si estamos en México en condiciones de definir el concepto de investigación.

La autora expone de forma mecanicista la relación entre el contexto económico-social y el desarrollo conceptual de un país. Es evidente un paradigma de la simplicidad donde la estructura del pensamiento científico es vista como un epifenómeno de los elementos externos. Se presenta un determinismo de lo externo sobre lo interno.

La autora presenta una serie de requisitos mínimos que debe cumplir toda investigación: es un proceso; se constituye por momentos o etapas; se orienta a la construcción del conocimiento; parte de preguntas, conceptos o categorías teóricas; es flexible con respecto al conjunto de pasos metodológicos que la guiarán hacia los objetivos planteados; requiere de la sistematización de la in-

formación; implica un continuo y permanente trabajo de interpretación; es histórica e investigación y metodología constituyen un mismo proceso.

Habría que señalar que los argumentos de fondo de este artículo, son lugares comunes sobre la investigación en el ambiente académico. Decir que la investigación es un proceso, que es histórica y se construye en etapas, es no decir nada o caer en generalidades sobre la investigación, en tanto que todos los fenómenos son producto de un proceso histórico. Además se mezclan supuestos metodológicos del paradigma de investigación cuantitativo con el cualitativo. Se sostiene: “Más que hablar de tipos de investigación – exploratoria, descriptiva, explicativa, predictiva –, que dan la idea de categorías acabadas, debemos hablar de diferentes momentos o etapas del proceso de investigación” (Calvo B., 1991, p. 19). Esta es una clasificación sobre los tipos de estudio que se emplea en el paradigma cuantitativo, para delimitar los alcances de la investigación, que desde la perspectiva interpretativa es muy criticada dicha esquematización en cuanto a las posibilidades teleológicas del quehacer científico en las ciencias sociales. Al mismo tiempo la autora sostiene que “la ciencia neutral y objetiva no existe, pues siempre tendrá una posición o perspectiva teórica” (Calvo B., 1991, p. 20). Se hace evidente un posicionamiento epistemológico ecléctico, construyendo una visión sobre la investigación con posiciones del modelo del conocimiento materialista continuista y del idealista continuista. Se exponen los tipos de estudio empleados en el trabajo metodológico de las ciencias naturales, aceptando la explicación y la predicción como objetivos posibles de la investigación educativa. Al mismo tiempo se reconoce la imposibilidad de generar conocimiento objetivo



y neutral, al margen del posicionamiento teórico del investigador, subordinando el objeto de investigación al sujeto cognoscente. En conclusión, se presentan elementos epistemológicos confusos, indicaciones generales y de sentido común, que en nada ayudan al debate en México y la región sobre qué es la investigación educativa.

Se presenta un segundo apartado sobre las funciones de la investigación. “La primera se refiere al avance del conocimiento científico, que significa, por una parte, el descubrimiento de nuevos datos, y por otra, la realización de nuevas lecturas sobre los existentes”. “La segunda función se relaciona con la aplicación de los resultados en el ámbito político concretamente en lo concerniente en el proceso de la toma de decisiones” (Calvo B., 1991, p. 22). En primer lugar se plantea de forma asertórica el carácter heurístico de la investigación, el plano explicativo o comprensivo del quehacer científico es ponderado sobre el carácter transformativo al cual responde la investigación acción. En segundo lugar se restringe la aplicación de los resultados de la investigación al ámbito político, desdeñando el ámbito teórico. Además se reduce lo político a los tomadores de decisiones, desconociendo a los diferentes agentes del ámbito educativo, que configuran de forma cotidiana, prácticas de oposición y resistencia a las políticas educativas oficiales.

Al final del artículo, la autora asume una posición crítica al hacer mención sobre los obstáculos y limitaciones que frenan el desarrollo de la investigación. La cita en extenso:

Problemas de burocracia (trámites, autorizaciones, financiamiento, etc.), de cacicazgos políticos (ya que la investigación finalmente viene a cuestionar realidades y, por

tanto puede afectar intereses personales y de grupo), de ineficiencia e ineficacia y poca trascendencia (ya que en muchos organismos se realiza investigación sin investigadores, es decir, por personas que no han sido formadas en esta actividad; se realiza investigación más instrumental que teórica y científica; se realiza investigación a vapor: por instrucciones y con premura, etc.), de índole político e ideológico (en tanto ésta es realizada por cúpulas de poder cuyo interés es darle una función reproductora y/o legitimadora, más que cuestionadora orientada al cambio) (Calvo B., 1991, pp. 22 y 23).

Las observaciones son de interés para el campo de la investigación educativa, como puntos a desarrollar sobre las condiciones en las que se produce investigación en la entidad. Sin embargo, no dejan de ser afirmaciones de sentido común, sin evidencia empírica o teórica que las fundamenten. Sigue predominando la opinión de los investigadores, sobre los estudios sistemáticos del estado de la investigación.

A pesar de la falta de rigurosidad en las tesis del artículo valorado, señala de forma concisa algunos elementos que deben tomarse en cuenta, para iniciar investigaciones sobre las condiciones de la investigación.

Calvo M. (2005) publica un artículo donde comparte algunas de sus experiencias en la investigación social. La reflexión gira en torno al papel que juega la experiencia del investigador en su objeto de estudio. La autora narra de forma biográfica el proceso de formación como investigadora y desarrolla algunas recomendaciones sobre la investigación. La fortaleza de la autora es que da forma a una reflexión sobre la investigación reconociendo de forma explícita una fuerte carga de subjetividad. Comenta:

“Escribo desde la terraza de mi propia historia, de mi bibliografía y desde mi preocupación como profesionalista que ama la investigación social” (Calvo M., 2005, p. 42). La autora reconoce su posicionamiento epistemológico desde una perspectiva interpretativa. Señala de forma clara como la experiencia, la historia y las condicionantes sociales y culturales del sujeto cognoscente determinan la mirada con la que se aborda el objeto de investigación. Señala:

En su momento quien inicia una búsqueda también se estaría asumiendo como persona en su contexto de vida: de lugar, de cultura, de género, de su historia de vida. Quien busca y encuentra se enfrenta al pasado al comprender, aceptar y plasmar su perspectiva personal, con el alcance de su criterio, para resolver y cotejar lo que se lee, lo que se pretende, lo que se concluye y lo que originalmente buscaba con lo que finalmente construyó (Calvo M., 2005, p. 43).

A los planteamientos de la autora le subyace un modelo del conocimiento idealista y discontinuista, ya que además de reconocer el papel del investigador en la generación de conocimiento y la imposibilidad de construir una visión unificada y objetiva del objeto de investigación, sostiene que los datos no hablan por sí solos, es necesario interpretarlos, construir una visión del mundo a contra corriente del sentido común. “Confiar en que nuestros informantes dicen la verdad es, por ejemplo, querer ignorar la verdad imaginaria de cada uno de nosotros cuando se nos pregunta algo; también, por otro lado, es darle un poder al documento o texto como verdad absoluta, incuestionable” (Calvo M., 2005, p. 43). Aquí está presente una tesis de discontinuidad entre los datos empíricos y el conocimiento científico.

Es importante señalar que aunque la autora no tiene problemas de definición epistemológica, la ponderación de la subjetividad del sujeto cognoscente sobre el objeto de investigación, representa un obstáculo epistemológico a la generación de conocimiento científico, desde la perspectiva de interpretación de la presente investigación. La experiencia constituye un impedimento para asir el mundo. Alexandre Koyré señala: “La experiencia, en el sentido de la experiencia bruta, no desempeñó ningún rol, como no fuera el de obstáculo en el nacimiento de la ciencia clásica” (1992, p. 7). Es importante distinguir entre la experiencia común y la científica. La experiencia común es desordenada, espontánea, ecléctica y confusa, mientras que la experiencia científica es controlada por el pensamiento abstracto. “Solo la razón dinamiza a la investigación, pues sólo ella sugiere, más allá de la experiencia común (inmediata y espaciosa), la experiencia científica (indirecta y fecunda)” (Bachelard, 1995, p. 20). La autora apela a la experiencia común como fundamento de la investigación.

La autora concluye el artículo, narrando algunas de sus experiencias en el ámbito de la política a nivel local, haciendo mención de cómo los productos de la investigación social se pueden convertir en discursos que legitimen la demagogia de los políticos.

Las reflexiones en torno a la investigación educativa inician en la entidad, una preocupación por dar cuenta de las implicaciones epistemológicas, éticas y políticas de la investigación educativa, así como sus funciones y las condiciones de su producción.

---

## **Paradigma cuantitativo: hegemonía en crisis**

Bajo este paradigma sólo se registran dos artículos de revista, y uno de ellos defiende de forma tangencial algunos de sus supuestos epistemológicos. Los dos artículos pertenecen al mismo autor (Salazar, 2004; 2005).

En el primer artículo Salazar (2004) tiene como objeto de estudio una crítica a los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa. Defiende con denuedo, la superioridad heurística de la investigación cuantitativa sobre la cualitativa.

Inicia el artículo con una exposición sobre el importante papel que ha jugado la investigación cuantitativa a través de la historia del pensamiento científico. Cita en extenso:

Desde su génesis en el Renacimiento se impuso en la investigación científica la cuantificación y medición de los objetos y fenómenos bajo estudio; a fin de ser analizados matemáticamente. Primero en la astronomía y la física y posteriormente en la biología, la investigación cuantitativa demostró su enorme potencial para conocer las leyes de la naturaleza y, mediante su aplicación práctica, impulsar como nunca antes el desarrollo tecnológico, la producción industrial y prácticamente toda la esfera de las actividades y la cultura humana. Ante el éxito tan arrollador de las ciencias naturales, August Comte insistió en el siglo XIX, que debía aplicarse este mismo método para investigar también los fenómenos sociales (Salazar, 2004, p. 33).

Es evidente que el autor está convencido que el carácter cuantitativo del método científico fue lo que provocó el surgimiento

de las grandes ciencias modernas y posibilitó el desarrollo del pensamiento de la humanidad. Desdeña que el conocimiento no es científico porque puede medir y controlar los fenómenos de la realidad, sino porque es capaz de aprehender al objeto de investigación a pesar de los obstáculos epistemológicos que presenta el sentido común. En un psicoanálisis del conocimiento objetivo, con una gran agudeza teórica, Gastón Bachelard muestra cómo la cuantificación de la realidad se puede convertir en un obstáculo epistemológico que subordinado a un hiper empirismo, impida conocer el objeto de estudio de forma objetiva. “La magnitud no es objetiva automáticamente y es suficiente apartarse de los objetos usuales para dar cabida a las determinaciones geométricas más bizarras, a las determinaciones cuantitativas más fantásticas” (Bachelard, 1995, p. 248). Plantear que el conocimiento científico es producto de la cuantificación del objeto de estudio, es posicionarse en un modelo del conocimiento materialista y continuista, donde el tratamiento sistemático de los datos empíricos da como resultado conocimientos científicos. Es una visión muy simplificada sobre los sistemas del pensamiento científico.

En cuanto a la mirada que orienta la valoración de esta investigación, la ciencia no debe verse como una simple cuantificación de datos empíricos, sino como una teoría sistemática que capta, desentraña y devela las relaciones ocultas de los elementos que constituyen un determinado objeto de estudio. Ahora bien, la pura sistematicidad de los datos empíricos no constituye un pensamiento científico, sino la sistematicidad de las relaciones ocultas que mantienen las partes que conforma a un objeto de estudio como totalidad. Para Marx, desde una posición rupturista, interpretado por Louis Althusser: “Es ciencia una teoría sistemá-

tica, que abarca la totalidad de su objeto, y capta el “lazo interior” que relaciona las esencias (reducidas) de todos los fenómenos económicos” (Althusser, 1990, p. 93).

Desde una posición materialista y discontinuista, las matemáticas son imprescindibles en el surgimiento del pensamiento científico, pero como un lenguaje que hace posible cuestionar y formular preguntas al objeto de investigación, y facilita interpretar sus respuestas, y no como producto de la cuantificación rústica de los datos empíricos. Alexandre Koyré, interpretando la gran revolución científica de Galileo Galilei, sostiene: “La manera en que Galileo concibe un método científico correcto implica un predominio de la razón sobre la simple experiencia, la sustitución por modelos ideales (matemáticos) de una realidad empíricamente conocida, la primacía de la teoría sobre los hechos” (Koyré, 2000, p. 71). Las matemáticas, desde la perspectiva de interpretación de la presente investigación, constituyen las formulaciones abstractas indispensables para interrogar al mundo empírico y posibilitan la ruptura epistemológica con el sentido común.

El autor concibe la cuantificación de la realidad, como un instrumento metodológico que permite la continuidad entre los hechos investigados y el conocimiento científico.

En un segundo artículo el mismo autor (Salazar, 2005) desarrolla un estudio sistemático sobre las hipótesis en la investigación educativa. Expone una definición sobre la hipótesis científica, una tipología sobre las hipótesis, el origen de las hipótesis, requisitos para la adecuada formulación de hipótesis, las funciones de las hipótesis en el proceso de la investigación científica y concluye con un apartado sobre la formulación de hipótesis estadísticas.

El autor parte de dos delimitaciones fundamentales: primero, que la formulación de hipótesis en la investigación científica, se restringe a los fenómenos objetivos y cuantitativos del proceso enseñanza-aprendizaje, y segundo, que las indicaciones desarrolladas se inscriben en el paradigma positivista y su método cuantitativo.

El autor define a las hipótesis como “una suposición, supuesto, conjetura o presunción, acerca de la posibilidad o imposibilidad de una cosa, hecho o fenómeno; a fin de prever sus consecuencias” (Salazar, 2005, p. 39). Señala también que las hipótesis para ser científicas necesitan cumplir varios requisitos en tres aspectos: lógico, metodológico y epistemológico. En primer lugar, las hipótesis deben ceñirse a las leyes y postulados de las ciencias lógicas. El segundo lugar, deben formar parte de un complejo y riguroso proceso de investigación, metódico y sistemático. Y en tercer lugar, las hipótesis forman parte del método hipotético–deductivo.

Según el autor, para que una hipótesis adquiriera carácter científico se le exige lo mismo que a la ciencia en general:

Que sea demostrable; es decir, susceptible de comprobación lógica y, en caso de la investigación cuantitativa, matemática (estadística, en particular); pero sobre todo, que pueda ser verificada o contrastada en la realidad, merced alguna experiencia científica (observación, medición, experimentación, comprobación, etc.). Con todo ello, las hipótesis científicas no se limitan a los meros datos empíricos; los trascienden, constituyen un puente entre los hechos o la realidad, y el pensamiento o la teoría que los interpreta, comprende y explica (Salazar, 2005, pp. 39 y 40).



Salazar (2005) también da cuenta sobre algunas tipologías de las hipótesis científicas. Fundamentado en la propuesta de varios autores, clasifica las hipótesis de la siguiente manera: a) de acuerdo a su planteamiento, b) según sus propiedades semánticas y, c) atendiendo a su status cognitivo u origen. Las hipótesis estadísticas las clasifica en: a) simples, cuando contienen un solo par de variables, b) específica, si no deja lugar a dudas, respecto de los individuos y las variables, ni tampoco sobre cómo se comprobará estadísticamente, c) su carácter *a priori* o *a posteriori*, se refiere al momento de su formulación: antes o después de la investigación, d) según la manera en que se describirán los resultados entre los grupos bajo estudio, las hipótesis pueden ser de investigación o alternativas y nulas y, además, unilateral o de una cola.

El autor, retomando a Mario Bunge (1999), sostiene que las hipótesis pueden producirse por intuición, analogía, inducción, deducción y construcción. Por intuición, cuando surgen de forma espontánea. Por analogía mediante los parecidos o semejanzas de un objeto de estudio con otro. Por inducción, cuando se basan en la experiencia, la observación empírica y la generalización de casos reales. Por deducción, cuando se parte de teoremas o postulados teóricos. Y por construcción, cuando las hipótesis surgen de constructos o elaboraciones conceptuales propias (Salazar, 2005).

Siguiendo a Bunge (1999), se señala que la formulación de hipótesis científicas, debe cumplir tres requisitos fundamentales: mostrar consistencia lógica, compatibilidad con el conocimiento científico actual y que sean susceptibles de verificación.

Retomando de forma reiterativa las propuestas de Bunge (1999), se señalan cinco funciones fundamentales de las hipótesis: a) generalización de la experiencia, b) desencadenar la inferencia, c) guiar la investigación, d) interpretar datos y fenómenos y, e) proteger otras hipótesis científicas.

Por último, se dan algunas indicaciones para la formulación de hipótesis estadísticas: a) contar previamente con la formulación de un problema, b) identificar las variables, c) concretar una suposición acerca de la posible solución al problema, d) redactar la suposición, e) cuidar que la suposición esté bien redactada, f) formular la hipótesis nula.

El autor termina el artículo señalando, que para la correcta formulación de una hipótesis científica deben cuidarse los siguientes tres requisitos básicos: consistencia lógica, compatibilidad con el conocimiento actual de alguna ciencia y que sea contrastable y demostrable (Salazar, 2005).

Salazar (2005) plantea la formulación de hipótesis desde un modelo del conocimiento materialista y continuista, en donde la ciencia es vista como producto de la sistematización y cuantificación de los datos empíricos que proporciona la realidad. Nunca se insinúa la posibilidad de concebir al conocimiento científico en su totalidad como un conocimiento hipotético, que está siempre bajo el escrutinio crítico del sujeto cognoscente. La hipótesis científica no es vista como la configuración ideal de sistemas de pensamiento que dan cuenta de la realidad como totalidad concreta, con posibilidades prácticas. Una hipótesis no siempre es susceptible de comprobación inmediata, la teoría copernicana sirve como ejemplo, cuya comprobación empírica vendría años después de

su formulación. Una hipótesis científica no puede reducirse a su aspecto operativo, cuantitativo, debe verse como la construcción teórica sobre el objeto de estudio, que desafía el sentido común, con posibilidades de desarrollo empírico, sin que sus consecuencias prácticas se puedan agotar de forma absoluta. Sólo entonces se podrá emancipar a la hipótesis del paradigma positivista, y construir una visión compleja de la ciencia.

El paradigma cuantitativo se sitúa en la *investigación sobre la educación*, ya que los criterios de validez tienen su origen en el quehacer científico de las ciencias naturales, donde han demostrado su fecundidad.

El autor de estos dos artículos está convencido de que el paradigma cuantitativo mantiene una hegemonía inagotable en el quehacer científico. Sostiene enfático: “Con todo, la investigación cuantitativo–positivista continúa siendo la hegemónica en todos los campos científicos” (Salazar, 2004b, p. 34). Sin embargo, el material objeto de estudio de este apartado, indica por sí mismo como los defensores del paradigma cuantitativo en el ámbito epistemológico de la investigación educativa, están posicionados en los márgenes. Paradójico, la tradición de larga *data* ha perdido su encanto entre las y los filósofos de la investigación educativa. Viene a tono el título del apartado: hegemonía en crisis.

### **Paradigma cualitativo: hegemonía emergente**

Contrario *sensu* a lo acontecido en el paradigma cuantitativo, en el cualitativo se encuentra la mayor parte de la producción. En este apartado se estudian once trabajos, todos de diferente auto-

ría, que dan cuenta sobre distintas propuestas metodológicas desde el paradigma cualitativo, para abordar problemas educativos (Corestein, 1996; Parra, 2005; Calvo, 1998; Engelbrecht, 1998; Limas, 1998; Zorrilla, 1998; Aguilar, 2003; Delgado, 1998; Montero, 1998; Flores, 1995; Flores, 2008).

Los productos se componen de siete capítulos de libro, una ponencia, un cuaderno de trabajo y tres artículos de revista. Las temáticas son diversas, se abordan cuestiones relacionadas con desarrollos históricos de la investigación etnográfica en América y México, supuestos epistemológicos de la etnografía, propuestas de nuevos enfoques para investigación etnográfica, el papel de la subjetividad en la investigación etnográfica, la contribución de la etnografía a las políticas públicas, la entrevista a profundidad, la historia oral y los enfoques participativos.

### La etnografía: desafío epistemológico

Sin duda, la etnografía ocupa en la actualidad un lugar prominente en la investigación educativa, de tal forma, que se presenta como un desafío epistemológico a los enfoques cuantitativos que antaño ostentaban la hegemonía en el campo.

En este apartado se estudian seis trabajos que ponen a la etnografía educativa como centro de reflexión (Corestein, 1996; Parra, 2005; Calvo, 1998; Engelbrecht, 1998; Limas, 1998; Zorrilla, 1998). Los productos se componen de cuatro capítulos de libro y dos artículos de revista.

Corestein (1996) escribe un artículo sobre el desarrollo de la investigación etnográfica aplicada a la educación en América Latina

y de forma particular en México. El artículo se divide en dos partes: en la primera se desarrollan algunos supuestos y definiciones de la etnografía educativa en general y, en la segunda, se presenta un breve panorama sobre el desarrollo y aplicaciones del enfoque etnográfico en América Latina.

La autora inicia su artículo con una breve crítica de la investigación cuantitativa, que según ella, contribuye a que las escuelas sean vistas como “cajas negras”, en donde se pone “énfasis en el producto, ajeno a las corrientes del entendimiento del proceso mismo de la educación, de la dinámica interna de las instituciones escolares, de la práctica educativa, de las complejas interacciones cotidianas en el salón de clases o en el espacio escolar” (Corestein, 1996, p. 47).

Se menciona que la investigación etnográfica no es homogénea, que existen diferentes enfoques y concepciones sobre su significado. La autora esboza la siguiente definición de etnografía educativa:

Es un proceso heurístico, una forma de investigación cualitativa, que intenta describir de manera detallada, profunda y analítica, interpretando las actividades, creencias compartidas, prácticas o procesos educativos cotidianos, desde las perspectivas de los miembros del grupo o de la cultura (significados sociales), llevándose a cabo en el medio natural donde ocurren (dentro del aula, de la escuela, de la comunidad, del hogar) y busca enmarcar los datos en un sistema cultural, político y social más amplio. Además de ser todo un proceso se le denomina también etnografía al producto, al texto descriptivo, analítico, que resulta de la investigación (Corestein, 1996, p. 48).

La etnografía según la autora, se fundamenta en corrientes de la sociología interpretativa, como el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la construcción social de la realidad y la etnometodología. Es tal el crecimiento de la etnografía en Estados Unidos, que se distinguen diferentes enfoques: etnografías neopositivistas, etnografías interpretativas, etnografías artísticas, etnografías críticas, etnografías constructivistas, etnografías posmodernas y hasta etnografías críticas posmodernas (Corestein, 1996).

En la segunda parte del artículo, Corestein (1996), describe a grandes rasgos el desarrollo de la investigación etnográfica en América Latina. Pero es mucho más específica cuando aborda el tema en México. Con relación a la producción de etnografía educativa, señala: “En los años 60’s había un estudio etnográfico. De 1971 a 1979 registré más de siete estudios. Sin embargo, en los 80’s se produjeron 54 estudios adicionales y en los últimos cinco años muchos más trabajos, que ya no tengo cuantificados” (Corestein, 1996, p. 51).

En cuanto a las instituciones en México que se destacan por realizar investigación etnográfica la autora señala:

El DIE (Departamento de Investigaciones Educativas), el CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social), la UNAM en distintas dependencias (CISE, CESU, Colegio de Pedagogía, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Psicología, el HIMAS, el CCH, ENEP Aragón, ENEP Acatlán), la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) en alguna de sus unidades, la Universidad Iberoamericana, la ENAH (Escuela Nacional de Antropología e Historia), el ISCEEM (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México), algunas universidades de los

---

estados de la república, ciertas escuelas formadoras de maestros y algunos talleres o seminarios interinstitucionales (Corestein, 1996, pp. 51 y 52).

La autora señala que la investigación etnográfica se realiza por todo el país, pero que destacan las universidades públicas. Encuentra que los niveles más atendidos son educación básica y educación superior. Y que el manejo de la perspectiva de investigación es muy diverso. Divide los temas abordados por las investigaciones etnográficas en México, en tres dimensiones: a) dimensiones institucionales y políticas, b) dimensiones curriculares y c) dimensiones sociales (Corestein, 1996).

La autora termina su escrito, comentando de forma asertórica, “que la investigación etnográfica ha ganado, por su propio peso, un lugar entre los enfoques para el estudio de lo social y lo educativo” (Corestein, 1996, p. 54). Y se podría agregar que la investigación etnográfica ha remplazado a la investigación cuantitativa en la hegemonía del campo de la investigación educativa.

Parra (2005) publica un artículo que versa sobre la etnografía de la educación. El documento se divide en tres partes: una exposición histórica de los supuestos epistemológicos de la investigación cualitativa, una puntualización de las condiciones de la investigación etnográfica y la presentación esquemática de un modelo para llevar a la práctica el trabajo etnográfico.

En la primera parte se desarrollan algunos supuestos epistemológicos de “las ciencias del Hombre”, partiendo de la clasificación de dos tradiciones en las ciencias sociales: ciencia aristotélica y galileana. La autora se apega sin originalidad alguna a la propuesta que elabora Mardones (1995) sobre la clasificación de las cien-

cias sociales. Sintetiza las principales contribuciones de teóricos como Windelban, Dilthey y Max Weber. Subraya de forma enfática la propuesta de Dilthey, señalando el carácter comprensivo del enfoque hermenéutico para el estudio de las ciencias sociales, así como la necesidad de construir un referente de interpretación en el trabajo de investigación.

En la segunda parte puntualiza algunos aspectos relevantes en la estrategia etnográfica: 1) el enfoque émico, 2) la apertura de canales de comunicación, 3) el rescate de etnocategorías y etnotaxonomías, 4) la producción de documentos personales, 5) la incentivación de la descripción y análisis del actor, 6) la elaboración de etnomodelos del actor y 7) la construcción de modelos explicativos por parte del investigador. El enfoque émico, implica examinar la situación sociocultural de estudio desde el punto de vista del autor. La apertura de canales de comunicación hace referencia al *rapport*, a los vínculos humanos establecidos entre el investigador y su informante. El rescate de etnocategorías y etnotaxonomías, es organizar el mundo de la experiencia de acuerdo a denominaciones establecidas de forma convencional por el investigador. La producción de documentos personales, sirve como testimonios importantes sobre la cultura de los sujetos investigados. La incentivación de la descripción y análisis del actor, hace referencia a que el mismo sujeto investigado debe participar en la comprensión de su mundo cultural. La elaboración de etnomodelos del actor, son las explicaciones y significados elaborados por el actor, sobre el mundo circundante. La construcción de modelos explicativos por parte del investigador, son los constructos teóricos del investigador a partir de la contrastación de los etnomodelos y la interpretación del investigador (Parra, 2005).



Resumiendo de forma acrítica la propuesta de la investigadora chilena María Ester Grebe Vicuña, en este artículo se desarrolla un modelo de metodología cualitativa, que comprende las siguientes etapas: 1) Etapa preliminar (prediseño): reconocimiento etnográfico e identificación de categorías émicas; 2) Etapa del diseño; 3) Recolección de datos émicos; 4) Acceso a los niveles semánticos (significativos); 5) Articulación de fenómenos ideacionales y conductuales; 6) Fenómenos socioculturales y su carga semántica en su contexto; 7) Análisis de contenido del investigador y 8) Modelo explicativo del investigador (Parra, 2005).

La autora finaliza su escrito, tratando de reconciliar los paradigmas cuantitativos y cualitativos, a pesar que el contenido de su trabajo, “atizó de forma despiadada la hoguera” de la disputa.

Calvo B. (1998) desarrolla un nuevo enfoque sobre la investigación etnográfica en un libro colectivo donde aparece como coordinadora y autora de un capítulo.

El escrito se divide en tres apartados. En el primero se aborda una nueva forma de hacer investigación etnográfica, que la autora caracteriza como histórico-cotidiana, fundada en la construcción del conocimiento a partir de la descripción analítica. En el segundo apartado se puntualizan algunas características sobre la escritura y lectura de textos etnográficos. Y en el tercer apartado, se hacen algunas observaciones éticas y epistemológicas que plantea esta nueva propuesta de abordar la investigación etnográfica.

Calvo B. (1998) define a la etnografía histórico-cotidiana en los siguientes términos:

El eje deja de ser los símbolos culturales y el significado de las acciones desde la perspectiva de las y los sujetos, y resalta otras dimensiones, entre ellas, lo histórico, material y político de los acontecimientos, la autonomía y dependencia de los procesos locales con respecto a los estructurales y socialmente mayores, la generación de prácticas “desde abajo” y “desde dentro” de los espacios educativos concretos, las y los sujetos que actúan y se relacionan en el plano cotidiano de estos espacios y que son protagonistas de sus propias historias, de historias locales y regionales, y que juegan papeles de actores y actrices sociales al definirse por sus intereses personales, coyunturales e institucionales (p. 530).

Este enfoque “emergente” de la investigación etnográfica como lo llama la autora, resalta nuevas dimensiones: lo histórico de los acontecimientos cotidianos, su vinculación con contextos estructurales y sociales más amplios y, el rescate de las prácticas desde abajo. Cabe señalar que la definición de este enfoque no deja de tener ciertos elementos contradictorios. Por un lado, se hace el señalamiento de que no se resaltan los símbolos culturales y el significado de las acciones desde la perspectiva de los sujetos y, por otro lado, se retoma lo cotidiano de las prácticas desde “abajo”, desde los protagonistas de la historia. Considerar a los sujetos investigados como protagonistas de sus propias historias, es en primera instancia, reconocer el significado que esos sujetos les dan a sus acciones. La delimitación teórica sobre este enfoque “emergente” de la investigación etnográfica, es confusa y contradictoria.

La autora resalta algunos puntos del enfoque histórico-cotidiano de la investigación etnográfica: realizar de forma intensiva la observación y la participación en la localidad que se está estudiando; mostrar interés por conocer lo “emic”, es decir, la percepción

desde dentro, que de sí mismo tiene el grupo social; concebir el trabajo interpretativo como una construcción conceptual; entender los procesos cotidianos dentro de la historia local; captar el sentido histórico de lo particular, inmerso en realidades inmediatas, mediatas y socialmente más amplias; mantener una actitud flexible que permita un ir y venir entre lo concreto y abstracto, entre lo empírico y lo teórico, sin perder el hilo conductor de la investigación; ampliar las fuentes de información, como la historia oral y las historias de vida, para dar cuenta de lo cotidiano desde una perspectiva histórica; dar forma a una nueva presentación de escritos, tomando como base la descripción analítica y los comentarios interpretativos a lo largo del texto (Calvo B., 1998).

La autora en un segundo apartado señala el papel de la evidencia empírica en los textos etnográficos: 1) Son una forma de convencer al lector que el investigador estuvo en el terreno de los hechos; 2) Permite al investigador identificarse con los sujetos investigados; 3) Le da sentido a los datos históricos; 4) Descubren el ingrediente político; 5) Son la base de la interpretación teórica del investigador; 6) Acompañan a los referentes teóricos durante el desarrollo del texto y; 7) Hacen visible la presencia del investigador.

La autora también hace algunas puntualizaciones sobre cómo debe leerse un texto etnográfico. En primer lugar, podrá representarse a través de la explicación del objeto de estudio, la forma en cómo se da la vinculación entre lo específico, empírico y coyuntural, y lo estructural e histórico. En segundo lugar, el sentido interpretativo del texto debe leerse en el análisis de relaciones concretas que permita a la lectora comprender el funcionamiento

del sistema más amplio. En tercer lugar, los textos etnográficos pueden ofrecer información sobre las formas específicas y propias que las escuelas toman en diferentes contextos. Y en cuarto lugar, el lector podrá compartir con la etnógrafa su identificación con los hechos, espacios y sujetos estudiados (Calvo B., 1998).

La autora asume una posición crítica, al señalar las funciones de un texto etnográfico. Sostiene: “los textos etnográficos resultan importantes estrategias sensibilizadoras que pueden dar lugar al inicio de ejercicios profundos y permanentes de reflexión colectiva entre las y los sujetos involucrados en las realidades locales, paso indispensable para la generación de procesos educativos de cambio” (Calvo B., 1998, p. 543).

En el tercer apartado del texto, la autora plantea algunos retos éticos y epistemológicos que se desprenden de la investigación etnográfica. La interdisciplinariedad en el quehacer investigativo, la autoridad y el conflicto ético del investigador para publicar la vida y los sentires de los sujetos investigados y, el papel que debe asumir el investigador (Calvo B., 2008).

Con relación a la postura epistemológica que le subyace al texto, la autora tiene una posición contradictoria, asumen de forma indistinta una posición continuista y discontinuista. Partiendo del supuesto de que hay una continuidad entre los datos empíricos y el conocimiento científico, la autora afirma que en la investigación etnográfica el “registro pormenorizado de lo observado se convierte en la base de la recolección y acumulación de información empírica” (Calvo B., 1998, p. 531). Aquí está presente una visión acumulacionista de la ciencia. Sin embargo, más adelante de forma contradictoria la autora señala que “la o el etnógrafo

hace visible lo invisible” (Calvo B., 1998, p. 542). En esta función de visibilidad que le asigna a la etnografía, la autora asume una postura rupturista, en donde el investigador debe romper con el sentido común que hace invisible ciertos aspectos de la realidad.

A pesar de la carencia teórica en la definición y delimitación de la propuesta de enfoque sobre la investigación etnográfica (lo cotidiano y lo histórico carecen de definición), así como de las contradicciones epistemológicas puestas en evidencia, la autora, realiza un importante esfuerzo por crear y generar teoría sobre el quehacer investigativo dentro del campo y no sólo de repetir esquemas iconoclastas de autores extranjeros. Sin lugar a dudas, la autora es un referente ineludible en el campo de la investigación educativa en la entidad.

Engelbrecht (1998) en un capítulo de libro, aborda el tema de la subjetividad en la pedagogía y la investigación. El tema central de este trabajo es sobre la interacción y contraste de los marcos interpretativos de los actores que componen la trama diaria de la cotidianidad. “Nuestro marco interpretativo es como un juego de espejos en el que la realidad siempre está reflejada en las percepciones y participaciones de los actores. Cada actor con su propia subjetividad” (Engelbrecht, 1998, p. 521).

El documento se divide en dos apartados, en el primero se habla sobre la subjetividad y en el segundo se describe una anécdota de un caso concreto, donde se hace patente la subjetividad en la investigación etnográfica.

La autora parte del supuesto de que la realidad es de un nivel de complejidad tal, que es imposible construir visiones unificadas

sobre la vida escolar. “El contexto escolar por cotidiano que sea para el investigador, tiene niveles de complejidad que se escapan a nuestra observación. Siempre habrá aspectos sorprendentes que nos hacen reflexionar y lograr apreciaciones más completas de la complejidad del contexto. Por eso es que hay tantas formas de estudiar a la escuela” (Engelbrecht, 1998, p. 522). Es evidente que la autora se ubica en una posición epistemológica idealista, en tanto que asume de forma explícita la imposibilidad de construir de forma unificada una visión de la realidad. Por tanto, el conocimiento es relativo, está supeditado al marco interpretativo del sujeto cognoscente.

Engelbrecht (1998) sostiene que la trama escolar está marcada por una gramática adquirida y desarrollada por los actores a través de su evolución histórica en determinados contextos. La gramática escolar, es el conjunto de reglas y prácticas no escritas, ni explicitadas que estructuran la vida escolar. El conjunto de prácticas escolares como las tareas, los castigos, procedimientos disciplinarios, etc., que no son parte del currículum formal, estructuran a la escuela en forma análoga a como la gramática estructura la comunicación verbal. Ni la gramática de la escuela ni la gramática del lenguaje necesitan ser comprendidas, para poder funcionar. Por tanto, “la tarea del investigador cualitativo es en gran parte descubrir la gramática de la escuela” (Engelbrecht, 1998, p. 522).

La autora al abordar el papel del investigador cualitativo, asume una posición epistemológica discontinuista, es decir, plantea la necesidad de hacer visible la gramática escolar, que está oculta para el sentido común. La gramática escolar es la esencia que es-

estructura la vida escolar, y que está escondida detrás de la realidad fenoménica de la cotidianidad.

La autora se plantea la siguiente interrogante: “¿Hasta qué punto podrá el pedagogo–investigador separarse del contexto para lograr descubrir e interpretar la gramática de la escuela?” (Engelbrecht, 1998, p. 522).

En la segunda parte del escrito, se desarrolla un caso concreto en donde la autora llega a una escuela primaria a realizar una investigación etnográfica. Se narra el conflicto a que dio lugar, la incomprensión por parte del personal sobre el rol de la investigadora como mera observadora de la cotidianidad escolar, tratando en todo momento tanto la directora como las maestras de grupo, de que la investigadora interviniera en el proceso pedagógico llevado a cabo en las aulas de clase.

Engelbrecht (1998) concluye que el conflicto entre la investigadora y el papel que las maestras de grupo le querían asignar, es producto de la contrastación de diversos marcos interpretativos, de la puesta en juego de la subjetividad de los diferentes actores. Por tanto, se sostiene que “la pedagogía y la investigación tienen diferentes fines, una busca la conducción de los alumnos mientras que la otra es un vehículo para el descubrimiento” (Engelbrecht, 1998, p. 525). La autora termina su escrito, llamando a la búsqueda de equilibrio entre la pedagogía y la investigación.

Este escrito refleja de forma clara una posición epistemológica idealista y discontinuista. Reconoce la imposibilidad de construir una visión unificada de la realidad y plantea la necesidad

de hacer visible la gramática escolar que se esconde detrás de la cotidianidad.

Limas (1998) en un capítulo de libro, da cuenta sobre las discusiones llevadas a cabo en el Sexto Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación realizado en ciudad Juárez, durante el verano de 1996. El documento se remite a lo discutido en el taller de nuevos paradigmas en educación.

Los ejes temáticos abordados durante la realización del taller giran en torno a la especificidad entre lo etnográfico, lo interpretativo y la investigación cualitativa, los estudios de lo educativo y sus consideraciones teórico–metodológicas, paradigmas, categorías, referentes y tradiciones teórico–interpretativas, tendencias, perspectivas y genealogías regionales de las academias, disciplinas, objetos de estudio y procesos de la intervención, las políticas, la ética y los nuevos problemas de la investigación.

Las reflexiones desarrolladas llegaron a las siguientes conclusiones: el campo educativo requiere de la rigurosidad de los procedimientos investigativos, que hagan factible tal o cual interpretación; la ética en la investigación etnográfica, demanda procesos dialógicos entre investigadores y personas investigadas; clasificar a la investigación etnográfica en diferentes niveles de interpretación: descriptivos, explicativos y/o analíticos; la rigurosidad en los procedimientos de la investigación etnográfica, no debe sacrificar la flexibilidad metodológica; el campo de la educación requiere miradas multidisciplinares; el paradigma no se debe limitar al desarrollo de la escuela del pensamiento, sino que se debe tomar en cuenta la expresiones sobre el quehacer investigativo a nivel regional; la diferencia entre lo comprensivo y lo explicati-



vo ya no debe ser motivo de nuevas disputas; no se debe generar un enfrentamiento con los positivistas. Se concluye que “un texto con espíritu etnográfico debe cada vez más integrar referentes de experiencias geopolíticas, territoriales, urbanas, socioculturales, étnicas, de género y remitir a sistemas de relaciones humanas–históricas multiestratificadas, poliversas y plurales” (Limas, 1998, p. 571).

Este trabajo da cuenta sobre la visión que los investigadores de las distintas instituciones del país y del continente, tienen sobre la investigación etnográfica, por lo que es ineludible hacer algunos señalamientos críticos.

La visión que se tiene sobre las implicaciones epistemológicas del concepto de paradigma, es demasiado simple y reduccionista. Se concluye “que la reflexión sobre paradigma no se limita a los momentos de desarrollo de cada escuela del pensamiento, sino que se hace importante destacar las expresiones que tienen en cada académica regional” (Limas, 1998, p. 569). Se desdeña que el concepto de paradigma científico, hace referencia a un objeto apodíctico delimitado, a una lógica argumentativa que permite plantear, abordar y resolver cierto tipo de problemas, dando forma a un modelo de pensamiento, a un sistema teórico y conceptual, como una totalidad compleja estructurada. Thomas S. Kuhn define al paradigma “como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (1971, p. 13). El paradigma no se puede reducir a cierta forma y estilos de hacer investigación, tomando como referencia una delimitación geográfica. El concepto de paradigma remite a una visión rupturista y

discontinuísta de la ciencia. El conocimiento científico no es una simple acumulación de datos empíricos, es un sistema complejo de pensamiento, que permite hacer visibles las relaciones de las partes que componen a un determinado objeto de estudio como una totalidad estructurada, ocultas para el sentido común.

A la pobreza de conceptualización sobre el paradigma científico que demuestran los estudios de la investigación etnográfica en educación, le subyace una posición epistemológica continuísta.

Zorrilla (1998) en un capítulo de libro da forma a una reflexión sobre el enfoque etnográfico y las políticas públicas. El documento se divide en dos partes. En la primera parte, se exponen algunos comentarios sobre el desarrollo a nivel mundial de la investigación etnográfica, su definición, sus características y cómo puede contribuir con las políticas educativas. En la segunda parte, se puntualizan de forma sintética, las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en materia educativa, como posibles temáticas donde pudiera incursionar la investigación etnográfica.

El autor hace patente su posición epistemológica: “El compromiso de búsqueda de regularidades y patrones en el caos y la complejidad de la vida social, constituye hasta el presente uno de los compromisos del quehacer etnográficos” (Zorrilla, 1998, p. 552). En dos reglones, se adscribe el enfoque etnográfico al pensamiento simplista. En vez de nutrirse de la complejidad que emerge de la regularidad de la vida cotidiana, la etnografía descubre regularidades y patrones en el caos. El autor desdeña al pensamiento complejo y a la teoría del caos (Morin, 2006), como una de las inspiraciones más socorridas del paradigma cualitativo y de im-

proviso coloca a los fundamentos teóricos de la investigación etnográfica en la prehistoria del pensamiento moderno. Este tipo de conceptualización hace evidente un pensamiento asertórico muy poco informado.

El autor afirma sin fundamento, que los ámbitos donde incursiona la investigación etnográfica son: las políticas gubernamentales, la experiencia institucional y la vida en las aulas.

Se hace mención de algunas de las características de la investigación etnográfica, entre las que sobresalen el papel privilegiado que tiene la inducción, la generación de modelos a partir de la realidad y, la comparación de los modelos con otras situaciones bajo estudio (Zorrilla, 1998).

El autor termina la primera parte del escrito haciendo un llamado a la interdisciplinariedad. La segunda parte del escrito, no es necesario abordarla ya que se restringe a la exposición y adhesión vulgar por parte del autor, a las recomendaciones de la OCDE en materia de política educativa.

El autor asume una posición abiertamente funcionalista, convirtiendo a la investigación educativa en un instrumento para legitimar las políticas gubernamentales. Esta perspectiva sobre el quehacer investigativo, en nada se relaciona con el quehacer científico, en desafiar al sentido común, en la búsqueda de segmentos de la realidad que permanecen ocultos.

Hasta aquí, llega el desarrollo de los trabajos que tienen a la etnografía como centro de interés. Sin embargo, se impone una conclusión sobre las coincidencias y divergencias, así como una delimitación general sobre su fundamentación epistemológica.

Llama la atención que en la mayor parte de los trabajos que desarrollan una reflexión sobre la etnografía, parten de reconocer dos supuestas tradiciones del pensamiento: la aristotélica y la galileana. Esta propuesta es producto de un escrito de Mardones (1995) que da cuenta sobre el devenir del pensamiento científico. Este escrito, desconoce la función rupturista de la ciencia, asocia toda la filosofía positivista a la propuesta de un pensador tan conspicuo como Galileo Galilei. Se desdeña la gran revolución científica en el campo de las ciencias físicas, que hizo posible Galileo a contra corriente de toda la filosofía positivista. “Con Galileo y después de Galileo tenemos una ruptura entre el mundo que se ofrece a los sentidos y el mundo real, el de la ciencia” (Koyré, 2000, p. 50). El ensayo de Mardones (1995) contiene una visión lineal y acumulacionista sobre el devenir del pensamiento científico, incapaz de ver la profunda diferencia epistemológica entre una posición continuista y una discontinuista.

Los trabajos valorados son presa de la propuesta epistemológica de Mardones (1995). Las exposiciones y el desarrollo de las ideas, giran en torno a la gran distinción de las dos tradiciones del pensamiento científico. Parra (2005) parte del siguiente supuesto:

En la historia de las ideas es posible distinguir dos tradiciones importantes en la ciencia y en la filosofía del método científico. Una de ellas es la aristotélica y la otra, la galileana. Estas tradiciones se vinculan a los esfuerzos del hombre por comprender las cosas teleológicamente y explicarlas causalmente. La filosofía antipositivista de la ciencia, que alcanza un lugar prominente a finales del siglo XIX, representa una tendencia mucho más diversificada y heterogénea que el positivismo (p. 23).

Es de notar una postura divergente y reduccionista, dos tradiciones irreconciliables y antagónicas: la galileana frente a la aristotélica, explicación contra comprensión, positivismo frente a la hermenéutica, el racionalismo crítico contra la teoría crítica, blanco y negro. Este maniqueísmo epistemológico, impide ver la profunda complejidad del pensamiento científico.

Limas (2008), trata de reconciliar los paradigmas cuantitativo y cualitativo, reconociendo de hecho tal divergencia como una tradición del pensamiento científico. “La diferencia entre lo comprensivo y lo explicativo ya no debe ser problema ni germen para nuevos gettos. Tampoco es preciso un acérrimo enfrentamiento contra los positivismos, sino que vale más reivindicar la complejidad de la diversidad social, evitando caer en nuevos reduccionismos” (p. 569). El autor hace un llamado a la tolerancia de paradigmas, pero al mismo tiempo reconoce la disyunción epistemológica entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Lo más peligroso de este posicionamiento, es la reducción del positivismo con lo cuantitativo, desdeñando que los mismos trabajos cualitativos responden a un modelo de conocimiento continuista, esclavizando la ciencia al dato empírico.

Los trabajos sobre etnografía, tienen el defecto de sobre valorar la reflexión metodológica a la construcción teórica que permita cuestionar la realidad, sobreponen el método a la construcción científica del objeto de estudio. Louis Althusser advierte: “gran parte de las dificultades de la etnología y de la antropología contemporáneas se debe a que ellas abordan los “hechos”, los “datos” de la etnografía (descriptiva) sin tomar la precaución teórica de construir el concepto de su objeto” (1990, p. 193). La preocupa-

ción central de los investigadores, está centrada en el método, más que en la construcción científica del objeto, que permita dar cuenta de las relaciones ocultas del hecho educativo.

### La historia oral: historias viejas de pasiones nuevas

Aguilar (2003) publica un artículo en la revista *Chamizal* del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), en donde se aborda a la historia oral como un método alternativo para contar la historia de los marginados.

El artículo se divide en tres partes: en la primera se abordan algunas características de la historia oral; en la segunda se estudia el tema a partir de la interpretación de una entrevista y en la tercera parte se desarrolla una conclusión.

La autora describe a la historia oral como procedimiento heurístico que permite recrear y reconstruir el pasado de los individuos. “La tarea del historiador oral es hacer visible lo invisible de la cotidianidad; porque hasta lo más novedoso con el tiempo se vuelve rutina, se vuelve familiar y por ende invisible” (Aguilar, 2003, p. 10).

Al plantear a la historia oral como un medio heurístico para develar la invisibilidad de la realidad, se asume una postura discontinuista, en donde el conocimiento científico rompe con el sentido común, donde el pensamiento crítico permite dar cuenta de nuevas perspectivas del objeto de estudio.

En la segunda parte del escrito se muestra un fragmento de entrevista a una ejecutiva, gerente de un corporativo de plantas maquiladoras, a partir del cual se aborda las características de la historia oral. La autora comenta: “La anterior narración, sirve de pretexto para analizar las implicaciones de la entrevista de profundidad (herramienta del método de la historia oral) en la invisibilidad de la vida cotidiana; y cómo mediante ella los sujetos sociales cobran conciencia de su devenir histórico” (Aguilar, 2003, p. 12).

Se finaliza el escrito ponderando las bondades del método analizado. “La historia oral se perfila así como método privilegiado para producir conocimientos; dedicarse a ella exige compromiso académico, pero también, sin sonar novelesca, la historia oral exige pasión, sensibilidad, comprensión y respeto hacia los sujetos sociales a abordar” (Aguilar, 2003, p. 13).

Al inicio del escrito se anuncia que se abordará el método de la historia oral, sin embargo lo que se termina estudiando son las características y fortalezas de la entrevista a profundidad. La autora asume una defensa apasionada de la historia oral, por encima de cualquier otra posibilidad metodológica.

### La entrevista profunda: intersubjetividad y contratransferencia

Delgado (1998), en un capítulo de libro, estudia la entrevista profunda. El escrito se divide en siete apartados: 1. Una introducción sobre las características intersubjetivas de la entrevista profunda, 2. Materiales sobre la entrevista, 3. Formas de estar en la entrevista, 4. Dinámica de la entrevista, 5. Registro de la entrevista, 6. Transcripción de la entrevista y 7. El juego de la interpretación.

En el primer apartado se aborda a la entrevista profunda como un medio para analizar y descubrir el mundo cultural obviado en la vida cotidiana. Según Delgado (1998) la entrevista profunda “abre la posibilidad de ver lo ordinario de la vida y darle un significado de extraordinario” (p. 494). De entrada se asume una postura discontinuista, presentando a la entrevista profunda con un carácter rupturista, haciendo de la vida cotidiana un acontecimiento extraordinario, rompiendo con el sentido común y generando conocimiento científico.

La autora parafraseando a Louis Althusser, comenta que toda ciencia auténticamente constituida “hace de su práctica la interacción entre dos momentos, el momento de la subordinación de la técnica al de la teoría y el de la utilización de algunos conceptos de su paradigma explicativo” (Delgado, 1998, 496). La técnica se subordina a la teoría. Estos supuestos epistemológicos ubican a la autora en un modelo del conocimiento discontinuista y materialista, en donde el objeto de conocimiento es interrogado e interpretado por el sujeto cognoscente, trascendiendo la siempre recopilación y sistematización de información empírica.

Delgado caracteriza a la entrevista profunda en los siguientes términos: “es una descripción lo más detallada posible de la vida y de la historia de los sujetos sociales. Su práctica se ve beneficiada e incluso amplificada a partir de compartir con el informante los datos obtenidos, lo que permite en ambos sujetos un procesos de auto observación y reflexión, que puede ayudar a mejorar sus condiciones de vida objetivas y subjetivas” (1998, p. 495).

Se realiza un análisis de los sujetos involucrados en la entrevista profunda. Sobre el entrevistador, es importante tomar en cuenta



sus actitudes, contratransferencias e identificaciones. “La contratransferencia es la parte que se suscita en el entrevistador, aspectos emergentes que le provoca el informante” (Delgado, 1998, p. 497). Del entrevistado es necesario considerar las transferencias, las estructuras de su conducta, sus rasgos de carácter, ansiedades y defensas. “En la transferencia, la persona observada y/o entrevistada, le da una significación simbólica al observador y/o investigador, cargándolo de las características que en otros lugares y momentos les ha otorgado a otras personas o fenómenos en su vida” (Delgado, 1998, p. 497).

La entrevista profunda es no estructurada o no dirigida, ya que da libertad al sujeto entrevistado para que exprese sus ideas y sentimientos. Sin embargo, es necesaria una guía de entrevista, no explicitada por el entrevistador, que le permita orientar la entrevista a puntos de interés para la investigación.

Con relación al apartado de los materiales de la entrevista, se hace énfasis en el sujeto como materia prima y en el tiempo.

En cuanto a las formas de estar en la entrevista, se menciona que “es necesario hacer sentir la importancia que tiene el investigado como persona, en el sentido de que él o ella es más relevante que la propia investigación” (Delgado, 1998, p. 499).

En lo que concierne a la dinámica de la entrevista, se señala la importancia de que el entrevistador sea empático con el sujeto entrevistado, ponerse en el lugar del otro y comprender el significado de sus palabras de acuerdo al contexto cultural al que pertenece y en el que se desenvuelve.

En lo que tiene que ver con el registro de la entrevista, la autora recomienda que las hojas del diario de campo se dividan en tres columnas: en la primera se deben apuntar las verbalizaciones del entrevistado; en la segunda, las actitudes, movimientos y expresiones del entrevistado y; en la tercera, los sentimientos y opiniones del entrevistador.

En cuanto hace a la transcripción de la entrevista, la autora señala la conveniencia de que sea realizada por el propio entrevistador, ya que se deben tomar en cuenta las expresiones del entrevistado, más allá de la palabra verbal.

Por último, se aborda el juego de la interpretación. Se puntualizan los diferentes niveles de interpretación: 1. La interpretación como momento de construcción de hipótesis frente a la emergencia de un material, durante la entrevista; 2. Como comunicación efectuada al informante develando el significado de los contenidos del discurso; 3. Síntesis del proceso global; 4. Relación con las categorías analíticas y con las fuentes de información.

Delgado señala que “la interpretación cobra un sentido de conocer lo que va más allá de lo consciente. El hecho de ir construyendo y dando significados determina que la relación entrevistador- informante se caracterice por una situación activa de ambas personas y no pasiva para ninguna de las dos” (Delgado, 1998, p. 503).

Es evidente que la autora asume una posición epistemológica materialista y discontinuista, en tanto que parte del supuesto de que es posible conocer la subjetividad de forma objetiva, como parte de un proceso psicoanalítico, en donde lo inconsciente aflora como resultado de la entrevista profunda. La simple aplicación de

la entrevista no genera un conocimiento científico, es necesario un trabajo de interpretación con base en un referente teórico, para develar el verdadero estado de la personalidad, disfrazado por la subjetividad de los datos empíricos.

Hasta aquí se ha abordado la *investigación sobre la educación*, en tanto que se describen algunos métodos y técnicas de investigación provenientes de la antropología, la filosofía y el psicoanálisis, que pueden aplicarse en el ámbito educativo. Los criterios epistemológicos de validez, deben buscarse en las disciplinas de origen.

### Los métodos participativos: el compromiso de la investigación con los oprimidos

Montero (1998), en un cuaderno de trabajo que publica el Centro de Estudios Regionales de la UACJ, aborda la investigación educativa y los diferentes enfoque participativos. El documento se divide en seis apartados: fundamentos epistemológicos, elementos compartidos, tipos de investigación participativa en el campo educativo, técnicas e instrumentos, tareas del investigador y a manera de conclusión, alcances y limitaciones.

La autora señala el carácter transformador de los enfoques participativos, frente a la investigación tradicional, que sólo interpreta la realidad sin intervenir en ella. Señala, los enfoque participativos “proveen, desde mi punto de vista, grandes posibilidades al trabajo científico en educación al reconocer la complejidad del objeto de estudio que, en términos de ruptura y construcción, implica la integración de teoría, la investigación y la práctica como una unidad

inseparable para abordar los problemas en este campo” (Montero, 1998, p. 5). Se asume una postura epistemológica discontinuista, en tanto que el quehacer científico se aborda como una ruptura con el sentido común, como un proceso heurístico que permite acercarse a la complejidad de la realidad y transformarla.

En el primer apartado sobre los fundamentos epistemológicos, se expone que los enfoques participativos resuelven la dicotomía sujeto cognoscente y objeto de investigación, ya que los objetos investigados se convierten en sujetos investigadores y los sujetos investigadores en parte del objeto de investigación. La relación entre los sujetos investigados y el investigador está vertebrada por la participación democrática, el respeto a las diferencias culturales, el diálogo crítico y tolerante, el compromiso contra la opresión. La investigación participativa “plantea una forma más holística, más democrática y esencialmente más participativa que la propuesta de investigación tradicional, que ubica a la población como objeto de observación e investigación” (Montero, 1998, p. 5). El conocimiento es producto de la acción transformadora que ejercen los sujetos sobre el objeto, en donde el sujeto transforma al objeto y el objeto a su vez, transforma al sujeto. “Este tipo de investigación se propone la construcción del conocimiento y de la acción a partir del trabajo colectivo” (Montero, 1998, p. 6).

En el segundo apartado se exponen los elementos compartidos de los enfoques participativos. Se define a los enfoques participativos “como procesos de investigación y de aprendizaje donde investigadores e investigados juegan un papel importante en el descubrimiento y análisis de la realidad, así como en la puesta en marcha de alternativas que den respuesta a los problemas que

su entorno plantea, esto es, a través de la reflexión, la participación, la investigación, el diálogo y el trabajo grupal, que constituyen los elementos que caracterizan este conjunto de propuestas” (Montero, 1998, p. 6). Se asume una postura dialógica, en donde investigador e investigados transforman la realidad.

La participación supone el involucramiento de investigadores y de investigados (como agentes activos en el conocimiento y transformación de su propia realidad) en un proceso dinámico que involucra tanto el trabajo individual como grupal. El diálogo se plantea como la “forma en que se realiza el trabajo de todos los miembros de un grupo desde los enfoques participativos, con el fin de lograr mayor claridad del problema planteado y la sistematización del conocimiento que lleva a la acción” (Montero, 1998, p. 6). Sostiene que la democratización del trabajo grupal es un elemento esencial en la investigación educativa con enfoques participativos. Propone al análisis como un elemento indispensable en la investigación participativa, debe ser descriptivo, dialéctico, crítico, histórico, biográfico y auto evaluativo. La acción se traduce como una mejor comprensión de la realidad, de los medios y de las posibilidades para lograr un cambio (Montero, 1998).

El apartado sobre los tipos de investigación participativa en el campo educativo es el más extenso, se describen de forma analítica y crítica tres grandes enfoques: los terapéuticos, los sociopolíticos y los integradores. Los enfoques terapéuticos enfatizan el trabajo grupal dentro de los espacios institucionalizados, como una estrategia de trabajo que contrarresta los efectos psicológicos nocivos de la pedagogía tradicional. Dentro de los enfoques terapéuticos se encuentran propuestas como las K. Lewin, Cohen, B.

Mailhiot, C. Rogers, A. Maslow y John Elliot. Los enfoques sociopolíticos trascienden el ámbito institucional y se comprometen con los oprimidos, en la lucha por la construcción de una realidad menos injusta e inhumana. Dentro de los enfoques sociopolíticos están E. Pichon-Riviere, Miguel Seguíer, Raúl Rojas Soriano y Anita Barabtarlo. Los enfoques integradores equilibran el aspecto terapéutico y el sociopolítico.

Montero (1998) asume una postura crítica ante los enfoques terapéuticos, comenta: “los postulados de Rogers y Lewin, por ejemplo, lejos de formular propuestas de transformación, buscan perpetuar el poder a pesar de los cambios que se logren en las relaciones interpersonales” (p. 15). Ante los enfoques sociopolíticos, por el contrario, la autora pondera sus virtudes. “Los modelos de enfoque sociopolítico propician un tipo de análisis que permite tomar consciencia de las relaciones de poder que trasciendan a la institución escolar y al grupo involucrado, a partir de su función ideológica de legitimación y perpetuación de las relaciones de fuerza entre clases del sistema” (Montero, 1998, p. 16).

En el cuarto apartado se abordan diferentes técnicas e instrumentos empleados en la investigación acción, tales como: el diario de campo, la entrevista, análisis de situaciones grupales, observación participante, el análisis grupal de documentos, técnicas de dinámica de grupos y organización de eventos.

En el quinto apartado se puntualizan algunas tareas del investigador: promover relaciones de cooperación entre los involucrados, propiciar un clima de comunicación, construir espacios de reflexión, enriquecer la investigación con el conocimiento científico de vanguardia, hacer posible el encuentro con otras expe-

riencias semejantes, enfatizar la auto observación y orientar el proceso de indagación.

Finalmente se concluye el documento haciendo un balance sobre los alcances y limitaciones de los enfoques participativos. Se señala como ventaja que en este tipo de investigación “no sólo se trata de tener la voluntad de participar, sino de desarrollar actitudes y habilidades de trabajo en equipo en un proceso democrático” (Montero, 1998, p. 21). Y se plantea como una limitación “la persistencia de una actitud tradicional de autoritarismo y dependencia de los miembros y la resistencia a la propuesta democrática abierta y participativa tanto de funcionarios como de maestros” (Montero, 1998, p. 21). El documento representa un importante esfuerzo por sistematizar el análisis y desarrollo de una propuesta metodológica en el campo educativo, con un enfoque crítico y bien informado. Se asume una postura epistemológica discontinuista y materialista, haciendo del conocimiento científico un medio para generar ruptura con la ideología dominante y transformar la realidad.

Eduardo Flores en coautoría con Susan Granger (1995), escriben un capítulo sobre el rol del colaborador en la investigación acción, en un libro colectivo titulado: *Educational Action Research. Becoming Practically Critical*, coordinado por Susan E. Noffke y Robert B. Stevenson. En este documento se aborda una reflexión en torno al rol del colaborador en la investigación acción que se lleva a cabo dentro de los espacios escolares.

El documento recoge fragmentos del intercambio epistolar entre los autores. Se argumenta que el rol del colaborador en las experiencias de investigación acción dentro del aula, no ha sido

discutido con profundidad entre los autores que abordan el tema. El colaborador no está representado por el maestro de clase, el cual es llamado practicante, ni por los estudiantes. El colaborador es un agente externo al salón de clases, que tienen el papel de observar y participar en la dinámica del grupo. El colaborador se incorpora a la dinámica del salón de clases con un interés en la práctica educativa de los otros y su transformación.

Se llega a la conclusión de que el colaborador influye en la dinámica del grupo y es influido por ella, en una relación dialéctica de mutua determinación. Este fenómeno se asemeja a la transferencia y la contratransferencia que desarrolló la teoría psicoanalítica. Se deja como tema pendiente a investigar la subjetividad de los distintos agentes que participan en la investigación acción, vertebrada por las relaciones de poder.

Eduardo Flores (2008), presenta una ponencia en un encuentro organizado por la American Educational Research Association (AERA), donde estudia las prácticas de institucionalización y contestación generadas a partir de la investigación acción participativa, como producto del análisis comparativo entre una pequeña y una gran escuela.

Este estudio recabó información sobre las prácticas de institucionalización y contestación en dos escuelas con dinámica organizacional diferente, donde se llevaron a cabo proyectos de investigación acción participativa.

Flores (2008) reporta que en todo proyecto de investigación acción participativa emergen prácticas de institucionalización y prácticas contestatarias. La lucha y el conflicto son inherentes a



los proyectos de investigación acción participativos. Los espacios escolares son vistos desde una perspectiva crítica, como espacios de dominación y resistencia. Se trata de imponer una cultura institucional que reproduce mecanismos de exclusión social y al mismo tiempo los actores educativos dan forma a prácticas contestatarias encaminadas a la autodeterminación y la transformación social.

Se encontró que el tamaño de la escuela tiene efectos en la tensión de las prácticas sociales que se general a partir de la implementación de un proyecto de investigación acción participativa. El documento aporta elementos importantes para desarrollar la investigación acción en las escuelas.

Este escrito contiene una reflexión teórica bien informada, con una perspectiva crítica, fundamentada en experiencias concretas de investigación acción participativa. Esta temática se desprende de una tesis doctoral donde el tema se aborda con mayor profundidad.

Estos dos productos de Eduardo Flores (1995; 2008) fueron escritos en inglés y publicados en Estados Unidos de Norte América. Esto es un síntoma de las condiciones tan adversas que existen en México para la difusión y divulgación del conocimiento científico, y al mismo tiempo es una muestra de la interlocución a nivel internacional que ha empezado a cobrar forma entre los investigadores de la entidad.

Los enfoques participativos remiten a la *investigación desde la educación*, ya que los criterios de validez deben buscarse en el mismo ámbito educativo. La investigación es fundamentalmente

un acto educativo de concienciación que desemboca en la transformación de la realidad. Investigación y educación son parte de un mismo proceso.

### **Cuantitativos contra cualitativos: reproches mutuos**

Algo que caracteriza a la mayor parte de los autores que se inscriben en una corriente investigativa, es su posición crítica frente a la otredad epistemológica. Los ataques y reproches mutuos entre cuantitativos y cualitativos es un tema constante a lo largo de los trabajos que componen el campo de la investigación educativa.

Calvo M. (2005) describe a la investigación cuantitativa como “un modelo disciplinar cuadrado, positivista y esquemático” (p. 42). En contra parte Salazar (2004) afirma que la investigación cualitativa “en sus ansias por hacer valer el conocimiento y el sentido de los individuos ordinarios, pretende hacer equivalente a la ciencia lo que no es otra cosa más que sentido común e, incluso, folklore; intelectualmente elaborados” (p. 34).

Los cualitativos le reprochan a sus oponentes su carácter disciplinar, y los cuantitativos a su vez critican el eclecticismo de los cualitativos. La investigación cualitativa para Salazar (2004, p. 38) es “una amalgama epistemológica de doctrinas idealistas y materialistas, racionalistas e irracionalistas, desde la fenomenología hasta el marxismo, etc.”

Delgado (1998) cuestiona el desprecio de la subjetividad de los enfoques cuantitativos, en los siguientes términos: “Los subterfugios utilizados en vías de una objetividad y una generalización de los resultados de una investigación, reducen al mínimo las sub-

jetividades, lo que determina poner más y más filtros que van disminuyendo las posibilidades reales de dar cuenta de los comportamientos humanos en su dimensión subjetiva, convirtiendo a los investigadores en máquinas autómatas, sujetos invisibles, eliminando al observador de la situación observacional” (p.493). En contra parte, Salazar (2004) reprocha a la investigación cualitativa su desprecio a la objetividad. “Anteponer la subjetividad y un saber subjetivo a la objetividad; despreciando y anulando cuestiones tan esenciales para la investigación científica como son: la validez, la demostración, la explicación causal o la predicción de los fenómenos” (p. 34). Unos enfatizan la objetividad y otros la subjetividad, sin posibilidad de acuerdo alguno.

Los cualitativos le reprochan a los cuantitativos su monismo metodológico, aplicar el método de las ciencias naturales al estudio de las ciencias sociales. Así Parra (2005) señala que “la indagación de la investigación educativa se ha caracterizado por dimensionar el hecho educativo con un método similar al de las ciencias naturales” (p.22). Corestein (1996) en apoyo a esta afirmación, sostiene que “durante la mayor parte de este siglo las perspectivas empiristas, experimentales, cuantitativas y macroestructurales, que generalmente retoman y trasladan los lineamientos y normas de las ciencias naturales y exactas para el estudio de lo educativo y lo social, han sido las que han predominado en las ciencias sociales” (p. 46). En contra parte, los cuantitativos critican a los cualitativos hacer uso de epistemologías obsoletas. Salazar (2004) plantea que la investigación cualitativa “durante el proceso por el cual se ha constituido en la antítesis del positivismo ha recuperado filosofías y epistemologías ya refutadas por éste y, en vez de superar muchos de sus avances, de hecho los degrada” (p.

34). Por un lado el reproche del monismo metodológico, y por el otro lado, la denuncia sobre la aplicación de filosofías superadas por el desarrollo del pensamiento científico. De nuevo posturas irreconciliables.

Montero (1998) señala “el determinismo de la conducta humana, el absolutismo del conocimiento y de la realidad que sustenta el paradigma cuantitativo convencional” (p. 6). En contra parte Salazar (2004) señala como una debilidad del paradigma cualitativo, que su objeto de estudio se centra en lo “microsocial: casos personales y de pequeñas comunidades urbanas o rurales (familia, barrio, escuela, consultorio,); y su tiempo es la actualidad o, cuando más, la historia inmediata de la vida de los sujetos objeto de estudio. En segunda instancia, como es motivado de manera intersubjetiva y no causado objetivamente, carece de una concatenación y de una determinación respecto de lo macro: la estructura social en su totalidad y, a la vez, de la historia de ésta” (p. 36). Determinismo contra singularidad, conocimiento nomotético contra conocimiento ideográfico. De nuevo se hacen presentes puntos irreconciliables.

La disputa entre los fundamentos epistemológicos de los paradigmas cuantitativos y cualitativos, llega a un grado mayor de tensión. Montero (1998, p. 6) cuestiona “la fragmentación de los fenómenos para su estudio y las generalizaciones o leyes universales que pretenden predecir y controlar el comportamiento, a partir de pruebas estadísticas, muestras representativas y con la apropiación de conocimiento por parte del experto”. En el campo contrario, Salazar (2004, p. 36) formula la siguiente crítica:

---

Y puesto que la investigación cualitativa no ha desarrollado alguna teoría universal (ni la metodología correspondiente) acerca del sentido subjetivo en el nivel de la totalidad social y, mucho menos, de su evolución histórica; ha debido cubrir este requerimiento de manera ecléctica; recurriendo, por un lado, a la hermenéutica, incluso neopositivista (la de Wittgenstein) y a sociologías burguesas (estructural-funcionalismo, teoría de sistemas) o, por otro lado, a su antagonista: el materialismo histórico-dialéctico de Antonio Gramsci.

Los cualitativos reprochan a su contrario la fragmentación de los fenómenos y la generalización del conocimiento. Y los cuantitativos señalan de forma crítica a sus oponentes, carecer de los elementos que les son reprochados. Lo que unos ven como debilidad, los investigadores del paradigma contrario lo plantean como una fortaleza.

Delgado (1998) enfatiza que “la objetividad nace del control creativo de las reacciones humanas, específicamente las afectivas. Esta inhibición produce datos confiables pero parciales y reduccionistas, en tanto marcan una distancia entre el observador y lo observado” (p. 494). En contra parte Salazar (2004) critica lo siguiente: “En síntesis, no siendo propio de la investigación cualitativa ni la totalidad de la estructura social ni, mucho menos, su desarrollo histórico; y quedando, así, reducidos a su mínima expresión el lugar o el ámbito social y el tiempo de su evolución en la historia; quedan implícitos en su concepción del objeto de estudio: el sujeto investigador, la metodología y el conocimiento producido por ella” (p. 36).

Los cualitativos reprochan a los cuantitativos que propician una separación entre el observador y el observado, mientras los cuan-

titativos critican a los cualitativos que en el proceso de investigación se confunde el investigador, la metodología y el conocimiento. Los mismos principios epistemológicos son criticados por unos y defendidos por otros. Pareciera no “amainar la tormenta” de la disputa epistemológica entre cuantitativos y cualitativos.

El campo a la Bourdieu (2000), como una configuración de relaciones objetivas entre posiciones, vertebrado por el enfrentamiento y la lucha por la hegemonía, cobra realidad en la disputa entre cuantitativos y cualitativos. Es evidente que el éxito de la batalla está en función del capital cultural, social y simbólico que los contrincantes ponen en juego. Por lo que puede verse, en el campo de la epistemología y los métodos de la investigación educativa, los cualitativos han pasado a ocupar la hegemonía.

### **¿Es posible la síntesis entre cuantitativos y cualitativos?: posiciones conciliadoras**

No todo en el campo de la investigación educativa se reduce a la disputa incesante entre cuantitativos y cualitativos, también se presentan intentos de conciliación y de síntesis, que tratan de dar forma a un paradigma emergente.

En primer lugar se reconoce las limitaciones epistemológicas de los paradigmas de investigación. Salazar (2002, pp. 12 y 13) concluye que “todo saber exclusiva, estricta o privilegiadamente cualitativo o cuantitativo es, de manera inherente y por necesidad, unilateral, parcial, sesgado y tendencioso; lo cual conlleva casi siempre a su exageración, presentándolo, ya como el único saber

científicamente válido (positivista), o como el realmente importante (investigación cualitativa).”

En segundo lugar, se plantea la necesidad de construir un paradigma que integre lo cualitativo y lo cuantitativo. Parra (2004) menciona que “es hora de construir una metateoría y una metametodología que logre integrar las diversas posiciones en los ámbitos respectivos y que supere las antinomias o dualismos, por ejemplo: teoría-práctica; micro nivel de análisis-macro nivel de análisis; explicación-comprensión, etc.” (p. 39).

Salazar (2002) escribe un ensayo, argumentando la necesidad de tomar en cuenta en la investigación educativa, tanto elementos cuantitativos como cualitativos. “Sólo la correlación y unificación de ambos aspectos objetales, cuali y cuantitativos, a partir de la medida, es lo que permite conocer más a fondo la esencia de las cosas” (p. 12).

Para integrar los paradigmas cuantitativo y cualitativo se proponen varias alternativas. Para Salazar (2002) “cabén tres alternativas fundamentales: su yuxtaposición (poner una junto a la otra, sin mayores consideraciones), un sincretismo ecléctico (la pretendida unificación de lo diverso, contradictorio y hasta antagónico sin transformarlo), y la solución dialéctica” (p. 13). El autor descarta las dos primeras posibilidades, y presenta la posición dialéctica como la verdadera solución de conciliación entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Sin embargo, no logra desarrollar cuáles serían las características de un paradigma de investigación dialéctico, más allá de generalidades teóricas.

Ortega (2004) en un artículo sobre la teoría emergente y mitos sobre la investigación cualitativa, trata de argumentar, cómo la disputa entre los métodos cuantitativos y cualitativos, es un mito. Sostiene que tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa están orientadas al control, que los dos tipos de investigación suponen regularidades, que las dos buscan generalizar los resultados, que ambas matematizan la realidad y, que tanto una como la otra, se basan en la deducción y la inducción. A final de cuentas, la dicotomía entre lo cualitativo y lo cuantitativo se reduce a una falsa disputa. Sin embargo, el autor deja de lado la discusión epistemológica sobre la concepción de sujeto, objeto y conocimiento que le subyace a los distintos paradigmas de investigación, que dan forma a diferentes maneras de concebir la realidad y el conocimiento verdadero.

Finalmente Parra (2004) plantea el siguiente desafío para resolver la disputa entre los métodos cuantitativos y cualitativos: “tal vez, el punto crucial esté en el fenómeno que se estudia y en la necesidad que éste tiene de ser develado a través de su comprensión y explicación” (p. 40). La autora pone énfasis en un aspecto que pasa desapercibido para todas las personas que incursionan en el campo, la necesidad epistemológica de centrarse en la construcción del objeto que dé cuenta de los aspectos de la realidad ocultos para el sentido común, a lo cual lo metodológico debe subordinarse, sin importar su acentuación en la cantidad o la calidad.

Pierre Bourdieu (2000) desde una posición rupturista sostiene: “Yo creo más que nunca que lo más importante es la construcción del objeto. He visto a lo largo de mi trabajo hasta qué punto se juega todo, incluso los problemas técnicos, en la definición pre-



líminar del objeto” (p. 52). La metodología (desde una posición discontinuista y materialista) debe subordinarse a la construcción del objeto. La definición y defensa *a priori* de un método de investigación, sin tener formulado una problemática que rompa con el sentido común, es un esfuerzo intelectual inútil. El método y los instrumentos de investigación deben responder a las demandas epistemológicas del objeto de estudio. “No se puede disociar la construcción del objeto de los instrumentos de construcción del objeto, porque para pasar de un programa de investigación a un trabajo científico, se necesitan instrumentos; y se necesita que esos instrumentos estén más o menos adaptados según lo que se busca” (Bourdieu, 2000, p. 55).

Si se pone la construcción del objeto de estudio como centro de la actividad científica, con un sentido rupturista y develador, como un desafío al conocimiento de sentido común, el abordaje metodológico se supedita y subordina a las necesidades epistemológicas de la problemática, es entonces como la disputa entre métodos cuantitativos y cualitativos se antoja como un planteamiento estéril.

## **Balance**

La construcción del campo impone algunas conclusiones parciales. Habría que señalar antes que nada el poco interés que suscita el desarrollo del paradigma cuantitativo entre las personas dedicadas a la teoría de la investigación educativa, su hegemonía, sin lugar a dudas, está en crisis. En contra parte, por lo que se puede observar en los trabajos valorados en esta investigación, los métodos cualitativos son en la actualidad objeto de gran interés.

Los trabajos de corte cuantitativo se adscriben a una filosofía positivista, dando lugar a un posicionamiento epistemológico materialista y continuista. La mayor parte de los trabajos cualitativos, se inscriben en una postura idealista y continuista, quedando esclavos de los datos empíricos y del sentido común.

Habría que señalar que las reflexiones metodológicas estudiadas desdeñan incursionar en la definición de la ciencia, y sus condiciones de existencia. Esta falta de reflexión epistemológica conlleva a asumir posiciones eclécticas y contradictorias. Sólo un pequeño número de aportaciones teóricas, asumen de forma consciente sus implicaciones epistemológicas y dan forma a un paradigma científico complejo y rupturista.

Sobresale en el desarrollo del campo la eterna disputa entre el paradigma cuantitativo y el cualitativo, las críticas y reproches mutuos, la diatriba y la confrontación, dando como resultado posiciones reduccionistas sin posibilidades de conciliación. Esto en el mejor de los casos, en el nivel más bajo de la disputa, se presentan insultos y descalificaciones sin argumentos. Es bueno señalar que esta disputa es falsa e irreconciliable por estar centrada en lo metodológico. Esta falsa disputa epistemológica, hace patente el pensamiento simplista y dogmático que prevalece en la entidad.

Es importante señalar que también se presentan propuestas conciliadoras, que tratan de integrar en un paradigma emergente o dialéctico, lo mejor de las supuestas tradiciones cuantitativa y cualitativa. Sin embargo, no se logra construir de forma clara la síntesis de la antítesis epistemológica.

---

Por último, se plantea subordinar la disputa metodológica a la construcción del objeto de estudio, tomando a la investigación como una actividad incesante de la humanidad por descubrir dimensiones ocultas e insospechadas de la realidad. Desde una posición materialista y discontinuista de la ciencia, la disputa entre lo cuantitativo y lo cualitativo se antoja profundamente vacua. Antes de adoptar partido ante tal o cual método de investigación, habría que tener presente la advertencia que hiciera Alexandre Koyré: “un exceso de metodología es peligroso, y muy a menudo, si no la mayor parte de las veces, conduce a la esterilidad” (2000, p. 66).

## CONCLUSIONES

El primer argumento concluyente es la falta de consenso en torno a la definición de investigación educativa; mientras para unos autores es una actividad científica de corte explicativo y comprensivo, para otros incluye trabajos de intervención y transformación de la práctica educativa; para unos es un trabajo reservado a grupos de especialistas en el campo, para otros es una labor de educación popular al alcance de grandes masas; para unos la investigación se restringe a informes publicados en revistas especializadas, para otros deben incluirse artículos de opinión, ensayos y escritos de todo tipo.

No sólo se presenta una falta de consenso sobre la definición de investigación educativa, sino también sobre sus criterios de validez. Hay quienes defienden que los supuestos epistemológicos de la sociología empírica son los que definen el quehacer científico, mientras que en una posición contraria, hay quienes defienden a la sociología comprensiva y las posturas interpretativas como las propuestas epistemológicas más adecuadas para investigar el ámbito educativo.

En un campo tan complejo, en donde los debates epistemológicos son el punto de vertebración, la delimitación de perspectivas teó-

ricas de interpretación se impone en la elaboración de todo estado de conocimiento sobre la investigación educativa.

La presente investigación tiene como perspectiva teórica de interpretación una postura rupturista sobre el quehacer científico. La ciencia es entendida como una teoría sistemática que tiene como propósito develar las relaciones que establecen las partes que componen a un determinado objeto de estudio, visto como una totalidad estructurada. Los obstáculos y las rupturas epistemológicas son conceptos básicos para adentrarse en la comprensión de la estructura de las revoluciones científicas. Bajo una perspectiva rupturista adquiere forma un modelo de conocimiento materialista y discontinuista, ya que la ciencia surge en oposición y discontinuidad con el conocimiento de sentido común.

Los esfuerzos teóricos en torno a la conceptualización de estado de conocimiento coinciden en definirlo como un esfuerzo por desentrañar las implicaciones éticas, políticas, epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa. Los estados de conocimiento tienen como objeto de estudio la investigación y van dirigidos a un público amplio de estudiantes, académicos y tomadores de decisión. Los estados de conocimiento aportan evidencias sobre las presencias y las ausencias de la investigación educativa, así como los campos abordados, las problemáticas investigadas, los enfoques teóricos y metodológicos empleados en el estudio de la educación.

Es de hacer notar que son pocos los esfuerzos que abordan desde el ámbito teórico la definición y delimitación de estados de conocimiento, de arte y de investigación. La mayor parte de los trabajos tocan el tema de forma tangencial.

En lo que concierne a las producciones de estados de conocimiento sobre la investigación educativa en la entidad, antes del presente esfuerzo, sólo se registran cinco tesis de maestría y dos ponencias que abordan dicha temática. Es importante señalar que sólo dos trabajos se pueden considerar estados de conocimiento, en tanto que se define una perspectiva de interpretación con base en la cual se valora la producción de forma sistemática y coherente. Los demás trabajos se restringen a una mera descripción de la producción generada en un campo determinado de la investigación educativa. Por tanto, la producción y seguimiento de los estados de conocimiento representan un reto para la comunidad académica de la entidad.

En cuanto a las reflexiones sobre investigación educativa sólo se encontraron tres artículos, en donde se dejan ver posiciones epistemológicas eclécticas y contradictorias, así como muy poco interés en complejizar el quehacer científico. La filosofía de la investigación educativa es un campo prácticamente inexistente en la entidad. A pesar de lo denso y abstracto que a simple vista parece caracterizar esta tarea, la epistemología es el antídoto más efectivo para deshacer mitos que nos impiden ver la realidad.

La investigación cuantitativa es un paradigma en crisis, sólo dos artículos de un mismo autor, salen a su defensa y defienden su vigencia en la investigación educativa, por lo que es evidente la pérdida de su hegemonía en la disputa del campo.

En contra parte, se encontraron diez documentos (artículos, capítulos de libro y cuadernos de trabajo) que abordan el desarrollo y las implicaciones epistemológicas y metodológicas de la investigación cualitativa. Se proponen nuevos enfoques sobre la aplica-

ción de la etnografía en la educación, se desarrollan nuevas propuestas metodológicas para llevar a cabo trabajos etnográficos, se expone las implicaciones epistemológicas de la historia oral, se propone a la entrevista de profundidad como un recurso heurístico para adentrarse en los procesos subjetivos, se estudian de forma exhaustiva, crítica y bien informada los diferentes enfoques de la investigación participativa, como una estrategia terapéutica y como una propuesta de educación popular. Es importante hacer patente el reconocimiento a la profundidad y calidad de los escritos sobre la investigación cualitativa generados por académicos de la entidad.

Sin embargo, el desarrollo de los trabajos abre un intenso debate entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa. Las críticas y reproches mutuos, es la característica principal en el campo de la epistemología y métodos de la investigación educativa.

El campo está dominado por una valoración exagerada del método sobre la construcción científica del objeto de estudio, lo que pone en evidencia, la falta de interés por construir una visión compleja sobre el quehacer científico en el ámbito educativo.

Finalmente, cobran forma un par de artículos tratando de construir una posición epistemológica conciliadora ante la disputa de los cuantitativos contra los cualitativos. Estas posiciones conciliadoras sólo se restringen a señalar el problema sin plantear soluciones coherentes. Por lo que, es de primordial importancia que emerjan posiciones teóricas y propuestas metodológicas, que “abonen la semilla” de la complejidad en el campo de la investi-

gación educativa, y abandonen el “terreno estéril” de las disputas metodológicas.

El campo de la investigación educativa, como un pugilato académico vertebrado por relaciones de poder, es una nueva realidad que está emergiendo en la entidad federativa.

Es indiscutible el papel tan importante que jugó el Departamento de Investigación del Gobierno del Estado en estos últimos años, para impulsar la investigación educativa, haciendo posible un hecho sin parangón en la historia de Chihuahua: la conjunción y coordinación entre los académicos de la entidad con los de todo el país a través de la REDMIIE y el COMIE.



---

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

### **Corpus investigado**

- AGUILAR Sandoval, Dora María (2003), *Cuéntame tu vida en la historia oral: recuerdos, olvidos, emociones, vivencias y sentimientos*, revista Chamizal del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la UACJ, No. 3 – 4, pp. 9 – 13.
- AGUIRRE Lares María Silvia, Angélica Antonia Ávila Reyes y Romelia Hinojosa Luján (2007), *Aportes para el debate sobre el estado de conocimiento en el campo género y educación*, revista Acoyauh, número 39, pp. 26 – 35.
- ALARCÓN, Armando D. (1988), *Institucionalización de la investigación*, revista de la dirección general de investigación y estudios superiores de la UACJ, No. 1, pp. 1 – 7.
- ALMÁNZA Chávez, Genaro (2008), *Un acercamiento al estado de conocimiento del campo de política educativa del nivel básico en el estado de Chihuahua*, tesis de maestría presentada en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Hidalgo del Parral, Chih., 85 pp.
- ÁVILA Ontiveros Celia, Maribel Romano Carreón, Jorge Murillo Ramírez, Juan Carlos Hernández Gutiérrez (2007), *Un acercamiento al estado de conocimiento de la investigación educativa en el campo de didácticas especiales y medios en el estado de Chihuahua*, ponencia presentada en el II encuentro de investigación educativa de la

---

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Hidalgo del Parral, Chih., 29 pp.

- CALVO Aguilar, Margarita (2005), *Búsqueda y fuentes de información. Una experiencia en investigación*, revista de las fronteras de la UACJ, No. 1, pp. 42 – 44.
- CALVO Pontón, Beatriz (1991), *Algunas reflexiones en torno a la investigación en las ciencias sociales*, revista de la escuela de sociología de la UACJ, No. 10, pp. 18 – 23.
- CALVO Pontón, Beatriz (1998), *Lo histórico y lo cotidiano de la investigación y de los textos etnográficos*, en Beatriz Calvo Pontón, Gabriela Delgado Ballesteros y Mario Rueda Beltrán (coordinadores), *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, México, UACJ, pp. 527 – 547.
- CORESTEIN, Martha (1996), *Desarrollo de la investigación etnográfica aplicada a la educación en América Latina y en México*, revista Acoyauh, No. 3, pp. 45 – 55.
- DELGADO Ballesteros, Gabriela (1998), *La entrevista profunda y el investigador*, en Beatriz Calvo Pontón, Gabriela Delgado Ballesteros y Mario Rueda Beltrán (coordinadores), *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, México, UACJ, pp. 493 – 505.
- ENGELBRECHT, Guillermina (1998), *La subjetividad en la pedagogía y la investigación*, en Beatriz Calvo Pontón,

Gabriela Delgado Ballesteros y Mario Rueda Beltrán (coordinadores), *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, México, UACJ, pp. 521 – 526.

FLORES Kastanis, Eduardo y Susan Grander (1995), *The Role of the Collaborator in Action Research*, en Noffke, Susan y Robert B. Stevenson (coordinadores), *Educational Action Research. Becoming Practically Critical*, E.U. Techers College Press.

FLORES kastanis, Eduardo (2008), *Change at Big School and Little School: institucionalization and Contestation in Participatory Action Research*, ponencia presentada en la reunion anual de la American Educational Research Association, New York, NY – Marzo de 2008.

FLORES, Talamantes Ma. Guadalupe (2008), *Un acercamiento al estado de conocimiento de educación, trabajo, ciencia y tecnología en el estado de Chihuahua*, tesis de maestría presentada en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Hidalgo del Parral, Chih., 85 pp.

GODOY, José Luis (2007), *Un acercamiento al estado de conocimiento de la investigación educativa en el campo de educación, derechos sociales y equidad en el estado de Chihuahua*, ponencia presentada en el II encuentro de investigación educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Hidalgo del Parral, Chih., 23 pp.

GÓMEZ Sollano, Marcela (2006), *Sobre el concepto de Estado de Conocimiento. Deconstrucción e intelección*, revista Acoyauh, número 37, pp. 14 – 19.

LIMAS Hernández, Alfredo (1998), *En torno a cambios de paradigma y crisis nomotéticas. Relecturas a las tradiciones teóricas y recuentos de retos en la investigación socioeducativa*, en Beatriz Calvo Pontón, Gabriela Delgado Ballesteros y Mario Rueda Beltrán (coordinadores), *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, México, UACJ, pp. 567 – 571.

MARTÍNEZ Escárcega, Rigoberto (2006), Los estados de conocimiento de la investigación educativa. Su objeto, su método y su epistemología, revista Ecos de la educación, Número 2, pp. 51 – 56.

MONTERO Mendoza, María Teresa (1998), *Investigación educativa: los enfoques participativos*, México, cuadernos de trabajo / 37, Centro de Estudios Regionales, pp. 5 – 23.

OROZCO, Fuentes Bertha (2005), Criterios metodológicos para la descripción analítica de un estado de conocimiento educativo, revista Acoyauh, número 35, pp. 37 – 41.

ORTEGA Estrada, Federico (2004), Teoría emergente y mitos sobre la investigación cualitativa, revista Acoyauh, No. 31, pp. 40 – 47.

PARRA Sabaj, María Eugenia (2004), La etnografía de la educación, revista Acoyauh, No. 32, pp. 20 – 40.

PIÑON Arzaga, Diana C. (1995), La investigación educativa del Centro de Investigación y Docencia, Revista Acoyauh, Número 1, pp. 38 y 39.

RIVAS Martínez, Flora Margarita (2008), Un acercamiento al estado de conocimiento del campo profesores de educación básica y normal en el estado de Chihuahua, tesis de maestría presentada en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Hidalgo del Parral, Chih., 85 pp.

SALAZAR Holguín, Héctor (2002), La dialéctica de la cualidad y la cantidad en la investigación científica, revista Acoyauh, No. 23, pp. 5 – 13.

SALAZAR Holguín, Héctor (2004), La investigación cualitativa. Crítica epistemológica a una ciencia de sentido común, revista Acoyauh, No. 30, pp. 33 – 41.

SALAZAR Holguín, Héctor (2005), La hipótesis para la investigación educativa, revista Acoyauh, No. 33, pp. 37 – 49.

TAMAYO, Lozano Ma. De los Ángeles y Rosalva, RAMOS Serrano (2007), Un acercamiento al estado de conocimiento de la investigación curricular en el estado de Chihuahua, tesis de maestría presentada en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Hidalgo del Parral, Chih., 85 pp.

VALLE, Bejarano Rosa Asteria y Bertha Alicia POBLANO Anaya (2008), Un acercamiento al estado de conocimiento de

la investigación de procesos y prácticas educativas en el estado de Chihuahua, tesis de maestría presentada en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Hidalgo del Parral, Chih., 94 pp.

ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel (1998), El enfoque etnográfico y las políticas educativas, en Beatriz Calvo Pontón, Gabriela Delgado Ballesteros y Mario Rueda Beltrán (coordinadores), Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación, México, UACJ, pp. 551 -565.

### **Bibliografía referenciada**

ALTHUSSER, Louis (1989), *La filosofía como arma de la revolución*, México, Editorial Siglo XXI, 151 pp.

ALTHUSSER, Louis (1990), *La revolución teórica de Marx*, México, Editorial Siglo XXI, 206 pp.

ALTHUSSER, Louis y Étienne Balibar (1990), *Para leer El Capital*, México, Editorial Siglo XXI, 335 pp.

ÁLVAREZ, Juan Luis y Godoy Jurgenson (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós, 222 pp.

BACHELARD, Gastón (1988), *El compromiso racionalista*, México, Editorial Siglo XXI, 179 pp.

BACHELARD, Gastón (1995), *La formación del espíritu científico*, México, Editorial Siglo XXI, 302 pp.

- BERGER, Peter y Thomas, LUCKMANN (1968), *La construcción social de la realidad*, Argentina, editorial Amorrortu, 233 pp.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, editorial Siglo XXI, 206 pp.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*, México, Siglo XXI, 430 pp.
- BOURDIEU, Pierre, Jean – Claude Chamboredon y Jean – Claude Passeron (1996), *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, México, Editorial Siglo XXI, 372 pp.
- BUNGE, Mario (1999), *La investigación científica*, España, Editorial Ariel, 396 pp.
- CANGUILHEM, George (2005a), *Lo normal y lo patológico*, México, Editorial Siglo XXI, 242 pp.
- CANGUILHEM, Georges (2005b), *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida*, Argentina, Amorrortu editores, 177 pp.
- DURKHEIM, Emile (1986), *Las reglas del método sociológico*, México, Fondo de Cultura Económica, 205 pp.
- DURKHEIM, Émile (2001), *Educación y sociología*, México, Ediciones Coyoacán, 131 pp.
- FERRY, Gilles (1997), *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, 169 pp.



- FOUCAULT, Michel (2001), *La arqueología del saber*, México, Editorial Siglo XXI, 355 pp.
- FOUCAULT, Michel (2002), *Defender la sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 287 pp.
- FREIRE, Paulo (1990), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 245 pp.
- GALÁN Giral, María Isabel (coordinadora) (1995), *Estudios sobre la investigación educativa*, en Quintanilla, Susana, *Teoría, campo e historia de la educación*, México, COMIE, 356 pp.
- GLAZMAN, Raquel, *et. alt.* (2006), *Informe de la comisión de reestructuración de áreas del COMIE*, México, COMIE, 10 pp.
- GRAMSCI, Antonio (1975), *Cuadernos de la cárcel: el materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*, México, Juan Pablos Editor, 256 pp.
- HABERMAS, Jürgen (1993), *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*, México, Rei, 431 pp.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1966), *Fenomenología del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica, 483 pp.
- HELLER, Agnes (1985), *Historia y vida cotidiana*, México, editorial Grijalbo, 166 pp.
- HORKHEIMER, Max (2000), *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós, 120 pp.

- IBARROLA, María (2006), comunicado del COMIE, consultado en noviembre de 2006 en [www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx)
- ILLICH, Iván (1974), *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barra editores, 165 pp.
- KEMMIS, Stephen (1993), *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Ediciones Morata, 175 pp.
- KOYRÉ, Alexandre (1992), *Del mundo cerrado al universo infinito*, México, Editorial Siglo XXI, 267 pp.
- KOYRÉ, Alexandre (1994), *Pensar la ciencia*, España, Ediciones Paidós, 145 pp.
- KOYRÉ, Alexandre (2000), *Estudios de historia del pensamiento científico*, México, Editorial Siglo XXI, 394 pp.
- KUHN, Tomas S. (1971), *Estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 320 pp.
- LATAPÍ Sarre, Pablo (1994), *La investigación educativa en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 243 pp.
- LATAPÍ Sarre, Pablo (2007), *¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro*, conferencia de clausura del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, 5-9 de noviembre de 2007, 16 pp.
- MARDONES, J. M. (1995), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, México, Editorial Fontamara, 367 pp.
-

- MARTÍNEZ Escárcega, Rigoberto (2005a), *Educación, poder y resistencia. Una mira crítica a la vida escolar*, México, editorial Doble Hélice, 2005, 145 pp.
- MARTÍNEZ Escárcega, Rigoberto (2005b), *Construcción y seguimiento de los estados de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua*, proyecto presentado ante el CONACYT, en la convocatoria de 2005, 20 pp.
- MORIN, Edgar (2006), *El método 2. La vida de la vida*, España, editorial Cátedra, 543 pp.
- MORIN, Edgar (2006), *El método I. La naturaleza de la naturaleza*, España, ediciones Cátedra, 448 pp.
- MORIN, Edgar, Emilio Roger Ciurana y Raúl D., Mota (2003), *Educación en la era planetaria*, España, editorial Gedisa, 140 pp.
- NOT, Louis (1983), *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 495 pp.
- PALACIOS, Jesús (1989), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, España, Editorial Laia, 668 pp.
- PANZSA, Margarita (1987), *Pedagogía y currículum*, México, Ediciones Gernika, 107 pp.
- RODRÍGUEZ, Pedro Gerardo (1995), *Editorial. Hacia el Cuarto Congreso Nacional de Investigación Educativa*, revista latinoamericana de estudios educativos, vol. XXV, 3º Trimestre de 1995, número 3, pp. 5 – 24.

- RODRÍGUEZ, Pedro Gerardo (2005), *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*, México, COMIE, 245 pp.
- RUEDA, Mario (2003), Presentación de la colección *La investigación Educativa en México 1992 - 2002*, México, COMIE.
- VIDALES Delgado, Ismael y Rolando Emilio Maggi Yáñez (2006), *La investigación educativa en el estado de Nuevo León*, México, editorial Santillana, 162 pp.
- WEBER, Max (1981), *Sobre las teorías de las ciencias sociales*, México, Premisa editora, 167 pp.
- WEISS, Eduardo (1995), Presentación de la colección *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, México, COMIE.
- WEISS, Eduardo (2003), *El campo de la investigación educativa 1993 - 2001*, México, COMIE, 718 pp.
- WEISS, Eduardo (2005), *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento*, conferencia pronunciada en el VIII CNIE, en Hermosillo, Sonora, México, COMIE, 53 pp.
- YOPO, Boris P. (1989), *Metodología de la investigación participativa*, México, cuadernos del CREFAL, 54 pp.
- ZIZEK, Slavoj (2001), *El sublime objeto de la ideología*, México, Editorial Siglo XXI, 302 pp.
-

ESTE LIBRO SE TERMINÓ  
DE IMPRIMIR EN EL MES DE  
SEPTIEMBRE DE 2010 EN LA  
IMPRESA OCHOA S.A. DE C.V.,  
UBICADA EN EL KM. 29 DE LA  
CARRETERA CHIHUAHUA A  
CD. JUÁREZ, CHIH.

TIRAJE: 1000 EJEMPLARES