



BIBLIOTECAS UNACH
FACULTAD DE HUMANIDADES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI

**COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y
POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
IV PROMOCIÓN**

**“GENEALOGÍA DE LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR
EDUCATIVO EN CHIAPAS”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**MAESTRO EN EDUCACIÓN
(CON ESPECIALIDAD EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA)**

PRESENTA:

GUILLERMO CASTILLO CASTILLO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. LETICIA PONS BONALS



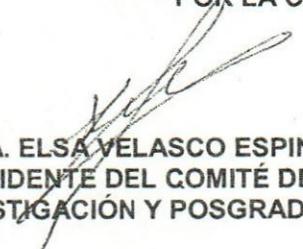
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS, MÉXICO. MAYO DEL 2009

OFICIO No. DTP/166/09
Mayo 20 de 2009.

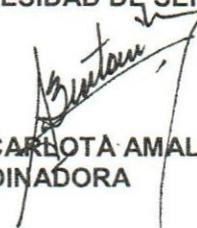
C. GUILLERMO CASTILLO CASTILLO
EGRESADO DE LA MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN 4ª PROMOCIÓN
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: **“GENEALOGÍA DE LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN CHIAPAS”**, le informo que se autoriza la impresión de la Tesis Tradicional y deberá entregar dos ejemplares impresos y un disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, así también un ejemplar impreso y disco compacto a la Biblioteca de la Facultad y cinco ejemplares impresos a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes. Lo que le posibilitará iniciar los trámites relativos a la sustentación del Examen Profesional.

ATENTAMENTE
“POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR”



MTRA. ELSA VELASCO ESPINOSA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



DRA. CARLOTA AMALIA BERTONI UNDA
COORDINADORA

C.c.p.- Dra. Beatriz Toledo Santos.- Directora de Servicios Escolares de la UNACH
C.c.p.- Expediente/minutario.
EVE/LACC*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mi padre Jesús, a mi abuelo Pablo, a mi hermana Lety, a mi abuela Mariquita y a mi hija Yolohtzin, al primero por haberme mostrado la importancia del conocimiento, al segundo el valor del trabajo, a la tercera la superación constante aún en la adversidad; a la cuarta por mostrarme el camino del amor; y a mi hija porque me ha enseñado el valor de la vida, disfrutando el desarrollo de su propia vida.

Infinitamente admiro el talento y el amor por la enseñanza de la Dra. Leticia Pons; la constancia, respeto y reflexión continua por parte del Dr. Juan Carlos Cabrera, la pasión admirable del Mtro. José Luis Madrigal por la filosofía y todo aquello que deriva de ella; y la perseverancia y talento por desentrañar las posibilidades de verdad por parte del Mtro. Raúl Trejo; amigos sin los cuales no me hubiera sido posible construir esta tesis.

Admiro profundamente al *Cuerpo Educación y Desarrollo Humano* "por seguir construyendo sueños, esperanzas y oportunidades de desarrollo intelectual, por generar y compartir el amor hacia la investigación educativa" fraternalmente a: Abidan, Nancy, Rosario, Elsa, Lety, Juan Carlos, Raúl, José Luis, y Rigoberto.

No importando la distancia admiro, respeto y amo a mis hermanos Jesús, Leticia, Francisca y Jesús Ricardo los cuales motivan alegría en mi diario caminar; la pasión por la lectura, literatura, arte, música y toda aquella expresión que enriquece la mente y el espíritu, es una de las muchas pasiones que me ha mostrado mi amigo y compañero de aventura académica Rigoberto Martínez Sánchez, gracias.

Finalmente me es muy importante agradecer a la Mtra. Rosario Chávez por tomarme en cuenta en el proyecto de investigación *"La formación del profesor investigador: Promoviendo una transformación en la educación chiapaneca del nivel medio"* (7ª Convocatoria SIINV-UNACH 2007) que dirigió durante el año 2008, mismo que me sirvió de estímulo motivacional y económico para la conclusión de la presente tesis.

GENEALOGÍA DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN CHIAPAS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I	
FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR Y CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (CIE)	11
1.1. FORMACIÓN	11
1.2. INVESTIGACIÓN	19
1.2.1. Investigación Educativa	20
1.2.2. Formación del Investigador Educativo	21
1.2.3. La investigación, su desarrollo en México	23
1.3. EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (CIE)	27
1.3.1 Aproximación al concepto	28
1.3.2 El CIE a nivel internacional	29
1.3.3. El CIE en México: Surgimiento	35
1.3.4. El CIE en México: consolidación	41
CAPÍTULO 2	
FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EN LOS DISCURSOS QUE LEGITIMAN LA IE	45
2.1. SER INVESTIGADOR EDUCATIVO	45
2.1.1. El Sistema Nacional de Investigación (SNI)	46
2.1.2. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)	48
2.1.3. La Subsecretaría de Educación Superior (SES)	50
2.1.4. El Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCYTECH)	51
2.2. IMPOSICIÓN DEL DISCURSO INSTITUCIONAL SOBRE LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO: LAS CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	54
2.3. DISCURSOS ACADÉMICOS SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS AGENTES DEL CIE	72
2.3.1. Circulación de discursos de investigadores sobre la Formación del Investigador Educativo: ponencias y artículos de investigación	81
2.3.2. Circulación de discursos de investigadores sobre la Formación del Investigador Educativo: los Planes de Estudio de posgrado	90
• <i>Maestría en Ciencias en la Especialidad de Educación</i>	93
• <i>Maestría en Educación (1983-84)</i>	95

CAPÍTULO 3	
FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN LA REGIÓN SUR DE MÉXICO	99
3.1. Diagnóstico regional	100
3.2. El CIE en la región sur de México: Chiapas, Guerrero y Oaxaca	105
3.3. Chiapas como posibilidad para la Formación del Investigador Educativo	108
3.4. Discursos de los agentes del CIE en Chiapas sobre la Formación del Investigador Educativo	112
CAPÍTULO 4	
DISCURSOS DE LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN CHIAPAS: ANÁLISIS DE PLANES DE ESTUDIO DE POSGRADO	116
4.1. MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNACH	118
4.1.1. Campo	118
4.1.2. Formación	122
4.1.3. Habitus	124
4.2. MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UVG	125
4.2.1. Campo	126
4.2.2. Formación	126
4.2.3. Habitus	127
4.3. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNACH	128
4.3.1. Campo	129
4.3.2. Formación	130
4.3.3. Habitus	134
4.4. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN INVESTGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNACH	135
4.4.1. Campo	136
4.4.2. Formación	140
4.4.3. Habitus	142
4.5. DISCURSO HEGEMÓNICO ACERCA DE LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN CHIAPAS	145
4.6. OTROS HORIZONTES DISCURSIVOS QUE TOCAN LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN CHIAPAS	151
4.6.1. El ECOSUR Plantel San Cristóbal de las Casas Chiapas	151
4.6.2 Grupo Técnico Académico del nivel medio (GRUTA) de la Subsecretaría de Educación del estado de Chiapas	153
CONCLUSIONES	159
ANEXOS	163
BIBLIOGRAFÍA	167

Los signos del lenguaje no tienen ya más valor
que la mínima ficción de lo que representan

Michael Foucault

INTRODUCCIÓN

Como su nombre lo indica, en este trabajo se analiza el discurso acerca de la formación de investigadores educativos en Chiapas. Se sostiene que éste se ha venido constituyendo a partir de las últimas décadas del siglo XX cuando instancias dedicadas a promover la investigación educativa, además de aquellas encargadas de los procesos de formación a nivel posgrado, así como de las que impulsan el desarrollo de la ciencia y la tecnología en México, motivaron de diferente manera esta actividad.

Sin embargo, estos discursos encuentran diversas procedencias a partir de los procesos de investigación que podemos encontrarlas desde el siglo XVI en Europa, llevada hacia América por los españoles, continuada en México después de la independencia y la revolución, hasta constituir lo que se denominaría el Campo de la Investigación Educativa en el siglo XX, éstas procedencias solo serán visibles a través de un análisis específico de los diferentes discursos que se tienen al respecto.

Por lo tanto dentro del análisis de las posiciones discursivas, entender la legitimidad, lo hegemónico y la imposición de los diferentes discursos en determinadas contextos históricos implica una metodología fundamental que proporcione elementos de análisis capaces de generar confianza discursiva, en el caso del presente trabajo la perspectiva analítica se recupera a partir de los planteamientos de Michell Foucault:

“la genealogía exige, pues, del saber minucia, gran número de materiales acumulados, paciencia. Sus “monumentos ciclópeos” no debe construirlos a golpe de “grandes errores beneficiosos”, sino de pequeñas verdades sin apariencia, establecidas según un método riguroso” (Foucault, 1988: 12).

Foucault considera una equivocación describir génesis lineales, considerando sólo lo útil, por ejemplo, toda la historia de la moral; “como si las palabras hubiesen guardado su sentido, los deseos su dirección, las ideas su lógica; como si este mundo de cosas dichas y queridas no hubiese conocido invasiones, luchas, rapiñas, disfraces, astucias” (Foucault; 1988: 11), en función a lo anterior, propone que la genealogía tiene la necesidad de ser cautelosa; hay que reconocer las diferentes escenas en las que han representado distintos papeles, inclusive considera que habría que definir el punto de su ausencia, el momento en el que no ha sucedido.

Por lo tanto Foucault considera que la genealogía exige del saber minucia, gran número de materiales acumulados, sobre todo paciencia; la genealogía "se opone (...), a la mirada de topo de sabio, al desplegamiento metahistórico de las significaciones ideales y de las indefinidas teologías. Se opone a la búsqueda del "origen" (Foucault; 1998: 13).

Si el genealogista se toma la molestia de escuchar la historia más bien que de añadir fe a la metafísica, ¿qué descubre? Que detrás de las cosas hay "otra cosa bien distinta" (...) Lo que encontramos en el comienzo histórico de la historia no es la identidad aún preservado de su origen, -es su discordancia con las otras cosas-, el disparate.

La historia también enseña a reírse de las solemnidades del origen (Foucault; 1998: 18-19).

Foucault recupero al máximo la veta histórica de posibilidades a explotar, el mismo menciona:

"En el fondo no soy quizá más que un historiador de las ideas. Pero, según se quiera, vergonzante o presuntuoso. Un historiador de las ideas que ha querido renovar de arriba abajo su disciplina; que ha deseado sin duda darle ese rigor que tantas otras descripciones, bastante vecinas, han adquirido recientemente; pero que, incapaz de modificar en realidad esa vieja forma de análisis, incapaz de hacerle franquear el umbral de la cientificidad (...), declara, con falacia, que siempre ha hecho y querido hacer otra cosa"
Foucault, M (1999: 229).

En su curso en el Collège de France (1975); Foucault (2000b) considera que el sentido de la historia, es el discurso del poder, de las obligaciones a través de las cuales el poder somete; fascina, atemoriza; ata e inmoviliza lo cual garantiza el orden; en este sentido la historia es el discurso durante el cual esas funciones que garantizan el orden, se revitalizan en intensidad y eficacia.

En su curso hay que defender la sociedad, Foucault (2000b) habla de retornos del saber los cuales permitieron que los contenidos históricos que fueron encerrados, sepultados, escondidos en los discursos hayan visto la luz en lo que define como la insurrección de los saberes sometidos.

En función a lo anterior, esta insurrección fue la vía discursiva que permitió criticar de manera efectiva las instituciones encargadas de reprimir como el asilo o la prisión; en este sentido no fueron ni la sociología de la delincuencia, ni la semiología de la vida las que permitieron esta crítica sino la aparición de contenidos históricos que estaban sometidos, así lo expresa Foucault: “esos bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica pudo hacer reaparecer por medio, desde luego, de la erudición” (2000b:21).

En ese orden de ideas Foucault define como saberes sometidos, a todo una serie de conocimientos que estaban descalificados, señalados como no conceptuales algo así como saberes ingenuos, inferiores en un sentido jerárquico, digamos, por debajo del umbral del conocimiento científico, con todo lo que esto implica; esto permitió que emergiera el saber del enfermero, del enfermo, del delincuente, del custodio, a este tipo de saber el autor lo denominó el saber de la gente, el cual no es un conocimiento común sino particular, un saber local, regional, el cual tiene la característica de que no es unánime y que solo aparece por la resistencia que opone a los que lo rodean; estos saberes locales de la gente han permitido que se realice la crítica de los discursos en las últimas dos décadas de concluir el siglo XX, que estaba silenciada y muerta.

En consecuencia a estos saberes de la gente, sometidos por estar excluidos del ámbito del conocimiento científico, apareció lo que Foucault denomina una genealogía o investigaciones genealógicas múltiples, consideradas como acoplamiento del saber erudito con el saber de la gente y que solo fue posible mediante el debilitamiento y eliminación del sometimiento que ejercía los saberes englobadores, totalizadores, con todos los privilegios y jerarquía que poseían los paradigmas que se impusieron en determinada época; en este sentido la genealogía podemos entenderla como el acoplamiento de conocimientos eruditos con los saberes locales, permitiendo la creación de un saber histórico de luchas, oponiéndose a la instancia teórica paradigmática que pretende dejarlos de lado, anularlos u omitirlos en nombre de un conocimiento verdadero o en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían.

En función a lo que se ha expresado hasta aquí, podemos considerar que la arqueología es considerada por Foucault como el método de las discursividades locales y la genealogía, la estrategia que a partir de esas discursividades locales, posibilita el

desprendimiento de los saberes sometidos que se desprende de éstas.

Así pues, hacer la genealogía (...) no será jamás partir a la búsqueda de su "origen", (...) será, al contrario, insistir en las meticulosidades y azares de los comienzos (...) hay que saber reconocer los acontecimientos de la historia, sus sacudidas, sus sorpresas, las vacilantes victorias, las derrotas mal digeridas que explican los comienzos, los atavismos y las herencias (Foucault; 1998: 23-24).

Para nuestro autor, parte fundamental de esta metodología es buscar los innumerables comienzos, lo que el denomina la procedencia:

(...) el genealogista parte a la búsqueda del comienzo, -de los innumerables comienzos que dejan esa sospecha de color, esa marca casi borrada que no podrían engañar a un ojo un poco histórico-; el análisis de la procedencia permite disociar el Yo y hacer pulular, en los lugares y posiciones de síntesis vacía, mil acontecimientos ahora perdidos (...) seguir el hilo complejo de la procedencia es, al contrario, conservar lo que ha sucedido en su propia dispersión: localizar los accidentes, las mínimas desviaciones —o al contrario, los giros completos-, los errores, las faltas de apreciación, los malos cálculos que han dado nacimiento a lo que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el ser ni la verdad, sino la exterioridad del accidente (Foucault; 1998: 27-28).

La genealogía restablece los diversos sistemas de sometimiento: no la potencia anticipadora de un sentido, sino el juego azaroso de las dominaciones. (Foucault; 1998: 34).

La emergencia, es pues, la entrada en escena de las fuerzas; su irrupción, el impulso por el que saltan a primer plano, cada una con su propio vigor, su juventud. (Foucault; 1998: 36).

La procedencia designa la cualidad de un instinto, su intensidad o su debilidad, y la marca que deja en un cuerpo, la emergencia designa un lugar de enfrentamiento; (...) más bien es, (...) un "no-lugar", una pura distancia, el hecho de que los adversarios no pertenezcan al mismo espacio (Foucault; 1998: 37-38).

La humanidad, comenta nuestro autor, no progresa lentamente de combate en combate hacia una reciprocidad universal, en la que las reglas sustituirán, para siempre, a la guerra; instala cada una de estas violencias en un sistema de reglas, y va así de dominación en dominación:

Y es precisamente la regla la que permite que se haga violencia a la violencia, y que otra dominación pueda doblegar a los mismos que dominan. En sí mismas las reglas están vacías, son violentas, carecen de finalidad; están hechas para servir a esto o a aquello; pueden adaptarse a gusto de unos o de otros. El gran juego de la historia es para quien se apodere de ellas, ocupe el puesto de los que las utilizan, se disfrace para pervertirlas, utilizarlas al revés y volverlas contra los que las habían impuesto; para quien introduciéndose en el complejo aparato lo haga funcionar de tal forma que los dominadores se encuentren dominados por sus propias reglas (Foucault; 1998: 40-41).

(...) entonces el devenir de la humanidad consiste en una serie de interpretaciones. Y la genealogía debe ser su historia: historia de las morales, de los ideales de los conceptos metafísicos, historia del concepto de libertad o de la vida ascética, como emergencia de interpretaciones diferentes. Se trata de hacerlas aparecer como acontecimientos en el teatro de los métodos (Foucault; 1998: 42).

De esta manera, en forma transversal la genealogía atravesará el cuerpo de esta tesis, en todos sus capítulos, por otro lado estará matizada a partir del concepto de "campo" acuñado por Pierre Bourdieu, sin el cual no se entendería el contexto en donde transita la formación del investigador educativo en sus diferentes niveles principalmente el nacional, el regional y el estatal.

Para esta investigación se estructuraron las siguientes interrogantes:

¿Existen diversas procedencias en el Campo de la Investigación Educativa (CIE) en México y Chiapas?

¿ Las instituciones de educación superior se apegan al discurso hegemónico del CIE en función a la formación del investigador educativo, reflejando ese interés en planes y programas de estudio para su formación?, si es así, ¿quiénes lo hacen y cómo lo realizan?

¿Los investigadores educativos formados en el estado de Chiapas, responden a las necesidades de la sociedad chiapaneca?

Tomando en consideración lo expresado por Sandín E. M. P. (2003: 123) "la investigación cualitativa en una actitud sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos"; en este sentido la recolección de datos que conforman el cuerpo de la tesis y la investigación curricular se realizó a través de:

- Identificación bibliográfica en bibliotecas, sitios de Internet, cuerpos académicos, entre otros.
- Elaboración de fichas bibliográficas: considerando principales autores abocados al tema y de aquellos que de alguna u otra manera han contribuido al mismo.
- Revisión de ponencias, coloquios, simposios, etc.
- Revisión de planes de estudio de diferentes instituciones dedicadas a la formación de investigadores en educación en el estado de Chiapas.

Estrategias de procesamiento de la información

- Identificación de autores principales que aportan elementos teóricos sobre la formación del investigador.
- Agrupación de autores tanto por afinidad como por diferencia.
- Elaboración de categorías de análisis para identificar a la investigación educativa y sus actores por ejemplo, libros producidos, generación de financiamiento, integración a un cuerpo académico en investigación; cumplimiento de normativa política, o ejercer práctica investigativa. (destacar la importancia de la Investigación Educativa en Chiapas)
- Elaboración de esquemas comparativos de acuerdo con las categorías usadas.
- Comparaciones entre las categorías que propicien conclusiones.

En el primer capítulo se revisó de manera general los periodos por los cuales la formación del investigador a transitado a través de la historia, en sus diferentes comienzos o procedencia, partiendo aproximadamente del siglo XVI en donde comienza a tener auge el método científico, su transición hacia la época moderna y los planteamientos del proceso de formación del investigador en educación en el último tercio del siglo XX donde se conforma el CIE, trayendo por consiguiente la Formación del Investigador Educativo.

En el segundo capítulo se analizó el discurso hegemónico de las instituciones que se dedican a formar a estos investigadores en educación, los cuales tienen una implicación ética y social importante, ya que por una parte son los futuros agentes en el CIE y lo que esto implica; y por el otro, deben responder a los retos que la sociedad, la tecnología y los avances científicos demandados por la llegada del siglo XXI.

En el tercer capítulo se revisó la transición del CIE del centro a la periferia y por ende a la región sur-sureste, incluido el estado de Chiapas para finalmente, en el cuarto capítulo centrarnos en la formación del investigador en educación en Chiapas.

CAPÍTULO I

FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR

Y CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (CIE)

Una parte fundamental en la construcción del objeto de estudio en una investigación es la definición del significado de términos o expresiones que pueden ser utilizados de múltiples maneras dependiendo del contexto de uso; en un primer momento el interés se centra en la definición de la formación del investigador educativo, para posteriormente realizar un recorrido del desarrollo que ha tenido la investigación desde el siglo XVI en Europa principalmente España, pasando por la colonia, la independencia y la revolución en México para ubicarnos en la región sur-sureste principalmente el estado de Chiapas; y como ésta se ha ido especializando y ha sido una pieza clave en la conformación del Campo de la Investigación Educativa (CIE), elemento que nos permite contextualizar la importancia de la formación de investigadores educativos que conforman los agentes del CIE, lo que significa su pervivencia, supervivencia y desarrollo contemporáneo.

Por lo tanto, en este capítulo, la intención primaria es señalar algunos significados que han asumido, a lo largo de la historia, conceptos como los de formación para la investigación y formación del Investigador educativo a lo largo del tiempo.

Se inicia con los significados de formación e investigación, como punto de partida, para referirnos posteriormente a la investigación educativa y de ahí a la formación para la investigación.

Una vez determinados los significados asumidos se aborda el contexto histórico de la investigación en México, estableciendo sus procedencias y concluiremos con una mirada al CIE en México

1.1 FORMACIÓN

Hablar de formación obliga a remontarnos al significado que los antiguos filósofos griegos le otorgaban al vincularlo con la educación. De acuerdo con Jaeger “la educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad

física y espiritual" (1983: 3). La educación era entonces el medio por el cual se aspira a la formación.

En relación con el estudio realizado por Werner sobre la educación en la antigua Grecia, entenderíamos que la educación comprende una dualidad especificada en el cuerpo y en el espíritu de cada individuo como lo señala al decir que "la naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la transmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación" (1983: 3).

Así mismo se consideraba que la educación era un ejercicio que nace y se desarrolla en la sociedad; en función a lo anterior podemos destacar que la educación principia en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual, es un acto completamente social.

Werner (1983) manifiesta que para los griegos el concepto de formación (*paideia*) representaba la formación de un alto tipo de hombre. La idea de la educación representaba el sentido de todo esfuerzo humano, era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana.

Para los griegos era necesario poner todos los conocimientos, como la fuerza formadora, al servicio de la educación y formar, mediante ellos, verdaderos hombres, del mismo modo que el alfarero moldea su arcilla y el escultor sus piedras, es una idea osada y creadora que sólo podía surgir en el espíritu de aquel pueblo artista y pensador.

Los griegos vieron por primera vez que la educación debe ser un proceso de construcción consciente. Sólo a este tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación, tal como la uso Platón por primera vez, en sentido metafórico aplicándola a la acción educadora.

En su obra denominada "*La República*" Platón, manteniendo a Sócrates como interlocutor, sostiene que para alcanzar el Estado ideal deben existir algunos principios guías como se mencionan en James Bowen, y Peter Hobson,

"se afirma que los principios básicos de las organizaciones sociales son la necesidad mutua y la división del trabajo fundada en la aptitud, lo que lleva a Sócrates a considerar la cuestión general del gobierno y del grupo rector del estado... quienes gobiernan han de poseer los atributos de la jefatura. Por lo tanto, debe de haber una selección y preparación de las personas, cuyas

aptitudes las señalan para tal posición. A esos líderes los denominamos guardianes, y los atributos especiales que los dotan con la capacidad de mantener el Estado justo, de acuerdo con Sócrates, son una disposición filosófica, elevado espíritu, rapidez y fuerza (...) donde empiezan los extractos de la República, Sócrates plantea la cuestión de cómo se ha de educar a dichos guardianes” (1990:39-40).

Sócrates menciona que debido a que el carácter se forma a edad temprana la educación de los guardianes se llevará en sus primeros años, primero se seleccionaran los niños con la meta de producir personalidades armoniosas, en el carácter de los guardianes, la energía y la iniciativa han de estar en equilibrio con la razón, para lo cual los estudios deberían ser: música, literatura y educación física. (Bowen y Hobson , 1990:41).

Platón considera que

(...) una buena educación forma naturales hermosos; los hijos siguen primeramente las huellas de sus padres, hácense bien pronto mejores que quienes les precedieron, y, entre otras ventajas, cuentan con las de traer a vida hijos que les superen también a ellos en mérito, como ocurre en los animales (Bowen y Hobson, 1990:48)

La formación que plantean los griegos tiene su finalidad en la justicia del Estado enmarcado en cuatro virtudes: la prudencia, valor, temperanza y justicia, dentro de esta última virtud se propone que las mujeres deben tener igualdad total con los hombres y que los hijos se deben destacar comunitariamente, Sócrates señala que nunca se logrará la justicia a menos que los gobernantes se conviertan en filósofos, luego entonces, para adquirir plenamente estas virtudes se debe de educar al filósofo gobernante, en donde el resultado deriva en hombres que sean dentro de la república jefes y reyes, enmarcados en una educación perfecta que los hace más capaces que todos los demás de aliar el estudio de la sabiduría al manejo de los asuntos, sabrán juzgar mejor que los demás, distinguirán lo bello, la justicia y lo bueno, para su propia dicha como para la felicidad pública (Bowen y Hobson, 1990:49,54,67).

Sin embargo, Aristóteles plantea la idea de la educación liberal como actividad de tiempo libre y como una meta en sí, no solo para producir gobernantes futuros del Estado; en este sentido el significado esencial de la educación estriba en sus valores intrínsecos y no utilitarios (Bowen y Hobson, 1990:91).

Observamos en los griegos, representados por Platón y Aristóteles, el origen del concepto de formación, empero, la diferencia filosófica básica entre ellos gira en torno de que Platón fue idealista empleando el método deductivo, mientras que Aristóteles fue realista y prefirió el método inductivo de razonamiento que comienza con los hechos particulares y pasa a generalizaciones, basadas en ellos.

Daremos un salto hacia el siglo XVII para ubicar otro significado que ha tenido la formación a lo largo de la historia. En este caso se trata del planteamiento de Comenio para quien

(...) es inmanente en el hombre el deseo de saber, y no solamente tiene tolerancia en los trabajos, sino inclinación hacia ellos (...) puede llegar a investigarlo todo con el solo auxilio de la naturaleza y se puede progresar más con una laboriosa ayuda de preceptores (en Bedoya, 2005:104).

Comenta Bedoya (2005) que Comenio en el capítulo VI de la Didáctica Magna determina la posibilidad de la enseñanza en el hombre, considerando que al nacer el hombre y la mujer se encuentran en la posibilidad del aprendizaje sosteniendo que conviene formar al hombre si debe ser tal ; señala que el hombre al nacer solo cuenta con una aptitud y que si quiere saber algo debe de aprenderlo y que al tener la mente como tabla rasa, nada se sabe hacer, ni hablar, ni entender, entonces considera hay que excitarlo todo desde su fundamento. Comenio entonces, construye un nuevo método posible para enseñar. Este enfatiza más el cómo enseñar qué sobre qué debe enseñarse.

Bedoya Madrid, considera ya en un contexto postmoderno, que la educación no se puede reducir a uno solo de sus elementos constituyentes; más bien se impone la necesidad de investigar y actuar en educación con una intención específicamente integradora, esto es, reunir elementos que puedan aparecer dispersos aislados para lograr un proyecto formativo para ello retoma a Herbart el cual menciona que ya que “la educación es un gran todo de trabajo ininterrumpido que pide ser medido minuciosamente de un extremo a otro” (en Bedoya, 2005:117)

Herbart critica la sobredeterminación en la formación, debido a que si ya existe previamente lo que tiene que ser logrado, la formación sería sólo un asunto de saber descubrirlo o adivinarlo, en cambio:

(...) para Herbart formar es solo posible como un ayudar a un individuo a formarse, a que esté se forme por si mismo, a que tome conciencia ante todo

o primero que todo de que esta tarea es posible y que debe asumir con una intención autónoma, como un proyecto reflexivo y crítico, entendiendo lo que hay que hacer en cada o en todo momento del proceso sin dejar nada al azar, a la espontaneidad (en Bedoya, 2005:118).

Para Bedoya Madrid (2005), el sujeto que está en proyecto de formarse, está inmerso, inserto en la realidad, en el mundo como se dice con una connotación más contemporánea y en dicho medio o contexto real, natural, tiene que decidir cómo debe serlo; en este sentido tiene y ejerce la posibilidad de participar activamente en su formación. Este autor comenta, refiriéndose a otros autores como p.e. Platón que, si educar fuera un descubrir lo que con anterioridad existe en el individuo, entonces la educación no tendría sentido como proyecto racional y ético, ya que no habría nada que construir o estructurar, nada que formar, en cambio:

Para Herbart la formación es más bien una estructuración racional de elementos múltiples, que inicialmente estarían desligados, dispersos, en su forma natural, mediante la acción intencional, reflexiva y crítica por parte del alumno con la guía de un maestro también consciente de la obra que está en proyecto de realizar (en Bedoya, 2005:120).

Para lograr esta formación, debe de basarse en un proceso realizado en forma sistemática, integral, crítica y reflexiva.

Meneses Díaz (2002), haciendo un recorrido histórico conceptual sobre los significados que asume la formación comenta que para Gadamer el concepto formación (*bildung*), es uno de los más importantes del humanismo; este autor considera que el término formación se remite a una larga historia la cual se consolidará en el transcurrir de la historia en un recorrido que va de Kant (1788) a Hegel (1806), de la perfección al llegar a acceder a sí mismo en el otro, llegar a conocer su propia forma; pero es a partir de Herder que para referirse a la formación, la tradición alemana impondrá la palabra *bildung*.

Meneses Díaz (2002), considera que en la reflexión hegeliana sobre formación, el problema de las mediaciones es fundamental, ya que éstas son decisivas para la constitución de los sujetos como conciencias capaces de comunicación, así mismo comenta que Hoyos y Aviña afirman que:

El proceso de producción social de conocimiento implica la necesidad de las mediaciones. La condición humana, al constituirse de la naturaleza y del ser

social, plantea la necesidad de consideración de tales mediaciones. Ahora bien, la posibilidad para sí de la conciencia, como proceso en el marco de tales mediaciones se constituye por lo que llamamos FORMACIÓN. Previó a está, el hombre como conciencia en sí, permanece más ligado a su condición biológica, con grandes limitaciones en su actuar social. Su capacidad pensante ha de encontrar pautas favorables para su desarrollo y, en éstos términos, la educación es la mediación más adecuada y necesaria para canalizar, si bien no garantizar, esta posibilidad para sí, como consecuencia en lo social, de un proceso de formación (en Meneses, 2002:67).

Hegel, comenta Meneses Díaz (2002),

desarrolla claramente el sentido educativo de la formación, orientado a la vida práctica (moral) y profesional, en franco sacrificio quizás de su sentido filosófico; para Gadamer, la formación en Hegel implica: a) Recuperar lo que para Kant significó obligaciones consigo mismo; b) El problema de la formación es genuinamente histórico; c) La formación es condición de existencia de la filosofía; d) El hombre necesita de la formación pues por naturaleza no es lo que podría ser; e) El proceso de la formación es el proceso en que el espíritu asciende de la generalidad y renuncia a sus intereses incultos y egoístas (ecos rousseauianos del contrato social); f) Formarse no es solo acceso a la teoría, pero tampoco es mera contemplación práctica; g) Reencuentro de la conciencia consigo misma, a través de la relación con otro, la inhibición del deseo y la libertad para que este se objective: es en síntesis una dialéctica de la enajenación / recuperación a través del trabajo (2002:76).

Sin embargo, Meneses Díaz (2002) menciona que Gadamer no comparte la idea de absoluto que atraviesa toda la concepción histórica de Hegel, y retomará algunos problemas de las ciencias del espíritu como la comprensión, el tacto, el olvido, incluyendo otros significados que alteraran la propia concepción de formación.

Por su parte, en tiempos recientes, Habermas, al hablar de formación, encontrará una tensión entre dos paradigmas: la filosofía de la reflexión y el paradigma de la producción, el primero representado por la filosofía clásica alemana, el segundo por la teoría crítica que va de Marx a la Escuela de Frankfurt; Habermas piensa que

(...) entre el conocimiento y la acción actúa como mediador el concepto de proceso de formación: a través del medio que el conocimiento y la acción

representan, sujeto y objeto forman constelaciones siempre nuevas, por las que ambos se ven afectados y cambiados en su forma. La filosofía de la reflexión que privilegia al conocimiento, entiende el proceso de formación del espíritu (conforme a la relación del sujeto consigo mismo) como un proceso por el espíritu deviene consciente de sí; la filosofía de la praxis, que privilegia la relación entre el sujeto agente y el mundo de objetos manipulables, entiende el concepto de formación de la especie (conforme al modelo de autoexteriorización) como autogeneración de la especie. Para la filosofía de la praxis el principio de la modernidad no es la autoconciencia sino el trabajo” (2002:78)

Con sus planteamientos, Habermas, posibilita entender el proceso que la formación siguió del mundo espiritual al horizonte del trabajo.

Por su parte Schorr y Luhmann (en Meneses Díaz, 2002:82), plantean que pueden reconocerse tres diferentes momentos en el devenir de la reflexión sobre el problema de la formación. El primero es la perfección humana; el segundo la formación propiamente dicha *bildung*; y el tercero la capacidad de aprender; bajo este contexto surge un cambio semántico y de sentido para la pedagogía. Este se da cuando predomina una demanda hacia la cientificidad, incluyendo a la pedagogía como parte de las disciplinas que forman parte del sistema científico opuesta al significado de la formación *bildung*.

Schorr y Luhmann vislumbran una aporía, consistente en:

la incapacidad del discurso pedagógico para atender las funciones y prestaciones, ya que, en sí, la formación es apenas el inicio de un proceso de reflexión, no logra constituirse como lectura totalizadora de las relaciones entre educación y sociedad, cosa que solo pudiera llevarse a cabo si pudiera ser una reflexión de la reflexión (Meneses, 2002: 83-84).

Así mismo, Schorr y Luhmann, reflexionan sobre ámbitos traslapantes de la educación y sostienen, en este sentido, que existen espacios educativos distintos en forma y contenido. Así, la escuela, la familia y la empresa son instituciones que cumplen funciones y prestaciones diferentes al sistema educativo; del mismo modo el discurso pedagógico de la formación se debate entre su autonomía como ciencia y su adhesión a proyectos filosóficos y a la investigación sociológica y psicológica.

Bajo este panorama Luhmann y Schorr reformulan las ideas de perfección en el proceso de formación, el cual servirá para aprender a aprender:

(...) La serie de perfección humana, formación y capacidad de aprender ha de entenderse como una formulación de diversos énfasis, no de exclusividad recíproca. La idea de formación –el concepto de formación ya existe desde mediados del siglo XVIII- reformula las ideas de perfección con la ayuda de la filosofía trascendental; con énfasis en la adquisición del método se anticipa al aprender para un aprendizaje posterior (en Meneses, 2002:84).

Estos autores consideran que los significados que ha asumido la formación a lo largo del recorrido histórico por el que han atravesado las sociedades occidentales, están anclados en la paulatina complejización de los sistemas sociales. En este punto, a medida que la sociedad va autorregulando su funcionamiento, sortea de manera cualitativa diversos cambios. Derivado de ello la capacidad de aprender resulta ser la más compleja, sofisticada y funcional modalidad del circuito.

En esta concepción compleja del circuito de la formación, se subraya la importancia de la enseñanza en los procesos de diversificación funcional de la vida social, la cual surge a partir del siglo XVIII con la emergencia de la concepción de la enseñanza que educa, que las evidencias sean alteradas y problematizadas, esto conllevará a que –la enseñanza que educa- termine por convertirse en formación o *bildung*.

Finalmente, ante la crisis de la modernidad, Schelegel menciona

(...) frente a este proceso de degradación y de cosificación del hombre que ofrece la experiencia de la modernidad, opone como prioritaria la necesidad de convertirse en individuo para alcanzar el estímulo humano, lo cual implica lograr el desarrollo total, pleno y libre de todas sus potencias. (...) Sólo si el individuo se separa de la masa y del hombre burgués, que ha sido cincelado y torneado para convertirse en máquina, a través de un proceso infinito de formación (*Bildung*) y de autoconstrucción. En este sentido la existencia es concebida como progresión absoluta que jamás puede ser consumada (en Meneses; 2002: 104)

María G. Moreno Bayardo considera que la formación es un proceso que se genera y se dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos, es

el proceso de formación se da en una dinámica exterioridad-interioridad-exterioridad, que transforma no sólo a los individuos, sino a la colectividad de la que forman parte y a la cultura que construyen (2007).

La autora se refiere al hombre como sujeto de la formación, y comenta que suelen agregársele al término algunos adjetivos o ciertas finalidades; así se habla, por ejemplo, de formación crítica, formación reflexiva, o bien de formación para el desempeño de una profesión, formación para la creatividad, formación para la investigación, etcétera.

Moreno Bayardo (2007) realiza un señalamiento muy importante cuando establece que existe una distinción entre formación y actividades de formación. Mientras que la formación alude al proceso evolutivo que el hombre vive, orientado hacia el ejercicio de sus potencialidades, las actividades de formación son la mediación que genera y dinamiza dicho proceso.

Aunque, en estricto sentido, prácticamente la totalidad de las experiencias vividas por el hombre pueden constituirse en actividades de formación, únicamente se designarán como tales, en el marco de este trabajo, aquéllas en las que medie la intencionalidad explícita de ser realizadas para propiciar una dinamización del proceso de formación.

Como podemos observar, la formación ha cobrado diversos significados a lo largo de la historia y puede ser concebida como un proceso de construcción consiente o de práctica concreta, nacido y ejecutado en el seno de una sociedad, a partir del ideal de un hombre o mujer, al cual se quiera formar o para dar respuesta a una necesidad inmediata; los cuestionamientos presentes para optar por un significado han sido ¿por qué? y ¿para qué se debe formar a un hombre o mujer?, y en este sentido la respuesta alude a la dinámica que la vida social exige, tanto a hombres como a mujeres quienes estarán preparados para enfrentar la vida con sus vaivenes, así como para dar respuesta a demandas surgidas de la misma dinámica social en un momento histórico y un espacio social determinado. En este sentido los significados atribuidos justifican modelos de educación que se implementan en un contexto determinado.

1.2. INVESTIGACIÓN

Con respecto al término "investigación" Raúl Rojas Soriano, comenta que:

(...) en el proceso de investigación nos valemos de reglas metodológicas para orientar con mayor certeza la práctica científica”; así mismo señala que “su aplicación depende de los objetivos que pretendan alcanzarse, de las características del objeto de estudio así como del marco teórico en el que nos apoyamos y de las circunstancias sociohistóricas en las que se efectúa el trabajo (2001:67).

Además Soriano considera que se:

(...) debe tener presente que *la investigación es un proceso dialéctico* ya que a través de ella busca reconstruirse en el pensamiento una realidad objetiva que se desenvuelve dialécticamente, no de manera lineal, mecánica. Por lo mismo no hay esquemas o modelos de investigación únicos y definitivos, sino solo guías que orientan el desarrollo del trabajo de investigación, las cuales se ajustan a los requerimientos que exige la práctica científica en cada situación concreta (2001:93).

María G. Moreno Bayardo (2007), por su parte, considera que la investigación es un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistemática, el acceso a los conocimientos y el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes que demanda la realización de esta práctica en el ámbito educativo.

A partir de estas definiciones y para efectos de este trabajo, al hablar de investigación se hace referencia al conjunto de procesos de producción de conocimientos, pero fundamentalmente a la práctica discursiva que hace posible la generación de dichos procesos para orientarlos, apoyarlos, recuperarlos o reconstruirlos con el afán de producir conocimientos, particularmente aquellos referidos al ámbito educativo. A continuación se definen la investigación educativa así como el proceso que hace factible el reconocimiento de esta práctica a partir de la formación de las personas, esto es la formación de investigadores educativos.

1.2.1. Investigación Educativa

Pablo Latapí, en su “Diagnóstico de la Investigación Educativa en México”, presenta a la Investigación Educativa como:

(...) “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos,

sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos". La Investigación Educativa se relaciona con la innovación educativa, la cual es "el conjunto de actividades intencionales y organizadas, orientadas a implantar los resultados de la Investigación Educativa, con el fin de mejorar los procesos y sistemas educativos" (1994:14).

Sin embargo, Latapí es claro en cuanto a que se considera Investigación Educativa, no a cualquier esfuerzo de búsqueda de conocimiento o reflexión acerca de los hechos o problemas educativos, sino sólo las actividades que persiguen esa finalidad intencionalmente y en forma sistemática.

El autor considera que aunque la definición sigue siendo amplia, es suficiente para delimitar convencionalmente el campo de la Investigación Educativa.

A su vez Latapí (1994), considera que la Investigación Educativa debiera considerarse una actividad condicionada de muchas maneras por las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales de cada sociedad, en este sentido, comprenderla, evaluarla o diagnosticarla supondría atender a los condicionamientos sociales propios del momento en que se realiza.

Existen también influencias externas, por parte de los países altamente industrializados estas influencias actúan de diversas maneras, por ejemplo, a través de la formación de investigadores mexicanos que realizan sus estudios de posgrado en esos países; a través también de sus publicaciones y de las metodologías de investigación exitosas que generan, que por lo regular desde su concepto de investigación hasta sus modelos normativos están fuertemente influidos por esos países.

1.2.2. Formación del Investigador Educativo

Como ya se ha comentado el interés de esta investigación gira en torno a la formación del investigador educativo, ¿Cómo se ha visualizado?; ¿Qué propuestas han sido establecidas e institucionalizadas?

Considerando a la formación del investigador educativo como una práctica social, que caracteriza y define a un grupo de personas que pertenecen a esa sociedad; se presenta

como una situación emergente e inaplazable, la reflexión hacia formas particularmente novedosas de conceptualizar un proceso, en este caso el de la formación del investigador en educación.

Existen una gran variedad de posturas en este sentido, podemos mencionar a investigadores como Sánchez Puentes (1987,1995); Rojas Soriano (2001); Rincón Ramírez (2003); Pons Bonals, Cabrera Fuentes, Madrigal Frías (2005); Moreno Bayardo (2007), entre otros que se han interesado por abordar este proceso desde múltiples perspectivas.

Como una aproximación a la definición de nuestro interés, puede servir como punto de partida o ubicación la postura de Sánchez Puentes, para quien:

La formación de investigadores es, como se ha señalado, un quehacer académico que tiene por objetivo el enseñar a investigar (1987:56).

A su vez, para este autor:

(...) enseñar a investigar consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas (1995:91).

Raúl Rojas Soriano, en su texto "Formación de Investigadores Educativos", considera que La formación integral de investigadores implica que el individuo domine no sólo la metodología para utilizar correctamente los diversos procedimientos, técnicas e instrumentos. Se requiere también que se prepare para *exponer en forma escrita y oral los resultados de su quehacer científico* (2001:98).

En otro apartado Rojas Soriano, expresa que:

(...) *la formación integral de investigadores es un proceso que se da tanto de manera formal* (en las universidades y otras instituciones) *como de manera informal*¹ (en la vida familiar y social) (2001:99).

Es evidente que para lograr una formación de este tipo, tiene que desarrollarse un acercamiento puntual entre la práctica y la teoría, entre actividades áulicas y procesos de

Página 22 de 172¹ En el proceso de formación de investigadores tiene que verse la realidad con otros ojos, el autor considera que con los de la ciencia, en este sentido se refiere a observar lo que otros "no ven" o ignoran; así mismo se plantea que el investigador no puede dejar de serlo al salir del centro de investigación, institución o grupo de investigación; sigue siéndolo en la vida cotidiana la cual puede proporcionar espacios de reflexión y la búsqueda de soluciones a los problemas con que se trabaja.

generación de conocimientos en el área educativa, que solo se alcanza con un acercamiento del estudiante con investigadores con cierto reconocimiento o consolidados en la producción de conocimientos.

María G. Moreno Bayardo (2007) considera que la "formación para la investigación" es un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistemática, el acceso a los conocimientos y el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes que demanda la realización de la práctica denominada "investigación", en el significado explicitado en párrafos anteriores.

Si entonces la formación de investigador es un quehacer académico, que promueve y facilita de manera sistemática, el acceso al conocimiento y el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes que demanda la práctica de investigación, en el caso de la investigación educativa se suscribe de la misma manera, salvo que su objeto de estudio es relativo a todo cuanto tenga que ver con la educación.

1.2.3. La investigación, su desarrollo en México

Hemos venido hablando de la formación del investigador educativo como objeto de estudio, en este apartado se establece el desarrollo que ha tenido la investigación desde el renacimiento en Europa y con la llegada de los españoles a América cómo ha venido evolucionando e instituyéndose en México, a través de la misma constitución del país y posteriormente como surge y se posesiona la Investigación Educativa, para posteriormente ser la base en donde descansa el CIE y de cómo desde el centro del país se extiende a la periferia en una tensión del centro hacia los estados del sur, en específico Chiapas.

En el renacimiento europeo aparece por primera vez generalizada la idea de que el hombre puede someter y controlar el mundo físico, mediante su inteligencia. Esta idea implicaba la existencia de un tipo de conocimiento especial, que permitía prever y predecir el comportamiento de la naturaleza a través de la observación de sus uniformidades o regularidades (Hull, 1973: 224; Rose y Rose, 1969, citado en Fortes y Lomnitz 2005).

Durante el mismo periodo (1450-1690), que es testigo del desarrollo del capitalismo como modo de producción dominante en Europa, también se presenta el desarrollo del cálculo diferencial y de la física experimental. Las técnicas de producción cambiante influyeron

en la ciencia y ésta a su vez produjo cambios acelerados en la tecnología. Según Bernal (1979:373), la revolución científico-tecnológica europea representa un fenómeno social único, en que la ciencia conquistó un papel permanente entre las fuerzas productivas de la sociedad.

El capitalismo se extendió a las colonias europeas, y a partir de entonces existió un "centro" y una "periferia" (el comillado es mío) (Wallerstein, 1974, citado en Fortes y Lomnitz 2005).

Fortes y Lomnitz consideran que, "no en todas las sociedades se dieron las condiciones para la consolidación de la ciencia moderna (...), particularmente en el norte de Europa después de la Reforma" (2005:17); un ejemplo de ello es España, al tiempo que triunfaba su Contrarreforma, en Francia se difundía el espíritu del Renacimiento.

El descubrimiento y colonización en América le permitió a España diferenciarse del resto de Europa y convertirse en el principal promotor del espíritu escolástico en el discurso autoritario y teocrático, lo cual se estaba erradicando en el Resto de Europa.

Desde su llegada los españoles impusieron en la Nueva España la cultura científica escolástica.

En 1551, fue fundada la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España. Creada y financiada por la Corona. Las materias que se impartían como también su contenido eran determinados por las diversas órdenes religiosas. Los estudiantes debían dominar una serie de materias teológicas sin importar la carrera que estaban siguiendo. Fue una universidad elitista para la formación de los criollos, pero presentó también un factor importante en el desarrollo de la cultura mexicana mestiza, era el foco de desarrollo intelectual y religioso, y se convirtió en el centro cultural más importante de América Latina (Silva Herzog, De Maria y Campos, 1981; García Stahl, 1975; citado en Fortes y Lomnitz, 2005).

Fortes y Lomnitz (2005) mencionan que en un principio la Universidad tuvo dos cátedras, la de teología y la de artes, la cual se dividía en filosofía natural y filosofía moral. En 1557, el padre agustino Alonso Gutiérrez escribe el primer texto científico de América, *Physica speculatio*, que contiene doctrinas aceptadas sobre astronomía, meteorología, física, botánica y psicología.

Con la ciencia moderna desarrollándose en Europa durante los siglos XVI y XVII, en México la doctrina oficial seguía intacta con los textos de Aristóteles y Santo Tomás; estos

elementos nos llevan a entender el estancamiento en cuanto a producción de conocimientos y cuadros de científicos investigadores de México en comparación con Europa.

Esta situación entra en crisis según Bravo Ugarte, (1974, citado por Fortes y Lomnitz, 2005), a partir de la absurda intromisión de la metafísica en el campo de las ciencias”, en ese momento en México apareció una reacción antiespañola y criollista. Se expulsaron a los introductores de esas ideas, los jesuitas y se fomentó un sentido nacional mexicano nutriéndose de la ciencia europea en el liberalismo y en el rechazo a la filosofía tradicional.

Fortes y Lomnitz (2005) consideran que una vez desairados a los peripatéticos, los nuevos eruditos citan a Galileo, a Copérnico, a Descartes, a Kepler. Sus precursores en el siglo XVII son don Carlos de Sigüenza y Góngora y sor Juana Inés de la Cruz (De Gortari, 1979:225-230; paz, 1984). “Las ciencias, desdeñadas hasta entonces, comienzan a ser cultivadas con ahínco. Se pretende conocer el medio geográfico, la riqueza y las posibilidades de un continente poco explorado hasta el momento. América pretende descubrirse así misma y le ayudan en su tarea botánicos, astrónomos, mineralogistas, geógrafos, matemáticos... El cartesianismo sirve para impulsar el desarrollo de las ciencias...” (García Stahl, 1975:70, citado por Fortes y Lomnitz, 2005). Los Sabios del siglo XVIII y comienzos del XIX estuvieron íntimamente relacionados con la universidad.

Mientras en España se producían cambios importantes como la circulación de autores de la talla de Descartes, Leibnitz y Lock, aceptan las corrientes filosóficas racionalistas, se discuten estas ideas en las tertulias; los jesuitas incorporan la renovación educativa en sus colegios a través de la enseñanza de la filosofía y la física de la época; en México Clavijero era la figura central del “movimiento innovador” y defendió la necesidad del método experimental (Cruz Manjares, 1982:60-64; citado en Fortes y Lomnitz ,2005).

Aparece dentro de la Ilustración un gran auge de la literatura y la ciencia, surgen “sabios” que investigan sin contar con laboratorios ni centros de estudio, Fortes y Lomnitz, comentan que “por 1792 se crea el Seminario de Minería, que con el tiempo se transformaría en el Colegio de Minería, donde se instaló el primer laboratorio de física moderna en México. Se imparten cursos, se escriben libros de texto y el seminario se convierte en vivero de científicos” (Cruz Manjares, 1982:66-68).

Esta etapa, la ilustración en México, que abarca de 1767 a 1810, iniciando con los primeros científicos los criollos, desplazados por la llegada de un grupo de científicos

españoles y la estancia de Humbolt en México, surge una nueva generación de españoles y criollos dedicados a la investigación, enseñanza, publicación y traducción de textos, en los seminarios que brindaban discutían ideas de Descartes y Bacon que competían y poco a poco desplazaban a la filosofía escolástica que seguía dominando la universidad, mientras la sociedad mexicana se preparaba para la independencia (De Gortari, 1979, citado en Fortes y Lomnitz, 2005).

Después de las guerras de Independencia, las cuales interrumpen la Ilustración y su aporte científico al amparo de la Reforma, se fundan institutos y sociedades científicas, entre otras, la Sociedad Científica Humbolt (1862) y el observatorio Astronómico de Chapultepec, destruido por Maximiliano y reconstruido en 1878 cuando México es invitado a participar en las labores del catálogo y carta Fotográfica del cielo. Adquiriendo de esta manera "su primer gran compromiso internacional, que lo coloca al frente del conocimiento de la astronomía en la época" (el comillado es mío) (De Gortari, 1979:13-14; Cruz Manjares, 1982:112-214, citados en Fortes y Lomnitz, 2005).

Con la extinción del siglo XIX, se inicia el proceso de industrialización en México: construcción del ferrocarril, impulso a la unificación nacional y a la educación pública a través de un grupo de pensadores positivistas encabezados por Gabino Barreda, alumno de Comte, a quien se le encarga la comisión de la reforma educativa en 1867. "Se funda la escuela Preparatoria Nacional... sus profesores son positivistas... sobresalen Justo Sierra, Ezequiel Chávez y el mismo Gabino Barreda; este grupo de jóvenes se organizan y comienzan a publicar revistas (De Gortari, 1979:303-304, citados en Fortes y Lomnitz , 2005).

El grupo positivista influyó tanto en el sistema educativo como en la ciencia y en el progreso, trayendo como consecuencia un renacimiento de la actividad científica, con ello la investigación.

Una vez concluida la revolución, el concepto de "ciencia" se encontraba desgastado e identificado con la explotación y dictadura del Porfiriato, por tal motivo, los intelectuales de la Revolución fueron rompiendo con la rigidez del positivismo, "lucharon por un mayor cultivo de las humanidades, por los "valores del espíritu" y un reencuentro con la realidad mexicana y con el indio" (las comillas son mías) (Fortes y Lomnitz, 2005:21).

La revolución acabó con algunas instituciones científicas, fortaleció y creo otras, como ejemplos, la Dirección de Estudios Geográficos y Climatológicos (1915), y la Escuela de Química (1916); se mantuvo el Observatorio Astronómico. La mayoría de los nuevos

institutos de investigación se crea en la Universidad Nacional, entre 1929 y 1973; en 1936 se crea el Instituto Nacional para la Educación; después de la década de los años 50, se fundan, dos instituciones clave para la IE, el Centro Regional para la Educación Adulta y el Alfabetismo Funcional de América Latina (CREFAL) y el Instituto de América Latina para la Comunicación Educativa (ILCE); así mismo en 1960 se funda el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; en 1961 se crea el Centro para Estudios Educativos (CEE), y el primer doctorado en educación en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Martínez Rizo, 1996; citado en OECD-CERI 2004).

Es en este periodo y en estas Instituciones donde nace y comienza el desarrollo de la Investigación Educativa en México, que como lo veremos en apartados posteriores serán actores importantes en la constitución y desarrollo del CIE en México.

1.3. EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (CIE)

El discurso hegemónico sobre la Investigación Educativa en México se ha articulado a partir del concepto de campo que fue propuesto por Bourdieu (1997). Esta primacía que asume el concepto para explicar lo que ocurre en tanto a la Investigación Educativa (definición de normas, prácticas y representaciones de la Investigación Educativa) se explica, en gran medida, por la posibilidad de dar cabida a una multiplicidad de perspectivas, enfoques y disciplinas, como se muestra en este apartado.

El texto De Landsheere (1996), el cual se aborda al inicio de este apartado plantea cómo, a nivel internacional, la Investigación Educativa se hizo posible a partir de la discusión sobre la científicidad de la pedagogía y su relación con otras ciencias, iniciando con la psicología.

A partir de esto, en el contexto nacional los estudios realizados sobre la Investigación Educativa recurren necesariamente al concepto de campo (Weiss, 2003; Colina y Osorio, 2004; Latapí, 1994; Martínez Rizo, 1996, OCDE, 2004).

1.3.1 Aproximación al concepto

Para poder entender el concepto de CIE y las implicaciones que ha tenido en la Investigación Educativa que se realiza en México, es preciso entender su aparición y uso a nivel internacional, cómo se fue gestando, cuáles fueron sus principales vicisitudes y de qué manera aportó conocimientos, estrategias y metodologías para la Investigación Educativa.

Se comienza parafraseando el concepto de campo acuñado por Bourdieu, el cual se profundizará en el apartado siguiente, cuando se aborde el CIE en México; Ahora bien, para poder comprender su desarrollo es preciso señalar que la estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital, dada en un momento dado del tiempo, corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de fuerzas que le son inherentes, y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas (Bourdieu 2000).

Bourdieu (1985, citado en Colina y Osorio 2004) se concentra en el lugar de la lucha como clave para comprender las relaciones culturales y las estrategias sociales que tienen como resultado la producción de diferentes versiones de capital.

Para Bourdieu, (2000) el capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o "incorporada", su acumulación en cualquiera de estas formas requiere tiempo, puede reproducirse a sí mismo, crecer y a través de él se pueden obtener diversos beneficios.

El autor plantea que una ciencia dentro de su práctica debe incluir el capital y el beneficio en todas sus manifestaciones, así como determinar las leyes por las que los diferentes tipos de capital (o de poder, que para el caso es lo mismo) se transforman unos en otros; en este caso, el *capital económico* es directamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad; el *capital cultural* puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización, sobre todo en forma de títulos académicos; el *capital social*, que es un capital de obligaciones y "relaciones" sociales, resulta igualmente convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico, y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios; finalmente el *capital simbólico* en la medida en que es

representado, esto es simbólicamente aprehendido, es una relación de conocimiento y desconocimiento, presupone la intervención de un *habitus*, entendido éste como una capacidad cognitiva socialmente constituida.

El concepto de capital se refiere a todo tipo de recursos que da poder, es decir, posibilidad de ser aceptado y legitimado en el campo; "el factor eficiente en un campo dado, como arma y como apuesta; permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia" (Bourdieu y Wacquant, 1995:65; citado en Colina y Osorio 2004).

El **habitus**, es un sistema de disposiciones a ser y hacer, es una potencialidad, un deseo de ser, que lleva al sujeto a tratar, inconscientemente, de crear las condiciones de su realización y, por tanto, de imponer las condiciones favorables para lo que es. Colina y Osorio (2004:40); lo definen como los esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción, y recuperan los planteamientos de Bourdieu y Wacquant al respecto como un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia cuestiones prácticas.

Para entrar y permanecer exitosamente en la dinámica de un campo se deberá poseer un cierto tipo de *habitus* existente ya que en aquellos agentes que lo conforman o, dejar actuar el *habitus* propio para obedecer a la necesidad inmanente del campo y satisfacer las exigencias inscritas en él.

1.3.2 El CIE a nivel internacional

Es preciso comprender que, para efectos de este apartado, los ejemplos y el recorrido que se hace con relación a la Investigación Educativa internacional lleva como eje transversal la visión de CIE, en el sentido que Bourdieu estableció resaltando su multidisciplinariedad. En la introducción de "La investigación educativa en el mundo" Gilbert De Landsheere (1996), comenta que la IE experimental se relaciona estrechamente con la civilización occidental y la industrialización; sin embargo mucho antes "se desarrollaron sistemas pedagógicos como la escuela experimental de Dessau (el *Philanthropin*), creada en 1774 por Basedow, los jardines de niños de Froebel y la teoría del método de Pestalozzi", estas experiencias pedagógicas pertenecen a la

categoría de la experienciación a diferencia de la pedagogía experimental que utiliza el método positivista de finales del siglo XIX.

Podemos comenzar a entender cómo estas experiencias denominadas experienciación, son los primeros ejercicios, digamos de manera seria, por constituir a través de la Investigación Educativa en el CIE, los cuales consisten en retomar las experiencias derivadas de la práctica y deducciones por observación, por la cordura y el sentido común; esto es, ensayos de innovación en el lugar mismo, sin afán de control riguroso o de representatividad de las muestras, por lo tanto la evaluación revestirá un carácter que se puede denominar subjetivo, Landsheere (1996), menciona que esta primera forma de pretender realizar Investigación Educativa fue adoptada por Buyse y utilizado por W. James, Flourmoy, Claparède y Bergson .

Según Landsheere (1996) lo que cambia profundamente, a medida que nos acercamos al siglo XX, es el contexto socioeconómico y político, así como el rápido desarrollo de las ciencias sociales, entre ellas la Psicología, de la que los creadores de nuevos sistemas se alimentaron eclécticamente, situación que determina los posicionamientos teórico-metodológicos de la Investigación Educativa, dentro del CIE.

Podemos recuperar algunos ejemplos mencionados por Landsheere (1996), para determinar cómo se fue transformando la Investigación Educativa de una práctica de experienciar a una denominada pedagogía experimental, para al fin llegar a lo que se define hoy día como Investigación Educativa. Iniciamos con John Dewey, quien, en 1896 funda una escuela experimental en la Universidad de Chicago con el objetivo de experienciar, partiendo de los métodos de enseñanza correspondientes a su ideal; opta resueltamente por el enfoque cualitativo de los fenómenos educativos y rechaza la evaluación normativa en beneficio de lo que hoy llamamos la evaluación formativa y de los criterios.

El progresivismo de Dewey se materializará en Kilpatrick, principalmente por el método de proyectos, en Rugg hacia los años sesenta, incorporando su teoría todo el movimiento centrado en la divergencia y la creatividad; y, por último, en T. Brameld, con su reconstruccionismo, en el campo de la educación (citados por Landsheere, 1996).

Así mismo Landsheere (1996) menciona que en Europa algunos eclécticos aportaron la experimentación al servicio de la experienciación, tal es el caso de Declory y Claparède en los países de habla francesa, Kerschensteiner en Alemania (*die Arbeitsschule*), Montessori en Italia, todos ellos partidarios de una educación activa y atenta al niño; el

movimiento Nueva Educación resultó ser un fenómeno mundial; se sostiene entonces que tanto en el continente americano, como en el continente europeo, se observa un interés considerable en cuanto a la Investigación Educativa, ésta va ganando terreno y legitimidad como práctica científicamente aceptada abarcando a la pedagogía y la psicología.

Claparède, menciona Landsheere (1996), propone el nombre de pedología a la ciencia teórica en la que se realiza la unión entre la psicología y la pedagogía, y la pedotecnia para la aplicación práctica en la educación de las aportaciones de la pedagogía; digamos que comienzan a surgir nuevas formas de hacer y aprovechar la Investigación Educativa, la cual como veremos se extiende a diferentes países del mundo.

En las primeras décadas de 1900 aparecen laboratorios, sociedades, centros o servicios de pedología o pedotecnia, en todos los lugares del mundo; en 1907 se funda la Sociedad Belga de Pedotecnia en donde se desarrollan 27 actividades, diez de ellas revisten un carácter biométrico o acerca de la higiene escolar, del estudio de dibujos infantiles, medición de las aptitudes de los colegiales con base en las pruebas de Binet y otra más con el suministro de las pruebas escolares de Vaney; las demás tienen una función de información general. Esta sociedad para 1920, contaba con miembros extranjeros provenientes de Francia, Suiza, EEUU, España, Alemania, Chile, Costa Rica, Dinamarca, Rumania, Uruguay, Colombia, Bulgaria, Polonia y los Países Bajos; el alcance de este movimiento es considerable y concierne a varios aspectos de la pedagogía (Landsheere, 1996).

Otro acontecimiento presentado por Landsheere (1996), el cual fortalece el CIE a nivel internacional lo representa, en Estados Unidos de Norte América, J.M. Rice, quien funda en 1903 la primera Sociedad de IE, tres años después de la aparición de los *Principles of Scientific Management* de F.W. Taylor en (1911) publicó su *Scientific Management in Education*, con lo cual podemos observar la diversificación que en determinado momento amplía y fortalece el CIE.

Consideramos que lo expuesto por Landsheere (1996), muestra que agentes del CIE a nivel internacional, responden a las reglas de pertenencia al campo, manifestándolo de la siguiente forma: Para mantenerse en el campo de la ciencia, es menester que los diferentes investigadores sean capaces, al menos en parte, de ponerse efectivamente de acuerdo más allá de sus opiniones personales

delimitando un problema en forma tal que su solución este subordinada a comprobaciones accesibles a todos y verificables por todos, disociándolo de los problemas de evaluaciones y de convicciones (Piaget, 1972, en Landsheere 1996).

Landsheere (1996), distingue cinco periodos históricos a través de los cuales se constituye el CIE a nivel internacional. En el primer periodo notamos el inicio del establecimiento de lo que pudiéramos llamarle Investigación Educativa precientífica, primeros experimentos lógico-educativos:

Periodo precientífico, concretamente de finales del siglo XVIII a finales del XIX. Desde el inicio del siglo XIX se siente que la pedagogía no permanecerá ajena a la efervescencia científica de la época. Kant, Herbart, Spencer, Bain, Pestalozzi, *Desterweg*, Bernard y otros, experimentan y se basan en la *Geisteswissenschaft* alemana, cuidadosos conjuntos lógico-deductivos de materiales unas veces empíricos, otras veces puramente idealistas, con toda la gama intermedia que separa a estos dos extremos (Landsheere, 1996: 24).

Como veremos a continuación, en el segundo periodo, predomina en el CIE internacional la visión positivista, la cual comenzaba a abarcar el terreno de la Investigación Educativa:

El segundo periodo lo denominó, florecimiento de la investigación cuantitativa, desde el último decenio del siglo XIX hasta mediados de los años treinta. Durante este periodo, sobre todo en sus inicios, la pedagogía experimental está orientada esencialmente hacia la evaluación cuantitativa y el afán por la eficacia, y, muestra, en varios de sus representantes, un acusado carácter científicista.

Este periodo se opone definitivamente al formalismo y al mentalismo y, por reacción, olvida con frecuencia el componente filosófico (Landsheere; 1996: 24-25).

El siguiente periodo se caracteriza por tiempos de pos guerra, derivado de la segunda guerra mundial, en donde pierde fuerza el movimiento positivista en Investigación Educativa y se estanca el interés por todo tipo de investigación que no tenga que ver con la consolidación de actividades bélicas, propiciando nuevos posicionamientos en el CIE:

El tercer periodo denominado de reflexión y luego de estacionamiento, de mediados de los años treinta a principios de los cincuenta. La gran crisis

económica de los años treinta, junto al ascenso del fascismo, conduce a la interrupción de muchas investigaciones y provoca una profunda impugnación social (el Frente Popular en Francia). La Polémica, el combate político no dejan ningún lugar a la investigación fundamental educativa. Es el periodo en que triunfa el movimiento Nueva Educación en Europa y el “progresivismo” en los Estados Unidos: los cruzados de la nueva fe pedagógica se anticipan a los investigadores de quienes toman prestado lo que es compatible con su filosofía, a la vez que la apuntalan.

La investigación cuantitativa radical subsiste, pero deja de avanzar sensiblemente.

Estalla la segunda Guerra Mundial. Con excepción de la investigación psicológica de utilidad militar y de la reflexión en vistas a la reconstrucción de los movimientos de la Resistencia, la investigación pedagógica marca el paso, especialmente en Europa.

El tiempo inmediato a la postguerra se dedicará, en primer lugar a la defensa de las nuevas estructuras educativas (Plan *Langevin-Wallon*, *comprehensive schools Gesamtschule*, escuela única...), fruto de las conquistas sociales y científicas de la posguerra.

En los Estados Unidos se desarrolla el movimiento de la *operation-research* o investigación operacional en educación, aplicación a la práctica pedagógica de las estrategias de gestión y de modificación de los comportamientos, actualizadas durante la guerra (Landsheere; 1996: 25).

El siguiente periodo se caracteriza por un auge en la inversión que se le otorga a la Investigación Educativa, en función de reconstruir las infraestructuras económicas y la competencia de la guerra fría, situaciones que fortalecieron el CIE a nivel internacional.

El cuarto periodo denominado los *Golden Sixties*: de mediados de los años sesenta. El comercio alcanza enorme auge al capitalizar los progresos científicos y técnicos que la guerra permitió continuar, del mismo modo que los aparatos de producción industrial desarrollados con fines militares, aprovechando la oportunidad de reconstruir las infraestructuras económicas – en países como Alemania, donde habían sido destruidas casi en su totalidad-, al hallarse por último ante una enorme demanda debida a las destrucciones, a

las privaciones y a las frustraciones sufridas en el transcurso de los años trágicos que acababan de terminar, así como gracias a la llegada del mercado de nuevos productos. Además, la oposición Este-Oeste y todas las tensiones que lo acompañan impulsan a la industria del armamento y la investigación científica en ciencias físicas y en ciencias humanas con fines militares. El dinero circula en abundancia y los países capitalistas alcanzan un óptimo grado de prosperidad. Pretenden poner a la ciencia de su lado al darse cuenta de que la educación es una de las claves del futuro. El lanzamiento del primer Spuknik soviético provoca en los Estados Unidos debates apasionados acerca de calidad de la enseñanza, especialmente en el campo científico y en la formación de maestros. Tiene lugar un flujo de recursos nunca antes visto, el cual se haya destinado a la investigación educativa, proveniente tanto de organismos privados como de las autoridades locales y del gobierno federal.

Los países anglosajones confirman su supremacía en la investigación experimental educativa. Escandinavia los sigue de muy cerca, especialmente Suecia.

A partir de los años sesenta se observa un notorio acercamiento entre la investigación y la práctica educativa, en los primeros grandes trabajos sobre la definición de los objetivos de la enseñanza y la metodología objetiva de la enseñanza y la metodología objetiva en la elaboración de currículos (Landsheere; 1996: 25-26).

En el último periodo que se desarrolla de mediados de los años sesenta hasta mediados de la última década del siglo XX (1996²) se percibe una consolidación en el CIE a nivel internacional, situación que indudablemente influye en los países periféricos; Landsheere señala como característico de este último periodo la interrogante epistemológica y la reconciliación entre la filosofía y las ciencias de la educación. La impugnación que alcanza su apogeo en los años sesenta es el resultado del efecto conjugado del verdadero salto científico hacia delante que acaba de consumarse, de una nueva forma de conciencia en cuanto a los límites del conocimiento objetivo, de la insatisfacción que acaba por provocar la saturación de bienes materiales, del mejor análisis de las ideologías y de los mecanismos de poder económico-político y, en fin, de la decepción causada por

² Es el año de la edición de su trabajo "La investigación educativa en el mundo"; México Fondo de Cultura Económica.

la comprobación, en la mayor parte de los casos, de ver a los explotados aún más explotados y a los ricos aún más ricos.

A través de las interrogantes, revueltas, sobresaltos, polémicas, rechazos, aberraciones, ingenuidades y explotaciones que del neorromanticismo hacen los oportunistas, se ven surgir los contornos de una nueva cultura (Landsheere; 1996: 26-27).

El CIE a nivel internacional se ha ido constituyendo, legitimando y posesionándose a lo largo de estos periodos, sin embargo, en México es en el tránsito de la segunda mitad del siglo XX cuando comienza a tener forma y constituirse; sobre este posicionamiento se trata el siguiente apartado.

1.3.3. El CIE en México: Surgimiento

En su trabajo denominado "Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus"; Alicia Colina y Raúl Osorio (2004) retoman la propuesta de Bourdieu (1997), y el concepto de campo para señalar que todas las sociedades se presentan como espacios sociales, es decir, estructuras de diferencias que sólo pueden comprenderse elaborando lo que él denomina "principio generador", esto no es otra cosa, que la estructura de distribución de las formas de poder o de las especies de capital eficientes en el universo social que se estudia y que, por lo tanto, varían según lugares y momentos.

Colina y Osorio (2004) destacan que esa estructura permite la fundamentación de un análisis dinámico de las posiciones sociales de la conservación y de la transformación de la estructura de distribución de las propiedades actuantes, y con ello, del espacio social.

Bourdieu habla de los *campos* como *universos sociales relativamente autónomos* (1997, citado en Colina y Osorio; 2004:35) en esos campos (campos de fuerza) es donde se desarrollan los conflictos específicos entre los agentes involucrados. Para ellos "un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones en donde los actores poseen diferentes formas de poder, por lo que es, al mismo tiempo, un espacio de conflictos y competencias. Otra propiedad del campo es que toda la gente comprometida en él tiene gran cantidad de intereses comunes fundamentales, vinculados con la existencia misma de un campo" (2004: 35).

En el sentido del párrafo anterior, cada campo prescribe sus valores particulares y posee sus propias reglas de juego. El juego es el conjunto de todo: acciones posibles, reglas, jugadores, beneficios que obtienen, estrategias para conseguirlos, terreno, etcétera.

Bourdieu y Wacquant (1995) explican que la configuración relacional de un campo se impone a todos los objetos y agentes que penetran en él. O lo que es lo mismo “un espacio de conflictos y competición (...) una estructura de probabilidades, recompensas, ganancias o sanciones, que siempre implica cierto grado de indeterminación” (citados en Colina y Osorio, 2004: 36).

Es importante considerar que como frontera de un campo se debe precisar “el límite de sus efectos o, en otro sentido, un agente o una institución forma parte de un campo en la medida en que sufre y produce efectos en el mismo” (Bourdieu y Wacquant, 1995, citado en Colina y Osorio, 2004: 37).

Una vez puntualizado el concepto de campo, podemos entender, que forman parte del CIE en México, como los sugieren Colina y Osorio (2004) aquellas instituciones de educación superior, centros de investigación y profesionales de la Investigación Educativa que por su tipo de organización o práctica profesional sufren y producen efectos en la conformación y estructuración del mismo.

En este caso particular, el lugar de la lucha es el CIE en su aspecto formativo, por lo que su lucha es por la legitimidad de las ideas y prácticas; es decir si esas ideas y prácticas, como temas discursivos, pueden convertirse en capital simbólico.

Conforme al párrafo anterior, los agentes del CIE están interesados en las recompensas, ganancias y sanciones que son fruto de la pertenencia a éste. Aceptan, y a su vez determinan, las reglas de pertenencia al campo, además juegan estas reglas porque aspiran a la legitimidad del mismo (Colina y Osorio, 2004).

Es tan significativo e importante el desarrollo del habitus en el CIE, que algunos estudios reconocen en el sistema de disposiciones de los agentes, habitus, las causas de algunas de las dificultades de la estructuración de este campo. Lo que conlleva a considerar la importancia que tiene el proceso de adquisición (como proceso de formación) de este habitus.

Colina y Osorio (2004) consideran que es importante reconocer que el habitus de un individuo no es algo aislado, está íntimamente relacionado con todas las características de los capitales económicos, culturales y sociales que posee el individuo, por lo que un

cambio en uno de estos capitales requiere cierto cambio en las disposiciones que lo conforman. Retomando a Arredondo et al. (1989), estos autores señalan que los habitus compartidos permiten mantener los objetivos decisivos de la conformación del campo.

Pero el hecho de que los agentes sociales cuenten con condiciones muy diferentes (diversidad de capitales culturales) y estén provistos de habitus diversos, por ejemplo diferentes disciplinas de origen, implica que se requiere una sólida formación en Investigación Educativa para poder ingresar a este campo y producir efectos en él (Díaz Barriga 1996:66; citado en Colina y Osorio, 2004).

Para responder a la interrogante de ¿quién es un agente en el CIE?, Colina y Osorio (2004) consideraron como agentes pertenecientes al CIE a aquellos que, por sus características cubren los requisitos de entrada, pero que además han participado en forma activa (en congresos, publicaciones, gestión, entre otras) en el campo. Los criterios de inclusión giran en torno a:

- 1) Ser miembro del Sistema Nacional de Investigación (SNI) o de alguna asociación perteneciente al CIE, como el COMIE, RISEU y
- 2) Mostrar alguna forma de participación activa en el campo (participación en comités editoriales, congresos, publicaciones, gestión etc.).

Para Martínez Rizo (1996) es en 1936 donde se encuentran las raíces de la Investigación Educativa en México, a partir de la creación del Instituto Nacional para la Educación, ya en los cincuenta se crean dos instituciones de la UNESCO, de primordial importancia para la Investigación Educativa, el CREFAL e ILCE; y en la década de los sesenta se crea el Centro de Estudios Educativos (CEE) y el primer doctorado en educación de la UNAM; empero, fue en los años setenta del siglo XX cuando se dio la institucionalización de la Investigación Educativa en México, aumentando su reconocimiento y estatus dentro de la comunidad científica y haciéndolo un punto de referencia sobre decisiones de políticas públicas educativas (Gutiérrez, 1999; citado en OECD-CERI, 2004).

En la década de los setenta se crearon 23 centros de Investigación Educativa, la mayoría en universidades públicas, dentro de los cuales se destacan el Departamento de Investigación Educativa CINESTAV-IPN en 1971, y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978 (la cuál incorpora al Instituto Nacional de Educación); durante 1980 y 1981, se celebraron varios congresos en distintas ciudades alrededor del país, culminando en 1981, con un gran acontecimiento, el 1er. Congreso Nacional de

Investigación Educativa en México, como conclusión de este periodo exitoso (OECD-CERI, 2004).

Como consecuencia de lo expresado en párrafos anteriores, se ha ido de alguna manera configurando lo que se concibe hoy como CIE; de acuerdo con lo establecido Bourdieu relativo a la teoría de campo. Según Weiss (2006) es desde 1980 cuando, a partir de lo expuesto por Arredondo, Martínez, Mingo y Wuest en su trabajo "La investigación educativa en México: un campo científico en proceso de constitución", se usa y promueve el surgimiento de un habitus científico en el CIE se establecen de reglas de juego propias. Es entonces que se introduce el concepto de campo para delimitar las acciones realizadas en torno a la IE en México.

No hay que olvidar que para Bourdieu "el campo científico, al igual que otros campos, es un campo de fuerzas dotado de una estructura, así como un campo de luchas para conservar o transformar ese campo (y) la estructura del campo científico está definida en cada momento por la correlación de fuerzas entre los protagonistas de lucha" (2003: 64-65, en Weiss, 2006); lo que expresa una estructura clara de prácticas sociales.

Al respecto, Weiss (2006) afirma que en México hablar de campo a la manera de Bourdieu parecía lejano en 1980, aunque el concepto se usara con mucha frecuencia consideraba que las reglas de funcionamiento no eran muy claras, por lo que unos investigadores concebían a la Investigación Educativa como campo social comprometido con la elaboración de recomendaciones para las prácticas educativas, otros como quehacer estrictamente científico. Para este autor se trata de una fase preparadigmática que se caracteriza por la disputa sobre sus fundamentos, un bajo grado de interdependencia entre sus participantes, incertidumbres en las tareas, carencia de autonomía, dependencia de audiencias externas y carencia de regulación.

Es así como a partir de la década de los años ochenta del siglo XX comenzó a estructurarse seriamente, por decirlo de alguna manera, lo que actualmente conocemos como el campo de la Investigación Educativa en México; según Latapí (1994) los temas predominantes en esta década fueron: con respecto a la educación formal pública sobresale la revisión curricular; la innovación educativa aplicada a nivel micro; formas innovadoras para hacer llegar la educación básica a zonas marginadas; programas de educación técnica (nivel medio); educación para adultos; relación educación-empleo; relación educación-medios de comunicación; para 1993 se consideraba al campo según Weiss (2006) como líneas de investigación compartidas por diversas instituciones.

Posteriormente se definieron las áreas temáticas y agruparon los campos (con fines sólo de organización).

Latapí (1994), apoyándose en Ville, indica que la Investigación Educativa se lleva a cabo desde muy diversas formas y lugares; distinguiendo entre centros, instituciones y grupos que la realizan:

- Las entidades cuya única razón de ser o lo primordial que realizan es la Investigación Educativa; se denominarán centros.
- Las entidades que tienen finalidades más amplias y diversificadas, por ejemplo universidades o delegaciones de la SEP, que entre otras múltiples cosas realizan Investigación Educativa; se les denominará instituciones.
- Los equipos de investigadores (principalmente dentro del gobierno) que realizan Investigación Educativa con diversas finalidades; se les denominará grupos.

Una denominación genérica de todas estas entidades será la de "unidades" de Investigador Educativa. Sin embargo el uso ha impuesto el término de "instituciones" para todas ellas. El autor propone aplicar indistintamente los términos "instituciones" y "unidades" como designación genérica, a no ser que el contexto indique que se da a "instituciones" su acepción particular.

Por otro lado, Latapí (1980) había expuesto que las unidades que realizaban en ese tiempo, Investigación Educativa en México eran probablemente más de 200 distribuidas en cuatro sectores:

- El público conformado por grupos técnicos y direcciones de Planeación de las delegaciones generales de la SEP; direcciones de educación de los estados; UPN; varios centros en el sector público y pocas escuelas normales.
- El sector universitario en que existe gran variedad de unidades que realizan Investigación Educativa: departamentos o comisiones de planeación de las universidades; los comités de planeación de los COEPES y CORPES; los departamentos o centros de Didáctica de Formación de Profesores y de Desarrollo Académico; algunas maestrías en educación y algunos centros de documentación y bibliotecas especializadas.

- En el sector privado en el que existen varios centros de Investigación Educativa y algunos grupos de educación popular, capacitación o desarrollo de la comunidad que hacen algún tipo de investigación sobre su propio trabajo.
- El sector externo con varios centros especializados.

La mayoría de las unidades en que se realizaba investigación en aquel entonces habían sido creadas antes de 1970, aunado a esto el número de unidades, sobre todo de centros era muy reducido.

Consideradas en su conjunto, las unidades mexicanas de Investigación Educativa constituían una base institucional débil e incipiente, en relación con las necesidades del desarrollo educativo nacional y con la creciente capacidad del país para la investigación científica en general, además el CONACYT destinaba la mayoría de los recursos a la investigación en áreas "directamente productivas" es por ello que Latapí (1981), consideraba que "el desarrollo de una base institucional de Investigación Educativa, en suma, no ha sido ni está siendo objeto de un esfuerzo deliberado y sistemático de las instancias responsables, que responda a la magnitud de los requerimientos del desarrollo educativo y global del país" (Latapí; 1994:19).

Para Latapí (1994) una mejor coordinación entre las diversas instancias involucradas con la Investigación Educativa podría ser altamente significativa para superar el exagerado desequilibrio geográfico de la Investigación Educativa, fortaleciendo las instituciones de provincia³.

Latapí (1994), concluye su diagnóstico con dos consideraciones:

Por una parte, considera dos modelos de desarrollo futuro de la Investigación Educativa; uno sería el convencional, centrado en la multiplicación, consolidación y coordinación de una red de unidades "profesionales" de Investigación Educativa. El otro es un modelo diferente que, además de lo anterior, comprendiera en lo posible la promoción de investigación en el sistema educativo en su conjunto, a través de los maestros y demás educadores de la base, en este sentido la red de instituciones especializadas tendría como función no sólo realizar investigación de calidad sino articular y promover investigación en el conjunto del sistema educativo a través de los maestros, con técnicas

³ Las conclusiones respecto a las instancias de coordinación son cinco y se pueden revisar Latapí Sarre (1994) La investigación educativa en México. Primera parte Diagnóstico de la investigación educativa en México, Fondo de cultura Económica; pp. 38-39.

adecuadas a la posibilidades de éstos. El sistema educativo comenzaría a convertirse, así, en un laboratorio de experiencias de investigación que serían guiadas y recogidas por las instituciones especializadas.

La segunda consideración se refiere al Plan Maestro de Investigación Educativa que el Plan Nacional Indicativo de IE (PNIIE) que desde el CONACYT había venido elaborando durante el último año. Más adelante se profundiza acerca de los diagnósticos y propuestas en relación a la formación del investigador educativo derivadas de esta propuesta.

Como se puede observar, el reconocimiento y aceptación del CIE, como concepto articulador de prácticas fue conformando su significado durante las décadas de los años treinta hasta los ochenta del siglo XX cuando se cimentaron las bases para lo que posteriormente se reconocería como el desarrollo del CIE en México.

1.3.4. El CIE en México: consolidación.

Los años ochenta del siglo XX fueron una década difícil para el desarrollo de la Investigación Educativa en México. La crisis económica tuvo un considerable impacto en el desarrollo de la educación así como en la Investigación Educativa; sin embargo, se destacan tres factores importantes al inicio de este periodo que influyen en la consolidación del CIE: el establecimiento del PINIE, en 1981; la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984; y finalmente el auspicio de actividades de investigación a través del Grupo de Estudio para la Educación de las Finanzas (GEFE) de la SEP (OECD-CERI, 2004).

Weiss (2006), menciona que la Investigación Educativa ha evolucionado desde entonces, influyendo en este proceso la conformación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), no coordinado por instancias externas, sino por los mismos investigadores, éstos han elaborado estados de conocimiento⁴ y organizado congresos

⁴ En mayo del 2000, con 36 miembros destacados del COMIE coordinados por su entonces presidenta, Guillermina Waldegg, se definió como "Estado de Conocimiento": "El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los

nacionales con periodicidad, se han fomentado doctorados y revistas arbitradas, considera que las políticas científicas como SNI y los programas de modernización de la educación superior han influido favorablemente, así mismo se tienen árbitros para el juego, si bien son varios y con reglas diferentes (como el SNI, el COMIE), se han editado revistas (arbitradas) y también los estados de conocimiento; ello de alguna manera muestra el desarrollo que ha tenido la Investigación Educativa en México a partir de las últimas dos décadas del siglo XX.

Así una nueva era se abre para la Investigación Educativa durante la década de los años noventa del siglo XX: se fundó el COMIE y el 2o Congreso Nacional para la Investigación Educativa, ambos en 1993, un año después, el consenso político del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, aunque no se preocupaba directamente de la Investigación Educativa, tuvo repercusiones mayores para ésta.

En este mismo sentido, según informe de la OCDE, 2004, a inicios de los años noventa el campo presenta gran heterogeneidad (casi imposible hablar de una actividad científica a nivel nacional que cubriera prioridades nacionales).

Durante esta década se abre una nueva era para la Investigación Educativa, entre los trabajos que COMIE promueve en México se han organizado congresos cada dos años (a partir del segundo celebrado en 1993); desde su fundación se han promovido procesos de descentralización educativa y para el año 2003 se había realizado una nueva compilación del estado del conocimiento de la Investigación Educativa, por áreas temáticas, en donde se analizó el progreso y las dificultades enfrentadas en la última década del siglo XX; por otro lado se considera que ha habido avances en la construcción teórica ya que, aunque tradicionalmente, los paradigmas teóricos en los que se basa la Investigación Educativa son copiados, hay esfuerzos de recreación o adaptación y de creación o generación de nuevos (OECD-CERI, 2004).

La Investigación Educativa desarrolla en un número amplio y heterogéneo de instituciones, de ello se desprende que existan diversas comunidades de investigación vinculadas con dos tipos de investigación, la básica y la aplicada, mismas que adquieren estrategias distintas en la producción de conocimiento y en las metodologías utilizadas .

problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción"; véase Weiss (2006).

De acuerdo al informe presentado por la OECD-CERI (2004), la investigación básica busca producir conocimientos en un área de problemas determinada, tiene relevancia teórica y conceptual, y tiende a estar basada en una disciplina y es de largo plazo, la generación de conocimientos de este tipo se realiza:

- a) Centros universitarios e investigadores SNI.
- b) Centros y académicos de alto nivel

Por su parte, la investigación aplicada y de desarrollo tiene una aplicación orientada, es frecuentemente interdisciplinaria y contemporánea, tiene el propósito de diseñar e implementar soluciones para los problemas identificados que requieren una solución rápida, la generación de este tipo de conocimiento se realiza:

- a) Centros, fundaciones e investigadores asociados a la capacitación y práctica de profesores.
- b) Investigadores, centros y Organismos de la Sociedad Civil que asesoran a instancias para resolver problemas.

La Investigación Educativa en México se caracteriza por su mucha flexibilidad de movimiento (no centrada en la investigación básica como los europeos y norteamericanos) y finalmente la edad promedio de los Investigadores Educativos es alta (50 años), esto implica escasez de investigadores jóvenes.

Ante la concentración de recursos en instituciones, responsabilidad compartida por CONACYT y SEP; la OCDE sugiere que es necesario ampliar el apoyo en los estados ya que existe inadecuación de los criterios del SNI para fortalecer el desarrollo de la Investigación Educativa; por otro lado según este organismo internacional los maestros no están acostumbrados a usar los resultados de la Investigación Educativa como innovaciones.

Otras problemáticas detectadas, refieren, que se le da escasa importancia al rubro de la Investigación Educativa frente a otros; existen muchas intervenciones sindicales y de intereses corporativos que dificultan el desarrollo de ésta.

En cuanto a la difusión de los resultados de la Investigación Educativa que se realiza en México, se reporta la existencia de 61 revistas dedicadas a la investigación y de esas sólo seis se consideran de Investigación Educativa.

En el informe de la OECD-CERI (2004) se reconoce el esfuerzo del COMIE referente a la publicación de los Estados del Conocimiento y de otros esfuerzos como El Observatorio de Educación Ciudadana, pero se plantea que debe ampliarse la inversión para tener los resultados que se esperan. Se carece de investigación aplicada lo que limita la posibilidad de usar sus resultados. Es necesario impulsar la edición de revistas para difundir los resultados. Se requiere ampliar la demanda de los resultados de investigación por parte de los maestros.

En función a lo anterior la OCDE-CERI (2004) realiza las siguientes recomendaciones: impulsar una estrategia de investigación nacional; impulsar la infraestructura y capacidad de investigación y fortalecer la utilización de la investigación y el desarrollo educativo.

Esto conlleva reflexionar acerca de la formación del investigador educativo y su fortalecimiento a nivel regional, adquiriendo importancia en los discursos de la Investigación Educativa promovidos por diversas instancias oficiales involucradas en ésta, este aspecto que destaca el análisis del contexto para que la Investigación Educativa tenga la posibilidad de sobrevivencia y permanencia institucional, ya que independientemente de su valor como motor del progreso social, depende de los apoyos gubernamentales que se destinen para su permanencia y desarrollo.

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR

EN LOS DISCURSOS QUE LEGITIMAN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Como se ha venido argumentando en el capítulo anterior, el pertenecer al CIE conlleva una serie de implicaciones, que tienen que ver con cierto habitus que se genera y reproduce en los centros, instituciones y asociaciones cuyo ámbito de competencia gira en torno a la Investigación Educativa.

En este apartado se destaca la importancia e implicaciones que tiene para el investigador educativo pertenecer a un ámbito institucional que legitima la Investigación Educativa; lo cual permitirá, en primera instancia, comprender los requisitos que debe cumplir, quien aspira a ser investigador educativo y pertenecer al CIE, en segundo lugar, nos da pauta para analizar las habilidades, destrezas y conocimientos que se reconocen como necesarios para un aspirante a ser investigador educativo, en otras palabras, los parámetros y los retos que deben enfrentar quienes aspiren a formarse como investigadores educativos respondiendo a las exigencias que a nivel regional, nacional e internacional impone el campo; y finalmente se exponen algunas propuestas diseñadas para la formación del investigador educativo en México.

2.1. SER INVESTIGADOR EDUCATIVO

Ser investigador educativo en el discurso oficial, implica ser miembro ya sea del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), o de ambos, así mismo contar con los apoyos para realizar Investigación Educativa. Estos últimos estarán supeditados a la existencia de habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes, que debe poseer un investigador educativo, en otras palabras su habitus, por lo tanto, la formación del investigador educativo, gira en torno a estos elementos si se quiere pertenecer al CIE y ser competitivo en éste, por lo menos en México, ya sea a nivel regional o nacional. A continuación se señalan las características

de cinco instancias que legitiman⁵ al investigador educativo en México, las instancias legitimadoras serían: El Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCyTECH), y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación.

2.1.1. El Sistema Nacional de Investigación (SNI)

El SNI, es una agrupación en la que están representadas las disciplinas reconocidas como científicas que se practican en el país y cubre a una gran mayoría de las instituciones de educación superior, institutos y centros de investigación que operan en México. En este sentido organiza y ordena la actividad científica que se desarrolle o pretende hacerlo en acuerdo a los parámetros que establece.

María De Ibarrola (2003:688) comenta que “vale la pena analizar los criterios que fija el SNI y la expresión que adquieren cuando se estudian los informes o currícula de los investigadores en nuestro campo (desde una perspectiva basada en su experiencia como evaluadora)”.

Para realizar su labor el SNI establece criterios que denomina como “confiables y válidos” para evaluar las actividades de investigación que llevan a cabo académicos y tecnólogos, (las comillas son mías) tales criterios se expresan en un reglamento; en el caso de la Investigación Educativa en México, se establecen ciertos requisitos de pertenencia, en cierto sentido, se marcan reglas y límites de actuación para quien aspira a ser investigador en el CIE, a continuación describiremos los requisitos de pertenencia del investigador educativo para el SNI:

1) La posesión del grado de doctor formalmente acreditado⁶ (lo que implica un proceso específico de formación en las instituciones escolares de posgrado).

⁵ Instituciones y organizaciones que apoyan económica y materialmente para realizar Investigación Educativa, además de proporcionar espacios para presentar resultados de investigaciones realizadas, así como publicaciones arbitradas, los cuales dan cierto prestigio y currículum al investigador beneficiado.

⁶ En alguna época el SNI no aceptó equivalentes, por lo que quedaron fuera del sistema varios de los primeros investigadores de este campo a pesar del amplio reconocimiento del que

De acuerdo con De Ibarrola (2003) a inicios de la década del 2000, las nuevas generaciones de investigadores en educación tenían ya la oportunidad de realizar sus estudios de doctorado en el país o en el extranjero, lo que permitió incrementar el número de candidatos del SNI en el CIE.

2) Un segundo criterio del SNI es la contratación de tiempo completo en una institución reconocida para tal efecto⁷. En el caso de la Investigación Educativa este criterio se presta a muchas confusiones cuando lo argumentan los profesores de tiempo completo de las instituciones de docencia.

3) La publicación de los productos derivados del trabajo, medida por el arbitraje estricto de los pares (lo que implica el cumplimiento interno de una serie de procedimientos y criterios teóricos, metodológicos e incluso de forma en la presentación de los resultados). En este rubro resulta interesante la variedad de productos de los investigadores⁸ y la ausencia de un arbitraje estricto, conforme al formato de revistas de las ciencias duras, en la mayoría de ellos. Predominan los libros y capítulos de libros. Pero no solamente eso, también es notoria la gran cantidad de establecimientos editoriales que avalan esos libros e incluso la gran variedad de formatos de libros. En todo caso, el trabajo de investigación, sea publicado en forma de artículo científico, libro, capítulo de libro o ponencia, deberá mostrar con claridad la metodología usada para el acercamiento a la realidad.

4) Un cuarto criterio del SNI es el uso de esos conocimientos como base o apoyo para el desarrollo del campo: las famosas "citas". Este rubro de las evaluaciones del ejercicio profesional del investigador es uno de los que más confusión causa en el área de Investigación Educativa. No hay un registro sistemático de las citas. Tampoco la "buena costumbre" de enviar copia del propio trabajo al investigador que hemos citado⁹.

gozan en el medio; en épocas recientes se aceptaron los equivalentes con base en el análisis de libros de investigación producidos por éstos académicos (De Ibarrola, 2003).

⁷ El sistema sigue teniendo problemas con la aceptación de investigadores en particular de las ciencias duras, que se desempeñan, por ejemplo en las empresas (De Ibarrola, 2003).

⁸ De Ibarrola (2003) ha observado también en el análisis de los productos de los investigadores del Departamento de Investigación Educativa (DIE)

⁹ Para De Ibarrola (2003), el registro de las citas exige a su vez de toda una actividad gremial que implica desde los técnicos, que recopilan las citas en el campo, hasta los grupos de árbitros que deciden que tipo de cita y en qué contexto tiene más valor que otro. Ella considera que se trata de una especialización en el campo de la investigación que recibe el nombre de cientometría.

En el caso, por ejemplo, de los investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) un criterio indispensable para promoverse a titular "D" es el de tener el promedio internacional de citas para la especialidad en artículos de investigación con base en el *Scientometric Datafile*, y sin incluir autocitas.

5) La formación de otros investigadores, medida a través de las tesis de licenciatura, maestría y doctorado dirigidas y ya concluidas es uno de los criterios fundamentales del SNI.

Estos cinco criterios permiten el ingreso y permanencia a investigadores educativos que pretendan pertenecer al SNI, lo cual pudiéramos considerarlo como una posibilidad de pertenecer al mismo tiempo al CIE, sin embargo, los criterios podrían parecer muy ambiciosos y estar lejos de la realidad de investigadores educativos, que por ejemplo, no cuenten con el grado de doctor y además no cuenten con tiempo completo en una institución educativa, más sin embargo produzcan y socialicen resultados de Investigación Educativa en otros espacios de actuación; en este sentido se ha avanzado como se manifestó arriba, en el inciso 1, en donde en épocas recientes, existe equivalencia de doctorado en función de la producción de libros especializados en Investigación Educativa; derivado de ello se proponen otros criterios a ser tomados en cuenta como lo es el tiempo completo en instituciones educativas, ya que en muchas ocasiones esto responde más a situaciones políticas, compadrazgos, favoritismos convenientes al interior de ellas, que a criterios de capacidad y productividad en la Investigación Educativa.

2.1.2. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)

Otra institución que reconoce al investigador educativo es el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2008), el cual ha creado espacios y medios para la difusión del conocimiento educativo entre los funcionarios y los maestros del sistema educativo nacional y ha participado intensamente en la formación de estos últimos y de nuevos investigadores en el área. A la vez ha contribuido, con su ejemplo y práctica, a la elaboración de los parámetros y estándares que definen lo que es Investigación Educativa "de calidad".

Para el COMIE (2008)¹⁰, el investigador educativo puede legitimar su trabajo y actuación investigativa, a partir de una serie de criterios preestablecidos, los cuales permiten pertenecer al mismo tiempo al CIE.

Entre las acciones que el COMIE realiza están la organización, cada dos años, del Congreso Nacional de Investigación Educativa, y la edición de la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Este Consejo, como instrumento de expresión de la investigación de excelencia, hace un llamado a los investigadores en activo, autores de obra publicada, con un prestigio establecido y reconocido en el campo, a que formen parte de esta Asociación Civil en calidad de asociados¹¹.

Para ser investigador educativo miembro al COMIE, se tiene que cumplir con ciertos criterios, que aunque son menos estrictos que los del SNI, no dejan de ser excluyente teniendo el deber los miembros que se consideran parte del Consejo de cumplir con los siguientes criterios de pertenencia:

- 1) Equivalencias al grado de doctor y aunque exige como mínimo cinco trabajos de investigación, no hay una evaluación periódica de los miembros como lo hacen en el SNI.
- 2) Evaluación de ponencias que se someten a los congresos nacionales.

¹⁰ En 2008 el Consejo tiene 269 investigadores asociados, pertenecientes a 61 instituciones (públicas y privadas) en 21 estados de la República. Todos los asociados tienen como actividad principal la investigación educativa y la gran mayoría (93%) posee al menos un posgrado en el área. Todos ellos tienen obra publicada y han participado en la formación de investigadores en programas institucionales o interinstitucionales. 126 han sido reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores.

¹¹ Los objetivos del COMIE son:

- impulsar y consolidar la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo,
- contribuir a la extensión y desarrollo de la investigación educativa en el país,
- proponer mecanismos más adecuados para fomentar y descentralizar la investigación educativa a nivel nacional en el contexto de la federalización de la educación,
- impulsar la interacción de redes y grupos de trabajo entre las diferentes instituciones académica,
- **promover la formación y actualización de los investigadores de lo educativo,**
- proponer mecanismos que mejoren la difusión y los resultados de investigación y la distribución de publicaciones especializadas en el área educativa, y
- hacer recomendaciones para mejorar el funcionamiento de las bibliotecas y bases de datos especializadas en educación (COMIE, 2008).

3) Criterios de publicación de la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

4) Inclusión en los estados de conocimiento; aunque los criterios son confusos, dispares o inexistentes.

Otro factor que influye muy posiblemente en esta ausencia de referentes externos de evaluación es la escasa producción colectiva de conocimiento, no tanto en cuanto al número de investigadores que participan en un proyecto sino en cuanto al diálogo y debate que se establece en torno a una línea u objeto de investigación. Son raros los temas en los que se puede rastrear un debate constructivo, enriquecedor y público, que identifique los diversos aportes del conocimiento que se debate.

2.1.3. La Subsecretaría de Educación Superior (SES)

Otra de las instancias rectoras en educación en México, que por su jerarquía e importancia influye en las normas o reglas del CIE es la Subsecretaría de Educación Superior, entre sus actividades fomenta la Investigación Educativa a través de fondos, que permite al investigador educativo realizar sus actividades investigativas y de esa manera aporta en la permanencia y desarrollo del CIE. Esta instancia tiene como misión expresa:

Propiciar, a través de políticas y programas de apoyo, las condiciones necesarias para que la sociedad mexicana reciba, por medio de las instituciones de educación superior, una educación de calidad que juegue un papel clave en la formación de profesionistas que contribuyan de manera significativa al desarrollo del país y a la transformación justa de la sociedad.

Entendemos por una educación de calidad aquella que sea: equitativa, pertinente, flexible, innovadora, diversificada y de amplia cobertura (SES, 2008).

Como se puede apreciar, existen sistemas como SNI o el COMIE, que establecen reglas en el CIE, también existen sistemas como el de la SES, que permiten acceder al CIE, a través de financiamientos, siguiendo reglas específicas para participar. Estas reglas son requisitos indispensables que pueden ser un parámetro, que si bien no es absoluto (en

tanto enfrenta diversas posturas), debe ser tomado en cuenta como un referente por parte de los nuevos cuadros de investigadores educativos que quieran ser reconocidos.

2.1.4. El Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCYTECH)

Siguiendo una política descentralizadora, el CONACYT estableció la fundación de Consejos Estatales. Con base en ésta, el ejecutivo del Estado de Chiapas, expidió el 8 de marzo de 2000, el Decreto por el que se creó el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCYTECH); el cual se erige como el organismo encargado de orientar una política pública en el estado para lograr el avance científico y tecnológico. Sin embargo, debido a que no se contaba con presupuesto autorizado en ese año, la actividad del recién creado organismo se subsumió en la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica (DESIC) de la Secretaría de Educación, desde la cual se gestionaron dos convenios de apoyo del CONACYT, se operó una convocatoria del Programa de Estímulos para la Formación de Recursos Humanos de Alto Nivel y se programaron los recursos para el ejercicio del 2001 (Gobierno del Estado de Chiapas, 2005).

El 6 de diciembre de 2001, se suscribió el convenio para la constitución del Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y tecnológica CONACYT – Gobierno del Estado de Chiapas con un aporte inicial de 2.5 millones por parte del Estado y 3.75 millones por parte del CONACYT, mismo que financiaría proyectos de investigación, formación y vinculación científica y tecnológica.

En esa etapa el Consejo, su actividad se orientó casi exclusivamente a apoyar las acciones que a nivel nacional impulsaba el CONACYT: operación del FOMIX y la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología.

En marzo de 2003 existió un relevo de la Dirección General, el Consejo establece una dinámica política de largo plazo, como consecuencia la nueva administración establece cinco tareas fundamentales:

- 1.- Formulación y aprobación de la Ley Estatal de Ciencia y Tecnología.
- 2.- Formulación del programa especial de ciencia y tecnología del Estado de Chiapas.
- 3.- La elaboración del Plan de Desarrollo Institucional del Consejo
- 4.- **El impulso a la formación de investigadores y tecnólogos¹²**
- 5.- La creación del Sistema Estatal de Investigadores

El Congreso del Estado creó el 18 de agosto la **Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**, hecho que evidencia la importancia que esa instancia le atribuye al tema.

Recuperando los planteamientos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001 – 2006; en el apartado Desarrollo Social y Humano, del Programa Especial de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, se anota como objetivo rector

1: mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos:

Crear mecanismos para que las actividades de **investigación** científica y desarrollo tecnológico se orienten de manera creciente a atender problemas que afectan el bienestar de la población, fundamentalmente en temas prioritarios como alimentación, salud, **educación**, pobreza y medio ambiente, tomando en cuenta que la ciencia básica es una prioridad para la **educación** y el desarrollo cultural del país. Impulsar la descentralización de las actividades científicas y tecnológicas incorporarlas a los temas de interés regional y local, además de difundir el conocimiento científico y tecnológico del país (Citado en Gobierno del Estado de Chiapas, 2005: 25).

Aunado a lo anterior en el mismo documento, en el apartado denominado Programa Nacional de Educación (PNE) 2001 – 2006, indica el rumbo que debe seguir la Investigación Educativa en congruencia con los planes de desarrollo federal en la materia, de la siguiente manera:

en el fomento de una investigación científica y un desarrollo tecnológico que influyan en el conocimiento y la mejora de las condiciones ambientales, así como en el aprovechamiento sustentable de nuestros recursos; y en el afianzamiento de la responsabilidad que tenemos de

¹² A partir de este apartado en todas las convocatorias que aparecerán las palabras en negrillas son puestas por mi persona, con el fin de destacar elementos importantes en mi argumentación.

proteger nuestro medio ambiente como patrimonio de las futuras generaciones (Citado en Gobierno del Estado de Chiapas, 2005:27).

Por otro lado el PNE reconoce que 60 % de la matrícula de los posgrados se localiza en el DF, y los estados de México, Nuevo León, Puebla y Jalisco, lo que quiere decir que no se brindan las mismas oportunidades a los jóvenes de las distintas regiones, y que el desarrollo regional y estatal no se fortalece de manera suficiente; en este sentido la **formación de nuevos cuadros de investigación** y la misma investigación científica y tecnológica **es casi exclusivamente sostenida por las instituciones públicas** y se concentra en las entidades públicas mencionadas; sobre esto el PNE visualizó los siguientes retos:

Ampliar y fortalecer los cuerpos académicos en cada una de las dependencias de educación superior de acuerdo con su perfil y planes de desarrollo, para incrementar la capacidad institucional de generar y aplicar el conocimiento; integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos, así como **articular estas actividades y la formación de cuadros de alto nivel** con las necesidades del desarrollo social y de la ciencia y la tecnología en el país, y continuar con el proceso de ampliación y modernización de la infraestructura necesaria para realizar las actividades de investigación en las instituciones públicas (citado en Gobierno del Estado de Chiapas, 2005:27).

Es en función de los que el PNE estableció el objetivo específico para la educación superior que se justifica el mejoramiento de los procesos de formación a nivel superior, para que las instituciones respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional

Se proponen 12 líneas de acción y a continuación se anotan aquellas que se refieren a la formación del investigador educativo:

1.- Fortalecer la capacidad institucional para investigación científica, humanística y tecnológica y, en su caso, para la realización de estudios tecnológicos.

5.- **Alentar la apertura de programas de posgrado** de buena calidad en áreas de interés local, regional o nacional.

6.- Favorecer que estudiantes de doctorado en posgrados nacionales realicen estancias de investigación en laboratorios del más alto prestigio internacional.

11.- Promover la realización de eventos académicos interinstitucionales que consideren la **participación de estudiantes para enriquecer su formación** (citado en Gobierno del Estado de Chiapas, 2005:27).

En relación al Subprograma de Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, del programa estatal para Chiapas 2001-2006, se plantea escasa investigación de ciencia y tecnología en Chiapas, así como desvinculación entre posgrado e investigación, de lo anterior se desprende el Subprograma de Ciencia y Tecnología, el cual plantea como propósitos fundamentales la estructuración de un sistema estatal de ciencia y tecnología, que procure la promoción de la investigación científica y desarrollo tecnológico en todas las áreas del conocimiento y con un alto grado de pertinencia, así como **la formación de profesionales con visión interdisciplinaria; sentido de responsabilidad y compromiso social** a través de la utilización de las estrategias nacionales, estatales y locales previstas en los planes y programas sectoriales en la materia.

Se observa entonces que las políticas del COCYTECH buscan impulsar la formación de recursos humanos para la ciencia y la tecnología.

Mención especial merece, en este sentido, el Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica (FOMIX), ya que, conjuntando recursos federales del CONACYT y de cada gobierno estatal, en este caso Chiapas, ha impulsado con mayor fuerza la investigación y la formación de recursos humanos para ésta.

El FOMIX Chiapas ofrece apoyo a los investigadores educativos, al igual que CONACYT, mediante la emisión de convocatorias en las cuales se establecen las reglas a seguir, así como la definición de lo que se concibe como temática legítima para ser investigada, en este sentido, estos discursos destacan de otros, ya que se "imponen" debido a los apoyos que ofrecen ya sea económicos y/o materiales y al prestigio social y académico que se pueda obtener, en ese tenor se podría hablar de legitimar la práctica investigativa, al mismo tiempo de un discurso hegemónico.

2.2. DISCURSO INSTITUCIONAL SOBRE LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO: LAS CONVOCATORIAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En este apartado se exponen, a manera de ejemplo del control que ejercen las instancias legitimadoras de la investigación a través del discurso, algunas convocatorias de investigación emitidas por éstas, en las cuales se expresan con claridad los lineamientos que estas instancias imponen para llevar a cabo las investigaciones educativas. Así, las reglas establecidas dan sentido al discurso institucional sobre la Investigación Educativa y controlan las prácticas que realizan los investigadores educativos que quieren pertenecer o mantenerse en el campo.

Como se expresó en los apartados anteriores, se pueden encontrar diversas fuentes de financiamiento para realizar Investigación Educativa, a las cuales se accede por medio de convocatorias, tenemos entre otras al CONACYT, Fondos Mixtos a través del COCYTECH, la SEP, convocatorias que reglamentan la participación de los agentes del CIE respecto a la investigación científica y tecnológica, a nivel nacional.

A continuación presentamos algunos considerandos de las convocatorias emitidas por CONACyT en 2002 y en 2007 para promover la educación básica; la convocatoria 2005-203 del Fondo Mixto (FOMIX) de Chiapas y la convocatoria emitida por SEP-CUPIA-ANUIES para ampliar el Fondo ordinario otorgado a Universidades Públicas Estatales las cuales, en su discurso, posibilitan entender las habilidades, conocimientos y destrezas que debe de poseer el investigador educativo para acceder a esos fondos realizando su quehacer profesional investigativo.

2.2.1. CONACYT 2002

En el primer considerando de la Convocatoria de Investigación emitida por el CONACYT en 2002 se destacan conceptos como educación superior de calidad, ampliación y fortalecimiento de cuerpos académicos en dependencias de educación superior, formación de profesores-investigadores, conceptos que por sí mismos parecerían impulsar la Investigación Educativa en el país, o en la región de pertenencia.

CONSIDERANDO

1) Que el Programa Nacional de Educación, 2001-2006, en el marco de sus objetivos estratégicos: "**Educación superior de buena calidad**" e "Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior" define, entre otras políticas, que el gobierno federal:

- Promoverá una **educación superior de buena calidad** que forme profesionistas, especialistas, científicos, humanistas, tecnólogos y **profesores-investigadores** capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas; ello implica la actualización continua de los planes y programas de estudio, la flexibilización del currículo, la superación académica constante de los profesores y el reforzamiento de las capacidades de generación, aplicación y transmisión del conocimiento, y la vinculación de las instituciones de educación superior.
- Propiciará la **ampliación y el fortalecimiento de los cuerpos académicos en las dependencias de educación superior** para incrementar la capacidad institucional de generar y aplicar conocimiento, para realizar investigación científica, humanística y tecnológica y, en su caso, para la realización de estudios tecnológicos.
- Alentará la conformación y operación de redes de cuerpos académicos para coadyuvar a la **formación de profesores-investigadores** y para el desarrollo de proyectos de investigación o de servicios tecnológicos en áreas estratégicas del conocimiento para el desarrollo nacional.
- Impulsará la investigación en ciencias y humanidades en las instituciones para fortalecer las capacidades nacionales en la generación y aplicación del conocimiento en estas áreas, y para mejorar la calidad de los programas educativos que ofrecen.
- Alentará la apertura de programas de posgrado de buena calidad en **áreas de interés local, regional o nacional**.

Empero en el último apartado cuando se destaca la apertura de programa de posgrado *en áreas de interés local, regional o nacional*, queda supeditado a las decisiones que pudieran en algún momento realizar tanto los gobiernos locales como las instituciones de educación superior con referencia a oferta de alternativas de formación de investigadores educativos, para lo cual algunas preguntas por responder serían: ¿la Investigación Educativa es de interés local en Chipas?, la respuesta a esta pregunta la pudiéramos encontrar en el interés de universidades principalmente públicas, en formar cuadros humanos, que respondan a la demanda de investigadores educativos en el estado.

En apartado siguiente se contempla el fortalecimiento de la investigación así como de grupos de investigación de alta calidad; también se aborda la formación de investigadores educativos de alto nivel cuando se refiere al desarrollo de investigación en áreas de ciencias humanas en donde cabe perfectamente la Investigación Educativa.

2) Que el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006, determina que:

- Se incrementará la capacidad científica y tecnológica del país mediante la realización de proyectos de investigación que consoliden la cultura o práctica cotidiana de la búsqueda del nuevo conocimiento.
- **Se fortalecerá la investigación científica** para apoyar el desarrollo sustentable del país, **impulsando la creación, consolidación y mantenimiento de grupos de investigación de alta calidad.**
- Se fomentará la **formación de nuevos investigadores de alto nivel** en materia de ciencia básica, incluidas las ciencias sociales y las humanidades.
- Se apoyará el desarrollo de proyectos de investigación básica en las áreas de ciencias humanas, naturales, sociales, exactas, de la economía y de la salud.
- Se apoyará la investigación científica básica de calidad, asociada a la ampliación y mejora de la calidad de la educación en ciencia y tecnología.
- Se promoverán mecanismos interinstitucionales que faciliten el intercambio y la movilidad de investigadores entre centros de investigación e instituciones académicas.

Por su parte la SEP y el CONACYT establecerán mecanismos de apoyo a los estudios de posgrado, situación que propicia en buena parte la posibilidad de establecer acciones institucionales a favor de la formación del investigador educativo, en el caso que nos ocupa en el estado de Chiapas.

3) Que, con fundamento en lo dispuesto en el artículo 42 de la Ley de Ciencia y Tecnología:

- El gobierno federal apoyará la investigación científica y tecnológica que contribuya significativamente a desarrollar un sistema de educación, formación y consolidación de recursos humanos de alta calidad.
- La Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología **establecerán los mecanismos** de coordinación y colaboración necesarios para **apoyar conjuntamente los estudios de posgrado**, poniendo atención especial al **incremento de su calidad; la formación y consolidación de grupos académicos de investigación**, y la investigación científica básica en todas las áreas del conocimiento y el desarrollo tecnológico.

En la siguiente convocatoria podemos destacar que en el discurso expresado se menciona constantemente la formación del investigador, la consolidación de cuerpos académicos de investigación a través de la calidad en estudios de posgrado, sin embargo, en la convocatoria no se establece la Investigación Educativa como una

prioridad, pareciera ser que ésta se encuentra inmersa en humanidades y ciencias de la conducta como una subárea, en este sentido suponemos que se requiere de una educación de calidad pero sin educación, paradoja que nos lleva al principio de esta relación.

En función al discurso anterior se desprende la siguiente convocatoria:

La Secretaría de Educación Pública, SEP, y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, han acordado expedir la siguiente

CONVOCATORIA 2002

A las universidades e instituciones de educación superior públicas y particulares, y centros y laboratorios públicos inscritos, o por registrarse, en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas, RENIECYT, a presentar propuestas de proyectos de investigación científica básica, en las siguientes áreas:

- Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra
- Biología y Química
- Medicina y Ciencias de la Salud
- Humanidades y Ciencias de la Conducta
- Sociales y Economía
- Biotecnología y Ciencias Agropecuarias
- Ingeniería

Como se ha venido estableciendo el discurso oficial impone sus criterios para apoyar a los investigadores ya sea en la realización de proyectos de investigación y/o en la formación de agentes del CIE, en este sentido podemos observar parte de los mecanismos que permiten la hegemonía de los discursos oficiales, a continuación se presenta el inciso 10 en su parte denominada: **Criterios de evaluación y selección**, se manifiesta lo siguiente:

Para evaluar las propuestas, las instancias involucradas aplicarán, entre otros, los siguientes criterios, cuya ponderación dependerá de cada modalidad:

- a. Congruencia con lo establecido en los Términos de Referencia.
- b. Calidad científica y viabilidad técnica, considerando la congruencia entre los objetivos, la metodología, la infraestructura disponible (física, humana, material, financiera, administrativa), los recursos solicitados y las metas planteadas.

c. Impacto y beneficios en:

- La generación del conocimiento científico.
- La formación de recursos humanos para incrementar la capacidad científica y tecnológica del país.
- La consolidación de la infraestructura científica.
- La consolidación de los cuerpos académicos o grupos de investigación científica involucrados y, en su caso, su integración en redes de cooperación.
- La difusión y divulgación del conocimiento científico generado.

d. Tiempo y costo de realización.

Emitida en la ciudad de México, D.F., el 12 de agosto de dos mil dos.

2.2.2. CONACYT 2007

A continuación, se presenta la convocatoria 2007, sobre investigación científica básica emitida por el CONACYT, en cuyo texto se han resaltado con negro los aspectos relativos a la Investigación Educativa que se comentan al final de su exposición.

“Convocatoria de Investigación Científica Básica 2007”

La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con fundamento en lo dispuesto en la Ley de Ciencia y Tecnología (LCYT), en el marco del Programa Nacional de Desarrollo 2007 -2012, con el fin de cumplir con uno de sus principales objetivos de apoyar proyectos de investigación científica básica que generen conocimiento de frontera y contribuyan a mejorar la calidad de la educación superior y a la **formación de científicos y académicos.**

3. Proceso de evaluación

3.1 Las propuestas serán sometidas a un proceso de evaluación de la calidad científico-académica. Este proceso será conducido por la Comisión de Evaluación de Ciencia Básica del “Fondo”, integrada por los coordinadores de los ocho Comités de Expertos, uno por cada área de conocimiento, y el Secretario Técnico del Fondo. Los ocho Comités de Expertos, serán los responsables de asignar a las propuestas, evaluadores inscritos en el Registro CONACYT de Evaluadores Acreditados (RCEA).

En la evaluación científico-académica de las propuestas se considerarán, los siguientes criterios fundamentales:

- a. La calidad científica y la viabilidad técnica, (...)
- b. La formación de Maestros y Doctores en Ciencias, (...)
- c. **La trayectoria científica del responsable técnico y del cuerpo académico o grupo de investigación participante.**
- d. El Impacto y los beneficios en:

La generación del conocimiento científico.

La consolidación de cuerpos académicos o de grupos de investigación científica involucrados, demostrando el trabajo en equipo y los resultados esperados de esta interacción y, en su caso, su integración en redes de cooperación e intercambio académico.

La difusión y divulgación del conocimiento científico generado.

La formación de recursos humanos a nivel de posgrado en programas del Padrón Nacional de Posgrados SEP-CONACYT.

3.2 Previo al ejercicio de evaluación de la calidad científico-académica, la Comisión de Evaluación de Ciencia Básica del "Fondo", con el apoyo de los Comités de Expertos, analizará el grado de cumplimiento con lo establecido en estas Bases y en los Términos de Referencia de la presente Convocatoria.

Aspectos relevantes de éste análisis serán la naturaleza **básica de la investigación** propuesta y el compromiso con la formación de doctores y maestros en ciencias.

Aquellas propuestas que no cumplan con estos dos criterios esenciales, no podrán continuar al proceso de evaluación científico-académico.

Podemos destacar que, a diferencia de la de 2002, en la convocatoria 2007 se especifica la trayectoria científica de responsable técnico del proyecto, en este caso el responsable debe contar con el grado de Doctor; además, se solicita consolidación de cuerpos académicos de investigación lo que implica que el investigador educativo cuente con habilidades de trabajar en equipo, e integrarse en el mismo, en este sentido se especifica habilidades sociales, de interacción de relación y toma de acuerdos entre los investigadores, retos de mayor trascendencia que se deben considerarse en la formación del investigador educativo.

2.2.3. FOMIX

Derivado de lo anteriormente descrito en cuanto a Ciencia y Tecnología en el estado de Chiapas, notamos diferencia de las convocatorias nacionales a la convocatoria de CONACYT emanada del FONDO MIXTO DE FOMENTO A LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA CONACYT-GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS, la cual beneficia directamente al estado de Chiapas, por una parte y por otra, en su área 3 Educación y Desarrollo Social y Humano, se establece y especifica las demandas que requiere el estado en materia de investigación educativa, esto significa que existe un reconocimiento hacia la Investigación Educativa, sin embargo, es necesario analizarla para entender cuales son las reglas para participar.

En otras palabras, cómo es visualizado el papel del investigador educativo en el discurso oficial, qué se demanda de su actuación, y por ende, cuál es el habitus que tiene que aprender y desarrollar en su formación para acceder a competir en el CIE en la región Sur Sureste, particularmente el estado de Chiapas, según el CONACYT, para ello presentamos la convocatoria 2005-03 Fondo Mixto, destacando el área 3 **EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL Y HUMANO**. A continuación se analizan los aspectos centrales que propone el COCYTECH, a partir de sus convocatorias FOMIX; con respecto a la Investigación Educativa y la formación del investigador educativo.

FONDO MIXTO

CONACYT -GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS

CONVOCATORIA 2005-03

El Gobierno del Estado de Chiapas y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con fundamento en lo dispuesto en la Ley de Ciencia y Tecnología (LCyT) y en el marco del Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006, han constituido un fideicomiso con recursos concurrentes denominado "Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica CONACYT - Gobierno del Estado de Chiapas" para fomentar las actividades de investigación científica y tecnológica, y fortalecer las capacidades de investigación y desarrollo de la entidad, que atiendan los problemas, necesidades u oportunidades del Estado, consoliden los grupos de investigación y de tecnología y fortalezcan la competitividad científica y tecnológica del sector académico y productivo del Estado, para lograr un desarrollo armónico y equilibrado del mismo.

Para el cumplimiento de este propósito, el Gobierno del Estado de Chiapas y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por medio del "Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica CONACYT - Gobierno del Estado de Chiapas",

CONVOCAN

A las instituciones de educación superior públicas y privadas, centros de investigación, empresas públicas y privadas, laboratorios, organizaciones no gubernamentales y demás personas inscritas ó en proceso de hacerlo en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECyT), a presentar propuestas de investigación científica y tecnológica que respondan a las demandas establecidas en las siguientes áreas:

Se transcriben a continuación sólo las áreas vinculadas con la posibilidad de apoyar la Investigación Educativa y la formación del investigador educativo. Se destacan en el texto las demandas que han sido definidas en Chiapas como necesarias de investigar, a las cuales deben acatarse los investigadores que presentan sus proyectos de investigación. Estas son el área 3, en la cual se ubican las temáticas relativas a lo educativo y el área 5 en la cual se abren posibilidades para el desarrollo de investigaciones relacionadas con la educación:

ÁREA 3. EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL Y HUMANO.

DEMANDA 3.1 Procesos educativos de formación integral que consoliden los valores individuales y colectivos de la familia para atender problemas relacionados con la explotación sexual, la violencia doméstica, los niños "de" y "en" la calle, y la delincuencia. (Modalidad A).

DEMANDA 3.3 Programas y proyectos que contribuyan a atender el rezago y mejorar la calidad del logro educativo en cualquiera de los diferentes tipos, niveles y modalidades del sistema educativo estatal, tanto de las áreas rurales como urbanas. (Modalidad A).

DEMANDA 3.4 Estrategias para la atención de los problemas vinculados con la migración local, nacional e internacional en el estado de Chiapas. (Modalidad A).

DEMANDA 3.5 Diseño de políticas públicas que atiendan los problemas y conflictos derivados de la diversidad y las condiciones políticas, agrarias, culturales, étnicas, de género y religiosas, para promover la convivencia, tolerancia y desarrollo sociales. (Modalidad A).

DEMANDA 3.6 Estrategias que garanticen la vinculación de los procesos de investigación científica y tecnológica, y de formación profesional y técnica con las demandas y necesidades de los sectores productivos de bienes y servicios, tanto público como privado de la entidad. (Modalidad A).

DEMANDA 3.7 Programas educativos que tiendan a contrarrestar la influencia mediática que genera patrones de comportamiento y consumo que afectan la calidad de vida. (Modalidad A).

DEMANDA 3.8 Estrategias para el desarrollo eco turístico comunitario. (Modalidad A).

La descripción específica de las demandas se muestra en el documento "Términos de Referencia" que se publica con la convocatoria y en el que se especifican con claridad el tipo de investigación, los sujetos de apoyo, las formas de evaluación, etcétera.

Con respecto del tipo de investigación se reconocen dos orientaciones: aplicada y de desarrollo tecnológico (modalidades A y B, respectivamente).

Las propuestas podrán presentarse bajo las siguientes modalidades:

A. Investigación científica.

A1) Aplicada.

B. Desarrollo tecnológico.

B1) Precompetitivo.

B2) Competitivo.

Con respecto a quiénes pueden participar en la convocatoria se señala lo siguiente:

1. De los sujetos de apoyo.

1.1 Las propuestas deberán ser presentadas por instituciones, universidades públicas y particulares, centros, laboratorios, empresas privadas y demás personas dedicadas a la investigación científica y tecnológica, y al desarrollo tecnológico que se encuentren inscritas en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) a que se refiere el artículo 25, fracción II de la Ley de Ciencia y Tecnología (LCYT) o en proceso de registro. Los proponentes cuya solicitud de inscripción al RENIECYT se encuentre en trámite, sólo podrán ser sujetos de apoyo si a la fecha de publicación de resultados obtuvieron el registro definitivo. Los proponentes nacionales localizados fuera del estado de Chiapas que presenten propuestas deberán incorporar la participación de estudiantes, investigadores e instituciones de educación o investigación del estado de Chiapas.

A partir del discurso hegemónico sobre las reglas de participación en el CIE, este propone la presentación de una prepropuesta la cual se puede encontrar en las páginas del COCYTECH, de esta manera observamos como el discurso en el poder impone sus reglas de juego en la Investigación Educativa; en función a lo anterior se pudiera comprender que los agentes del CIE que quisieran reproducir nuevos agentes para el campo, tendrían que considerar los elementos aportados por ese discurso como parte fundamental en la formación del investigador educativo traducido en habitus; si se pretende que los agentes del CIE formados participen y trasciendan en el mismo, en esa lucha de posesionamientos continuos, de tensiones recurrentes y de hegemonías discursivas temporales .

2. De la Presentación de las Propuestas.

PREPROPUUESTAS.

2.1. Previo al envío de una propuesta en extenso, se deberá presentar una prepropuesta que será sometida a un análisis de pertinencia, entendida ésta como el grado en que la iniciativa responde a las Demandas Específicas de esta Convocatoria. Esta prepropuesta deberá ser elaborada de acuerdo con los Términos de Referencia y en el formato correspondiente, disponibles en las páginas electrónicas del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCYTECH), www.cocytech.gob.mx y del CONACYT, www.CONACYT.mx. Las prepropuestas deberán enviarse por Internet al CONACYT, siguiendo las instrucciones para el registro de prepropuestas y al correo electrónico cocytech@prodigy.net.mx, así como entregar un documento original impreso de la solicitud (incluyendo las cartas institucionales de postulación en las que se indiquen el nombre del proyecto y el del Responsable Técnico designado) con las firmas correspondientes y en disco flexible de 3.5" o en disco compacto (CD), en las oficinas del

Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, con domicilio en 16ª Poniente Norte No. 506, Fracc. Bonampak Norte, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, C.P. 29030, Tels. y fax: 01 (961) 12 500 70, 12 500 98 y 12 500 99, a partir de la fecha de publicación de la presente Convocatoria y hasta el **viernes 18 de febrero del 2005**.

Los interesados podrán disponer de los resultados de la valoración de pertinencia en la página electrónica del COCYTECH, www.cocytech.gob.mx y del CONACYT www.CONACYT.mx, sección de Fondos, a partir **del viernes 4 de marzo del 2005**. Adicionalmente se les notificará de manera individual.

2.2. Las preprouestas deberán indicar claramente los usuarios o beneficiarios de los resultados del proyecto, así como el monto de las aportaciones complementarias para la realización del mismo, que en el caso de preprouestas de empresa o de proyectos tecnológicos deberán ser por lo menos del 50% de lo solicitado al Fondo.

PROPUESTAS EN EXTENSO.

2.3. De la misma forma, y con posterioridad a la notificación del dictamen favorable de pertinencia, se deberá presentar la propuesta en extenso de acuerdo con los Términos de Referencia que forman parte de esta convocatoria y en el formato correspondiente, disponibles en las páginas electrónicas mencionadas. La propuesta deberá enviarse por Internet al CONACYT y se entregará una impresión y una copia debidamente firmada y su respectiva versión electrónica en disco de 3.5" o en disco compacto (CD), en el COCYTECH, hasta el **viernes 15 de abril del 2005**. No se aceptarán propuestas incompletas o presentadas extemporáneamente.

2.5. Las propuestas deberán especificar un responsable técnico, un responsable administrativo y un representante legal, con poderes suficientes para suscribir los convenios correspondientes.

2.6. Si una propuesta es presentada de manera conjunta por dos o más interesados, uno de ellos deberá fungir como coordinador general del proyecto.

2.7. Las propuestas deberán especificar las etapas de desarrollo indicando en cada una de ellas: metas, resultados, productos entregables, beneficios esperados, recursos requeridos y el tiempo de ejecución.

A continuación se establece por agentes expertos en el CIE los montos a asignar, es precisamente estos estímulos económicos los que hacen posible que las investigaciones se realicen, de otra manera, posiblemente no habría la investigación que conocemos, y son éstos estímulos económicos parte de lo que hace posible que se imponga el discurso que los precede.

3. Financiamiento, monto del apoyo y duración del proyecto.

3.1 Cada propuesta determinará, en función de su naturaleza, el tiempo y el monto de recursos requerido por el proyecto. En función de su justificación y de las disponibilidades financieras, el Comité Técnico y de Administración del Fondo establecerá el monto autorizado.

3.3 El fondo podrá apoyar total o parcialmente los requerimientos financieros solicitados. En los Términos de Referencia se describen los rubros financiables así como aquellos no elegibles.

Así mismo en las reglas del discurso dominante se forman Comités Técnicos los cuales seleccionan las propuestas de Investigación Educativa que serán favorecidas para su financiamiento; por supuesto siempre y cuando el proyecto se apegue a este discurso.

4. Proceso de evaluación y criterios de selección.

4.1 Proceso de evaluación Las prepropuestas serán evaluadas por un Grupo de Valoración de Pertinencia facultada para tal efecto por el Comité Técnico y de Administración del Fondo, y seleccionarán aquellas que respondan con mayor amplitud a las Demandas Específicas y prioridades establecidas por el Gobierno del Estado de Chiapas.

4.2 Criterios de selección

Las diferentes instancias involucradas en el proceso de evaluación y selección aplicarán, entre otros, los criterios abajo señalados:

- a) Congruencia de la propuesta con las demandas establecidas en los Términos de Referencia (Valoración de Pertinencia).
- b) Calidad y contenido innovador de la iniciativa.
- c) Impacto y beneficio socioeconómico.
- d) Viabilidad y capacidad de ejecución.
- e) Compromiso del usuario o beneficiario de los resultados del proyecto.
- f) Factibilidad de la transferencia, asimilación y adopción de los resultados.
- g) Tiempo y costo de ejecución.
- h) Solidez del Plan de Negocios (propuestas de empresas).

De la misma manera la Comisión de Evaluación dará seguimiento de la Investigación Educativa según las reglas establecidas por el discurso hegemónico, una parte sustancial de éste y que aparece en los discursos de la modernidad se refiere a la acreditación, en este caso se habla de evaluadores acreditados, esto es agentes del CIE que cuenten con reconocimiento, legitimidad o acreditación, o sea que dominan las reglas establecidas en el discurso hegemónico.

5. Seguimiento de proyectos, ministración de recursos y evaluación final de resultados:

5.1 Con el apoyo de evaluadores acreditados y de la Comisión de Evaluación se dará seguimiento técnico a los proyectos en cada una de sus etapas, así como a los

resultados y beneficios finales obtenidos, los cuales servirán de base para el otorgamiento de apoyos posteriores, tal como lo establece el artículo 12 fracción II de la LCYT.

5.2 Los responsables técnicos de los proyectos deberán emitir un informe final de los resultados, detallando los beneficios obtenidos y potenciales para el Estado.

5.3 Se aprobarán recursos por el total de las actividades a realizar. La ministración de recursos se hará por etapas con base en el programa autorizado y de acuerdo a lo establecido en el Manual de Administración de Proyectos que será entregado a la firma del Convenio correspondiente

Otra característica de las reglas del discurso hegemónico del CIE es la confidencialidad y la propiedad intelectual.

6. Confidencialidad y propiedad intelectual.

6.1 La información recibida será manejada con los criterios y prácticas establecidas por el Fondo para asegurar la confidencialidad y su correcto manejo.

6.2 Los aspectos de propiedad intelectual o industrial serán definidos en los convenios específicos que se formalicen con los beneficiarios del Fondo.

De los lineamientos generales que se exponen en esta convocatoria, nos centraremos, a continuación, en las demandas relativas a la Investigación Educativa y la formación del investigador educativo, estas son la 3.3 y la 3.6, en donde se propone la evaluación de los diferentes programas educativos de la región y la entidad, así como el diseño de diferentes estrategias de intervención pedagógica para atenuar el rezago y mejorar resultados del logro educativo, aspectos que suponemos deberían repercutir favorablemente en la formación del investigador educativo en la entidad.

CONVOCATORIA 2005-03

DEMANDAS ESPECÍFICAS

ÁREA 3. EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL.

DEMANDA 3.3. Programas y proyectos que contribuyan a atender el rezago y mejorar la calidad del logro educativo en cualquiera de los diferentes tipos, niveles y modalidades del sistema educativo estatal, tanto de las áreas rurales como urbanas. (Modalidad A).

Aún cuando se han aplicado diversos programas y proyectos para la atención de los problemas en los tres niveles educativos (básico, medio y superior), Chiapas continúa ocupando el último lugar en calidad de la educación. Evidentemente, la diversidad geopolítica de la conformación social y las condiciones geográficas de la entidad, son elementos que, integrados estructuralmente a las condiciones económicas de la sociedad, influyen para garantizar la aplicación de propuestas educativas eficientes y eficaces.

Objetivos Específicos:

- Evaluar los programas y proyectos educativos que actualmente se están aplicando en la entidad, (...)
- Identificar las causas y factores que contribuyen a mantener el rezago educativo en los diferentes tipos, niveles y modalidades (...)

Productos Esperados:

1. Diagnósticos específicos por tipo, nivel y modalidad las condiciones de rezago educativo (...)
2. Estudios de factibilidad para el diseño de políticas educativas que contribuyan a la elaboración de propuestas pedagógicas y didácticas viables y coherentes para resolver problemas concretos y específicos del rezago educativo en las regiones y municipios.
4. Propuestas de formación y actualización docente y de personal administrativo.

Como se puede observar existen demandas estatales relativas a la Investigación Educativa y son presentadas como prioritarias por el discurso oficial, a continuación se presentan demandas relativas a la formación de profesionales en investigación la cual implica de alguna manera lo concerniente a la formación del investigador educativo

DEMANDA 3.6. Estrategias que garanticen la vinculación de los procesos de investigación científica y tecnológica, y de **formación profesional** y técnica con las demandas y necesidades de los sectores productivos de bienes y servicios, tanto público y privado de la entidad. (Modalidad A).

Antecedentes:

Del conjunto de problemas de la educación en la entidad, la desvinculación de los resultados de la investigación científica y tecnológica, así como de los **procesos de formación de técnicos y profesionistas de las Instituciones de Educación Superior (IES)** en sus diferentes modalidades, con las demandas y necesidades de lo

sectores productivos de bienes y servicios, tanto públicos como privados, tiene implicaciones graves para el crecimiento económico y el desarrollo social.

Por otra parte, también **se ha identificado que, aún cuando existe una buena producción científica y tecnológica en los centros de investigación en Chiapas, sus resultados aún no tienen el impacto esperado** en los ámbitos económico y social en la entidad.

Objetivos Específicos:

- **Conocer el estado actual de los procesos de formación profesional y técnica de las IES.**
- Identificar las **causas y factores que dificultan la vinculación de los procesos de investigación científica** y tecnológica y de formación profesional y técnica con los procesos de producción de bienes y servicios de los sectores público y privado.
- Diseñar y aplicar **estrategias de planeación para la formación profesional y técnica**, así como **para la investigación científica** y tecnológica, acordes a las demandas específicas de los sectores productivos de bienes y servicios, tanto público como privado.

Productos Esperados:

1. Diagnósticos de los **procesos de formación profesional y técnica de las IES tanto públicas como privadas.**
2. **Programas y proyectos de formación profesional y técnica** que atiendan las demandas de los sectores de bienes y servicios, **tanto de las instituciones públicas como de las empresas privadas.**
3. Propuestas de programas que fomentan la vinculación de la investigación científica y tecnológica con las necesidades de los sectores productivos del estado.

En función a lo anteriormente transcrito, se sostiene que los agentes del CIE, se enfrentan a retos importantes para formar investigadores educativos, que permita al futuro investigador educativo participar con éxito en el campo y ser capaz de lograr las recompensas, ganancias y sanciones que son fruto de la pertenencia a éste, en otras palabras, que el nuevo investigador educativo cuente con los capitales simbólico, cultural, social y económico que le permita, participar, mantenerse y reproducir la permanencia del CIE, esto es que el campo trascienda y sobreviva a través de nuevos cuadros de investigadores que hereden tradiciones de los Investigadores Educativos consolidados en el campo.

2.2.4. Secretaría de Educación CUPIA

En la convocatoria difundida por la Secretaría de Educación – CUPIA - ANUIES, mediante el Fondo para el Modelo de Asignación Adicional al Subsidio Federal Ordinario para Universidades Públicas Estatales, se observa que las prioridades de investigación en el CIE se centran en la mejora y calidad de los servicios educativos, así como en la Investigación Educativa como vehículo para lograr lo primero, en este sentido se encuentra plasmada una considerable importancia en apoyar los procesos de formación en investigación.

CONSIDERANDO

- Que la SEP considera necesario establecer un modelo de financiamiento que trascienda la asignación inercial que históricamente se realiza, que considere el desempeño institucional como elemento de asignación básico y estimule la **mejora continua de la calidad de los servicios educativos**;
- Que la SEP y la ANUIES establecieron el modelo de asignación adicional al subsidio federal ordinario basado en el desempeño, mismo que se aplicó en el 2006 con un monto de \$549,130, 845.00 (Quinientos cuarenta y nueve millones, ciento treinta mil ochocientos cuarenta y cinco pesos 00/100 M.N.);
- Que la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión aprobó en el Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2007, una ampliación presupuestal extraordinaria de \$1,150,000,000.00 (Un mil ciento cincuenta millones de pesos 00/100 M.N.) para el Modelo de Asignación Adicional al Subsidio Federal Ordinario, Universidades Públicas Estatales (Distribución por la fórmula CUPIA con participación de SEP y ANUIES), con el propósito de que estos recursos incidan en la ampliación de la cobertura y la mejora de la calidad de la educación superior;

En los siguientes apartados encontramos los lineamientos, como parte del discurso oficial, que apoya a las universidades que realizan investigación, presuponiendo que para ello deben de contar con personal preparado (agentes del CIE), ya sea contratados o formados por ellas mismas.

- Que para la distribución de los recursos a cada universidad es necesario establecer un conjunto de lineamientos para la presentación de la información que permita aplicar el Modelo de Asignación de la fórmula CUPIA; se ha tenido a bien expedir los siguientes:

LINEAMIENTOS PARA LA DISTRIBUCIÓN DEL FONDO PARA EL MODELO DE ASIGNACIÓN ADICIONAL AL SUBSIDIO FEDERAL ORDINARIO, UNIVERSIDADES

PÚBLICAS ESTATALES (Distribución por la fórmula CUIA con participación de SEP y ANUIES)

1. El modelo de asignación adicional al subsidio federal ordinario basado en el desempeño, se determina con una fórmula que considera indicadores de docencia e **investigación** y criterios para fijar el subsidio a dichas funciones.

3. Los criterios para el subsidio a la investigación se sustentan en los indicadores relacionados con la capacidad probada de la institución para el desarrollo de la misma. Los indicadores son, entre otros: que el profesorado de tiempo completo posea el reconocimiento del perfil deseable en el marco del PROMEP y pertenezca al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

6. Las universidades deberán aplicar los recursos para el mejoramiento de la educación superior en los términos establecidos en el convenio que para el ejercicio de los recursos establezca la SEP. Las instituciones deberán informar semestralmente a la DGEU sobre el ejercicio de los recursos y el desarrollo de los proyectos. En caso contrario, se suspenderá la administración de los recursos asignados. Asimismo, se exigirá la devolución de las cantidades que no se ejerzan en términos de dicho convenio.

9. Cualquier situación no prevista en estos lineamientos será resuelta por la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP.

Una vez revisadas estas convocatorias relativas a la Investigación Educativa, podemos considerar los retos que enfrentan los agentes del CIE en la formación del investigador educativo como lo describen Colina y Osorio (2004), los agentes del CIE aceptan, y a su vez determinan, las reglas de pertenencia al campo, así mismo juegan estas reglas aspirando a la legitimidad del mismo; éstos agentes buscan la permanencia del CIE, su continuidad y consolidación, en ese sentido plantean alternativas de continuidad que vienen derivando en dos propuestas, por una parte algunos agentes proponen como alternativa viable, la formación del investigador educativo a través de posgrados, maestrías o doctorados, aunque otros agentes apuestan a la formación del investigador educativo a través de la formación en la práctica del mismo CIE.

En el siguiente apartado, se exponen los planteamientos realizados por agentes del CIE acerca de la formación del investigador educativo, sus posibilidades y repercusiones a corto mediano y largo plazo.

2.3. DISCURSOS ACADÉMICOS SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS AGENTES DEL CIE

También los investigadores educativos reconocidos en el CIE reproducen los discursos legitimadores sobre la Investigación Educativa y la formación del investigador educativo. Colina y Osorio (2004) comentan que las reglas de juego del CIE, por lo general, no tienen que adoptar una forma explícita, ya que éstas están implícitas en los procesos institucionalizados por ejemplo la SEP, el CONACYT, el Cocytch, SNI, COMIE, las universidades, entre otros, que regulan la entrada en el juego (selección y cooptación), en este sentido, "las reglas del juego", se refiere a las habilidades, conocimientos, destrezas, posibilidades de socialización, etc. con que debe de contar el aspirante a investigador educativo, mismas que deben ser tomadas en cuenta por aquellos agentes del CIE, que desean formar investigadores para el campo.

En función a lo anterior, podemos comprender, cómo la formación del investigador educativo puede ser un determinante de las condiciones y posibilidades del intercambio intelectual (forma y espacio de la discusión, problemática legítima, entre otros) en los mecanismos del CIE que, al funcionar como un mercado, aplica sanciones, positivas o negativas a las producciones individuales según leyes absolutamente específicas (Bourdieu 1999:48) comités y consejos editoriales, en ese sentido, las leyes y/o reglas de operación de cada una de las instituciones, centros o grupos que forman parte del CIE, son referentes indispensables en la formación del investigador educativo. Así mismo, el concepto de habitus, en este contexto, nos permite comprender cómo las estructuras mentales forman y permiten el sostenimiento y la existencia de estructuras sociales que, a su vez, apoyan y posibilitan el desarrollo de las primeras.

De tal modo que una forma de acercamiento a la comprensión de la dinámica interna y los problemas del CIE es identificar qué habitus favorece las posiciones de poder y cuál las de los iniciados, sometidos o menos productivos Colina y Osorio (2004), podemos decir que ese habitus, se comienza a formar en el proceso de la formación del investigador educativa de ahí, las propuestas de formación por parte de algunos agentes del CIE.

Arredondo (1989:22), por ejemplo, señalan como una de las causas de la dificultad para formar grupos de trabajo, es la diversidad de habitus, que se traducen en una multiplicidad de códigos, tanto lingüísticos como de comportamiento, que coexisten en el interior del campo de la Investigación Educativa y que ha dificultado su consolidación.

La profesionalización de los agentes de la investigación educativa es aún poco significativa; la diversidad y desnivel del habitus de los investigadores repercute en la escasa cohesión del conjunto, en las posibilidades de resistir las determinaciones externas, de reinterpretar las demandas y de proponer otros problemas y perspectivas” (Arredondo 1989:52 citado en Colina y Osorio; 2004).

Colina y Osorio (2004), consideran que es importante reconocer que el habitus de un individuo no es algo aislado, está íntimamente relacionado con todas las características de los capitales económicos, culturales y sociales que posee el individuo, por lo que un cambio en uno de estos capitales requiere cierto cambio en las disposiciones que lo conforman.

Por su parte, Arredondo (1989) señala que el habitus compartido permite mantener los objetivos decisivos de la conformación del campo; en este caso particular, cuando se analiza la procedencia en la formación de los agentes del CIE, se encuentra que egresan de diferentes disciplinas de formación¹³, se hace necesario una sólida formación del investigador educativo, para que esta característica juegue un papel complementario entre los agentes del CIE y sus producciones.

En esta exposición se distingue los retos de la formación del investigador educativo, a continuación se analizarán algunas propuestas en relación a la formación del investigador educativo, a partir de agentes del CIE destacados en su desempeño y trayectoria como investigador educativo.

Comenzaremos con Latapí Sarre (1981) quien, como parte de la sistematización de la información que se disponía en 1980, elabora un diagnóstico de la Investigación Educativa en México, considerando siete aspectos fundamentales¹⁴, a partir de estos

¹³ El hecho de que los agentes sociales cuenten con condiciones muy diferentes (diversidad de capitales culturales) y estén provistos de habitus diversos, en este sentido diferentes disciplinas de origen, se requiere una sólida formación conceptual en el campo de la IE para poder ingresar a este campo y producir efectos en él (Díaz Barriga 1996:66; citado en Colina y Osorio; 2004).

¹⁴ 1) la base institucional; 2) el personal; 3) los proyectos de investigación; 4) los recursos físicos; 5) el financiamiento; 6) los usos y efectos de la IE; y 7) las instancias que existen para coordinarla en el ámbito nacional; para efectos del presente trabajo destacaremos solo lo relacionado a las instituciones, el personal (los investigadores) y las instancias de coordinación en el ámbito nacional, dedicadas a la formación de estudios de posgrado.

aspectos Latapí, (apoyándose en Ville, 1979), indicaba que la Investigación Educativa se lleva a cabo desde muy diversas formas y lugares; distinguiendo entre centros, instituciones y grupos que la realizan; además señala que una denominación genérica de todas estas entidades será la de "unidades" de Investigación Educativa, en este sentido, Latapí señala que en la década de 1980 existían probablemente más de 200 distribuidas en cuatro sectores el público, el privado, el externo y el universitario, de este último se desprende:

- En el sector universitario existe gran variedad de unidades que realizan Investigación Educativa: departamentos o comisiones de planeación de las universidades; los comités de planeación de los COEPES y CORPES; los departamentos o centros de Didáctica de Formación de Profesores y de Desarrollo Académico; algunas maestrías en educación y algunos centros de documentación y bibliotecas especializadas.

Como podemos observar, las posibilidades de Investigación Educativa que se desprende del sector universitario son múltiples, sin embargo, en el sentido de la formación del investigador educativo, destaca la formación de profesores y maestrías en educación, sin embargo, Latapí (1981), identificaba que los investigadores proceden de áreas disciplinarias muy diversas como ciencias sociales, ingenierías y ciencias administrativas, existiendo más presencia de ellas en Investigación Educativa que especialistas en pedagogía o docentes investigadores; este autor, considera que esto es, debido a que los programas de maestría en educación se ofertaron de manera tardía.

El autor considera que son especialmente importante los sistemas de formación del investigador, para él, las licenciaturas y normales no preparan para las tareas de la investigación, afirma que los investigadores con formación de mayor nivel provienen de la propia práctica de la investigación o de estudios de posgrado en el extranjero o en el país; con respecto a éstos últimos, las maestrías que funcionaban en 1979, como conjunto tienen la finalidad más amplia que la de preparar para la investigación (Ezpeleta y Sánchez, 1979, citado por Latapí 1981).

En cuanto a la actualización de los investigadores en Investigación Educativa, los seminarios y talleres eran esporádicos, aunque su número iba en aumento, en este

sentido existe un esfuerzo más sistemático, de nueva creación promovido por RIE a través de sus coloquios sobre temas específicos.

En conclusión Latapí expone:

- No existe una política de formación de investigadores y personal de apoyo de alcance nacional.
- En consecuencia, los sistemas de formación de investigadores no cuentan con orientaciones definidas. Los mecanismos internos de cada institución para la formación de sus investigadores en servicio son, en general espontáneos. Para la asignación de becas en el extranjero no se cuenta con criterios explícitos y efectivos. Las maestrías en educación atienden, en la práctica, sólo en pequeña proporción la formación de investigadores; en la mayoría de ellas no existen grupos consolidados que realicen investigación.
- Las oportunidades de actualización investigadores son todavía escasas y poco sistemáticas.
- Para la formación de personal de apoyo (técnicos, encuestadores, archivistas, administradores, bibliotecarios, etc.), los sistemas de formación son insuficientes y, en algunas áreas inexistentes. Las instituciones se ven forzadas a improvisar este tipo de personal.
- Se considera positivo que los investigadores procedan de especialidades muy variadas. Es una circunstancia que favorece la interdisciplinariedad de los estudios (1994:23)

Latapí (1981), consideraba dos modelos de desarrollo futuro para la Investigación Educativa, uno sería la consolidación de unidades profesionales principalmente el posgrado maestrías y doctorados para formar investigadores educativos; otro sería promover la Investigación Educativa en el sistema educativo en su conjunto, a través de los profesores y demás educadores de la base, así los investigadores educativos egresados de las unidades profesionales realizarían investigaciones de calidad y además articular y promover investigación en el conjunto del sistema educativo a través de los maestros, con técnicas apropiadas a las posibilidades de éstos.

Una propuesta para fortalecer la formación del investigador educativo es la realizada expresada en el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), del CONACYT, siendo Vocal Ejecutivo Pablo Latapí, la cual tenía una función "indicativa" u orientadora respecto a toda la IE del país; en diversas formas debía también promoverla y apoyarla.

Sin embargo para José A. Alonso (1984),¹⁵ el Plan Maestro de Investigación Educativa 1982 - 1984 expuesto en el PNIIE no supera un nivel insuficiente de atención a los mecanismos necesarios para preparar a los responsables de la Investigación Educativa. En la sección dedicada al diagnóstico del personal, en el capítulo II, se reconoce que del personal directivo y de apoyo que trabaja en las unidades de Investigación Educativa casi no hay información.

Asimismo, se reconoce que no hay información precisa respecto a la calificación académica de los investigadores. Tampoco se cuenta con datos sobre la formación en la propia práctica de la investigación. Más grave es la constatación explícita de que no existe una política de formación de investigadores y personal de apoyo a nivel nacional (Alonso, consultado 2008).

Finalmente Alonso considera que el Plan Maestro presenta en el capítulo III un conjunto de indicaciones concretas con el objetivo de lograr una mejor coordinación del conjunto de la Investigación Educativa nacional. El quinto objetivo habla específicamente de la formación de recursos humanos. En conformidad con éste, el Plan Maestro señala como una de las funciones prioritarias

Elevar la eficiencia y calidad de la Investigación Educativa, contribuyendo al mejoramiento y consolidación de aquellos elementos de los que depende la capacidad de investigación en particular, *la formación, capacitación y actualización de investigadores y personal de apoyo* (PNIIE 1981: 12, en Alonso 1984).

Otro referente, como agente del CIE es Eduardo Weiss, quien, en el 2006, consideró que en la década de 1980 la Investigación Educativa había evolucionado, en función a nuestro tema, porque se han formado doctorados y revistas arbitradas, considera que las políticas

¹⁵ Doctor en Sociología, investigador del Centro de Estudios Sociológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (ANUIES, 2008).

científicas como las del SNI y los programas de modernización de la educación superior han influido favorablemente¹⁶, así mismo para esa década, ya se contaba con árbitros para el juego en el CIE como el COMIE, el SNI, las mismas revistas arbitradas y los estados de conocimiento.¹⁷

Sin embargo, en su reporte de 2004 la OCDE informaba que de acuerdo con diferentes fuentes y criterios, existían en México entre 300 y 501 investigadores reconocidos por SNI y COMIE; empero de acuerdo a PROMEP existían 1,804; aún así, **el número de investigadores era insuficiente en comparación con el Sistema Educativo mexicano y con sus necesidades existentes**¹⁸ (COMIE, 2003); la capacitación académica es inadecuada, por si fuera poco **se concentran en el centro del país** y por lo regular sin condiciones adecuadas.

Estos datos son contundentes, para comprender lo que se concibe como las acciones prioritarias se necesitan para consolidar el CIE en nuestro país, desde la perspectiva de los académicos; una de las principales respuestas recaería en la **formación de nuevos cuadros de investigadores educativos**, considerando tanto la periferia del centro del país, D. F., así como en el norte y sur del país, en nuestro caso el sureste, principalmente el estado de Chiapas; reiterando que los mayores cuadros de investigadores educativos se encuentra en el centro del país, y agregando que los problemas y contextos de los estados hacia el norte y hacia **el sur, que es lo que nos ocupa** distan mucho de la realidad del centro del país .

La OCDE (2004) considera que uno de los retos centrales para México, es fortalecer la investigación sobre la educación básica y, especialmente, sobre las políticas y la gestión de la educación básica; en este sentido realiza las siguientes recomendaciones: Impulsar una estrategia de investigación nacional; impulsar la infraestructura y capacidad de investigación y fortalecer la utilización de la investigación y el desarrollo educativo.

¹⁶ En apartados posteriores reflexionaremos sobre la propuesta de Weiss sobre la formación del investigador educativo.

¹⁷ En mayo del 2000, con 36 miembros destacados del COMIE coordinados por su entonces presidenta, Guillermina Waldegg, se definió como "Estado de Conocimiento": "El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción"; véase Weiss (2006).

¹⁸ En este apartado relativo a la reproducción de agentes del CIE, se destacan por mi parte en negrillas palabras clave en la comprensión de este discurso.

Esto conlleva reflexionar seriamente acerca de la formación del investigador educativo, y su fortalecimiento a nivel regional, para lo cual cada región tendría que analizar su propio contexto de actuación y validarse en él, para proponer su propia manera de formación.

Siguiendo con Eduardo Weiss (2006) considera que la formación del investigador educativo, es un tema muy interesante para el CIE, sin embargo se cuenta con pocas investigaciones y ha tenido una vida errática. En 1993 no se constituyó siquiera como campo de reflexión¹⁹, pero por su relevancia posteriormente fue incluido como tema en los análisis transversales sobre todos los campos de reflexión. En 2003 sólo cuenta con líneas continuas de trabajo de tres investigadores y considera que en un futuro será preferible incluirlo como "Formación de investigadores y posgrados" en el campo de investigación de la Investigación Educativa.

Weiss (2004) menciona que tras una visita de una misión externa del CERI²⁰ para realizar un diagnóstico y recomendaciones sobre la investigación educativa en México; y un *background report* solicitado por la SEP y elaborado por el COMIE, como antecedente a este; dio como resultado en primer lugar, coincidencias entre el *background paper* elaborado por el COMIE y el reporte de la misión en puntos cruciales:

- a) la insuficiencia del número de investigadores educativos en el país, tanto a nivel nacional en su conjunto como especialmente en los estados, frente a las necesidades de investigación y desarrollo educativos del país;
- b) el insuficiente número de posgrados de alta calidad para formar investigadores futuros;**
- c) aun cuando egresan pocos estudiantes de posgrados de calidad, faltan posiciones para insertar investigadores jóvenes y el cuerpo actual está envejeciendo;

¹⁹ Este concepto lo distinguen claramente del concepto de "Campo de la Investigación Educativa (CIE)" derivado de la propuesta de Bourdieu, en este caso es utilizado para distinguir los diferentes campos desarrollados en los estados de conocimiento realizados por el CMIE.

²⁰ Centro de Estudios de la Organización para el Desarrollo Económico (CERI-OCDE). Sylvia Schmelkes, como miembro del Consejo Directivo del CERI, y Margarita Zorrilla, como presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), gestionaron la visita de una misión del CERI-OCDE para evaluar –dentro de una serie de estudios en países miembros de la Organización– la gestión, la coordinación y el uso de la investigación educativa en México; en septiembre de 2003.

d) todo ello es un problema del sistema de coordinación y de incentivos, pero también de las condiciones institucionales; no sólo en el sentido tradicional de recursos insuficientes, sino también con problemas para otorgar posiciones a las personas calificadas y para formar grupos con capacidad de realizar investigación con rigor (Weiss, 2004:262)

En especial, hay acuerdo al señalar la necesidad de fortalecer la capacidad para la investigación. Las medidas específicas propuestas tienen algunos matices, pero coinciden en lo principal. La misión propone:

a) aumentar el financiamiento de la investigación educativa y para la formación del investigador educativo;

b) ofrecer más incentivos a las universidades para sostener programas de posgrado de alta calidad centrada en la investigación y en la formación del investigador educativo;

c) fortalecer la formación en el extranjero (agregaría, no sólo dependiendo de solicitudes individuales de estudiantes interesados);

d) fortalecer la colaboración internacional y nacional en redes y centros temáticos; y

e) crear posiciones para investigadores jóvenes (Weiss, 2004: 262)

Todo ello requiere, desde la perspectiva de los académicos, más recursos de los que actualmente se asignan al rubro de investigación educativa. Actualmente, en los programas del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT) y de la Subsecretaría de Educación Superior y Científica²¹, en ambos casos sólo figura como un rubro insignificante de las múltiples subáreas a atender (Weiss 2004: 262-263). Además, si se quiere fomentar la investigación educativa, se requiere un esfuerzo intencional e integral en los programas correspondientes –como los programas integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y de Posgrado (PIFOP) y becas al extranjero del

²¹ CONACYT área 3 Educación y Desarrollo Social demanda 3.6 en lo correspondiente a formación profesional y la SEP en lo correspondiente al Fondo para el modelo de asignación adicional al subsidio federal ordinario universidades públicas estatales punto no. 3, (ver apartado 2.2.4 convocatorias de IE en este capítulo).

CONACYT. Hay que seleccionar instituciones y redes temáticas con potencial y fortalecerlas a mediano plazo.

Profundizando, Weiss (2004) considera que hay que formar grupos de buena calidad para hacer investigación verdaderamente útil; poco garantiza el hecho de que exista un fondo que convoca a temas pertinentes.

El reporte de la misión enfatiza la necesidad de fortalecer en México la investigación cuantitativa. Esto se justifica porque en México se tienen pocos investigadores de alto nivel, formados con estas metodologías para trabajar temas del sistema escolar. Las administraciones educativas han construido bancos de datos y las convocatorias de los fondos solicitan analizarlos. Psicólogos educativos empiezan a cubrir las demandas al tener experiencia en metodologías cuantitativas, pero muchas veces carecen –como vemos en artículos enviados a la *Revista*– de experiencia y conocimiento en las didácticas o la institución escolar en el contexto mexicano: obtienen de la literatura internacional un modelo poco adecuado, generan datos con instrumentos no validados, los incluyen en un programa de análisis estadístico y obtienen resultados poco serios –la mayoría son espurios– y poco útiles para la toma de decisiones. Como lo menciona Weiss, lo que requerimos es la colaboración entre investigadores cualitativos y cuantitativos para construir mejores modelos e instrumentos de medición, pertinentes a nuestra realidad y problemas (Weiss, 2004: 264).

Como podemos observar para este autor, se necesita formar investigador educativo de alto nivel basados en métodos científicos, privilegiando las investigaciones de tipo cuantitativo, sin embargo se deja ver también la posibilidad de complementar y mejorar modelos con la colaboración de la investigación cualitativa y cuantitativa.

En este sentido, Weiss (2004) menciona que el libro *Scientific Research in Education* (2002), realizado por una comisión de alto nivel en y para Estados Unidos de América, busca reivindicar la cientificidad de la investigación educativa y, a la vez, demostrar su utilidad y presenta como un ejemplo destacado los avances en la medición del aprendizaje. Derivado de su comentario propone que sin duda, en México también necesitamos desarrollar más nuestros sistemas de medición de aprendizaje y tener bases de datos longitudinalmente comparables para orientar las políticas educativas; por ejemplo, para realizar estudios sobre escuelas eficientes.

Es evidente que tanto para Latapí, como para Weiss, una alternativa de formación de investigación educativa se encuentra en las instituciones de educación superior, por lo

tanto centraremos la atención en instituciones de educación superior que entre sus objetivos se encuentre la de la formación del investigador educativo.

2.3.1. Circulación de discursos de investigadores sobre la formación del investigador educativo: ponencias y artículos de investigación.

Al interior del CIE en México como universo de referencia, se han realizado estados de conocimiento, congresos, así como investigaciones cuyos resultados han sido publicados en revistas especializadas, en los que circulan discursos acerca de la formación de investigadores educativos.

En este apartado se analizan estos discursos, a partir de la revisión de los trabajos expuestos en los congresos del COMIE sobre esta temática, así como de los artículos publicados por investigadores educativos en revistas especializadas del CIE.

La información de este apartado es resultado del análisis realizado a partir de revistas, congresos y sitios de internet, con el fin de encontrar investigaciones que abordaran el tema en cuestión.

Derivado de los diversos datos encontrados en este recorrido por el CIE, y los estados de conocimiento, nos dimos cuenta que para el COMIE la formación del investigador educativo se encuentra ubicada, en el área 11; que corresponde a: La investigación de la investigación educativa, ubicada en el campo f) Formación de investigadores en educación.

Cabe destacarse que esta clasificación es una manera de ubicar a cada una de las áreas y de los diferentes campos dentro de la misma Investigación Educativa, que facilitan, de alguna manera la pronta localización de temas de interés, el entendimiento del mismo, la priorización de temas de interés común dentro del CIE dentro de los denominados estados de conocimiento.

Durante el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2003, celebrado en la ciudad de Jalisco el 22 de noviembre, identificamos siete trabajos relacionados con la formación del investigador educativo, de los cuales se abordaron los temas de tutorías, vinculación docencia investigación, co-construcción de significados docente-alumno, talleres de investigación y aspectos relacionados con la investigación educativa en Chiapas (ver tabla 1).

Tabla 1 VII Congreso Nacional de Investigación Educativa.	
La formación de investigadores en educación: una propuesta curricular para el posgrado.	Carlos Rincón Ramírez
La relación de tutoría en los procesos de formación para la investigación.	María Guadalupe Moreno Bayardo
La vinculación docencia-investigación. Una experiencia de la fes Zaragoza.	Ma. de La Luz Martínez Maldonado, Ma. Virginia González de la Fuente, Alma Lidia Martínez Olivera, Rosalinda Escalante Pliego.
La doble vida del aula: co-construcción de significados docente-alumno y procesos formativos en la investigación.	Sánchez Juan Manuel, Urteaga Urías Emiliano, Rubio Alcántar Gerardo, Alba Martínez Sandra Valeria, Olguín Ángeles Ana Magdalena, Radilla Martínez Jahzeel y Zaragoza Martínez Marcela
Los talleres de investigación, seguimiento a una estrategia pedagógica de formación para la investigación.	Avita Seanez Irasema.
La Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas.	Juan Carlos Cabrera Fuentes; Dra. Leticia Pons Bonals.
Aportes de Bourdieu a la investigación educativa.	Juan Carlos Cabrera Fuentes.

Durante el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2005, celebrado en la ciudad de Hermosillo Sonora de octubre a noviembre, identificamos cuatro trabajos relacionados con la formación del investigador educativo de los cuales se abordaron los temas la formación de docentes investigadores, la formación del investigador educativo en doctorados, integración y funcionamiento de equipos de trabajo y agentes formadores en Investigación Educativa (ver tabla 2).

Tabla 2 VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa	
Formación de docentes investigadores. Problemas presentados en el estudio de caso del nivel medio superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León.	Rocío Balmori*1 y Corina Schmelkes*
Formación de investigadores en programas doctorales. Matices asociados a la condición de género	María Guadalupe Moreno Bayardo
"Integración y funcionamiento de equipos de trabajo, conformados por sujetos en proceso de formación como investigadores" Estudio en el contexto de la Maestría en Investigación Educativa del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.	Pedro Elizarrarás Quiroz, Nicolás Martínez, María del Socorro Vega Madrigal

Los agentes formadores de investigadores educativos en la región Centro-Occidente.	Los casos de los programas de maestría en investigación educativa del Departamento de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG)
--	--

En el caso de la Revista Electrónica de Investigación Educativa en su primer número de 1999, Martínez Rizo, proponía una formación sistemática para la investigación educativa, una mirada más sobre el mismo aspecto (ver tabla 3).

Tabla 3 Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 1, Núm. 1, 1999 http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html	
¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones.	Martínez Rizo Felipe

También se encontró, a nivel regional, la revista chiapaneca de Investigación Educativa "Devenir" dos trabajos relacionados con la formación del investigador educativo, por una parte las perspectivas de formación y por otra un planteamiento muy interesante en donde se cuestiona si se investiga para formarse o se forma para investigar (ver tabla 4).

Tabla 4 Revista Chiapaneca de Investigación Educativa DEVENIR	
Perspectivas de formación para la investigación educativa en Chiapas.	Maricela Betanzos Reyes.
¿Investigación para la formación o formación para la investigación?	José Francisco Oliva Gómez.

Al hacer la revisión de estos trabajos se observa que la formación del investigador educativo ha sido motivo de preocupación por parte del campo de la Investigación Educativa en México, se han definido algunas perspectivas acerca de que sería interesante precisar brevemente en este apartado para lo cual comenzaremos con Martínez Rizo quien considera que:

La formación del investigador en el área de la educación no puede reducirse a un entrenamiento en el llamado "método científico", ni a una postura que destaque el carácter único de cada objeto de estudio (Martínez R. 1999)

Además considera que para formar buenos investigadores, primero es necesario hacer una selección rigurosa de los candidatos a los programas de posgrado. Posteriormente, se debe entrenar a los alumnos en el manejo adecuado de las áreas de conocimiento pertinentes, así como en el desarrollo de las habilidades y técnicas necesarias para llegar al objetivo de ser investigador educativo para finalmente, se necesita el contacto directo con un investigador educativo de mayor experiencia que puedan guiarlos en su proceso de formación.

El autor considera que:

un programa logrará formar buenos investigadores si selecciona cuidadosamente a sus alumnos; si los hace leer y escribir mucho y los retroalimenta; si los hace dialogar con los grandes autores de su campo y llegar a síntesis propias; si los hace adquirir un dominio de una gama adecuada de técnicas; si, gracias a la vivencia diaria en el grupo de trabajo, propicia en ellos el desarrollo de un *ethos* de investigación, y si los investigadores de mayor experiencia del grupo consideran como su mayor logro el que sus alumnos lleguen a producir obras propias bien acabadas, por medio de las cuales los superen (Martínez R. 1999)

Martínez Rizo (1999) está convencido que es a partir del mismo trabajo de investigación, que el estudiante a través de una buena asesoría producirá sus obras con originalidad y calidad, además el reto de un buen investigador educativo guía será propiciar que el alumno lo supere en producción y calidad de ésta.

Por su parte María Guadalupe Moreno Bayardo (2003) reflexiona sobre La relación de tutoría en los procesos de formación para la investigación; la autora considera que la fie es el objetivo fundamental de los programas de doctorado que llegan a ofertarla y la relación de tutoría es clave para propiciar dicha formación.

En su trabajo solicitó análisis de reportes reflexivos a estudiantes de doctorado en educación, para identificar cómo y a partir de qué experiencias concretas se construye la relación de tutoría en procesos de formación doctoral; lo que descubrió fue lo siguiente:

cuando los estudiantes llegan a un programa doctoral, han construido ya un imaginario de tutor, desde el cual van contrastando sus experiencias, en unos casos con desilusión progresiva, en los más, con entusiasmo creciente. Fue posible detectar además que en el proceso de construcción de la relación de tutoría, los estudiantes viven etapas que van de un tímido contacto inicial, a la afinidad con el estilo y métodos de trabajo del tutor y en el mejor de los casos a la identificación plena que rebasa el ámbito de lo académico para dejar huella en todas las dimensiones de la persona. Finalmente se detectan rasgos y formas de actuar del tutor que son ampliamente valorados por los estudiantes y que se convierten en una especie de motivación intrínseca en su proceso de formación (Moreno B. 2003).

Se destaca ese imaginario de tutor que los estudiantes construyen aún antes de comenzar su proceso de formación doctoral, sin embargo es a través del proceso de construcción de la relación del tutor-estudiante donde verdaderamente se constituye la afinidad y los métodos de trabajo que el estudiante aprende y adopta de su tutor, la cual puede llegar a trascender el ámbito de lo académico y establecer un estilo de vida, consideramos que esto puede incluso iniciar tradiciones de investigación, otro aspecto a destacar es el de la motivación, la cual pudiera ser factor entre la conclusión satisfactoria del programa de posgrado o pudiera convertirse en una especie de tortura académica o simplemente pudiera concluir en el aborto del programa por parte del estudiante.

En el caso de Sánchez y sus colaboradores (2003), realizaron una curiosa investigación denominada "La doble vida del aula: co-construcción de significados docente-alumno y procesos formativos en la investigación".

En este trabajo de investigación, observamos una mirada diferente, digamos no tradicional de formación para la investigación educativa, en la cual se pretende mostrar datos sobre la importancia de dar cuenta del papel de los investigadores sobre los análisis que estos realizan.

Juan Manuel Sánchez y sus colaboradores, parten de que la cultura del aula no puede ser analizada sólo por el hecho de aceptar principios teóricos de la formación social de la mente.

Consideran que se requiere una constante e intencional reflexión sobre los instrumentos metodológicos y las formas de conceptualizar el escenario y las acciones de los participantes, para lo cual comentan:

Partimos de la necesidad de reconocer que los instrumentos de investigación no pueden ni deben estar libres de lo cultural, entonces la cuestión radica en buscar cómo la cultura entra en los instrumentos; y esto no puede ser un hecho al azar, sino que tiene que dirigir el esfuerzo consciente del investigador (Sánchez, et al., 2003)

El proyecto se focalizó en la formación temprana del psicólogo, a partir de la construcción de contextos de formación.

Con ese objetivo trabajaron con cinco grupos de estudiantes de primer semestre, un docente-investigador y un equipo de observadores que tienen una función de co-docencia dentro del aula.

Este equipo de co-docencia se integró con estudiantes de semestres avanzados con diferente experiencia en la investigación, a ellos se les prepararon tareas formativas teórico-metodológicas sobre la actividad en curso.

En este caso particular, observamos cómo se intenta involucrar a estudiantes avanzados con experiencia en investigación para observar procesos de aprendizaje alumno-profesor investigador, a través de la co-docencia, una vez más se intenta aprender a ser investigador educativo en y con la práctica educativa, en este caso siendo co-participantes con el docente-investigador.

Otra posibilidad de formación del investigador educativo según comenta Irasema Avita Seanez (2000), son los talleres de investigación, seguimiento a una estrategia pedagógica de formación para la investigación.

En este caso, la autora comenta que éstos se llevan a cabo en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado los cuales iniciaron en enero del 2000, considerada como una nueva estrategia para la "enseñanza" de la investigación cuyo propósito es lograr que las alumnas y los alumnos del centro desarrollen las competencias requeridas para realizar investigación y puedan así llevar a cabo esta actividad en cualquiera de los ámbitos en los que se desempeñan, incluyendo la Investigación Educativa y además se pretende que estén en posibilidades de presentar su trabajo de investigación para adquirir el grado de maestría en un tiempo relativamente corto.

Por ello desde el inicio de su implementación se le dio seguimiento para evaluar sus posibilidades y limitaciones, la pertinencia o no de la misma y sus requerimientos.

En general se han observado resultados que inclinan la balanza a favor de la misma por lo que se han revisado y replanteado por ejemplo, los criterios mínimos para su operación, algunos aspectos que tienen que ver con la planeación y la evaluación de los mismos entre otras cosas.

Por su parte Rocío Balmori y Corina Schmelkes (2005) en su ponencia denominada: "Formación de docentes investigadores. Problemas presentados en el estudio de caso del nivel medio superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León".

Presenta el reporte de un trabajo de investigación acción con los docentes de las preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). El punto de partida y la conclusión de los proyectos y de su revisión teórica fue el diálogo acerca de sus propios trabajos de investigación. Desde el inicio, cada alumno planteaba sus avances.

El programa consistió de cuatro etapas a través de un año de seguimiento. Cada etapa incluía un taller y una asesoría individualizada entre talleres; además una de las facilitadoras estuvo disponible en la ciudad dependiendo de las necesidades teóricas metodológicas de los participantes. Se presentan resultados tanto cualitativos como cuantitativos.

Se logró el respaldo institucional, ya que la UANL organizó un congreso nacional para que, los docentes presentaran sus resultados. Se hacen recomendaciones para disminuir los problemas que se presentan en la formación de docentes investigadores.

En otra investigación realizada por María Guadalupe Moreno Bayardo (2005), intitulada "*Formación de investigadores en programas doctorales. Matices asociados a la condición de género*", realizada en la Universidad de Guadalajara. Departamento de Estudios en Educación resalta el hecho de que lo que cada estudiante de doctorado vive a lo largo del programa, está permeado (aunque no sólo) por las situaciones familiares presentes en su contexto; si bien esto es algo que *se da por sabido*, no se habían realizado estudios que exploren cómo viven los doctorantes las diversas implicaciones que su ingreso al programa tiene en la vida familiar y en los roles que en éstas desempeñan.

En este trabajo, se partió del análisis de reportes reflexivos solicitados a estudiantes de doctorado en educación, para identificar cómo y a partir de qué experiencias concretas se construye, en su caso, una nueva dinámica familiar y se generan sentimientos que muchas veces resultan inesperados para el doctorante.

El análisis permitió descubrir que lo que el hombre vive como enfrentamiento de intereses entre lo académico y lo familiar, la mujer tiende a vivirlo además como mal desempeño de su rol principal, como despojar a su familia de un tiempo y atención que tendrían que ser para ella, con el consiguiente sentimiento de culpa.

Así, uno de los principales retos a los que la mujer doctorante tiene que enfrentarse es el que ella misma se impone, pues suele ser tal la interiorización de su rol cultural en lo familiar, que extrema sacrificios (desvelos, renunciaciones, pérdida de salud) en el intento de *lesionar* lo menos posible a su familia.

Otro acercamiento a la formación del investigador educativo lo encontramos en la ponencia "Integración y funcionamiento de equipos de trabajo, conformados por sujetos en proceso de formación como investigadores" realizado por Pedro Elizarrarás Quiroz, Nicolás Martínez y María del Socorro Vega Madrigal (2005).

Este estudio se realizó en el contexto de la Maestría en Investigación Educativa del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales; en el cual se imparte la Maestría en Investigación Educativa, la cual tiene como particularidad presentar un trabajo de investigación educativa a ser elaborado por un equipo de investigadores en formación.

Pero la dinámica de cada uno de los equipos entraña serias dificultades y retos a superar, esto permite plantear: ¿cómo se integran y funcionan equipos de trabajo conformados por sujetos en proceso de formación como investigadores? A partir de tal pregunta se propone un estudio de corte interpretativo el cual pretende generar conocimiento para la comprensión de dicho planteamiento. Basándose en la teoría de los hermanos Johnson y Holubec sobre el Modelo Pedagógico del Aprendizaje Cooperativo se analizaron las aportaciones de diez personas (cuatro equipos) egresadas y tituladas de dicha institución.

Utilizando como método la Historia Oral, el cual consiste en tener una intención y registro de las vivencias de los sujetos, a través de la guía de entrevista, organizando los datos en matrices conceptuales, que permitieron la contrastación de las evidencias con los elementos teóricos acerca de los procesos vividos por cada uno de los equipos.

Finalmente, se concluye que dicha integración y funcionamiento supone un reto para quienes deciden adentrarse en un proceso de formación para la investigación, y que éste, es aún mayor cuando se trata de compartir dicho proceso y además generar conocimiento en compañía y con el apoyo de otros.

Otra investigación relacionada con la formación del investigador educativo se intitula “*Los agentes formadores de investigadores educativos en la región Centro-Occidente*”. Se analizan en ella, los casos de los programas de maestría en investigación educativa del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG) (2005).

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que tiene como propósito conocer cómo se llevan a cabo los procesos de formación de investigadores educativos en dos programas de posgrado desarrollados por dos instituciones que durante un periodo casi paralelo han asumido entre sus actividades las de la investigación educativa en la Región Centro-Occidente del país: El Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG).

Dentro del campo de argumentación que construyeron en esta investigación parte, en primer lugar, de las instituciones y en segundo, de los investigadores que participan en los programas como formadores, en el sentido de que ambos pueden ser considerados como agentes de la Investigación Educativa en sus respectivas entidades federativas.

En el siguiente cuadro (tabla 5), se presenta un análisis de las miradas que los investigadores, autores de estos trabajos, proponen en cuanto a la formación del investigador educativo podemos observar una tendencia a propiciar ésta a través de la misma investigación acompañado de un investigador educativo experto, ya sea de manera individual o en grupos de investigadores educativos en formación.

Tabla 5	
Síntesis de planteamientos	
INVESTIGADOR	MIRADAS EN LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO
Felipe Martínez Rizo, 2003	Selección de candidatos, entrenamiento para el desarrollo de habilidades, técnicas necesarias y contacto directo con un investigador educativo experto, con experiencia que puede guiarlos en su proceso de formación.

María Guadalupe Bayardo, 2003	Se pone énfasis en las tutorías dentro de la formación doctoral, en una relación tutor-estudiante en la que se constituye y se adopta la afinidad de los métodos de trabajo, una motivación intrínseca a los objetivos de la fie, pudiendo establecer habitus con posibilidades de llegar a tradiciones de Investigación Educativa.
Avita Seanez Irasema, 2000	Comenta sobre una propuesta en la fie a nivel de maestría que incluye después de una estrategia pedagógica realizar talleres de investigación, los cuales en corto tiempo permitan la consecución de una investigación para la obtención del grado.
Pedro Elizarrarás Quiroz, Nicolás Martínez y Ma. Del Socorro Vega Madrigal, 2005	En esta modalidad de formación de investigadores educativos se forman equipos de investigadores en formación para realizar un trabajo de investigación el cual los llevará a la obtención del grado.
Sánchez J.M. 2003	En este caso, para la formación del investigador educativo se requiere de una constante reflexión sobre los instrumentos metodológicos y las formas de conceptualizar el escenario y las acciones de los participantes, debe haber un esfuerzo consciente del investigador por buscar cómo la cultura entra en los instrumentos en un proceso de aprendizaje alumno-profesor investigador.

De lo expuesto en los artículos abordados en el apartado anterior se descubre que existe una relación directamente proporcional entre el desarrollo y permanencia al CIE con el proceso de la formación del investigador educativo y de los investigadores que llevarán a cabo esa tarea. La tensión surge al detectar el desequilibrio existente entre el notable interés generado en México acerca de la Investigación Educativa y el casi olvido o, al menos, preocupación que se manifiesta por un aspecto tan importante e indispensable como la formación del investigador educativo.

2.3.2. Circulación de discursos de investigadores sobre la formación del investigador educativo: los Planes de Estudio de posgrado

En este apartado se explican los planteamientos que justifican la apertura y funcionamiento de posgrados en México dedicados a la formación del investigador educativo, a través del análisis de algunos de sus planes de estudio.

Acerca de la temporalidad de este análisis se puede decir que en la década de 1980, pareciera ser que no se le prestaba la debida atención a la formación del investigador educativo "Todavía en 1981 se afirmaba que se había prestado poca atención a la formación de profesores para la realización de la Investigación Educativa en las universidades la cual es considerada como la actividad propia de muy pocos especialistas" (RIECHEDE, 1981, en Alonso, 1984). La misma observación se realiza con respecto a la formación recibida por estos "pocos especialistas", al menos por lo que se refiere específicamente a la formación para la Investigación Educativa.

Empero a partir de 1980 se analizan críticamente soluciones existentes sobre la formación del investigador educativo Alonso refiere que Jean-Pierre Vielle (1980) alude a los Centros de Excelencia en las universidades que pueden convertirse en el elemento dinámico de la investigación²². Presupuesta la reestructuración de estos centros para que no se conviertan en "ghettos de elites", una de las funciones básicas de tales centros sería el constituirse en instituciones de investigación aplicada y de docencia relacionada con los problemas investigados.

Ya para el año 1981, Alonso (consultado en 2008) comentó que Fernando de Hoyos presentó ante el Congreso de Investigación Educativa una panorámica actualizada de los estudios existentes acerca de la Investigación Educativa. Un tipo de estos estudios es el dedicado a la formación del investigador educativo. Se trata de los dos volúmenes de "Investigación de la Investigación Educativa", coordinados por Fernando de Hoyos y preparados para el Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Según Alonso (2008), Fernando de Hoyos considera, que, en lo que a la fie en el interior de la República se refiere, tal vez el común denominador de las instituciones que, al menos teóricamente, deberían contribuir a la formación del investigador educativo sea la casi total carencia de programas orientados a la formación de tales investigadores.

Esto es, en primer lugar, los llamados Centros y Departamentos de Didácticas se dedican preferentemente a la actualización de los docentes; la preparación para la investigación está prácticamente ausente de tales programas. En segundo lugar, en las Normales no se proporciona ninguna formación práctica. Finalmente quedan los programas de las

²² VIELLE, J. P., "Microestrategia de Investigación e Innovación para el Desarrollo de la Educación Superior", RIE, ponencia mimeografiada presentada en la UNAM, 1980.

maestrías en Educación. Con la excepción de tres maestrías, estos programas no pretenden preparar para la Investigación Educativa.

Fernando de Hoyos (1981, citado en Alonso), afirmaba explícitamente que "muy pocas maestrías introducían a la práctica de la investigación como un componente de sus programas o como un método idóneo para la formación de sus educandos". Llegando a tres conclusiones básicas:

- a) La verdadera "formación para la Investigación Educativa" en México se da en la práctica. De ahí que no sea posible hacerse ilusiones sobre los resultados.
- b) La preparación formal de especialistas es minoritaria.
- c) La inmensa mayoría del personal docente del sistema educativo nunca se incorpora a las actividades de la Investigación Educativa (Hoyos F. 1981, en Alonso 1984)

Como podemos observar Hoyos, consideraba en la década de 1980, que la formación del investigador educativo se realizaba en la práctica, que casi no existía la formación del investigador educativo de manera formal, sin embargo, como lo veremos en el apartado siguiente, poco a poco ha ganado terreno dentro del CIE la formación del investigador educativo de manera formal en México.

Para 1982, existían en el país tres maestrías que ocupaban un lugar aparte en cuanto a la formación del investigador educativo: la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de Monterrey (UDEM); la Maestría en Educación de la Universidad Iberoamericana y la Maestría en Ciencias en la Especialidad de Educación del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN)²³.

Las maestrías en educación agrupadas por Justa Ezpeleta bajo el rubro de Programas Generales, coinciden en proponer la investigación como uno de los objetivos de formación. Estos programas se imparten en la UNAM-Pedagogía (UNAM P), en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (DIE), en la Universidad Iberoamericana

²³ Se logró identificar a estas instituciones (UDEM, la UIA y el DIE) en gran medida, gracias a la evaluación de las maestrías en educación en México realizada por Justa Ezpeleta y María Elena Sánchez en su importante libro "En Busca de la realidad educativa", *Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN, México, D. F., 1982.*

(UIA); en la Universidad Autónoma de Coahuila (UAC) y en la Universidad de Monterrey (UM).

Sin embargo, la misma investigación destaca que de las cinco maestrías citadas solamente dos (UIA, DIE) integran la investigación en los planes de estudio de acuerdo con los objetivos propuestos para la obtención del grado. Queda excluida la maestría de la UNAM-P porque el programa se orienta fuertemente a la indagación teórica, es decir, "se enfatiza la profundización en los contenidos por sobre la búsqueda empírica" (Ezpeleta, 1982: 48). En cuanto a las maestrías de la UM y de la UAC, la presencia de un solo curso llamado "Métodos y técnicas de investigación" no es considerada como indicador de un auténtico entrenamiento en investigación.

En resumen, estas cinco maestrías en educación, llamadas generales por Justa Ezpeleta puesto que "aspiran a proporcionar una visión de conjunto de la problemática educativa", se subdividen en dos grandes grupos: las que enfatizan más el aspecto de formación para la docencia, como son las de la UM y de la UAC y aun la maestría de la UNAM-P, ya que uno de sus objetivos centrales es la formación para la docencia superior; y las maestrías de la UIA y el DIE que, a pesar de las divergencias, coinciden en su interés por formar investigadores. A continuación se mencionan los elementos que permiten comprender el propósito de estos programas.

Maestría en Ciencias en la Especialidad de Educación

Para explicar esta maestría, Alonso (1984) relata que el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) comenzó una Maestría en Ciencias de la Educación en 1975. Su objetivo central era la formación para la Investigación Educativa. Este énfasis en la formación de investigadores surge en el DIE como una opción consciente. El estudio de las maestrías en educación existentes en México mostró que faltaban maestrías cuya prioridad fuera la de formar investigadores. En consonancia con esta decisión se formularon dos objetivos imprescindibles para proporcionar esa formación:

- la introducción en la práctica de la investigación dentro de un área específica a través de la participación de proyectos del DIE.

- el desarrollo de criterios para generar prácticas educativas concretas a partir de los resultados de la investigación.

El primer plan (1975-1982) exigía la participación en proyectos de investigación. De hecho, más de la tercera parte de los créditos obtenidos durante el primer año correspondían a estos dos cursos. La tendencia se acentúa durante el segundo año, ya que 11 de los 20 créditos por obtener proceden del trabajo requerido para la preparación de la tesis.

Estos dos tipos de cursos mencionados, presentes en todos los semestres de la maestría, presuponen un principio pedagógico tan laudable como olvidado (al menos en las ciencias sociales): a investigar sólo se aprende investigando.

Un complemento particularmente fructífero de los seminarios comentados son los cursos de metodología y epistemología I y II. En ellos se pretende "comparar las características más sobresalientes de las estrategias metodológicas empleadas en los diferentes proyectos", a fin de adquirir mediante la crítica de investigaciones empíricas concretas el conocimiento de las principales corrientes epistemológicas.

En el plan vigente de 1975 a 1982 se encontraron dificultades insoslayables. Tal vez la principal fue la incapacidad de operacionalizar los grandes planteamientos propuestos en los cursos teóricos. Los alumnos no tenían entrenamiento previo, ni los cursos del DIE lo proporcionaban de modo adecuado. Además los alumnos son absorbidos por el sistema laboral con lo que se dificultaba la terminación de la tesis.

Surge así el nuevo plan para 1983-1984. Los cambios principales fueron en primer lugar el esparcir los cursos en los dos años, a diferencia del plan previo en el que los cursos se concentraban en el primer año y el segundo se dedicaba exclusivamente a la investigación; en segundo lugar, el exigir la inserción del alumno desde el principio en un proyecto de investigación. La forma concreta es la siguiente: en el primer medio año tiene lugar la introducción al campo de investigación y en el segundo medio año se lleva a cabo la formulación del proyecto de tesis, con lo que se pretende que salgan tesis manejables durante el bienio que dura la maestría, lo cual permitirá aumentar el promedio de titulación.

En este nuevo plan, por tanto, se le asigna al alumno desde el principio a un proyecto de investigación, aunque durante los tres primeros meses puede haber cambios. Permanece, sin embargo, el "aprendizaje artesanal", según la acertada expresión del Dr. Eduardo Weiss. En este proceso se trabaja bajo la creencia de que no hay una metodología y de

que a cada metodología corresponden unas técnicas más pertinentes. Además dentro de cada proyecto, se hace una reflexión metodológica a posteriori. Con todo, el componente epistemológico de la maestría sí perderá peso con relación al primer plan (1975-1982) y, además, se trasladará hacia el final del bienio y se llevará a cabo de acuerdo a ciertos ejes (descripción, explicación, etc.) y de acuerdo a ciertas corrientes teóricas.

Finalmente, por lo que concierne a la asesoría de tesis y al trabajo en proyectos, los cambios concretos en el nuevo plan serán los siguientes: en el primer año, los cursos ocuparán 2/3 del tiempo y el proyecto de tesis 1/3, mientras que en el segundo año las proporciones de tiempo serán al revés.

Maestría en Educación (1983-84)

Con relación a la maestría en Educación de la Universidad Iberoamericana (UIA), Alonso (1984) plantea que la simple lectura rápida del folleto introductorio de este programa permite detectar la diferencia de enfoque con la maestría del DIE. En la UIA, este programa no ha sido creado con el objetivo primordial y casi exclusivo de formar investigadores, como es el caso en el DIE. El objetivo general es la formación de verdaderos especialistas que puedan transformar los sistemas educativos vigentes a base del estudio, la investigación, el servicio en el campo y la crítica reflexiva.

El énfasis, por tanto, no recae en la formación de profesores universitarios (tampoco en el DIE), sino en "la formación de especialistas en educación con entrenamiento para el cambio innovativo que estimule el desarrollo humano en el sentido no elitista, sino global".

Una de las varias capacidades que deberán adquirir estos especialistas es la de "realizar investigaciones encaminadas a la búsqueda de estrategias para transformar los sistemas educativos... "

Con este objetivo en mente, los alumnos iniciarán investigaciones nuevas o aplicarán investigaciones previas a problemas concretos.

El programa diseñado en la UIA para lograr objetivos específicos de la investigación educativa comprende tanto cursos introductorios como seminarios.

El primer curso introductorio, que es también un prerrequisito indispensable, trata de la investigación educativa. Concluido el primer semestre (tres cursos), comienza un paquete

de nueve seminarios obligatorios. De nuevo, un tercio de estos seminarios están dedicados a la metodología y la práctica de la investigación educativa (I-II-III). Esta segunda fase comprende 40 créditos. Los restantes 40 créditos se pueden obtener en los seminarios optativos. El folleto enumera 22 seminarios optativos distintos, de los cuales solamente uno (llamado taller de investigación) parece estar específicamente diseñado para la investigación.

Resta todavía la opción terminal -20 créditos más- que consiste en la elaboración de una tesis de investigación.

Alonso (1984) intenta adentrarse en la formación del investigador educativo a través de una pregunta clave ¿Qué clase de formación investigativa reciben los alumnos de la maestría en educación?, para ello se analiza el primer curso de introducción a la Investigación Educativa, que es uno de los tres prerrequisitos exigidos a todos los candidatos.

El objetivo primordial es introducir al alumno en el campo de la investigación científica y, concretamente, en la problemática de las ciencias sociales. El énfasis recae en los procesos de comprensión de la simbología científica y en la reflexión sobre las bases teóricas del procesamiento científico.

El curso está subdividido en cuatro grandes temas:

1. Introducción a la Lógica de las Ciencias Sociales. Los autores citados son muy conocidos: Ernest Nagel, Karl Popper, Kopylov, etc.
2. Filosofía de la Ciencia. La bibliografía incluye a Juan Hessen, Jorge Serrano y Wartopsky, entre otros.
3. El Problema de la Investigación Científica. Se recomienda a nombres como Bourdieu, Bunge, Castells y Hempel.
4. La Investigación en Ciencias Sociales. En el apoyo bibliográfico aparecen Eli de Gortari, Nagel, Bourdieu y otros.

Una vez analizado brevemente, Alonso encuentra algunos rasgos interesantes. El curso es claramente propedéutico. Se sitúa el problema teórico de la Investigación Educativa en el amplio contexto de las principales tendencias epistemológicas desde el empirismo y positivismo (Nagel, Popper, Hempel) hasta el marxismo (Bourdieu, Castells).

Aunque los alumnos deben trabajar en grupos pequeños y ellos son los responsables de la dinámica de cada sesión, es evidente que el curso -tal vez por su carácter introductorio- es plenamente teorista. En este curso más que hacer investigación (aunque sea rudimentaria), se habla acerca de los problemas de la investigación.

¿Qué ocurre con los tres seminarios de investigación educativa? el teoricismo desaparece en estos tres seminarios seriados. En ellos se enseña a investigar investigando, aunque de una manera gradual. En el primer seminario, tras dedicar escasas sesiones a la lectura y discusiones de autores como Kerlinger, Boudon y Lazarsfeld, se entra de lleno a elaborar tareas prácticas en las que se aprende a seleccionar variables, definir las e identificar dimensiones con el objeto de construir los indicadores pertinentes. Al concluir este primer taller, el alumno debe realizar un ejercicio escrito en el que cubra los principales pasos del proceso de investigación.

- definir un problema,
- identificar y definir operacionalmente los conceptos,
- elaborar una hipótesis y especificar las relaciones entre las variables,
- proponer un esquema para contrastar la hipótesis propuesta.

Este mismo esquema básico es retomado y enriquecido con otros temas más avanzados (tipologías, muestreo, cuestionarios) en los dos seminarios siguientes. En el tercer seminario se exige a los alumnos que lleven a cabo una investigación empírica, según las pautas aplicadas previamente, y se les pide un trabajo escrito en el que den cuenta, minuciosamente, de todas y cada una de las etapas de la investigación.

Una vez revisadas las maestrías, Alonso llega a la conclusión de que la somera descripción previa de ambos programas conduce a la convicción de que los dos están estructurados para la formación del investigador educativo. En otras palabras, los alumnos de ambas maestrías no pueden concluir tales estudios, ni en el DIE ni en la UIA, sin tener los conocimientos y la experiencia necesaria para desarrollar una investigación empírica.

A pesar de las diferencias innegables que median entre ambas maestrías, lo importante por el momento es subrayar que las dos proporcionan la formación requerida para que en México surjan investigadores de la educación.

En este capítulo se abordó lo que para el discurso institucional (SNI, COMIE, CONACYT, COCYTECH y SE) es ser investigador educativo, en relación a los apoyos principalmente económicos (para realizar sus investigaciones) y de legitimación que ofrecen esas instituciones al aceptar ponencias y artículos en revistas arbitradas, situación que le da prestigio a los investigadores educativos seleccionados aceptados para presentar sus ponencias y a quienes se les publican sus artículos en revistas especializadas.

Por otro lado se analizó lo que para los agentes del CIE es formar investigadores educativos a través de sus artículos y ponencias presentadas en diferentes espacios institucionales como el COMIE encuentros nacionales de investigación educativa, o revistas de investigación educativa, para finalmente centrarnos en la formación del investigador educativo en el posgrado, en instituciones de educación superior, universidades, en donde esta práctica se inicia a nivel central (D.F. y Estados aledaños) y como poco a poco se transfiere a la periferia de la República.

En el siguiente capítulo se abordará la procedencia de la formación del investigador educativo en la Región sur de México situación que nos vincula a la procedencia de la formación del investigador educativo en Chiapas, eje central del desarrollo de ésta tesis.

CAPÍTULO 3

FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO

EN LA REGIÓN SUR DE MÉXICO

Una pregunta inmediata que surge después del recorrido realizado en los capítulos precedentes se realiza desde un contexto particular: el sur de México, en específico el estado de Chiapas, y es la siguiente: ¿las instituciones de educación superior se interesan en la formación del investigador educativo, reflejando ese interés en planes y programas de estudio para su formación?, si es así, ¿quiénes lo hacen y cómo lo realizan?

El planteamiento anterior nos lleva a revisar los diagnósticos que en materia de Investigación Educativa se han realizado en la región sur-sureste, en cuanto a Investigación Educativa se refiere acentuando el análisis en la formación del investigador educativo principalmente en el estado de Chiapas.

En este capítulo se analiza el CIE en la región sur, aproximándonos a la problemática de la formación del investigador educativo recuperando los planteamientos que Mario Rueda Beltrán realiza en un diagnóstico sobre diversidad y sus problemáticas vs la educación en la región, en éste se establece la problemática regional en relación a la Investigación Educativa y derivado de ello la necesidad de la formación del investigador educativo.

Se inicia abordando la construcción del CIE en la región sur principalmente los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca a través de una investigación realizada por Rita Angulo, Juan Carlos Cabrera, Leticia Pons y Rosana Santiago (2007), en donde dejan entrever la constitución del CIE en la región sur y cómo los agentes del CIE buscan la reproducción de nuevos agentes y sus tradiciones (habitus establecidos) a partir de la reproducción de nuevos cuadros de investigadores educativos propiciando así, de manera premeditada la formación del investigador educativo en el estado de Chiapas.

Se concluye el presente capítulo realizando una mirada a la formación del investigador educativo a partir de los trabajos de investigación que al respecto han realizado otros agentes del CIE, como hemos analizado anteriormente existen dos formas de formar investigadores educativos, una relacionada a la práctica de la Investigación Educativa asesorada y respaldada directamente por algún agente experto del CIE; y la otra que

tiene que ver con la formación a través del posgrado, ésta última es la que nos interesa en este trabajo, la formación académica, la cual se realiza a partir del posgrado, principalmente a nivel de doctorado.

3.1. Diagnóstico regional

En su presentación denominada *Notas para una agenda de investigación educativa regional. México: COMIE*, Mario Rueda Beltrán (2006), expone resultados de un proyecto de investigación que tiene que ver con la vinculación de la investigación con la práctica educativa, considera que en los últimos diez años la producción de conocimiento ha aumentado considerablemente.

Rueda Beltrán, precisa que existe una dificultad prevaleciente entre investigadores educativos y los usuarios potenciales del conocimiento producido, esto comenta, obedece a las condiciones prevalecientes de esta actividad y al momento de desarrollo que vive; para comprender donde se encuentra la Investigación Educativa del país, habría que iniciar entendiendo la falta de investigadores para satisfacer las necesidades del sistema educativo nacional, esto se puede verificar si consideramos que para el año 2003, el SNI identificaba a 171 investigadores dedicados a la educación (de 9 mil 199 en todas las áreas del conocimiento) y el COMIE contaba con 244 afiliados en el mismo periodo; por otra parte, se señala una relación investigador-decente de 0.03% (COMIE, 2003 y OCDE-CERI, 2004).

Rueda Beltrán (2006), considera que la mayor parte de los académicos dedicados a la Investigación Educativa pertenecen a las universidades públicas, superando la falta de condiciones institucionales para que dediquen un mayor porcentaje de su tiempo a esta actividad; empero en algunos casos es deficiente la formación de los profesores encargados de hacerla dentro de los centros educativos, así mismo se observa una gran inequidad en cuanto a la calidad de los programas de formación especializada y las instituciones que los imparten; a todo esto se agrega el insuficiente financiamiento a la Investigación Educativa, los pocos recursos que se otorgan son destinados de forma desigual a los estados.

Por todo lo anterior, la inequidad en la educación formal remite a la reflexión sobre las grandes desigualdades a nivel social y económico que aún persisten en la población en

México, las cuales se agudizan en las diferentes regiones del país²⁴; esto sugiere trabajar a favor del logro de la equidad en el sector educativo, así como la necesidad de aumentar su calidad, esos datos demuestran la necesidad de consolidar una presencia mayor de la Investigación Educativa para proporcionar un conocimiento sistemático de los problemas prioritarios del sistema (Rueda Beltrán, 2006).

Con estas preocupaciones, coordinados por Rueda Beltrán, un nutrido grupo de investigadores educativos de todo el país, se dieron a la tarea de realizar el proyecto "La relación de la investigación con la práctica educativa" el cual consto de seis seminarios-taller, éstos se implementaron por región basados en la distribución que realiza la ANUIES por zonas geográficas cuyos propósitos fueron:

- a) Identificar la producción de la investigación educativa directamente asociada con cada uno de los niveles escolares (básico, medio superior y superior) así como los académicos que principalmente dirigen su actividad profesional sobre éstos temas.
- b) Establecer la agenda de investigación por niveles escolares y región, así como el diseño de las actividades que se desprendan de ella para su desarrollo.
- c) Evaluar la pertinencia de las temáticas de la investigación educativa, en función de los problemas en diversas regiones del país.

Los seminarios-taller, se impartieron en una ciudad cede, por cada región, las regiones fueron las siguientes:

- Noroeste: Baja California, Sonora, Baja California Sur, Chihuahua y Sinaloa.
- Noreste: Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas, y Zacatecas.
- Centro-Occidente: Jalisco, Guanajuato, Aguascalientes, Colima, Michoacán y Nayarit.
- Metropolitana de la ciudad de México: Distrito Federal.

²⁴ En su presentación Rueda Beltrán (2006) desarrolla una serie de datos que corresponden a un panorama general de lo que es el contexto socioeducativo; lo relativo a la educación formal y lo concerniente a la calidad del aprendizaje en los diferentes estados de la República Mexicana, evidenciando las desigualdades que en el Sistema Educativo Nacional no ha podido resolver.

- Centro-Sur: Puebla, Tlaxcala, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Morelos y Querétaro.
- Sur-sureste: Yucatán Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco y Veracruz.

Las sedes para la realización del seminario-taller fueron las ciudades de Ensenada, Saltillo, Guanajuato, Tlaxcala, Mérida y el Distrito Federal; se invitó a participar a dos investigadores de cada sede para fungir como coordinador regional y local; así mismo se conformaron grupos relativamente pequeños incluyendo investigadores con producción escrita previa en los distintos niveles educativos, funcionarios de la Secretaría de Educación, y en la medida de lo posible, representantes del profesorado.

Como parte de los resultados obtenidos mediante los seminarios-taller, se redactó un documento por región en donde se reconocen ciertos problemas prioritarios por niveles educativos y se proponen temas importantes a considerar en una agenda deseable de investigación²⁵.

A continuación presentaremos, algunos de los elementos resultado del trabajo de la mesa correspondiente a la región Sur-sureste así como los temas posibles de investigar, los estados que conforman la región son: Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco Veracruz y Yucatán; y ubicados por cada nivel escolar.

Esta región se caracteriza por contar con universidades públicas de diferente calidad educativa que, en algunos estados, se ha compensado con la oferta de universidades de recién creación, de colegios de educación superior poco calificados y de unidades de educación a distancia de universidades de prestigio.

Es una región con alta concentración de población indígena (Yucatán tiene 59.1%; Oaxaca, 47.8%; Quintana Roo, 39.2%; Chiapas 28.4%; Campeche, 26.9% y Tabasco, 6.9%); asimismo se registra un amplio analfabetismo.

Se observa escaso interés en la formación universitaria para la atención y resolución de los problemas enumerados, un área en el cuasi abandono, la correspondiente a lo indígena y la petrolera con problemas emergentes.

²⁵ En el documento se presenta los temas genéricos y a manera de viñetas una serie de subtemas referidos, los cuales se pueden consultar en Rueda Beltrán (2006)

Existe una desproporción entre la oferta de los programas de posgrado, el nivel de calidad y su relación con las licenciaturas tradicionales **hay pocos centros de calidad con nivel para la investigación**, con limitación para la difusión y divulgación de sus resultados y la planta docente está poco capacitada para comprender la problemática señalada.

De ello se desprendieron posibles políticas públicas para estimular los programas universitarios en esta región además de intentar contribuir a la discusión y definición de un Sistema Nacional de Investigación Educativa que retroalimente a todos los actores, instituciones y procesos de la educación en México; Rueda Beltrán considera estos elementos como marco general cuyos resultados permitirían estructurar políticas educativas que, en su conjunto, establecerían una política de integralidad a los componentes del sistema y de coherencia con la realidad de las regiones y la globalización.

Así mismo, estos elementos, pueden coadyuvar con un Sistema Nacional de Evaluación como herramienta que dispondrían todas las instancias de la sociedad para vigilar, normar y transformar permanentemente el quehacer educativo, en un sentido de información, rendición de cuentas y toma de decisiones.

Por otro lado esta macro investigación regional permite entender el estado de la Investigación Educativa en las diferentes regiones del país principalmente para el presente trabajo la región sur-sureste, en particular el Estado de Chiapas.

A continuación presentaremos algunas conclusiones a la cuales llegó Rueda Beltrán durante la coordinación del proyecto, y que tiene que ver con un diagnóstico regional de la Investigación Educativa; comenta que ésta como área de conocimiento y actividad profesional, tiene características y condiciones que deben reconocerse, discutirse y atenderse, en primera instancia, por la propia comunidad de académicos que conforman el campo. Aspectos como la delimitación del CIE, la identificación de quiénes y cómo participan y construyen el conocimiento especializado, **el cuidado de los programas de formación para la investigación**, el aliento de foros de discusión y la sistematización del conocimiento producido y su difusión, son asuntos de una agenda permanente de los propios investigadores.

Destaca la labor del COMIE principalmente en la organización de Congresos Nacionales organizados cada dos años, la Revista Mexicana de Investigación Educativa que convoca al registro y difusión de la producción más reciente en investigación, resalta en el contexto del tema desarrollado, la elaboración de los estados de conocimiento, la cual resulta de

vital importancia, ya que contribuye a la preservación de la memoria de la Investigación Educativa nacional, la importancia radica en que al sistematizar la actividad se da un paso para facilitar la incorporación de académicos a este tipo de iniciativas y, con ello, **se contribuye al relevo generacional** y, finalmente, porque al elaborar el estado del arte de cada tema se fortalece **la profesionalización de la investigación educativa**.

En función a lo anterior, rescataremos algunos resultados del estudio en cuanto a la región Sur-sureste, en la cual trabajaron en colaboración investigadores de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Como parte de los resultados que nos interesa en este momento en cuanto a la fie se destacan la necesidad de establecer

- Intereses comunes entre investigadores de la región, definir prioridades de investigación con énfasis a la realidad escolar, proyectos que resuelvan problemas de la región e interinstitucionales.
- Redes de investigación con mecanismos de comunicación permanente, registro de investigaciones realizadas y darles seguimiento, evaluar la calidad de investigaciones, promover espacios para la difusión de la Investigación Educativa.
- Quiénes son investigadores educativos de las gentes registradas, establecer una red de Investigación Educativo y hacer seguimiento.

En el grupo se discutió la legitimidad del investigador educativo en la región Sur-sureste, ya que aunque se refieren muchos trabajos de Investigación Educativa, sin embargo no se puede asegurar por una parte, que los trabajos tengan calidad investigativa, un sustento paradigmático que legitime la investigación y por otra la dudosa legitimidad del investigación educativa como tal, preparación académica, si pertenece a algún cuerpo académico de investigación, si pertenece a un cuerpo editorial de Investigación Educativa, publica, o participa en congresos de Investigación Educativa.

Esto nos lleva a pensar que en la región Sur –sureste y en particular en Chiapas existe una somera preocupación por la formación del investigador educativo.

El ejercicio analítico de los estados de conocimiento coordinados por el COMIE, permitió detectar algunos problemas, que de atenderse, podrían facilitar la función prevista de sistematización del conocimiento en campos específicos para la **incorporación de nuevos investigadores a la actividad**, por lo tanto un peso específico a la formación del

investigador educativo, y la utilización de los hallazgos para beneficio de posibles usuarios.

Prácticamente, derivado del diagnóstico coordinado por Rueda Beltrán (2006), en la región sur surge la necesidad inmediata de realizar Investigación Educativa en todos los grados y abarcando todas las posibilidades tendientes a la educación como, políticas públicas, formación en todos los niveles, currícula en todos los niveles, fortalecimiento institucional para la posibilidad de investigación en todos los niveles, etc; esto nos lleva a investigar como se ha desarrollado el CIE en la región sur, cuando da inicio y como se ha desarrollado, para lo cual en el próximo apartado nos apoyaremos en Rita Angulo Villanueva; Juan Carlos Cabrera Fuentes; Leticia Pons Bonals y Rosana Santiago García²⁶, denominada "Conocimiento y Región, la investigación en filosofía, teoría y campo de la educación en México (Estado del Conocimiento Regional 1992-2002)"; nos revelan pistas importantes en este sentido y posibilitan el establecimiento de la necesidad de la fie en la región en cuestión y principalmente para este trabajo en Chiapas.

3.2. El CIE en la región sur de México: Chiapas, Guerrero y Oaxaca

Tomando en cuenta las investigaciones de Angulo, Cabrera, Pons y Santiago (2007), relativas al desarrollo de la Investigación Educativa en la región sur de México, se considera que a principios de los 90s en la mayoría de las universidades e instituciones de educación superior regionales y estatales en México, prácticamente no se realizaba investigación educativa institucional.

Sin embargo derivado de las políticas educativas nacionales de la década de los noventa, se crearon instituciones y programas como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFIS), el Sistema de Investigación

²⁶ En su investigación, los autores tienen el propósito de mostrar el estado actual en que se encuentra la producción de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) en la región sur de México, integrada por los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca, durante el periodo que abarca de 1992 a 2002. Como tal, forma parte de un proyecto amplio que (bajo la promoción del COMIE) inició en 1991 con la elaboración de los primeros estados de conocimiento de cada una de sus áreas temáticas y continuó hasta 2003, año en el que se presentaron los segundos estados de conocimiento (que barca el análisis de la producción en la década de los noventa). Angulo Villanueva; Cabrera Fuentes; Pons Bonals y Santiago García (2007:25)

Regional (SIR), etc. promovieron entre otras cosas la investigación, recibiendo apoyos financieros y estímulos económicos para quienes las llevaran a cabo; “Los profesores de los estados se vieron entonces prácticamente “empujados” a realizar investigación, obligados a entender y participar con las nuevas reglas del juego y a desempeñar su labor en una lógica que incorporaba a la investigación y no solo a la docencia” (Angulo, Cabrera, Pons y Santiago 2007:40).

En un inicio según Angulo, Cabrera, Pons y Santiago (2007) las tendencias en las dinámicas de la Investigación Educativa al delinarse la investigación aplicada y financiada, realizada de manera interinstitucional, promovió **la formación de recursos humanos para la investigación** con temáticas del medio social circundante.

Para Angulo (2003, citado en Angulo, Cabrera, Pons y Santiago 2007) en este contexto emerge una “nueva figura de investigador” el cual se relaciona con colegas de las universidades estatales y centrales, y ha realizado investigación durante la década de los noventa del siglo pasado, y primera parte de dos mil; esta lógica de configuración de una comunidad científica y de construcción de conocimiento es distinta a la lógica dominante de las instituciones centrales; también observaron que algunos investigadores que ya habían logrado prestigio, encontraron en las medidas de apoyo a ciertas áreas de investigación la posibilidad de consolidar su posición con y frente a otros investigadores; además las instituciones y centros de investigación extendieron sus áreas de investigación hacia los campos que se impulsan desde instancias financieras que comienzan a ser fortalecidos

Empero, aunque las condiciones de posibilidad para realizar la investigación por ejemplo, en el campo de la Investigación Educativa, se hayan visto favorecidas como lo mencionan Angulo, Cabrera, Pons y Santiago (2007), el impacto en la producción solo ha sido significativo en los contextos y espacios institucionales locales donde anteriormente había sido impulsado por los investigadores locales o existía ciertas tradiciones de trabajo con respecto a la investigación.

Es así como surge o se impulsa el CIE en la región sur, a partir de un contexto político, económico, normativo e individual, que favorece la Investigación Educativa como lo mencionan Angulo, Cabrera, Pons y Santiago:

Es así que en la región sur, las áreas de investigación social (y de la Investigación Educativa en particular) tendientes a enfrentar los graves problemas que se viven en Chiapas, Guerrero y Oaxaca, se convierten en

centros de atracción para investigadores e instancias financieras. Los espacios de realización de la Investigación Educativa entonces se van constituyendo en un proceso complejo y ambivalente, en el cual se acercan y enfrentan constantemente tanto intereses particulares de los investigadores y los grupos de investigación, como expectativas de las instituciones e instancias vinculadas con la investigación (2007:42).

Bajo estas circunstancias y contexto, Angulo, Cabrera, Pons y Santiago (2007) establecen que el CIE en la región no ha logrado desarrollarse con autonomía lo cual conlleva la dependencia de las relaciones establecidas hacia las instancias oficiales, las cuales demandan que sean aplicados los resultados de la investigación inmediatamente a la solución de los graves problemas educativos.

Sin embargo explican que el surgimiento de personalidades en cada uno de los estados que componen la región sur (Chiapas, Guerrero y Oaxaca) que destacan en el ámbito de la Investigación Educativa que se realiza a nivel local, alcanza su nivel de reconocimiento, por una parte en los puestos que ocupan en las instituciones que realizan investigaciones en el ámbito de la educación, o por que se relacionan directamente con esta actividad; y por otro lado otros que comienzan a figurar por su posicionamiento en el CIE a través de conexiones personales que establecen con grupos del exterior.

Estos autores destacan el surgimiento de tradiciones que se están gestando en el ámbito de la Investigación Educativa en la región sur al comentar lo siguiente:

Los hábitos que caracterizan a los agentes que participan en el campo de la investigación educativa reproducen prácticas sustentadas en ciertas creencias o valores que van dando paso a la aparición de tradiciones propias de las comunidades científicas que se forman. Estas tradiciones tienden a reproducir los hábitos propios del campo científico (2007:45-46).

En relación a lo anterior, podemos observar como los agentes del CIE en la región sur, buscan la conformación de tradiciones²⁷, que al reflejarse en hábitos establecidos, éstos pueden ser recuperados en la formación de nuevos cuadros de investigadores educativos

²⁷ Por ejemplo, en el área de Filosofía Teoría y Campo de la Educación, la producción en el CIE en la región sur, sólo puede ser interpretada si, en primer lugar, se reconocen y ubican los investigadores, grupos y comunidades que la realizan, y en segundo, si logramos comprender el conjunto de prácticas que caracterizan el trabajo de los investigadores, así como las creencias y tradiciones en que se sustentan (Angulo, Cabrera, Pons y Santiago 2007)

de acuerdo a las tradiciones o intereses que persigan aquellos que buscan la reproducción de agentes en el CIE en esta región y en particular en Chiapas.

Como podemos intuir con éstos datos, la formación del investigador educativo, es una parte fundamental en la constitución de la misma en la región, por consiguiente, los habitus que llega a adquirir el investigador le permite un sentido de pertenencia, en este caso, la región Sur-sureste, si reflexionamos sobre las enormes desigualdades entre el centro y la periferia, y si reconocemos, como lo ha mencionado Rueda Beltrán; Angulo, Cabrera, Pons, Santiago; la necesidad de estos cuadros de investigadores con sus respectivos habitus como pertenencia al campo de la Investigación Educativa, se magnifica el papel de la fie, en este caso muy particular el Estado de Chiapas.

Lo anterior, muestra la necesidad de los agentes del CIE en la región Sur-sureste y principalmente Chiapas, en función a la permanencia, constancia y avance del CIE, lo cuál, de una u otra manera les ha costado construir; en ese sentido, una de las posibilidades que tienen para la realización de permanencia y continuidad del CIE, sin duda se encuentra en la formación del investigador educativo, ciertamente no es la única alternativa la formación a través del posgrado, sin embargo es una posibilidad que ya se está gestando en la región Sur-sureste y particularmente en el estado de Chiapas.

3.3. Chiapas como posibilidad para la formación del investigador educativo.

Para abordar el tema de la formación del investigador educativo en la región sur Angulo, Cabrera Pons y Santiago mencionan:

Los investigadores se constituyen como tales cuando poseen la formación teórica y práctica que los habilita para ello, la experiencia y la especialización en un campo determinado, el conocimiento y manejo del lenguaje científico informal, las reglas de producción, intercambio y difusión del conocimiento (2007:150)

En la década de los noventa del siglo pasado, acontecían dos situaciones en cuanto a la formación del investigador educativo, por una parte, "el docente de las universidades de los estados... se incorpora por primera vez a la investigación, inicia casi al mismo tiempo su formación en el posgrado;" (Angulo, Cabrera, Pons y Santiago 2007:150), los autores consideran que este nivel educativo es el que brinda la formación para la investigación,

así mismo, suponen que la mayoría de los profesores jóvenes de las universidades de los estados no tenían formación institucionalizada en investigación; la segunda considera que “a principios de la década, los docentes universitarios no encontraban en la región opciones para continuar su proceso de formación a nivel de posgrado, así que tuvieron que acudir a instituciones externas en las que encontraron formas diferentes de existencia del mundo educativo, así como a otros investigadores que les llevaron a aprender el oficio de investigador” (2007:151).

Los investigadores formados en instituciones externas, al regresar a sus instituciones de origen, se encuentran en posibilidades de ubicarse como líderes de procesos académicos de **formación e investigación** en la región (las negrillas son mías) (Angulo, Cabrera, Pons y Santiago, 2007).

Los autores consideran que este fue un proceso, por una parte de manera individual de los docentes universitarios en función de su superación personal, cursar un posgrado y formarse como investigador educativo, y por otra de un acompañamiento institucional, como lo observamos en el siguiente párrafo:

Este proceso fue acompañado con un cambio de visión de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, que a principios de la década se expresó en la operación del programa denominado Superación del Personal Académico (SUPERA) y que fue sustituido hacia 1996 con el programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP); este cambio asoció los niveles de formación del personal académico de las IES como sinónimo de habilitación, tanto de la docencia como de la investigación. En el caso del CONACYT, este proceso fue acompañado con la instauración y consolidación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Cabrera 2002, citado en Angulo, Cabrera, Pons y Santiago 2007:151).

Un aspecto sobresaliente en la formación del investigador educativo y definitorio de la dinámica que asume la Investigación Educativa en la región tiene que ver con la incorporación cada vez mayor de recursos humanos en la investigación; en este sentido, los investigadores, para acceder a las condiciones y recursos necesarios para participar en la Investigación Educativa, los investigadores educativos tienen que adecuar sus intereses y posibilidades de conocimiento a las temáticas y problemáticas señalados en las convocatorias correspondientes, esto conlleva a que en lugar de que al plantearse un objetivo de investigación de acuerdo a la formación disciplinaria del investigador, éste se

apegue a la lógica que ha seguido la producción del conocimiento en la región, en la cual prevalece la investigación empírica, por lo tanto el investigador educativo se forma como especialista en este campo en el momento de introducirse de lleno en la realización y ejecución de proyectos, independientemente de su formación disciplinaria, así lo hacen resaltar Angulo, Cabrera, Pons y Santiago (2007), esta situación permea la fie en la región, lo cual debería ser tomado en cuenta por los agentes del CIE, que desean formar cuadros de investigadores educativos y a su vez buscan la supervivencia de tradiciones y habitus muy particulares.

En relación a lo anteriormente planteado, conviene revisar los campos disciplinarios en los que se han formado los investigadores, considerando que el proceso de formación de alguna manera influye, a pesar de todo, sobre el tipo de investigación que realicen, Angulo, Cabrera, Pons y Santiago (2007), señalan que en Chiapas los campos disciplinarios reportados para el 2000 son 39, en Guerrero 38 y en Oaxaca 69; resaltando que la Investigación Educativa no ha resultado representativa comparada con otros campos, a excepción de Oaxaca, en este caso ocupando el quinto lugar de importancia, los principales se vinculan a problemas de la producción agrícola y ganadera fundamentalmente los cuales son los más financiados, mientras que los de educación han sido realizados por investigadores de diversas disciplinas afines a las áreas sociales y humanísticas; los autores consideran que el CIE regional es multidisciplinario teniendo cabida investigadores formados en diversas disciplinas, favoreciendo su desarrollo y provocando una gran variedad y dispersión temática.

Ahora bien, en cuanto a la fie que trabaja en el CIE de la región, los autores comentan que de los investigadores registrados en el SRBD, 45% (39 investigadores) se han especializado en el área de sociales y humanísticas, reflejando la multidisciplinariedad de su formación, ya que en esta área caen diversas disciplinas, 11% (nueve investigadores) se han especializado en el área educativa, 9% (ocho investigadores) en sociología; 5% (cuatro investigadores) en enseñanza de lenguas; 4% (tres investigadores) en desarrollo social (regional o urbano). Sólo dos investigadores refieren una formación pedagógica, filosófica o en el área de tecnología educativa, y para las siguientes áreas un investigador en cada una: evaluación educativa, administración, agronomía, biología, comunicación, comunicaciones educativas; didácticas y matemáticas (2007:161).

En relación a la clasificación realizada por Angulo, Cabrera, Pons y Santiago (2007), destacan que la dispersión que presentan los procesos de formación de los

investigadores que participan en el CIE, se explica en parte en el carácter multidisciplinario del mismo, sin embargo esta característica que se encuentra en la región es importante ser tomada en cuenta por los agentes del CIE en la formación del investigador educativo ya que se supondría que éstos se formarían para participar en el mismo CIE regional y deben de aprender hábitos que les permitan transitar con relativo éxito en el quehacer de la Investigación Educativa independientemente del área en donde pretendan desempeñarse.

Como se ha puntualizado, a partir de la década de los noventa del siglo pasado, por una parte se comienza a crearse el CIE en la región sur y por otra este mismo proceso obliga por decirlo de alguna manera a la formación del investigador educativo fortaleciendo el campo, o como necesidad de la supervivencia y desarrollo del mismo; en el siguiente apartado analizaremos como los propios investigadores educativos perciben la formación del investigador educativo cabe destacarse que aunque ya se ha especificado que ésta se realiza a través del posgrado y a través de la misma investigación con investigadores expertos, es la primera forma en la que ahondaremos en los siguientes apartados.

En el siguiente apartado se presentan algunas de las miradas de los investigadores educativos relativo a la formación del investigador educativo, éstas nos permitirán observar algunas de las posibilidades que ya se están implementando en todo el país en relación a esta formación, posibilidades que permean en los posicionamientos de la Investigación Educativa en el campo de la investigación, situación que permite poco a poco que el CIE avance en relación a otros, principalmente del campo de la investigación en otras áreas como las tecnológicas y científicas; campos que hasta hoy han sido privilegiados financieramente.

Además estas miradas proporcionarán elementos cualitativos y cuantitativos, que permitirán establecer, si es el caso, las políticas y lucha de poderes que han superado a otras posibilidades de formación del investigador educativo, suponiendo que en algún momento de su propia historia, han superado o se han posicionado en relación a otras que pudieron haber sido.

Asimismo darán alguna luz de conocimiento, en relación a la formación del investigador educativo en el estado de Chiapas, conocimiento que nos aproximará a las miradas que se han podido expresar en el contexto reciente de esta posibilidad en el estado.

3.4. Miradas de los agentes del CIE en Chiapas sobre la formación del investigador educativo.

A continuación nos enfocaremos a las investigaciones realizadas en el estado de Chiapas relativas a la formación del investigador educativo, mismas que pretenden visualizar un panorama general de cómo se ha ido construyendo los caminos para este tipo de formación en el estado y como los discursos se entrecruzan y se imponen en la medida en que se vuelven prácticos y posibilitan una actividad concreta, en este caso la formación del investigador educativo en un determinado periodo histórico concreto y validado institucional y políticamente en esa fracción de tiempo y espacio que le determina.

Cabrera y Pons (2003) recuperan las aportaciones de Bourdieu relativas al CIE y en particular y las orientan hacia la formación del investigador educativo; en el trabajo *Aportes de Bourdieu a la investigación educativa*. Los autores numeran la obra de este autor por períodos y para cada uno de éstos anotan las obras, planteamientos centrales y aportes que pueden ser tomados en cuenta para enriquecer las investigaciones en el campo de la educación.

En términos generales se afirma que la base para comprender los aportes que Bourdieu ha realizado, a la investigación social en general y a la educativa en particular, encuentran su base en la idea de que el conocimiento es producto de un proceso de construcción que media el conocimiento, y la relación del sujeto con la realidad. El conocimiento aparece entonces como un ejercicio reflexivo de aproximación a la realidad empírica por distintos niveles, grados de congruencia, procedimientos y estrategias cognitivas.

Sobre este planteamiento se erige un conjunto de cuestionamientos a los que Bourdieu da respuesta a lo largo de su vida y su producción intelectual. ¿Cómo se forma al investigador?, ¿cómo investigar?, ¿cuál es el papel del investigador?, ¿qué implica ser investigador y hacer investigación en el área educativa? a lo largo del trabajo Cabrera Fuentes da respuesta a este conjunto de cuestionamientos y se revalora la obra de este autor como uno de los pilares claves para emprender investigaciones en el campo de la educación.

Marisela Betanzos (2006) hace una reflexión sobre la formación del investigador educativo a través del análisis de las tesis que presentan quienes egresan de programas de posgrado en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), con la finalidad de plantear los retos de esta formación en la sociedad actual.

En función a lo anterior Betanzos (2006) se propone *Pensar la formación para la investigación educativa a partir de las tesis de maestría*, y en su trabajo considera que es en la educación formal donde el individuo aprende una forma de pensamiento reproducido por el sistema educativo; sin embargo, en un estado como Chiapas multicultural, diverso, contrastante, su propuesta consiste en aprender a reconocer la existencia de lo diverso aún dentro del círculo más cercano al investigador en formación, ya sea su comunidad o su familia, en un proceso donde exista una propuesta epistémica que permita abordar la realidad, asumiendo la responsabilidad por conocer, pero un conocer consciente, en una visión posmoderna donde el sujeto en vez de asumir la representación del conocimiento dado, se convierte en agente de interpretación de la realidad, misma que ya no es totalmente abarcable por sus múltiples sentidos otorgados por los otros.

Por su parte José Francisco Oliva Gómez (2006) escribe *¿Investigación para la formación o formación para la investigación?*, trabajo en el que presenta un análisis de la dinámica y los significados que se otorgan en la formación del investigador educativo en los estudios de posgrado, a partir de los planteamientos de la teoría crítica; concibe a ésta formación como la capacidad de realizar una praxis emancipadora, lograda a partir de la contrastación de distintas interpretaciones de lo social, para orientar su acción y superar la falsa conciencia generada por el discurso hegemónico.

Por su parte Carlos Rincón Ramírez (2003) presenta una propuesta denominada *La formación de investigadores en educación: una propuesta curricular para el posgrado*; en la cual considera que uno de los problemas de las maestrías en educación, es formar para la investigación educativa. Para este autor, la fie en estos programas, está asociada a dos problemas esenciales: 1) el desarrollo de la investigación y; 2) el trabajo de tesis, los cuales se constituyen como elementos cognoscitivos que permiten desarrollar capacidades y destrezas en la investigación educativa, para ello, es necesario diseñar estrategias de planeación curricular que garanticen, la formación de cuadros profesionales en investigación educativa.

La propuesta curricular, mencionada se sustenta en tres ejes: 1) la enseñanza de la metodología de la investigación científica como elemento articulador en todos los contenidos educativos de cada seminario y curso; 2) la presencia del tutor científico desde el primer curso y; 3) incorporación de cuatro talleres articuladores entre cada uno de los cursos teóricos y metodológicos, y entre cada semestre: *construcción del objeto de*

estudio; problematización del objeto de estudio; organización, análisis y sistematización de los datos y; presentación de tesis de grado.

En la siguiente tabla, se han especificado los discursos relativos a la formación del investigador educativo que manifiestan los investigadores educativos chiapanecos interesados en este objeto de estudio, mientras Betanzos (2006) y Oliva (2006) analizan algunas habilidades y destrezas que debería de acceder el investigador educativo en formación, Rincón (2003) destaca una formación metodológica científica, pero además coincide con varios de los agentes del CIE a nivel nacional, en que un agente del CIE científico, acompañe desde el primer curso al investigador educativo en formación en este caso como su tutor, así como en talleres para la realización de sus investigaciones (ver tabla 6).

Tabla 6 Síntesis de planteamientos	
INVESTIGADOR	MIRADAS EN LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO.
Maricela Betanzos, 2006	aprender a reconocer la existencia de lo diverso aún dentro del círculo más cercano al investigador en formación, ya sea su comunidad o su familia, en un proceso donde exista una propuesta epistémica que permita abordar la realidad, asumiendo la responsabilidad por conocer.
José Francisco Oliva Gómez, 2006	la formación del investigador educativo como capacidad de realizar una praxis emancipadora, lograda a partir de la contrastación de distintas interpretaciones de lo social, para orientar su acción y superar la falsa conciencia generada por el discurso hegemónico
Carlos Rincón Ramírez, 2003	metodología de la investigación científica como elemento articulador en todos los contenidos educativos de cada seminario y curso; presencia del tutor científico desde el primer curso y; incorporación de cuatro talleres articuladores entre cada uno de los cursos teóricos y metodológicos, y entre cada semestre: <i>construcción del objeto de estudio; problematización del objeto de estudio; organización, análisis y sistematización de los datos y; presentación de tesis de grado.</i>

Como se puede observar, el campo de la investigación educativa en México, se ha ocupado de la formación del investigador educativo y particularmente en Chiapas se han realizado investigaciones al respecto, tocando aspectos relativos al currículo (formas o

maneras particulares de formar investigadores educativos) principalmente del posgrado a nivel de maestría.

Los programas de posgrados que facilitan la formación del investigador educativo según los agentes del CIE revisados; en su discurso proponen tres elementos clave, el primero se refiere a un fuerte componente teórico metodológico, el segundo al acompañamiento de un agente experto en el CIE con el objetivo de la transmisión de habitus en la praxis del quehacer del investigador educativo y finalmente un componente de taller que propicie la realización de una investigación que culmine en la tesis para la obtención del grado correspondiente.

Como hemos podido observar una posibilidad que ha dado resultado en la formación de investigadores educativos es el posgrado, ya que en su mayoría, cuenta con un acompañamiento de agentes del CIE regularmente expertos o con una experiencia importantes, que tienen la misión y objetivo de formar al investigador educativo a partir de la teoría aunque con un componente importante y sobresaliente de práctica investigativa.

En el siguiente capítulo se analiza la importancia del posgrado como generador de nuevos agentes, a través de la formación del investigador educativo para el fortalecimiento del CIE en la región sur, en el estado de Chiapas.

CAPÍTULO 4

DISCURSOS DE LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN CHIAPAS:

ANÁLISIS DE PLANES DE ESTUDIO DE POSGRADO

En el presente capítulo, se realizó un análisis de los currícula que explícitamente establecen en su oferta educativa la formación del investigador educativo en Chiapas.

Se realizó una investigación de los planes de estudio que ofertan maestrías en posgrado que tienen que ver con el tópico de educación en Chiapas; este proceso inició con la revisión general de los currícula de las diferentes instituciones de educación superior en el estado de Chiapas, seleccionando cuatro programas en cuyo contenido se enfatiza la formación del investigador educativo.

Estos son los siguientes:

- Maestría en psicopedagogía de la UNACH Facultad de Humanidades Campus VI.
- Maestría de ciencias de la educación de la UVG.
- Maestría en educación superior de la UNACH Facultad de Humanidades Campus VI.
- Maestría en educación con especialidad en investigación educativa de la UNACH Facultad de Humanidades Campus VI.

Ya contando con los planes de estudio se llevó a cabo el proceso de análisis de los mismos usando como herramienta el procesador electrónico "Análisis cualitativo de datos textuales ATLAS.ti"; el cual es una herramienta para facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales. Al respecto, Muñoz Justicia, (2005) menciona que es a principios de los años 80 del siglo pasado cuando aparecen los programas informáticos de análisis cualitativos y a finales de esa década aparecen los más populares, entre ellos el utilizado aquí.

Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones, es decir, todas aquellas actividades que, de no disponer del programa, realizaríamos ayudándonos de otras herramientas como papel, lápices de colores, tijeras, fichas, fotocopias... (Muñoz Justicia, 2005: 2).

Para el análisis curricular se determinaron 29 categorías las cuales sostienen los planteamientos de los capítulos I y II, y se refieren a conocimientos, habilidades y destrezas que son necesarios para acceder a los discursos hegemónicos que se presentan en el capítulo III (ver tabla 6).

Tabla 6		
Categorías de análisis		
CATEGORIA	CAPITULO REFERIDO	
Formación	CAPITULO I, "Formación del Investigador y Campo de la Investigación Educativa (CIE)"	
Investigación		
Investigación educativa		
Formación del investigador educativo		
Campo	CAPITULO II, "Formación del Investigador: en los Discursos que legitiman la Investigación Educativa"	
Campo científico		
Campo de luchas		
Campo de la investigación educativa		
Agente del campo de la Investigación Educativa		
Habitus		
Habitus científico en el CIE		
Reglas de juego propias		
Maestría en educación		
Didáctica de formación		
Unidades profesionales de Investigación Educativa		
Centros (realizan Investigación Educativa, exclusivos para)		CAPITULO II, "Formación del Investigador: en los Discursos que legitiman la Investigación Educativa"
Instituciones (realizan Investigación Educativa universidades, delegaciones. SEP)		
Grupos (realizan Investigación Educativa, dentro del gobierno)		
Financiamiento de la Investigación Educativa		
Grupos académicos de Investigación Educativa		
Integración equipo de trabajo en Investigación Educativa		
Habilidades sociales		
Interacción de relación		
Toma de decisiones		
Toma de acuerdos		
Alentar programas de posgrado		
Visión interdisciplinaria		
Sentido de responsabilidad		
Compromiso social		

Las categorías base que se eligieron como centro del análisis son: “campo”, “formación” y “habitus”; mismas que se establecieron en función a los contenidos desarrollados en los anteriores capítulos de esta tesis.

A continuación se presentan los resultados del análisis de cada uno de los discursos curriculares a través de las categorías base; posteriormente se presentan los resultados del análisis de los cuatro discursos curriculares.

4.1. MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNACH

Este programa se ofrece en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas desde el año 2001, cuenta con cuatro especialidades distintas (orientación educativa; educación para la diversidad; enseñanza para el desarrollo de habilidades del pensamiento y planeación y gestión educativa); su misión es formar especialistas de alto nivel que promuevan los aportes teóricos y metodológicos de la Psicopedagogía a través de la investigación, intervención, innovación y asesoramiento de los procesos de aprendizaje, especialmente en los ámbitos educativos formales.

El programa ofrece estudios de posgrado en el campo de la Psicopedagogía para la formación de especialistas de alto nivel en el asesoramiento, intervención e investigación de los procesos de aprendizaje en los contextos escolares, con base en un conocimiento amplio y profundo de los fundamentos teóricos de la psicología y la pedagogía.

A continuación se presentan los resultados del análisis realizado al plan de estudios de esta maestría, con la finalidad de exponer los elementos discursivos que están presentes con respecto de la formación del investigador educativo.

4.1.1. Campo

En este programa se establece el concepto de “campo”, como campo de conocimiento; además se asocia a las categorías de campo de luchas, compromiso social y visión interdisciplinaria. En el documento de la maestría se menciona:

En este programa académico de maestría, se concibe a la psicopedagógica desde una perspectiva amplia que brinda apoyo tanto a personas con dificultades de aprendizaje como a aquellos que asisten a las escuelas regulares o que son excepcionales. De esta manera, se consideran de su interés aspectos como:

el desarrollo cognitivo, social y afectivo; los programas para mejorar la inteligencia, las diferencias de género y cultura; la motivación y los logros académicos, la disposición vocacional y la identidad profesional. La acción psicopedagógica se puede llevar a cabo a un nivel de intervención personal, intervención en grupo o institucional; como intervención directa a través del profesor, familia o cualquier intermediario adecuado. En el contexto educativo formal, desde el nivel básico hasta el universitario, el papel de la Psicopedagogía tiene importante una participación a través del diseño, implementación y evaluación de programas de intervención psicoeducativa en variados ámbitos del conocimiento escolar como son las matemáticas, la comprensión del lenguaje escrito y hablado, las ciencias naturales y sociales. En el espacio interdisciplinar de la Psicopedagogía, el rol del psicopedagogo es el de un experto que interpreta la complejidad de la escuela y la gran cantidad de dimensiones internas y externas que influyen en su organización y funcionamiento, es "un experto que desarrolla una función compartida y sostenida de asesoramiento y apoyo al centro" (Lorenzo, 1999: 9); su papel es fundamental principalmente por ser un "favorecedor de procesos de ayuda a la institución y la instrucción pasando por la responsabilidad que le compete en el diseño y desarrollo de programas de orientación personal y profesional" (Peñafiel, 1999). Es un elemento de apoyo al equipo directivo y docente, no los sustituye (Plan de estudios Maestría en Psicopedagogía, 2001: 9)

Por otro lado se pone de manifiesto que en su discurso desarrollan un concepto de campo que tiene que ver más con el desarrollo individual del estudiante relativo a su aprendizaje, que el concepto de CIE desarrollado en capítulos anteriores, empero, no deja de ser parte de este universo más amplio; además se considera al egresado de la maestría como agente de cambio en relación a las aportaciones que pudiera hacer en el mejoramiento del rendimiento escolar.

Las actividades que puede desempeñar un psicopedagogo están relacionadas con cualquier tipo de tareas en el ámbito escolar y no sólo se enfocan en atender los problemas de aprendizaje que tenga un alumno sino que también para desarrollar sus capacidades intelectuales y socioafectivas así como orientar a las autoridades educativas para implementar programas que mejoren la calidad de educación que se imparte en las instituciones escolares. Atiende nuevos campos de acción como son el desarrollo cognitivo, afectivo, socialización, logros académicos, disposición vocacional y profesional. Dentro de su intervención debe asumir las siguientes funciones (Marchesi, 1998): [...] De esta forma, el psicopedagogo se convierte en agente de cambio e innovación desempeñando un importante papel en múltiples instituciones, organizaciones sociales y personas. Como menciona Lorenzo (1999), lo específico y medular de este experto es el currículum, la orientación y el centro de formación. [...] los servicios especializados del psicopedagogo son requeridos en los siguientes instituciones y centros (Coll, 1994): [...] Centros psicopedagógicos y servicios de orientación espacial Empresas editoriales para la elaboración de materiales didácticos y curriculares. Centros de formación docente Departamentos de evaluación de programas, centros y materiales educativos. Supervisorías, departamentos y escuelas para la planificación y gestión educativa. Centros de investigación educativa. B. Relacionados con otro tipo de prácticas educativas Servicios y programas de atención educativa a la infancia, la adolescencia y la juventud en contextos escolares (familia, centros de acogida, centros de adopción, etc.). Centros de educación de adultos. Centros que imparten programas de formación profesional y laboral Centros de televisión educativa y programas con nuevas tecnologías. C. Relacionados con la psicología y la psicopedagogía clínica Centros de salud mental, hospitales, servicios de atención precoz, etc. Centros de diagnóstico y tratamiento de dificultades de aprendizaje. (Plan de estudios Maestría en Psicopedagogía, 2001: 16-17).

La categoría campo de luchas nos permite comprender como en el discurso curricular la maestría en psicopedagogía busca el posicionarse en el ámbito escolar, determinando la importancia que ésta tiene en el mejoramiento académico o de calidad que se imparte en las instituciones educativas.

En la actualidad, se considera que la intervención psicopedagógica debe estar en función de la prevención más que de la resolución de problemas; es una concepción más amplia que trata de sustituir el antiguo concepto que tiende a asociar este campo sólo como educación especial (hoy llamada necesidades educativas especiales) para la atención de niños con dificultades de aprendizaje, retrasos en el desarrollo, conducta inadaptada, etc., olvidándose así de la innovación educativa. (Coll 1991) (Plan de estudios Maestría en Psicopedagogía, 2001: 8).

En la categoría de responsabilidad social en el discurso del plan de estudios de la maestría en psicopedagogía se manifiesta la necesidad de la formación del investigador en psicopedagogía, como parte de una categoría más amplia como lo es la de educación, este tipo de investigación se refiere a la educación en su vertiente de aprendizaje escolar.

La cantidad de personas con diversos problemas que requieren atención psicopedagógica en el estado de Chiapas es enorme y no está siendo brindada con la eficiencia necesaria, debido principalmente, a la falta de personal especializado. De acuerdo a los datos del Estudio de Factibilidad Académica realizado para esta maestría (Cabrera, E., Muñoz, J., y Pérez, F.S. 2001) [...] en el estado no se cuenta al nivel de licenciatura y posgrado con especialistas en Psicopedagogía. Hasta la fecha, entre los programas académicos que se relacionan con este campo están, a nivel de licenciatura, Psicología General, Psicología Educativa, Pedagogía o Ciencias de la Educación; en posgrado se localiza la Maestría en Educación con especialidad en Educación Especial de la Universidad Mesoamericana en la ciudad San Cristóbal de las Casas. En este estudio también, se realizaron entrevistas a directivos y profesionales que atienden a niños y jóvenes con alguna dificultad de aprendizaje quienes expresaron la urgencia de contar con estudios de actualización especializada ya que la mayoría realizan estas actividades de manera práctica, sin acciones de investigación ni de interacción con otros expertos (Plan de estudios Maestría en Psicopedagogía, 2001: 10).

Dentro de la misma categoría el discurso del plan de estudios hace explícito el compromiso social que tiene esta maestría y por otro lado también exalta su propuesta interdisciplinaria, en este caso como categoría asociada también a la de campo.

Que el estudiante adquiriera un amplio marco teórico multidisciplinario que le permita tener una sólida fundamentación para la comprensión de la complejidad de los aprendizajes escolares en los diferentes niveles de educación. Que el estudiante adquiriera las habilidades y destrezas básicas para el diseño, aplicación y evaluación de métodos e instrumentos Psicopedagógicos para la potenciación del aprendizaje. Que el estudiante sea capaz de realizar investigación para la innovación psicopedagógica a partir de líneas de investigación que contribuyan a la indagación y propuestas de soluciones de los problemas de mayor demanda en Chiapas. Que el estudiante se identifique con el compromiso ético, social y educativo del psicopedagogo para garantizar un adecuado desempeño profesional. Que el estudiante, a través de la maestría, establezca vínculos académicos con estudiantes e investigadores de otros programas e instituciones afines para la consolidación de este campo interdisciplinario en el estado de Chiapas. (Plan de estudios Maestría en Psicopedagogía, 2001: 12).

4.1.2. Formación

A continuación analizaremos la categoría base “formación” en el discurso curricular de la Maestría en Psicopedagogía; en este caso está asociada a la categoría de formación del investigador educativo, se busca formar profesionistas de alto nivel aún en el ámbito de la investigación.

Este programa de posgrado busca la formación de especialistas de alto nivel, capaces de integrar los conocimientos y metodologías de la pedagogía y la psicología, para utilizarlos como herramientas poderosas para la comprensión, intervención, asesoramiento e investigación de los procesos y dificultades del aprendizaje en contextos escolares; el desarrollo de innovación psicoeducativas y el desarrollo del curriculum y de las instituciones educativas. Por consiguiente, la maestría se identifica como un programa de tipo profesionalizante (Plan de estudios Maestría en Psicopedagogía, 2001: 4).

Por otro lado este discurso curricular también asocia la formación con la didáctica de formación; la cual se expresa de la siguiente forma:

El plan de estudios está integrado por un Núcleo de Formación Básica compuesto por asignaturas de carácter general y obligatorio para todas las especialidades, un Núcleo de Formación por Especialidades integrado por un conjunto de asignaturas fundamentales y obligatorias para cada una de las cuatro especialidades y un conjunto de asignaturas Complementarias que tienen como fin apoyar a las especialidades y a los temas y opciones de titulación elegidos por los alumnos. [...] El programa académico de la maestría está concebido curricularmente bajo los nuevos requerimientos nacionales para un posgrado de calidad: ser abierto, flexible y equilibrado. Además, trata de adaptarse a las necesidades de formación profesional de los alumnos en un contexto institucional y social determinado. (Plan de estudios Maestría en Psicopedagogía, 2001: 18).

Dentro del discurso curricular de esta maestría también asocia la categoría de formación con la de formación del investigador educativo, aquí se manifiesta lo que se pretende en la maestría en psicopedagogía con respecto a la formación del investigador educativo:

La psicopedagogía es un nuevo campo de conocimiento multidisciplinar que con ideas innovadoras pretende mejorar la calidad y el desempeño de los alumnos, así como también de las instituciones y docentes que laboran en ellas presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con base en los resultados obtenidos nos atrevemos a decir que Chiapas requiere la formación de este tipo de profesionista, su formación realmente contribuye al desarrollo de la educación en la entidad, ya que no existen otros posgrados con las características de un psicopedagogo. La maestría en psicopedagogía pretende formar a especialistas con un alto nivel de asesoramiento, investigación e intervención dentro del proceso aprendizaje, así también ser capaz de interactuar con factores institucionales, socioculturales, afectivos, etc. Y contribuir de esta forma a mejorar la calidad de la educación (Plan de estudios Maestría en Psicopedagogía, 2001: 208).

4.1.3. Habitus

Finalmente analizamos la categoría base “habitus” en el contexto del discurso de la propuesta curricular de la Maestría en Psicopedagogía, en este caso solamente aparece como habitus científico en el CIE, en donde se refiere a una serie de conocimientos, habilidades y aptitudes con los que debe contar el egresado de la maestría en cuestión.

Como resultado de estas características curriculares, se visualiza el perfil del egresado desde una triple dimensión formativa: conocimientos, destrezas, actitudes y valores los cuales se irán articulando a lo largo del proceso de formación en sus diferentes líneas y núcleos de formación del futuro especialista [...] La formación disciplinar para el ejercicio exitoso del trabajo psicopedagógico exige el dominio de conocimientos y competencias que tienen su origen en distintos ámbitos científicos, en especial, en la Psicología y la Pedagogía. Estos conocimientos y competencias tienen diferentes niveles y funciones en el proceso formativo de los profesionales de la Psicopedagogía. Por un lado, requiere de conocimientos básicos de los procesos psicológicos, educativos y metodológicos y, por otro, la habilitación en el manejo de estrategias, instrumentos e intervenciones para abordar particularidades educativas. Los conocimientos y competencias que deberán adquirir los alumnos están organizados en el curriculum, a través de núcleos y líneas de formación (Plan de estudios Maestría en Psicopedagogía, 2001: 19-20).

Como se ha podido observar en este discursos se desarrolla un concepto de campo “parcial”, esto es, suscrito a una parte de lo que sería la educación, es una subcategoría que entra en un universo más amplio que es el de CIE, ya que su objetivo se centra en el aprendizaje del estudiante como individuo y la orientación de autoridades correspondientes para ese fin.

Trata de ser reconocida más allá de sólo atender la educación especial, se encuentra en un campo de luchas.

De las 29 categorías elegidas para el análisis de las curricula, solo nueve aparecen correlacionadas con las tres categorías base de la siguiente forma: en la categoría base “campo” se correlacionan las categorías de campo; campo de conocimiento; campo de luchas; compromiso social; visión interdisciplinaria y responsabilidad social; en cuanto a

la categoría base "formación" ésta se correlaciona a las categorías de formación del investigador educativo y didáctica de formación; finalmente en el marco de la categoría base "habitus" la única categoría con la que se correlaciona es la de habitus científico del campo de la investigación educativa.

4.2. MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UVG

Este programa se ofrece en la sede de posgrado de la Universidad Valle del Grijalva en Tuxtla Gutiérrez desde el año 2005, cuenta con dos especialidades distintas (docencia e investigación) su misión establece una formación de profesionales con alta calidad académica humanística, con niveles de excelencia en el campo de su profesión, que garanticen el éxito de las organizaciones y promuevan la cultura de la calidad a través de la filosofía del mejoramiento continuo.

La modalidad no escolarizada que propone la U.V.G. para ofertar la Maestría en Ciencias de la Educación, busca ofrecer las condiciones necesarias para que los maestrantes realicen, de la mejor manera, las acciones requeridas por su aprendizaje. Por una parte, brindarle la oportunidad de estudiar personalmente, de acuerdo con el ritmo y estilo particular de cada uno, por otra, creando las situaciones de discusión e intercambio de experiencias con los otros estudiantes y con el tutor responsable de cada curso, y por último, mediante el estudio en grupo de problemas de la vida escolar, en el cual se aprovechen y apliquen los logros que van alcanzando en la maestría. Se retoma esta modalidad no escolarizada tomando como base que los maestrantes manifiestan las características siguientes: Actitud crítica, adulto, casado (en algunos casos), cuentan con empleo, motivación intrínseca, entre otras; lo cual propicia que no pueda asistir formalmente en la modalidad escolarizada a recibir los cursos que se le oferten.

A continuación se presentan los resultados del análisis realizado al plan de estudios de esta maestría, con la finalidad de exponer los elementos discursivos que están presentes con respecto de la formación del investigador educativo.

4.2.1. Campo

Con respecto al análisis de la categoría base “campo” en el discurso curricular de la Maestría de ciencias de la educación existe una ausencia como tal, no se presenta en ningún momento de su discurso curricular.

4.2.2. Formación

Con respecto a la categoría base “formación” en el discurso curricular se sugiere que se formarán profesionales con el objetivo de coadyuvar al desarrollo de un país más justo.

Siendo testigo y participe del desenvolvimiento de nuestro país, de sus cambios en el área económica así como del reclamo de un conocimiento paulatinamente más profundo, asume que simultáneamente a la generación del conocimiento doctrinario y técnico en las distintas disciplinas, surge el imperativo de aplicarlo adecuadamente (de manera eficiente y eficaz), pues la evolución de la sociedad mexicana obliga a encarar situaciones nuevas, a sustituir unas herramientas por otras, a plantear orientaciones precisas y profundas dirigidas a quienes les consultan, a tomar decisiones que optimicen los procesos, a la generación de nuevas políticas, así como a integrarse a las nuevas dinámicas del concierto internacional que no pongan en desventaja al país. Lo anterior implica, entre otros, la formación de profesionales que coadyuven al desarrollo de un país cada vez más justo (Plan de estudios de la Maestría en ciencias de la educación con formación en docencia e investigación, 2005).

Por otro lado se plantea contar con profesionales capaces de responder a los retos de la vida brindando una formación armónica e integral.

la Universidad Valle del Grijalva tiene como objetivo formar profesionales capaces de responder en forma adecuada ante todos los retos de la vida, de su campo profesional y de la convivencia en sociedad. Adicionalmente, se propone brindar a sus educandos una formación integral en la que se reúnan armónicamente los diferentes campos de la vida (Plan de estudios de la

Maestría en ciencias de la educación con formación en docencia e investigación, 2005).

Con respecto a la formación del investigador educativo el discurso curricular nos señala dentro de sus objetivos es formar cuadros de alto nivel en investigación educativa en relación a diseño, reforma, desarrollo y evaluación de planes y programas de estudio para mejorar la calidad de la educación.

Los objetivos de esta Maestría son:

Formar cuadros docentes de alto nivel capaces de contribuir mediante la investigación educativa, al diseño, reforma, desarrollo y evaluación de planes y programas de estudio que mejoren la calidad de la educación, así como indagar, sistematizar y utilizar los productos de la investigación científica, humanística y tecnológica en la construcción de respuestas a los problemas educativos (Plan de estudios de la Maestría en ciencias de la educación con formación en docencia e investigación, 2005).

Cuando en el discurso curricular se aborda la formación del investigador educativo si se determinan ciertas características que tienen que ver con el habitus científico en el CIE:

- * Formar cuadros especializados en docencia e investigación en Ciencias de la Educación que permitan constituir nuevas líneas de discusión e investigación sobre la realidad educativa.
- * Promover la producción continua de Investigaciones sobre la Educación.
- * Elevar el nivel académico formando docentes con grado de Maestros - Investigadores

(Plan de estudios de la Maestría en ciencias de la educación con formación en docencia e investigación, 2005).

4.2.3. Habitus

Finalmente dentro de la categoría base de "habitus" existe una aproximación relativa al mismo. En el siguiente párrafo encontraremos una descripción referente

La educación favorece el desarrollo de hábitos de comprensión y de comunicación con la totalidad del orden social, por los cuales el hombre humaniza su mundo, transforma su entorno, crea cultura, modifica la sociedad y construye la historia. Para alcanzar el fin indicado, la acción educativa debe incluir la función crítica que le es propia, procurando regenerar permanentemente las pautas culturales y las normas de integración social que fortalezcan la existencia de una sociedad participativa y fraterna en la cual los individuos encuentren un respeto efectivo a sus valores esenciales (Plan de estudios de la Maestría en ciencias de la educación con formación en docencia e investigación, 2005).

Las categorías de habitus científico y habitus científico en Investigación Educativa no se reflejan en el discurso curricular de esta maestría.

Entonces se puede llegar a la conclusión de que no existe ninguna correlación con la categoría base "campo"; en relación con la categoría de base de "formación" ésta se correlaciona con formación del investigador educativo con el propósito de realizar diseño, reforma, desarrollo y evaluación de planes y programas de estudio, como observamos también es una visión parcial del CIE, se suscribe en una pequeña parte del mismo; se observan ciertas características de la categoría base "habitus" descritos como hábitos de comprensión y de comunicación en la totalidad del orden social.

De las 29 categorías elegidas para el análisis sólo aparecen correlacionadas con esta maestría tres, en la categoría base "campo" no aparece ninguna; en la categoría base de "formación" aparecen las categorías de formación y formación del investigador educativo; y en la categoría base de "habitus" aparece correlacionada con hábitos de comprensión y comunicación.

4.3. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNACH

Este programa se ofreció en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas desde el año 1993 hasta 2004 que egresó su 13ava. Generación; se propuso atender la docencia como una de las funciones sustantivas de educación superior a nivel estatal y regional; sin descuidar el proceso de formación académica en las áreas de

investigación, producción y difusión del conocimiento científico; sus propósitos se fundaron en la necesidad de optimizar los niveles de calidad y profesionalización de la planta académica tanto de la UNACH, como de todos aquellos profesionistas que, de algún modo, se encuentran vinculados con las tareas educativas en el nivel superior de la educación.

El propósito de formación que persiguió el programa fue el de profesionalizar la actividad docente a través de un estudio sistemático y a profundidad de las condiciones sociales, culturales, políticas e institucionales en las que resulta indispensable atender los problemas de la docencia desde la perspectiva de la rigurosidad que impone el trabajo de investigación.

A continuación se presentan los resultados del análisis realizado al plan de estudios de esta maestría, con la finalidad de exponer los elementos discursivos que están presentes con respecto de la formación del investigador educativo.

4.3.1. Campo

Relativo al discurso de la Maestría en educación superior con respecto a la categoría base "campo" se encontró que existe correlación entre esta categoría y la de campo científico, por otra parte se expresa como campo de la educación y se describe de la siguiente manera

Para analizar y valorar toda práctica educativa y docente, se hace indispensable primero, la recuperación del conocimiento disponible con respecto al campo de la educación y de la pedagogía como ciencia científica (sic) y segundo, formular de manera consistente los problemas propios de la docencia. (Programa de la Maestría en educación superior UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994: 15).

En cuanto a la categoría de campo de la investigación educativa podemos visualizar como se propone fomentar la investigación científica y humanística considerando condiciones y problemas nacionales y de Chiapas

II. Organizar, desarrollar y fomentar la investigación científica y humanística, considerando las condiciones y problemas nacionales y, primordialmente los

del estado de Chiapas: y III extender, con mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura en todos los medios sociales de la comunidad que la sustenta (Programa de la Maestría en educación superior UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994: 7).

Por otro lado esta categoría se asocia con formación del investigador educativo, en el discurso de la maestría en educación superior se destaca que el investigador educativo:

... será capaz de abordar la problemática educativa y plantear alternativas de solución apoyándose en proyectos de investigación (Programa de la Maestría en educación superior, UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994).

4.3.2. Formación

Con respecto a la categoría base "formación" en el discurso curricular de la Maestría en educación superior se encontró que la formación del investigador educativo tiene una gran relevancia en el discurso curricular; parece ser que de manera clara se visualiza al investigador educativo como pieza fundamental en la sociedad mexicana en un contexto de globalización económica, política y social

Los requerimientos del actual ritmo de desarrollo económico, político y social, demandan de una especial atención a todos los modelos y estructuras de funcionamiento institucional de la sociedad global. La formación de profesionales y de recursos de alto nivel para la docencia y la investigación, ocupan un espacio de particular relevancia en ese proceso de adecuación de la sociedad mexicana a los cambios impuestos por la reorganización económica a través del proyecto modernizador hasta hoy vigente en el país. (Programa de la Maestría en educación superior, UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994: 4).

Con la propuesta de este proyecto académico para el establecimiento de la Maestría en Educación Superior el estado de Chiapas atiende una de las demandas más sentidas en cuanto a educación superior se refiere, atendiendo la formación de investigadores en educación:

la UN. A. CH., a través de la Escuela de Humanidades, se propone atender la Docencia, como una de las funciones sustantivas de educación superior a nivel estatal y regional; sin descuidar el proceso de formación académica en las áreas de la investigación, producción y difusión del conocimiento científico. Los propósitos de este programa se fundan en la necesidad de optimizar los niveles de calidad y profesionalización de la planta académica tanto de la UN. A. CH., como de todos aquellos profesionistas que, de algún modo, se encuentran vinculados con las tareas educativas en el nivel superior de la educación (Programa de la maestría en educación superior ,1994: 4).

Su objetivo es formar para satisfacer el desarrollo económico y social del estado, además se presentan actividades formativas vinculadas a la investigación, algunos de los objetivos y actividades formativas en investigación que se establecen en este programa de maestría son:

[...] Impartir educación superior para formar los profesionistas, investigadores, profesores, universitarios y técnicos-que requiere el desarrollo económico y social del estado (Programa de la Maestría en educación superior, UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994: 7).

Por lo que respecta a las actividades de investigación o tareas asociadas y realizadas por los profesores, queda claro que en un alto porcentaje, la mayoría tiene contacto con ellas a través de las asesorías de tesis y eventualmente con los trabajos de investigación personales o bien, vinculados con las unidades teórico prácticas de la enseñanza. Esta situación es generalizada en todas las escuelas, salvo en algunos casos donde las actividades de investigación están directamente vinculadas con los programas de formación (Programa de la Maestría en educación superior, UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994: 8).

promover el crecimiento racional del posgrado con fundamento en una planeación participativa y rigurosa, que considere criterios de impacto social y excelencia académica, al igual que su articulación orgánica con la investigación científica, humanística y tecnológica (Programa de la Maestría en educación superior , UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994).

En el discurso se aprecia que al impulsar programas de posgrado y de investigación científica, al mismo tiempo se impulsaba la formación del investigador educativo.

Como resultado al impulso del posgrado por parte de los CONAPOS, se destaca la importancia del fomento a la maestría y doctorado como eje articulador de la formación del investigador educativo.

En el posgrado, las tres funciones sustantivas deben articularse entre sí y con las actividades de los sectores productores de bienes y servicios. En este lineamiento, destaca la investigación como eje central de la educación de posgrado, sobre todo en maestría y doctorado (Programa de la Maestría en educación superior, UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994: 10).

En este programa la categoría de formación está ligada en todo momento a la de formación del investigador educativo. En este discurso el desarrollo y consolidación del posgrado, parece ser el impulsor de la formación de investigadores educativos en la UNACH.

El segundo rubro que toca, al nivel posgrado es precisamente el orientado a la consolidación y desarrollo del posgrado. En él se ratifica el compromiso de la Universidad en la tarea de formar recursos humanos altamente calificados a través de "una adecuada oferta de posgrado claramente vinculada a los propósitos de investigación y formación docente.

El tercer rubro apunta a la necesidad de fortalecer y desarrollar la investigación con el propósito de definir la identidad de la Universidad en materia de avance científico y desarrollo tecnológico y humanístico.

Por último, la disciplina del trabajo de investigación, como eje central de la formación en el nivel maestría, debe incidir, sobre el ámbito de la educación superior, en el fortalecimiento permanente de la formación académica, tanto para elevar el nivel de estudios de posgrado, como para mejorar el ejercicio profesional que desempeñan los recursos humanos que en ella se formen (Programa de la Maestría en educación superior, UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994: 12 y 14).

En esta parte del discurso curricular observamos cómo se amplía la oferta de servicios que puede realizar el investigador educativo:

Considerando que con el Programa de Maestría en Educación Superior se busca la incidencia en ella y en la ciencia y tecnología y en los sectores productivos de bienes y servicios, el objetivo del Programa es el siguiente:

Formar personal para que participe en el desarrollo innovativo, el análisis, la adaptación e incorpore a la práctica educativa los avances que haya en educación. El egresado obtendrá un amplio conocimiento sobre la investigación, incluidos el origen, desarrollo, paradigmas, aspectos metodológicos, y técnicas en vigor, lo que le permitirá estar preparado para el desarrollo de actividades académicas de alto nivel. La formación, debe ser panorámica y de extensión, que de profundidad o actualización, en consecuencia implica el dominio del área educativa en su sentido más amplio (Programa de la Maestría en educación superior, UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994: 15)

Dentro del discurso curricular se especifica el nivel de formación aplicada que se implementará en el estudiante durante su formación como investigador educativo

La formación en investigación como vía de acceso a la profesionalización de la docencia, hace referencia a dos planos de reflexión:

-Como actitud permanente ante un proceso de formación que toca a la reflexión continua sobre los elementos científicos de contenidos en que se funda dicha formación y como procedimiento para diseñar estrategias de conocimiento sobre los problemas propios de la docencia en concreto y la educación en general.

-Talleres: Espacio de análisis de prácticas de investigación. Esta actividad se lleva a cabo desde la perspectiva del conocimiento teórico-práctico que las sustentan.

-Taller seriado: Responde a la necesidad de revisar una gran diversidad de propuestas: de prácticas de investigación, así como a la necesidad de proporcionar un conocimiento especializado en la docencia.

El nivel de formación aplicada. Tiene como propósito el promover una permanente actitud crítica en la formulación de objetos de Investigación sobre la práctica educativa y docente. Con el apoyo de los productos de las investigaciones disponibles, se promoverá el diseño de formulaciones

originales sobre diversos aspectos involucrados en la práctica docente. Este nivel de formación representa el espacio donde, las propuestas originales de estudio acerca de la problemática de la docencia, sean la resultante del trabajo de reflexión teórica básica.

Programa de la Maestría en educación superior, UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994: 16 y 18).

Así mismo se describe el papel que tiene la investigación educativa en cuanto a la problemática educativa en el estado de Chiapas.

6.3. Es innegable que la investigación tiene un papel relevante en la generación de conocimientos y en la explicación y solución de problemas educativos. Bajo esta óptica, en el Programa de la Maestría en Educación Superior se desarrollará la investigación como una herramienta que atienda la problemática educativa del Estado de Chiapas en especial, la de la Educación Superior.

Se buscará abordar los problemas modulares que atañen a la UN.A.CH., en primera instancia, y a las de otras instituciones educativas del Estado, en segundo lugar (Programa de la Maestría en educación superior, UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994: 23).

El egresado adquirirá un amplio conocimiento, incluidos el origen, desarrollo, paradigmas, aspectos metodológicos de la investigación, técnicas en vigor y grados de validez en su área de especialidad, [...] (Programa de la Maestría en educación superior, UNACH, Facultad de Humanidades CVI; 1994: 11).

4.3.3. Habitus

En lo concerniente a la categoría base "habitus" y las categorías de habitus científico, habitus científico en Investigación Educativa y habitus científico en el CIE, dentro del discurso curricular no se presentaron.

Podemos destacar en el presente discurso curricular que en relación a la categoría base "campo" se propone fomentar la investigación científica y humanística considerando problemas nacionales y del Estado de Chiapas; observamos que en este discurso se aproxima al discurso oficial hegemónico del CIE.

En conclusión con relación a la categoría base de "formación" la formación del investigador educativo se asocia a un discurso suscrito como pieza fundamental en una sociedad mexicana en un contexto de globalización económico, político y social; en ese sentido su objetivo es formar para satisfacer el desarrollo económico y social del estado; a diferencia de los primeros discurso curriculares, en éste, se manifiesta el nivel de formación aplicada para la fie, asimismo el papel que tiene el investigador educativo en cuanto a la problemática educativa en el estado de Chiapas.

De las 29 categorías seleccionadas para el análisis de éste discurso curricular, se correlacionan seis, en las tres categorías base, de de la siguiente manera: en la categoría base "campo" se asociaron las categorías de campo; campo científico y campo de la educación como investigación educativa; en cuanto a la categoría base de "formación" se relacionan las categorías de formación; investigación educativa y formación del investigador educativo; en cuanto a la categoría base "habitus" esta no reporta relación con otras categorías.

4.4. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNACH

Este programa se ofrece en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas desde el año 2003. Fue resultado del proceso de evaluación y liquidación de la Maestría en Educación Superior. Forma parte de un plan de estudios de maestría que comprende cuatro especialidades terminales distintas (Administración, Culturas indígenas, Docencia e Investigación); La misión de la universidad se resume en su lema: "por la conciencia de la necesidad de servir", de acuerdo a ello, la misión del programa es formar maestros que se incorporen con éxito en la solución de los problemas que enfrenta la educación en todos sus niveles, tipos y modalidades, en el estado, el país y otras regiones del mundo; de tal forma que entiendan y promuevan la posibilidad que la humanidad tiene de ser diversa, inter y multicultural, respetuosa de los derechos de todos y todas, abierta al cambio; que posibilite un mundo equitativo, en equilibrio con la naturaleza y con el desarrollo armónico de todas las potencialidades humanas.

El propósito fundamental del programa es formar maestros en educación con especialidad en culturas indígenas, administración de la educación, docencia o investigación educativa, desde un enfoque constructivista dialógico, capaces de reflexionar, diseñar, implementar y

evaluar programas tendientes a resolver los problemas educativos que se presentan en diversos contextos socioeconómicos y culturales de la región y del país, en cualquiera de los niveles, tipos y modalidades del sistema educativo nacional.

A continuación se presentan los resultados del análisis realizado al plan de estudios de esta maestría, con la finalidad de exponer los elementos discursivos que están presentes con respecto de la fie.

4.4.1. Campo

Con respecto a la categoría base "campo" en el caso del discurso curricular de la Maestría en Educación se establece el concepto como campo de conocimiento y se asocia a las categorías de "alentar programas de posgrado, compromiso social y formación".

Ahora bien, lo señalado no es motivo suficiente para justificar que la UNACH se proponga tareas como la presente. Es necesario, entonces, considerar que:

"La formación de profesionales como función sustantiva de la institución universitaria debe atender al principio de la necesaria vinculación universidad-sociedad" [...] debe expresar este vínculo como respuesta a una real necesidad social y éste se establece a partir de las respuestas que se den a las siguientes cuestiones:

a) ¿cómo se establece este vínculo de acuerdo a los requerimientos derivados del campo de conocimiento? En este caso se refiere específicamente al área de educación.

b) ¿cómo se establece este vínculo de acuerdo al grado de desarrollo profesional? En este caso de los profesionales de la educación.

c) ¿cómo se establece este vínculo de acuerdo a los requerimientos planteados desde el entorno socioeconómico y cultural? En este caso el estado de Chiapas y la región SE de México.

d) ¿cómo se establece este vínculo desde los requerimientos derivados de la dinámica del mercado de trabajo?

(Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

En cuanto a la categoría de campo de la investigación educativa se resalta que las universidades de provincia en su mayoría asumen estructuras administrativas burocratizadas y los currícula rígidos, se observan serios problemas para integrar la docencia con la investigación, así como para establecer nexos entre los programas de la licenciatura y los de posgrado, además a niveles de posgrado los alumnos persiguen especializarse en docencia o administración mientras la investigación educativa esta en franca desventaja.

El caso de la formación para la investigación es el menos fortalecido y aunque en los programas se proponga una línea de formación en esta área, el mercado laboral es más restringido (Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

Como se mencionó una de las categorías asociadas al de campo es la de compromiso social:

La escuela se asoma a la sociedad y se proyecta sobre ésta (Gimeno Sacristán, 1999), por lo que no se piensa en la formación de eruditos sino en la formación de sujetos comprometidos con la transformación de su sociedad y con la capacidad de ofrecer respuestas viables y consensuadas a los problemas que se enfrentan en el ámbito de lo educativo (Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

Por otro lado ésta categoría también se relaciona con categorías como "interacción de equipo de trabajo, sentido de responsabilidad y visión interdisciplinaria" reflejadas todas ellas en los siguientes párrafos

Toda teoría pedagógica es teoría de la teoría y de la praxis educativa, por ello, toda teoría pedagógica se hace no sobre la educación sino para la educación. Lo que nos lleva a considerar lo siguiente:

a) La recuperación del saber práctico,

- b) El entendimiento de la educación como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura, sensible a las ideologías y las presiones institucionales,
- c) Una educación que permita a los estudiantes estar en contacto no sólo con los saberes particulares de su profesión sino con los procedimientos que les permitan examinar contextos, conocer su campo de trabajo, con una actitud crítica y un compromiso con su trabajo con competencias para trabajar en equipo,
- d) Una educación orientada hacia la formación de comunidades académicas comprometidas con el desarrollo de sus valores y dispuestas a impulsar un proceso público de discusión, argumentación, investigación y crítica,
- e) Una educación promotora de una cultura comprometida con el surgimiento de una nueva sociedad, más democrática y equitativa (Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

De la misma forma la categoría se relaciona a las de “agente del campo de la investigación educativa, compromiso social, formación del investigador educativo, habilidades sociales, habitus científico en Investigación Educativa, integración de equipo de trabajo, interacción de relación, sentido de responsabilidad, toma de decisiones, trabajo en equipo y visión interdisciplinaria.

Las competencias que caracterizan el perfil de egreso de este especialista incluyen la observación sistemática, la inducción, abstracción, deducción, análisis, síntesis, sistematización; sensibilidad científica, pensamiento lógico, disciplina científica, paciencia intencionada y productiva, actitud flexible y crítica, equilibrada y de búsqueda; actitud crítica ante la investigación intelectual y honestidad intelectual; humildad ante la complejidad y profundidad del conocimiento científico, actitud y capacidad de apertura para comunicar, haciendo uso de medios multimedia, el conocimiento construido y una actitud dialógica para aprender constantemente en los procesos de interacción en los cuerpos y grupos académicos locales, regionales, estatales e internacionales (Madrigal, 2003: 91-92).

El egresado de esta especialidad cuenta con las competencias necesarias para investigar, interpretar y asumir una posición con respecto a la sociedad actual y a las modalidades de educación que en ella se vienen reproduciendo, gestando y consolidando; está capacitado para problematizar y construir conocimiento en el campo de conocimiento educativo, así como para entablar debates y aportar elementos novedosos en el ámbito teórico-metodológico y las tradiciones propias de este campo; en el ámbito de su trabajo se espera de él que mantenga una actitud comunicativa y dialógica con sus colegas y con aquellos que participan en su universo de investigación; además, se espera de él, el conocimiento y comprensión del legado histórico que ha permitido construir el presente y pensar en un futuro, rescatando los elementos que sean pertinentes para construir una mejor sociedad (Pons, 2003: 124-129).

El maestro en educación especialista en investigación educativa conoce los diversos paradigmas de la investigación científica aplicada a la educación y está preparado para desarrollar proyectos de generación de conocimientos teórico-metodológicos en el campo científico de la educación.

Puede desempeñarse en Institutos y Centros de Investigación (de carácter público o privado) participando y/o dirigiendo proyectos de investigación, teórico - prácticos, en este campo de conocimiento.

Podrá exponer los resultados de sus investigaciones en diversos lenguajes que hagan factible vincular el trabajo científico con otras comunidades, tanto de expertos como de otros sectores sociales que los demanden, proponiendo alternativas de solución a los problemas que estudia.

(Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

Para cerrar la categoría de campo el discurso curricular muestra los alcances del programa de posgrado

En el plano nacional, los alcances del programa de posgrado se verán reflejados en trabajos coordinados encaminados a la solución de problemas educativos. Redes de comunicación interinstitucional, así como la posibilidad de contar con currícula compartida [...] (Plan de estudios de la Maestría en

educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

4.4.2. Formación

Relativo a la categoría base "formación" en el discurso curricular de la maestría en educación encontramos relación con las categoría de "maestría en educación" como tal; se deriva la importancia de la investigación con respecto a la educación y sus implicaciones en la formación académica y pedagógica

b) la importancia de la formación en el área de educación

Aunque el Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006 establece que las ciencias exactas, la ingeniería y las áreas de desarrollo tecnológico como áreas de conocimiento prioritarias para que nuestro país alcance los niveles esperados de desarrollo científico y tecnológico; también marca la necesidad de mejorar la preparación del personal académico. La formación académica y pedagógica se convierte entonces en un área estratégica para el desarrollo de las IES. Es en este segundo punto en el que la propuesta de la Maestría en Educación encuentra sustento. (Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

En el siguiente apartado encontramos relación entre las categorías de formación y formación del investigador educativo como agente del CIE que requiere el Estado de Chiapas.

Para el caso particular de la UNACH se plantea incluso que uno de los problemas que vienen enfrentando sus posgrados es que "no resuelven el problema de formación de recursos humanos para la docencia"⁹. De ahí, la necesidad de considerar una área de formación en la nueva estructura curricular que refuerce la profesionalización del trabajo docente y otra que aborda en particular los problemas educativos que viven actualmente las culturas indígenas, sin dejar de considerar además líneas en las que se de respuesta a las necesidades de formación de investigadores y de administradores de instituciones educativas que requiere el estado de Chiapas

y que se expresa en su Plan de Desarrollo de la Educación. (Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

Como parte del quehacer profesional en la formación se implementa, por una parte programas integrales con áreas de especialidad (p.e. investigación educativa) y, por otro lado la asesoría tutorial, ésta permite que el estudiante amplíe sus posibilidades de éxito en el transcurso de su formación durante los primeros tres cuatrimestres.

Uno de los objetivos que se busca es el de ofrecer programas integrales de formación (como el de la Maestría en Educación con áreas de especialidad), el cual fue contemplado en el Programa Integral de Fortalecimiento (PIFOP) de la UNACH y de la propia Facultad de Humanidades.

Un elemento novedoso de la ME que ha permitido llevar el seguimiento de cada estudiante y solucionar problemas de aprendizaje y motivación sobre la marcha es el programa de tutorías. (Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

Otra de las categorías relacionadas son las de "compromiso social, alentar programas de posgrado y campo"; en la primera se denota la preocupación de funciones sustantivas de la universidad como lo es su vinculación con la sociedad, esto nos remite a lo analizado en capítulos anteriores respecto al CIE.

Ahora bien, lo señalado no es motivo suficiente para justificar que la UNACH se proponga tareas como la presente. Es necesario, entonces, considerar que:

"La formación de profesionales como función sustantiva de la institución universitaria debe atender al principio de la necesaria vinculación universidad-sociedad" [...] (Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

Dentro de la categoría relacionada con formación en la "maestría en educación", en su discurso curricular, se determina el enfoque que se le da a ésta, en parte, es la base del establecimiento del habitus señalado en capítulos anteriores. Finalmente se plantea el plan de estudios el cual se desarrolla en dos grandes fases.

El objetivo general de la Maestría en Educación (ME) consiste en formar al estudiante desde un enfoque constructivista dialógico.

El enfoque constructivista dialógico ha sido propuesto por autores como Flecha-Tortajada (1999) y Gimeno Sacristán (1999) y consiste en recuperar la idea básica del planteamiento constructivista de que es factible pensar en una orientación de la enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes, pues éstos son considerados como sujetos activos capaces de interpretación y construcción de sus propios conocimientos. Además, atendiendo a las características propias de la sociedad actual, entendida como una sociedad de la información y del conocimiento, se añade la necesidad de entender que la construcción del conocimiento no se da de manera aislada, sino que es producto de los actos comunicativos que llevan al entendimiento y comprensión en contextos culturales, sociales y personales (Habermas, 1993). (Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

El Plan de Estudios se desarrolla en dos grandes fases, una en la que los estudiantes de la maestría se introducen al conocimiento de la educación y sus problemas y profundizan su formación teórica básica; esta fase tiene una duración de tres cuatrimestres en la que se desarrollan doce cursos.

La segunda fase de formación tiene una duración de tres cuatrimestres con asignaturas específicas para cada una de las áreas de formación que componen el Plan de Estudios y que pueden identificarse con facilidad en el Mapa Curricular. (Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

4.4.3. Habitus

Con relación a la categoría base "habitus" el discurso curricular de la maestría en educación destaca la categoría de habitus científico relacionada al de formación

la formación de un profesional en el ámbito de la educación parte del reconocimiento del campo de conocimiento científico potencial y del recorte que se hace sobre éste, con la finalidad de determinar el conjunto de conocimientos que se consideran como relevantes para ser atendidos por

nuestro programa educativo. (Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

Aunque no es explícito el concepto de habitus, lo que se plantea en esta parte del currículum, se refiere a habilidades y destrezas que el egresado de la maestría debe obtener para la apropiación de conocimientos en su ámbito de competencia

En la sociedad contemporánea no se enseña igual que antes y tampoco se aprende así, pues se sustituyen los conocimientos establecidos y comprobados que son transmitidos unilateralmente por la posibilidad de desarrollar actitudes y habilidades, esto es competencias.

"Competencia quiere decir alcanzar una capacidad" (Juliao Vargas, 1999). No se limita al "saber hacer" como conocimiento instrumental sino a la capacidad de dominar los procesos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad y estar preparados para tomar decisiones, trabajar en grupo y ser flexibles.

Se habla de una sociedad reflexiva en donde la subjetividad y la razón permiten contar con un sujeto transformador y capaz de lograr el entendimiento con otros. Esta reflexión ínter subjetiva permite la acción; es decir, se trata de posibilitar los aprendizajes para la vida, para ser personas, para ejercer su profesión de manera responsable para orientar un aprendizaje por sí mismo.

Se pretende que un maestro en educación cuente con los conocimientos teóricos, metodológicos, así como con las habilidades necesarias para traducir estos conocimientos en proyectos de investigación aplicada que tengan un impacto en la docencia, la investigación y la administración educativa. (Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

Con respecto a la categoría habitus científico en el CIE se presentan una serie de habilidades y conocimientos que debe adquirir el alumno de la maestría

c) para el alumno:

Capacidad comunicativa.

Capacidad reflexiva y crítica.

Capacidad propositiva (para impulsar cambios en su contexto de actuación).

Dominio de los planteamientos teóricos y metodológicos de su disciplina.

Dominio de los instrumentos de trabajo y de las habilidades técnicas necesarias para ejecutarlo atendiendo a las necesidades sociales y del entorno natural.

Con principios centrados en la democracia, la tolerancia y la equidad. (Plan de estudios de la Maestría en educación, UNACH Facultad de Humanidades CVI, Coordinación de Investigación y Posgrado; 2006).

Finalmente como resultado del análisis de este discurso curricular se encontró que en la categoría base "campo" aparece como campo de conocimiento y además existe una disertación entre CIE en un contexto nacional y en un contexto regional y de provincia, ya que se considera las habilidades que se requiere para pertenecer al CIE como agente del mismo en la región.

En cuanto a la categoría base "formación" se encontró una asociación directa con la categoría de formación del investigador educativo como agente del CIE que requiere el estado de Chiapas en el discurso hegemónico del CIE; así mismo a diferencia de los curricula anteriores es el único que plantea en el discurso una especialidad en la formación aunada con asesorías tutorales.

En la categoría base "habitus" se encontró el planteamiento de habilidades y destrezas que el egresado de la maestría debe obtener para la apropiación de conocimientos en su ámbito de competencia, así como lo relativo al habitus científico.

De las 29 categorías seleccionadas para el análisis de las curricula, se encontró en el presente discurso curricular correlación con 14, de las cuales en la categoría base "campo" se asocian las categorías de campo de conocimiento; alentar programas de posgrado; compromiso social; formación; campo de la investigación educativa; sentido de responsabilidad; visión interdisciplinaria; agente del campo de la investigación educativa; formación del investigador educativo; habilidades sociales; habitus científico en el CIE; integración de equipos de trabajo y toma de decisiones; en cuanto a la categoría base "formación" ésta se correlaciona con las categorías de maestría en educación; formación; formación del investigador educativo; compromiso social; alentar programas de posgrado y campo; relativo a la categoría clave "habitus" ésta se correlaciona con las siguientes

categorías habitus científico en el CIE; formación; integración de equipos de trabajo; sentido de responsabilidad y visión interdisciplinaria.

4.5. DISCURSO HEGEMÓNICO ACERCA DE LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN CHIAPAS

En el siguiente cuadro se puede observar para cada uno de los discursos curriculares analizados en el apartado anterior, las categorías base y su relación con cada una de las 29 categorías que se seleccionaron, en donde se destaca que la “maestría en ciencias de la educación” existe un vacío en cuanto a la categoría base campo y la “maestría en educación superior” no se relacionó con la categoría de habitus; por otro lado se destaca que la “maestría en educación” se relaciona en todas las categorías base y a diferencia de la “maestría en psicopedagogía” por lo menos se relaciona en cuatro o más categorías de análisis.

Tabla 7			
Discurso hegemónico de formación del investigador educativo en Chiapas			
PLAN DE ESTUDIOS	CATEGORIA CAMPO	CATEGORIA FORMACION	CATEGORIA HABITUS
Maestría en Psicopedagogía	<ul style="list-style-type: none"> • Campo de luchas • Compromiso social • Visión interdisciplinaria • Responsabilidad social • Formación del investigador psicopedagogía en • Propuesta interdisciplinaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación del investigador educativo de • Didáctica de formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Habitus científico CIE
Maestría en Ciencias de la Educación		<ul style="list-style-type: none"> • Formación del investigador educativo • Habitus científico en el CIE 	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de comprensión y comunicación total
Maestría en Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Campo científico de la investigación educativa del • Formación del investigador educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación del investigador educativo 	

Maestría en Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Campo de conocimiento • Alentar programas de posgrado • Compromiso social • Formación • Interacción de trabajo de equipo • Sentido de responsabilidad • Visión interdisciplinaria • Agente del CIE • Habilidades sociales • Habitus científico en Investigación Educativa • Interacción de relación • Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría en educación • Formación • Formación del investigador educativo • Compromiso social 	<ul style="list-style-type: none"> • Habitus científico • Formación • Compromiso social • Interacción de equipos de trabajo • Sentido de responsabilidad • Visión interdisciplinaria • Habitus científico de la Investigación Educativa
-----------------------	---	---	--

Una vez relacionadas las 29 categorías con los cuatro discursos curriculares se formaron redes conceptuales o semánticas, las cuales representan una forma global de análisis que permitió visualizar la emergencia del discurso hegemónico de la formación del investigador educativo en Chiapas (Ver redes semánticas en anexo).

Con relación a la categoría base “campo” en el sentido establecido en el capítulo II, observamos que al interior de los currícula en su red conceptual es causa de las categorías “campo de la investigación educativa”, “campo científico” y “campo de luchas” y a su vez las categorías de “campo científico y campo de la investigación educativa” son propiedades de la categoría “campo de luchas”, así como “campo científico” es parte del campo de la “investigación educativa”.

En función a lo anterior al establecerse la categoría de “campo” se propicia la creación de los conceptos de campo de la investigación educativa y el de campo científico, que a su vez, en ambos casos, participan en un campo de luchas al competir con otros discursos compatibles dentro de sus propios campos, de la misma forma cada uno de los conceptos de campo científico y de la investigación educativa se van compartiendo según necesidades del discurso particular de cada currícula analizada indistintamente y según sea el caso.

Por otro lado encontramos que sólo en tres discursos curriculares aparece reflejada la categoría de “campo” en las maestrías de Psicopedagogía, Educación superior y Educación; y en cada uno de ellos la categoría relacionada es distinta además de estar correlacionada de manera diferente en concepto y número con las otras 26 categorías analizadas en apartados anteriores:

- En el discurso de la Maestría en Psicopedagogía la categoría asociada es campo de luchas, mientras las categorías correlacionadas con ésta son compromiso social; visión interdisciplinaria; responsabilidad social; formación del investigador en psicopedagogía y propuesta interdisciplinaria.
- En el discurso de la Maestría en Educación Superior la categoría asociada es campo científico, mientras que las categorías correlacionadas son campo de la investigación educativa y formación del investigador educativo.
- En el discurso de la Maestría en Educación la categoría asociada es campo de conocimiento, mientras que las categorías correlacionadas son: alentar programas de posgrado; compromiso social; formación; interacción de trabajo de equipo; sentido de responsabilidad; visión interdisciplinaria; agente del CIE; habilidades sociales; habitus científico en Investigación Educativa; Interacción de relación y toma de decisiones.

Con relación a la red conceptual con base en la categoría de "formación" observamos que ésta es causa de didáctica de formación; de una visión disciplinaria; de la formación del investigador educativo; de grupos académicos; de integración de equipos de trabajo; de responsabilidad; de habilidades sociales y de interacción de relación; así mismo se encuentra en asociación con sentido de responsabilidad e instituciones, que forman y realizan investigación educativa.

Observamos que la categoría de formación del investigador es causa de sentido de responsabilidad; grupos académicos; integración de equipos de trabajo; responsabilidad; habilidades sociales; interacción de relación; y a su vez esta en asociación con grupos académicos; instituciones y didáctica de formación la cual esta en asociación con instituciones.

Por otro lado encontramos que esta categoría ésta presente en los cuatro discursos y que a su vez tres de ellos tienen correlaciones con otras categorías:

- En el discurso de la Maestría en Psicopedagogía las categorías correlacionadas con ésta son formación del investigador educativo y compromiso social.
- En el discurso de la Maestría en Ciencias de la Educación la categoría correlacionada es habitus científico en el CIE
- En el discurso de la Maestría en Educación las categorías correlacionadas son; formación del investigador educativo; Maestría en Educación y compromiso social.

Relativo a la red conceptual que se sustenta en la categoría base “habitus” encontramos que ésta es causa de agente del campo de la investigación educativa; integración de equipos de trabajo; habilidades sociales; toma de acuerdos; toma de decisiones y de trabajo en equipo; de la misma forma esta en asociación con compromiso social; sentido de responsabilidad; visión interdisciplinaria; habitus científico; reglas del juego propias; así como de grupos académicos; y finalmente es parte de las categorías de instituciones y de formación del investigador educativo.

Siguiendo con el análisis encontramos que las categorías de formación y didáctica de formación son causantes de la categoría de habitus.

En otras relaciones dentro de la misma red conceptual la categoría de formación es causa de las categorías de habitus; didáctica de formación; grupos académicos; formación del investigador educativo; esta en asociación con instituciones que a su vez ésta última categoría esta en asociación con formación del investigador educativo y ésta a su vez con grupos académicos y didáctica de formación.

Con respecto a los cuatro discursos la categoría de habitus se encuentra asociada solo con Maestría en Psicopedagogía; la Maestría en Ciencias de la educación y Maestría en Educación; en las dos primeras aparece referida de manera distinta:

- En la Maestría en Psicopedagogía aparece como habitus científico en el CIE.
- En la Maestría en Ciencias de la Educación aparece como hábitos de comprensión y comunicación total.
- En la Maestría en Educación aparece como habitus científico correlacionado con las categorías de formación; compromiso social; interacción de equipos de trabajo; sentido de responsabilidad; visión interdisciplinaria y habitus científico de la Investigación Educativa.

En la siguiente tabla se describe la incidencia de categorías utilizadas por cada discurso curricular, esto podrá permitirnos establecer cuál de los discursos curriculares se apega más al discurso hegemónico sobre el CIE, las instituciones de financiamiento y las políticas públicas en la materia.

En la columna izquierda se anotan las categorías seleccionadas emanadas de los capítulos I y II; en las siguientes cuatro columnas, podemos observar la incidencia en cada uno de los discursos curriculares analizados, al final de la misma observaremos los resultados finales de las incidencias de cada una de las categorías por cada uno de los

discursos curriculares, mismas que nos brindarán una pista de cómo los discursos curriculares se acercan o alejan del discurso hegemónico subyacente en el contexto actual con respecto a la investigación educativa, a la formación de nuevos cuadros de investigadores, o como lo plantea el discurso del CIE a nuevos agentes del campo de la investigación educativa.

Tabla 8				
Discursos de formación del investigador educativo en Chiapas				
CATEGORIA	INCIDENCIA DE CATEGORÍAS POR CADA DISCURSO CURRICULAR EN LAS MAESTRÍAS DE			
	PSICOPEDAGOGIA	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	EDUCACIÓN SUPERIOR	EDUCACIÓN ESPECIALIDAD INVESTIGACIÓN
Formación	X	X	X	X
Investigación				
Investigación educativa			X	
Formación del investigador educativo	X	X	X	X
Campo	X		X	X
Campo científico			X	
Campo de luchas	X			
Campo de la investigación educativa			X	X
Agente del campo de la Investigación Educativa				X
Habitus		X		
Habitus científico en el CIE	X			X
Reglas de juego propias				
Maestría en educación				X
Didáctica de formación	X			
Unidades profesionales de Investigación Educativa				
Centros (realizan Investigación Educativa, exclusivos para)				
Instituciones (realizan Investigación Educativa universidades, delegación SEP)				

Grupos (realizan Investigación Educativa, dentro del gobierno)				
Financiamiento Investigación Educativa				
Grupos académicos de Investigación Educativa				
Integración equipo de trabajo Investigación Educativa				X
Habilidades sociales				X
Interacción de relación				
Toma de decisiones				X
Toma de acuerdos				
Alentar programas de posgrado				X
Visión interdisciplinaria	X			X
Sentido de responsabilidad	X			X
Compromiso social	X			X
TOTAL DE CATEGORÍAS RELACIONADAS EN CADA DISCURSO CURRICULAR	9	3	6	14

Como resultado de este último análisis observamos que la Maestría en Educación con especialidad en investigación educativa es la que reproduce y se apega más al discurso hegemónico sobre el CIE y de las instituciones que financian y promueven la Investigación Educativa a nivel nacional; considerando que se correlacionan casi la mitad de las categorías seleccionadas (14 de 29), en segundo término aparece la Maestría en Psicopedagogía (con 9 de 29) casi la tercera parte; y en tercer y cuarto sitio las Maestrías en Educación Superior y Ciencias de la Educación con 6 y 3 categorías de 29 respectivamente.

Estos datos sugieren que la maestría que, en su discurso curricular, supone formar investigadores educativos recuperando los elementos presentes en los discursos hegemónicos actuales acerca de la Investigación Educativa es la de Educación con especialidad en investigación educativa.

Existen varias interrogantes que nos determinarían si cada una de estas maestrías forma investigadores educativos capaces de insertarse en las ofertas y beneficios que ofrece el discurso hegemónico tanto de la SEP, del CONACYT, COCyTECH, COMIE, SNI, o de revistas arbitradas internacionalmente. ¿se están formando investigadores educativos en Chiapas, o sólo buenos estructuradores de proyectos?; ¿de los egresados de los diferentes curricula, cuales tienen posibilidades de acceder a las oportunidades de los discursos hegemónicos actuales? y ¿cuáles serían las implicaciones de vinculación entre los discursos curriculares y los discursos hegemónicos en la investigación educativa? Y más allá de este plano discursivo ¿hasta donde los investigadores formados responden a necesidades de los sectores sociales más desfavorecidos?

4.6. OTROS HORIZONTES DISCURSIVOS QUE TOCAN LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN CHIAPAS

Si bien existen como ya lo constatamos discursos de los curricula que en su desarrollo expresan una intencionalidad de formar investigadores educativos, también existen otros discursos que en su curricula no expresan dicha intencionalidad, empero, sus cuerpos académicos argumentan que consideran que forman investigadores educativos como en el caso de El Colegio de la Frontera SUR (ECOSUR) San Cristóbal; finalmente en este apartado se recupera otro discurso que no se apega al de los curricula, sin embargo, aspira a la formación del investigador educativo realizando investigación educativa, tal es el caso del Grupo Técnico Académico del nivel medio (GRUTA) de la Subsecretaría de Educación del estado de Chiapas, este último puede ser planteado como un discurso alternativo al hegemónico.

4.6.1. El ECOSUR Plantel San Cristóbal de las Casas, Chiapas

En el discurso del ECOSUR²⁸ encontramos que a nivel de posgrado, en la Maestría en Ciencias incorporado al Programa Nacional de Posgrados, su enfoque es

²⁸ Información obtenida del tríptico promocional de la Maestría en ciencias en recursos naturales y desarrollo rural del ECOSUR plantel San Cristóbal de las Casas; Chiapas 2008.

multidisciplinario, es una maestría tutelar-escolarizada, que busca la formación del investigador desde un enfoque multidisciplinario.

El plan de estudios contempla dos años de tiempo completo; el primero se dedica a los cursos y el segundo a la tesis, ésta puede incluir conceptos y métodos de varias disciplinas para el análisis del problema elegido; así mismo debe incluir al menos un artículo enviado para publicación a revista especializada.

Durante el primer año el estudiante sigue cuatro cursos de tronco común y seis optativos, así como tres seminarios de tesis culminando el último en el protocolo de la misma, los cursos del tronco común son: Desarrollo regional; Ecología general; Pobreza y desarrollo sustentable; Métodos estadísticos; de los cursos optativos se presentan 63 opciones de las cuales existen tres que se relacionan con la formación del investigador educativo, una de ellas se denomina Métodos cuantitativos de investigación; la segunda Epistemología, métodos y técnicas de investigación y la tercera y última se denomina Educación e innovación social para el desarrollo.

En este discurso curricular podemos observar que se forman investigadores pero queda ambiguo si pudieran desarrollar investigación educativa, al entrevistar a alumnos de algunos profesores responsables como el de el Dr. Antonio Saldívar Moreno de la materia de Educación e innovación social para el desarrollo considera toda vez que se toman cursos teóricos, epistemológicos y de campo depende del alumno a nivel personal si éste está interesado en abordar una problemática regional que tenga que ver con la investigación educativa, si ese es el caso si se estaría formando investigadores educativos, empero, considera que se otorgan cursos con temas relacionados para la formación del investigador educativo pero no se forman investigadores educativos.

Para un alumno del Dr. Jorge Luis Cruz Burguete profesor responsable de la materia Epistemología, métodos y técnicas de investigación; sí cabe la posibilidad de la formación del investigador educativo a través de la multidisciplinariedad, pone como ejemplo la Investigación Educativa en la interculturalidad de los grupos Choles, por medio de la formación de profesores dentro de la interculturalidad; esta formación se puede dar a través de tres seminarios de especialidad más un curso de verano, para posteriormente realizar protocolo de tesis y dos años de investigación empírica integrando de manera sistemática datos de la realidad concreta al discurso teórico.

4.6.2 Grupo Técnico Académico del nivel medio (GRUTA) de la Subsecretaría de Educación del estado de Chiapas.

En este apartado se aborda una propuesta de intervención para propiciar los procesos de formación para la investigación educativa, donde adoptando una postura poco convencional en los trabajos de investigación, se delinea la metodología de investigación que se ha ido configurando con el desarrollo del proceso investigativo, que se aleja de los currícula institucionalizados.

En el caso del discurso de formación del GRUTA, difiere completamente tanto de los discursos curriculares como de los discursos hegemónicos en la formación del investigador educativo, por lo tanto se refiere a otra forma de observar e instrumentar la formación referida como se menciona a continuación:

Con referencia al Grupo Técnico Académico, la estrategia adoptada está en la búsqueda de información empírica y teórica con la intención de proporcionar mayor claridad al proceso de evaluación y diseño curricular, bajo una perspectiva holística. En ella cabe, la socialización de proyectos construidos desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas; pero se privilegia la fundamentación en autores clásicos de las distintas disciplinas. También se contempla la asistencia a diversos eventos académicos formales, como elemento enriquecedor del marco conceptual de los integrantes. Algo de destacar la importancia mayúscula que se otorga, a la interiorización de las producciones a partir de la investigación, en la expresión de la vida misma del investigador, por lo que se rescata la afectividad como elemento primordial del sujeto (Oliva Gómez, 2006: 30).

Para este discurso formativo es necesario asistir a eventos académicos y buscar el diálogo a través de producciones y las críticas a ellas; así mismo se plantea la importancia de reflexionar críticamente acerca de la práctica docente y buscar la solución de problemas derivada de esta reflexión.

De lo planteado en el párrafo anterior, es necesario destacar que la asistencia a eventos académicos favorece algunas de las habilidades necesarias en la actividad de la investigación, sobre todo las comunicación que posibilita el diálogo, a partir de los cuestionamientos recibidos, además que con el ejercicio de elaborar las producciones se atienden a las habilidades de lectura y escritura. Sin embargo, es necesario adoptar una

postura crítica que contribuya a superar la visión instrumentalista de la investigación, recuperada en esos eventos (Oliva Gómez, 2006: 31).

De la misma manera, aparece como un requisito para involucrarse en la actividad, tener un amplio dominio conceptual de las distintas perspectivas teóricas y metodológicas, lo que provoca que los docentes vean lejana la posibilidad de constituirse en investigadores, sin detenerse a pensar que la búsqueda de respuestas que lleven a comprender o solucionar las problemáticas como sujeto pueden ser un excelente pretexto para incorporar elementos de estos posicionamientos, que favorezcan la configuración de un esquema conceptual propio. En síntesis, aprecian la posibilidad de construir una teoría local que de cuenta de su realidad sin renunciar al conocimiento producido en otros contextos.

Es reducido el número de docentes, y no por ello deja de ser significativo, que empieza a voltear la mirada a la investigación, como la oportunidad de realizar una reflexión de su práctica docente, que conlleve a la formulación de propuestas fundamentadas y contextualizadas para mejorar las condiciones de la oferta educativa (Oliva Gómez, 2006: 32).

Con respecto a las perspectivas teórico-metodológicas de las investigaciones lejos de apegarse a paradigmas positivistas hegemónicos en la actividad científica de investigación, buscan clarificar los distintos planos para abordar problemas de investigación: el Grupo Técnico Académico insiste en clarificar los distintos planos desde los que se abordan los problemas de investigación (Oliva Gómez, 2006: 36).

En el planteamiento del discurso de formación del GRUTA, se reconocen problemáticas que enfrenta el investigador educativo, de las cuales parece se tiene que estar muy conciente; para superarlas:

[...] quizá el obstáculo principal para asumirse como investigadores esté en las condiciones culturales y psicológicas de los sujetos, donde prevalece una tendencia a minimizar las producciones locales y privilegiar aquellas que se erigen de figuras representativas de autoridad, ante las que manifiestan su oposición e inconformidad, pero que también se rinde ante ellos con mucha facilidad, cuando se les presentan perspectivas distintas y seductoras ante las tradicionales. Ese poco aprecio que existe por la expresión de las facultades propias se convierte en un serio enemigo, para seducirse ante las sugerencias de lo extranjero con intenciones de obtener reconocimiento social. Esto conlleva a que los individuos desprecien las experiencias propias de la labor

educativa, para constituir las en punto de partida para diseñar e implementar proyectos de investigación, que sirvan como pretexto para enriquecer sus significaciones de la realidad y adoptar una actitud crítica que permita lograr trascender su cultura (Oliva Gómez, 2006: 38).

En los siguientes párrafos se precisa el discurso de formación que plantea el GRUTA, destacando de manera general su metodología:

Con el escenario planteado, se requiere repensar las estrategias para la intervención durante el proceso curricular del nivel medio, sobre todo si se adopta la postura que la investigación otorga posibilidades de formación, adoptando la perspectiva que privilegia la reflexión de la acción.

Para ello se requiere no perder de vista las condiciones particulares de los sujetos involucrados en la propuesta de formación, que plantearían la imposibilidad inmediata de alcanzar los criterios establecidos desde las políticas institucionales para adquirir el status de investigador. Esto llevaría a enfrentar la necesidad de partir de estas condiciones y favorecer la incursión paulatina de los docentes a la disciplina y el rigor académico que requiere la actividad de la investigación (Oliva Gómez, 2006: 38-39).

Una característica de los sujetos es la incongruencia que regularmente existe entre el pensamiento, el habla y la acción, por ello este ejercicio necesariamente, evidencia la distancia entre lo que se piensa, se dice y se hace. Evidenciar esta incongruencia se convierte en un excelente pretexto para hacer la revisión de bibliografías relacionadas con las problemáticas de los profesores, condición que permite el diálogo y la opción de reelaborar las construcciones personales, posibilitando la construcción de teorías propias, con todas las reservas que esto implica.

Por ello el primer ejercicio a realizar en la sistematización de la práctica, que se convierte en un acercamiento a la construcción de teoría, si esta se considera como un sistema de conceptos que dan cuenta de la realidad, con lo cual estarían en las condiciones de reflexionarla con las construcciones de los otros sujetos que estén involucrados en la problemática, o bien con distintos posicionamientos teóricos de autores que la hayan abordado bajo otras condiciones contextuales, pero que de cualquier manera se convierten en referentes, para percatarse que las formas de apreciar la realidad por parte de ellos, no son la únicas ni las mejores (Oliva Gómez, 2006: 39).

Se plantea iniciar con ejercicios de escritura en donde se exprese la problemática cotidiana derivada de la práctica educativa de los docentes en formación:

Por ello es que la propuesta formación para la investigación educativa, aprovecha sin confrontaciones la estructura del proyecto de intervención curricular, con pretensiones de contribuir a la transformación del sujeto; para eso, se plantea iniciar con ejercicios de escritura que den cuenta de las problemáticas que los docentes están enfrentando cotidianamente, [...] además de los conceptos en que mayor énfasis ponen; para que a partir de ahí, proponerles una revisión de ellos en las teorías y autores de su preferencia, a fin de enriquecer la problematización de la realidad educativa en que están inmersos y recuperar las condiciones para lograr la delimitación del campo problemático u “objeto de estudio”, si así se prefiere. [...] (Oliva Gómez, 2006: 40-41).

Como parte de la estrategia de fie se propone el aprendizaje y la elaboración de esquemas conceptuales:

En esta lógica se insiste en la apropiación de los docentes de la estrategia de elaboración de esquemas; (...) Estos esquemas se utilizarían como base para la construcción de escritos con el pretexto de elaborar resúmenes, análisis y/o síntesis donde integren sus concepciones con los elementos rescatados de las teorías revisadas; donde se manifiesten los elementos recuperados para la elaboración de las tareas de problematización de la práctica y la indagación teórica sobre la problemática elegida.

Con estas condiciones es probable iniciar con la revisión teórica de diversas perspectivas metodológicas, como una excelente oportunidad de profundizar en los planteamientos; con la aclaración que las estrategias, favorezcan la apropiación de los elementos de mayor trascendencia que proponen estas metodologías, pero sobre todo en convertirlas en pretexto para realizar un acercamiento a la construcción de la metodología a seguir durante el proceso de investigación (Oliva Gómez, 2006: 41).

Se apela al trabajo colegiado como propiciador de la reflexión sobre posicionamientos teórico metodológicos:

Algo importante para capitalizar estos planteamientos es la necesidad de establecer un trabajo colegiado entre los sujetos involucrados, incluyendo a los que funjan como coordinadores, con la finalidad de recuperar y sistematizar la evaluación de la dinámica del proceso de formación, lo que los ubicaría en la posibilidad de predicar con el ejemplo, si se reflexionan a la luz de diversos posicionamientos teórico-metodológicos.

Independientemente de lo planteado en líneas arriba, se requiere incursionar en la revisión de los paradigmas de investigación, con la intención de realizar un análisis general de los distintos posicionamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la ciencia.

Esto necesariamente permitiría reflexionar sobre la posibilidad de los docentes para generar ejercicios de construcción teórica de las realidades educativas en las que se encuentran inmersos, a fin de explicarlas, comprenderlas y transformarlas (Oliva Gómez, 2006: 43).

En el presente discurso de la formación del investigador educativo existe una apertura a todos los posicionamientos teórico-metodológicos posibles para tal fin:

En síntesis, es pertinente centrar la atención en la construcción de una metodología amplia, abierta y flexible en las actividades de intervención curricular para favorecer la formación de los sujetos involucrados a partir de la reflexión de la acción. Por ello, será pertinente cobijar a todos los posicionamientos teórico-metodológicos independientemente de la aceptación parcial o generalizada de los otros sujetos, bajo el supuesto que es necesario respetar el esfuerzo realizado por los profesores por mínimo que parezca, sin que esto quiera decir que no se ofrezcan cuestionamientos que favorezcan la reflexión y la posible reestructuración (Oliva Gómez, 2006: 44).

Aunque este discurso de la formación del investigador educativo no se parece a los discursos curriculares arriba analizados, si se precisa la necesidad de ser legitimado por los discursos hegemónicos como a continuación se expresa:

Bajo esta mirada, se requiere impulsar una propuesta de certificación de los procesos de formación logrados a partir de la dinámica de la propuesta curricular; dicha certificación demanda una vinculación con las instituciones de educación superior para lograrlo. Sin embargo, estas pretensiones obligan a diseñar una reorganización de las actividades del GruTA y los docentes involucrados en el proceso, con la finalidad de optimizar los esfuerzos individuales para alcanzar los propósitos individuales y colectivos, además de facilitar la sistematización y presentación de la información necesaria ante las instancias necesarias, para la certificación de la formación.

Estos planteamientos favorecerían el diálogo con otras instancias académicas, acción que permitiría la divulgación y extensión de la metodología propuesta por el GruTA, y destacar las ventajas que otorga para la dinámica curricular la relación dialéctica entre los

elementos de la organización, investigación y formación; relación en la que se insiste durante los últimos 20 años (Oliva Gómez, 2006: 45).

CONCLUSIONES

En el desarrollo de la presente investigación encontramos una premisa inicial que tiene que ver con los discursos hegemónicos nacionales e internacionales que proponen que la formación del investigador educativo es insuficiente en comparación con la necesidad generada por el sistema de educación en México: (OCDE, 2004; COMIE, 2003).

Parte de los discursos hegemónicos provienen de instituciones y asociaciones reconocidas que se dedican a la Investigación Educativa ya sea en su financiamiento o en la imposición de reglas operativas y organizativas como: el SNI; el CONACyT, el COCyTECH, la SEP; o en su realización y reproducción como el COMIE, estas instituciones y organizaciones al ser ya sea gubernamentales financiando con partidas presupuestales públicas las investigaciones a realizar; o por el prestigio y aceptación en el ambiente de la investigación educativa, tienen como consecuencia dos posibilidades inmediatas, por una parte legitiman al investigador educativo al financiarlo o al aceptar y publicar sus reportes, artículos o propiciar espacios de sociabilización para ponencias derivadas de sus investigaciones; y por otro lado imponen reglas pautas operativas y de comportamiento y líneas de investigación para poder acceder a los beneficios económicos o de status científico reconocido; por ejemplo: algunos de sus agentes investigadores impusieron los discursos hegemónicos como lo son el de CIE, concepto que permite entender, agrupar y participar en la realización, socialización y acceso a financiamiento de la Investigación Educativa; así como el de la forma de reproducción de los agentes del CIE; y como ya se ha observado en el capítulo 3 de este trabajo las convocatorias para financiar las Investigaciones Educativas son discursos que se imponen a otros precisamente por el financiamiento que otorgan.

En función a lo anterior, en un primer momento para participar de cualquier forma en el CIE, se necesita apropiarse de los hábitos necesarios y ser competentes, en este sentido investigadores reconocidos en el CIE consideran la necesidad de la reproducción de agentes en este campo para consolidarlo, así como para alimentar y crear tradiciones de Investigación Educativa que sean capaces de posesionarse y logren perdurar a través del tiempo, en este sentido, para Pablo Latapí (1981) un modelo propicio para el futuro de la Investigación Educativa es la consolidación de unidades profesionales principalmente de posgrado maestrías y doctorados para la formación del investigador educativo; para Eduardo Weiss (2006) este tipo de formación es un tema muy interesante dentro del CIE y

así mismo, ésta reproducción de agentes en el campo, se realiza a nivel de posgrado y principalmente en doctorados; en este sentido se observa que el discurso oficial propone que un camino principal para la formación de investigadores educativos es la educación formal en posgrados; sin embargo, esta investigación vislumbra otras posibilidades como lo veremos más adelante en el caso de GruTA.

En el transcurso de ésta investigación observamos diferentes procedencias en la construcción del CIE en México y en Chiapas, desde la imposición de la cultura científica escolástica en el discurso autoritario y teocrático de los españoles; posterior a la independencia llega el aporte científico de la ilustración; y después de la revolución se crean las condiciones para el desarrollo de la investigación científica como la conocemos y el reconocimiento de el CIE con la necesidad de reproducir a los agentes de éste campo, la formación se comienza desde el centro en la década de los setentas del siglo pasado, abarcando con el paso del tiempo a la periferia y con ella la región sur-sureste incluyendo al Estado de Chiapas para la década de los noventa de ese mismo siglo; en este sentido se consideró importante analizar a las instituciones de posgrado encargadas de formar investigadores educativos en el Estado de Chiapas con las siguientes aportaciones:

Las maestrías que en Chiapas explícitamente ofertan en su plan de estudios la formación del investigador educativo fueron:

- Maestría en psicopedagogía de la UNACH Facultad de Humanidades Campus VI
- Maestría de ciencias de la educación de la UVG
- Maestría en educación superior de la UNACH Facultad de Humanidades Campus VI
- Maestría en educación con especialidad en investigación educativa de la UNACH Facultad de Humanidades Campus VI

Se percibe que en el discurso de cada propuesta existe un propósito ya sea orientado por el mercado laboral, la demanda social, el apoyo al papel del estado, el crear investigadores educativos como parte de la calidad educativa y la misma calidad de la universidad que oferta el posgrado, o la problemática del aprendizaje escolar, estos pueden ser enumerados de la siguiente manera:

1. Con respecto a la Maestría en Psicopedagogía se observa que si bien existe una intencionalidad de formar investigadores en educación, esta se subsume a encontrar elementos que permitan un mejor aprendizaje del estudiante en cualquiera de sus modalidades llámese regulares o dentro de lo que se denomina educación especial.
2. La maestría de ciencias de educación muestra en su discurso un claro apego a la formación de investigadores en educación como demanda del mercado laboral, y se dispone a ser el sustituto del estado ya que no está cumpliendo con esta demanda social, empero habría que determinar claramente si su plan de estudios propicia la formación del investigador educativo o solamente un experto en realizar proyectos de investigación.
3. Por su parte la maestría en educación superior, oferta en su discurso la posibilidad de formar investigadores educativos como una respuesta a una formación de calidad dentro del posgrado.
4. La maestría en educación propone como parte de su formación la especialidad de investigación educativa, en donde a través de una metodología teórica práctica suscribe al estudiante a colaborar en un cuerpo académico para que a partir de la formación artesanal adquiera las destrezas y conocimientos necesarios para su formación, se apoya en las políticas de calidad que el estado propone a niveles de posgrado.

Por otro lado pareciera que no todas las propuestas de posgrado relativas a la formación del investigador educativo están conscientes o conocen el CIE, el cual propicia escenarios en cuya dinámica se establece la posibilidad de participación e intercambio de resultados de investigación en foros, congresos, revistas arbitradas, conferencias, entre otros. Lo anterior abre una serie de ventanas de oportunidades para el intercambio de resultados de investigaciones conferencias, congresos, etc, a través de redes de investigadores educativos en este caso en la región sur-sureste y al interior del estado de Chiapas, investigadores, propiciando el intercambio desde la periferia hasta el centro del país.

En función a lo anterior también se abre la posibilidad de abrir experiencias e intercambios para aquellos investigadores ajenos al discurso hegemónico del CIE, en donde sería importante abrir líneas de investigación que refieran sus trabajos de investigación y los conocimientos, metodologías y estrategias que se emplean en la producción de conocimiento.

Relativo a la última pregunta de investigación, las necesidades de la sociedad chiapaneca en materia de educación son diversas y cada propuesta de formación responde a algunas

de las demandas que pudieran derivarse del proceso enseñanza aprendizaje, pero aún así, en comparación con la formación del investigador educativo y su producción a nivel central, falta mucho por realizarse en la región sur sureste y particularmente en el Estado de Chiapas.

El propósito de este trabajo consistió en evocar a partir del método genealógico acuñado por Michel Foucault las constantes procedencias en el devenir histórico de luchas, encuentros de poder, coincidencias, documentos que le dieron y le dan forma a la formación del investigador educativo en Chiapas; hacer consiente a la comunidad universitaria, a docentes alumnos y público en general que el investigador es el producto del conjunto de sus prácticas, de sus representaciones, conocimientos, normas y relaciones que se derivan y desprenden del habitus, entendido desde la mirada de Bourdieu.

Destacar la importancia de la formación del investigador educativo a nivel local, de su aportación hacia la construcción de mejores perspectivas en el ámbito educativo en Chiapas.

Visualizar la capacidad de los investigadores de innovar y transmitir conocimientos; ya que en la educación es urgente generar investigaciones que permitan contar con insumos a los diferentes actores sociales, para enfrentar las diferentes situaciones que en la educación se presentan y que permita corresponder a los retos que el siglo XXI trajo consigo; así mismo motivar a las generaciones que nos preceden a formar parte de este grupo de especialistas que de alguna manera desempeñan un papel clave e importante para el logro de la práctica educativa en el Estado de Chiapas.

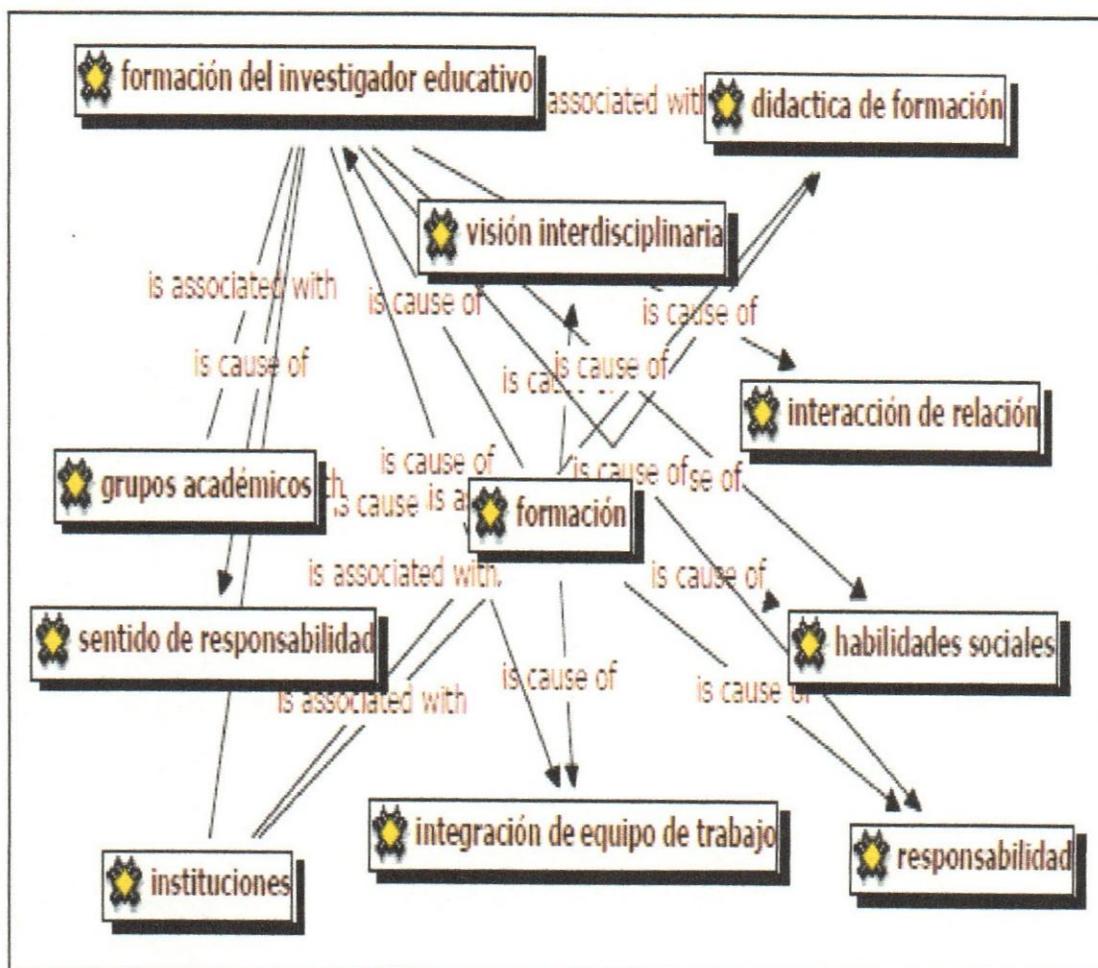
Finalmente cabe hacerse una última pregunta derivado de los resultados de esta investigación, ¿Existen posibilidades de formar investigadores educativos más allá de las que adopta el discurso hegemónico?

Más allá que esta pregunta nos lleva a investigar de manera muy puntual otras posibilidades de reproducción de agentes del CIE, una ventana que queda abierta y que promete información muy valiosa, es precisamente la formación del investigador educativo a partir de propuestas novedosas como el caso de GruTA, del cual el tiempo y el desarrollo de su trabajo nos permitirá determinar con precisión si logra consolidar un cuerpo de investigadores que produzca y reproduzca investigación educativa quizás paralela al CIE, pero que aporte conocimiento valioso para el desarrollo de la educación en Chiapas y en México.

ANEXOS

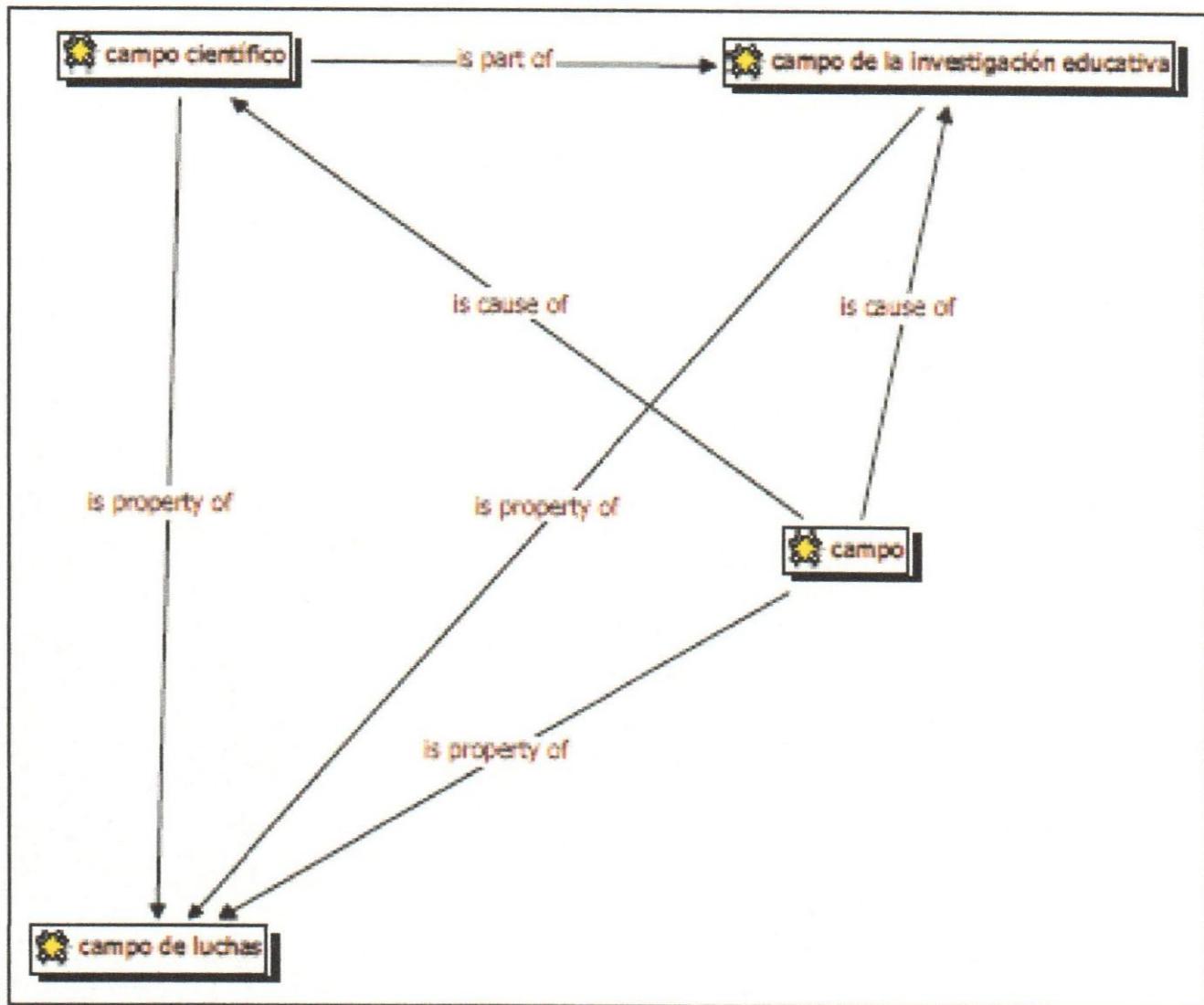
Anexo 1

Mapa conceptual categoría de formación



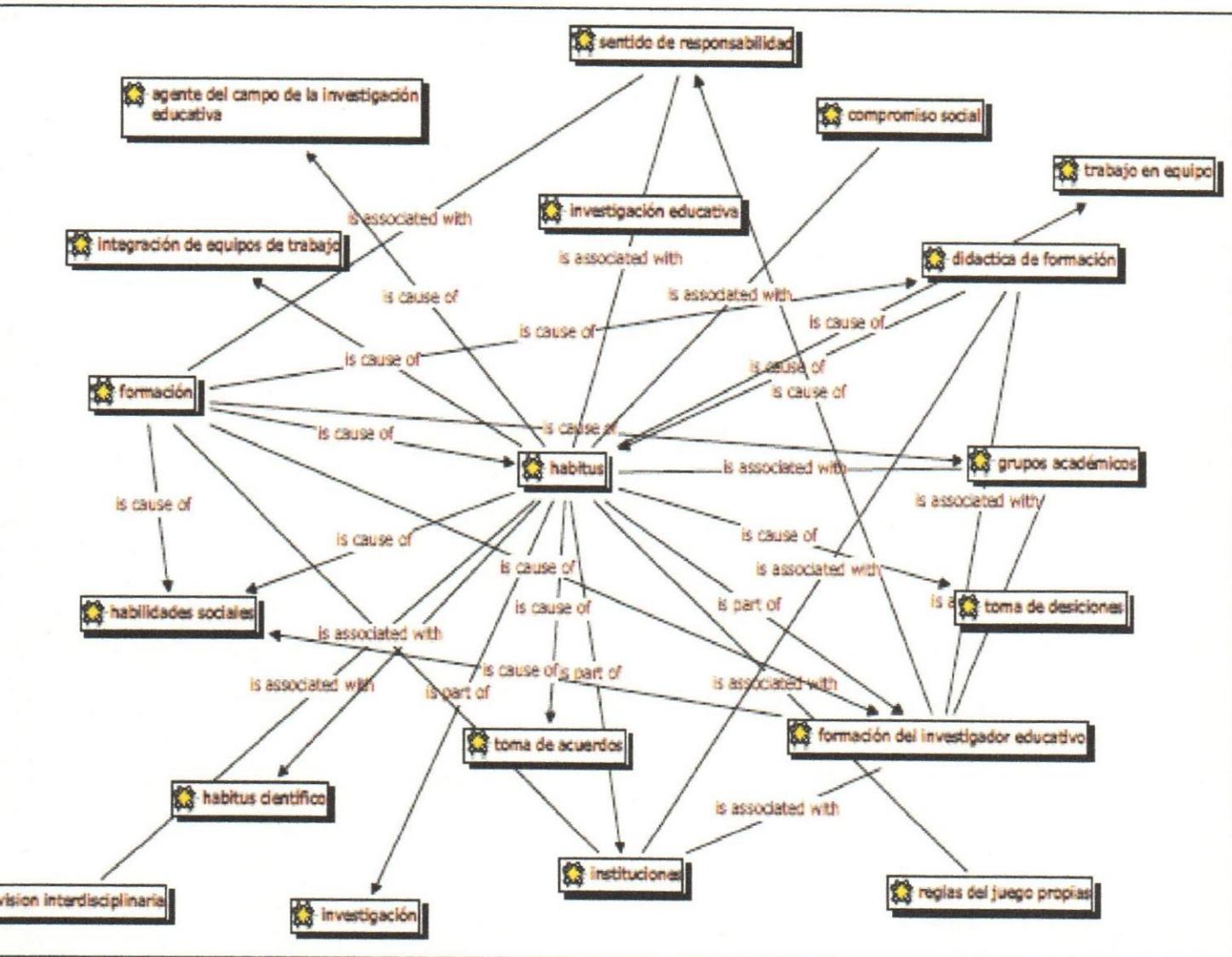
Anexo 2

Mapa conceptual categoría de campo



Anexo 3

Mapa conceptual categoría de habitus



BIBLIOGRAFÍA

- Alonso J. (1984) Formación de investigadores de la educación en México. En Revista de la Educación Superior ANUIES No. 52.
- Andrade R.G; et. al, (1991) Evaluación curricular de la Escuela de Humanidades. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas UNACH.
- Angulo V. Cabrera F. Pons B. Santiago G. (2007) Conocimiento y Región la Investigación de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación en el Sur de México (Estado del conocimiento regional 1992-2002). Ed. Plaza y Valdés S.A. de C.V. México D.F. pp. 255.
- Arredondo G. V. M. (1996) Bosquejo de políticas públicas para el desarrollo de la estructura científica en México en Arredondo G. V. M. Et al Universidad y Sociedad. La inminencia del cambio. México CESU tercera época 84.
- Arredondo, M; Martínez, S; Mingo, A; y Wuest, T. (1989) Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa en cuadernos del CESU Num. 13, México UNAM.
- Becher T. (1989) Tribus y territorios académicos la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas Barcelona, 2001. Gredisa Editorial.
- Bedoya M. (2005) Epistemología y Pedagogía Ensayo Histórico y crítico sobre el Objeto y métodos pedagógicos. Capítulos 6 y 7, "Comenio y Herbart" 6ª Edición ECOE Ediciones; Colombia pp. 101-129.
- Betanzos R. (2006) El vínculo entre formación e investigación educativa. Estudio interpretativo de tesis de maestría. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación con especialidad en Investigación Educativa; UNACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Bourdieu P. (1970) "Campo Intelectual y proyecto creador" en Poulina et al. Los problemas del estructuralismo. México, siglo XXI.
- (1971) "Campo intelectual, campo de poder y habitus de clase"
- (1983) Campo de poder y campo intelectual. Folios. Ediciones. Argentina.

- (1990) Sociología cultural. México CONECULTA.
- (2000) Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.
- (2003) El Oficio de científico, ciencia de la ciencia y reflexibilidad, España; Ed. Anagrama, 215 pp.
- (2000) Poder, derecho y clases sociales. Bilbao: Declée de Brouwer, p.p. 131-165.
- Bowen, J. y Hobson, M (1990). Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental. Capítulos 1 y 2 Platón y Aristóteles. Ed. Limusa/Noriega México, 1990 pp. 29-118.
- Cabrera F. J. C. Pons B. L. (2005) Institucionalización de la investigación social en la Universidad Autónoma de Chiapas. Conferencia realizada en el segundo encuentro de auto-estudio de las universidades públicas mexicanas del 7 al 11 de febrero de 2005 en el auditorio del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM.
- Cabrera Hernández D. M. (2005) "La especialidad en investigación educativa de la Maestría en Educación"; en Cabrera Fuentes J. C. A Avances de investigación: Devenir, Revista Chiapaneca de Investigación Educativa; año 1 Vol. No. 2 Diciembre Ed. Talleres Gráficos de la UNACH, Chiapas, pp. 32-38
- (2005) Contribuciones de los Pedagogos al campo de la Investigación Educativa en Chiapas; Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación con especialidad en Investigación Educativa; UNACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Colina, E; Alicia, de A. y Osorio R. (2004) Los agentes de la Investigación Educativa en México. Apitales y Habitus, México UNAM; ed. Plaza y Valdez, p.p. 33-35.
- Clark R. B. (1991) El sistema de educación superior. México; Editorial Nueva Imagen-UNAM-Azcapotzalco.
- COCYTECH (2008) Convocatorias. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas. consultado el 14 de enero de 2008:
<http://www.cocytech.gob.mx/difocyt/fomix.php>

- COMIE (2003) La investigación educativa en México: usos y coordinación, en Revista Mexicana de la investigación Educativa septiembre-diciembre de 2003, vol. 8 núm, 19, pp.874-898.
- COMIE (2008) Objetivos. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. www.comie.mx (consultado el 14 de enero de 2008).
- CONACYT (1981) Plan Maestro de Investigación Educativa, Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), México.
- CONACYT (2008) Sistema Nacional de Investigadores. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. www.CONACYT.mx/SNI/SNI_Reglamento (consultado el 14 de enero de 2008).
- De Alba Alicia (coordinadora) (2003) "Elementos conceptuales y Herramientas De Inteligibilidad" en Filosofía Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacionales y Regionales. México COMIE-CESU-SEP.
- (1996) Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación, México CESU.
- (2000) El fantasma de la teoría; Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación, México Ed. Plaza y Valdés S.A. de C. V. p.p. 192.
- De Ibarrola, M. (2003) Reflexiones sobre una propuesta integral para conocer la investigación educativa nacional, en el campo de la investigación educativa 1993-2002, tomo I. México: COMIE, pp. 673-692.
- De Landsheere, G (1996) La investigación educativa en el mundo. México: Fondo de Cultura Económica p. 11-37.
- Díaz B. A. (1996) "Avances y retos de la investigación educativa en México" en Investigación educativa y formación de profesores. Cuadernos del CESU Número 20, México UNAM.
- Ducing P. (coordinadora) (1997) Formación Universitaria en Educación. Universidades del Sureste. México UNAM CESU.
- Ezpeleta J; Sanchez M. (1982) En busca de la Realidad educativa; Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN, México, D. F.

- Fortes J; Lomnitz L. (2005) La formación del científico en México; adquiriendo una nueva identidad; Ed. Siglo XXI, UNAM, México D. F. p.p. 208.
- Foucault M. (1998) Nietzsche, la Genealogía, la Historia. Ed. Graficas Torsan, S. L.; Valencia España pp. 75.
- (1984) La Arqueología del Saber. Ed. Siglo XXI; México D.F. pp. 333.
- (2000a) Vigilar y Castigar; nacimiento de la prisión. Ed. Siglo XXI; México D. F. pp. 314.
- (2000b) Defender la Sociedad. Curso en el Collège de France (1975 - 1976). Traducida al castellano por Horacio Pons. Primera reimpresión. Fondo de Cultura Económica; Argentina.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2005) Programa Especial de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; pp. 115.
- Latapí Sarre, Pablo (1994) La investigación educativa en México. Primera parte I Diagnóstico de la investigación educativa en México. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 13-41.
- Martínez, Rizo F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la Investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1.
- Meneses D. G. (2002) Formación y Teoría Pedagógica. Capítulo II "El problema de la formación". Ed. Lucerna/Diógenes; México. Pp. 53-125.
- Moreno B. M. G. (2005) La relación de tutoría en los procesos de formación para la investigación; presentado en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Moreno B. M. G. (2007) Una conceptualización de la formación para la Investigación consultado en mayo de 2008 en:
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9bayardo.html>.
- OCDE-CERI (2004) Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. Reporte de los examinadores sobre México. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Centro de la OCDE en México.
- Oliva G. (2006) Sustento filosófico de la formación para la investigación. Tesina que para obtener diploma de especialista en investigación educativa UNACH, Facultad de Humanidades Campus VI pp. 47.

- Pons B. L; Cabrera F. J. (2003) Maestría en Educación Plan de Estudios; UNACH, Facultad de Humanidades, Coordinación de Investigación y Postgrado, Tuxtla Gtz. Chiapas. P.60.
- (2006) Maestría en Educación Plan de Estudios; UNACH, Facultad de Humanidades, Coordinación de Investigación y Postgrado, Tuxtla Gtz. Chiapas. p.p.62.
- Ramires, R. Weiss E. (2004) Los investigadores educativos en México: una aproximación; en Revista mexicana de investigación Educativa; RMIE, ABR-UN 2004, VOL. 9, NUM. 21, PP. 501-513.
- Roblero V. E. J. (2005) La formación de investigadores en educación en Chiapas; UNACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, PP. 150.
- Rincón R. C. La formación de investigadores en educación: Una propuesta curricular para el posgrado; VI Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Rojas S. R. (2001) Formación de Investigadores Educativos; una propuesta de investigación; Ed. Plaza y Valdez, México, D.F. PP.252.
- Ramírez R. Weiss E. (2004) Los investigadores educativos en México: Una aproximación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, año/vol. IX, número 02, México D.F. pp. 501-514.
- Rueda Beltrán, M. (coordinador) (2006) Notas para una agenda de IE regional. México COMIE Fundación Ford pp. 13-64, 241-254 y 254-277
- Sandín E. M. P. (2003) Investigación Cualitativa en Investigación; Fundamentos y Tradiciones; Ed. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U., Impreso en la India p.p. 119-137.
- Sánchez P. R. (1987) "El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH", en *Cuadernos del CESU*, núm. 6, unam, México.
- (1995) Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas, cesu-anuies, México.
- SES (2008) Misión. Subsecretaría de Educación Superior. consultado el 14 de enero de 2008: [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/que es la ses](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/que_es_la_ses).
- SES (2008) Convocatorias. Subsecretaría de Educación Superior. consultado el 25 de marzo de 2008: http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/que_es_la_ses

- Vielle, J. P. (1980), Microestrategia de Investigación e Innovación para el Desarrollo de la Educación Superior, RIE, ponencia mimeografiada presentada en la UNAM.
- Villers A. R. (Coordinador) (2005). Programa Especial de Ciencia y Tecnología del Estado de Chipas.
- Weiss, E. (1999) El desarrollo de la investigación educativa (1963-1996) en el IV Congreso Nacional de IE Conferencias Magistrales; COMIE pp. 288.
- Weiss, E. (2004) La gestión de la investigación educativa, en Revista mexicana de investigación educativa, abril-junio, año/vol. IX, número 021 COMIE, México D.F., México pp. 261-268.
- Weiss, E (2006) El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento. Documento preparado para la Asamblea Nacional del COMIE, noviembre. consultado el 14 de enero de 2008:
www.comie.org.mx/V1/sitio/portal/.php.
- Werner J. (1983) PAIDEIA; Ed. Fondo de Cultura Económica, México D.F. p.p. 3-16.