

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. UN CAMPO CIENTÍFICO EN PROCESO DE CONSTITUCIÓN

MARTINIANO ARREDONDO
SALVADOR MARTÍNEZ
ARACELI MINGO
TERESA WUEST

Introducción

La educación es uno de los grandes problemas nacionales y se le considera de interés prioritario para el desarrollo del país. La importancia de las aportaciones de la investigación educativa es cada vez mayor, pero aún es insuficiente frente a la magnitud y complejidad de los problemas educativos. A pesar del extraordinario crecimiento de los servicios educativos, la problemática de la educación ha sido poco abordada como objeto de estudio sistemático.

Las necesidades inmediatas del sistema educativo no han creado las condiciones para el desarrollo de una investigación que teórica y metodológicamente se vincule con la especificidad de los problemas de la realidad educativa mexicana. Por esto, es necesario impulsar una investigación de índole científica, abocada a la explicación e interpretación de los procesos y prácticas educativas y a la propuesta de soluciones de carácter más estructural y a largo plazo.

Este artículo intenta explicar el estado actual de la investigación educativa en México e interpretar sus rasgos y tendencias más relevantes, como campo científico en proceso de constitución.

En el primer apartado se plantea la situación de la investigación en términos de la producción y su destino, las condiciones institucionales de la producción y la situación de los productores de la investigación educativa. En el segundo apartado, en la perspectiva de un campo de producción de bienes simbólicos, se desarrollan los siguientes temas: la trayectoria de la producción, el papel del Estado en el campo de la investigación educativa, la relación entre producción y consumo de la investigación y las prácticas de los investigadores. En el tercer apartado se analizan las relaciones de las instituciones con el campo y las relaciones de éstas con los investigadores.

El presente artículo es producto parcial de un estudio exploratorio, actualmente en desarrollo, sobre los procesos de formación y conformación de los investigadores de la educación en México.

1 Situación de la investigación educativa en México

La importancia que el desarrollo de la investigación educativa tiene o puede llegar a tener está relacionada con la relevancia que la sociedad asigne a la educación, así como con el valor, real o atribuido, que tenga el tipo de conocimiento producido por la investigación.

La educación desempeña un papel económico, político y social que involucra directa o indirectamente al conjunto de la sociedad. En ella, los intereses, valores y creencias de todos están en juego. Por ello es un campo de tensiones y de lucha.

Pese a la extraordinaria expansión de los sistemas educativos en las últimas décadas, la problemática de la educación ha sido apenas abordada como objeto de estudio sistemático. El saber acerca de la educación ha sido más un saber práctico, producido y transmitido en y por la práctica educativa, que un saber acerca de las prácticas que llegue al discurso educativo, el cual, en todo caso, ha estado centrado en la reflexión sobre la normatividad y los fines de la educación más que en el estudio de la realidad y de sus problemas concretos.

En México, la investigación educativa como campo se encuentra en proceso de constitución; ha tenido un auge y una expansión notables a partir de los años setenta y particularmente en los últimos años. Esta situación indudablemente afecta y condiciona las prácticas de investigación y los procesos de formación y conformación de los investigadores.

Por lo anterior es pertinente abordar la situación de la investigación educativa bajo tres aspectos centrales:

- 1) La producción y su destino.
- 2) Las condiciones institucionales de la producción.
- 3) La situación de los productores.

Estos aspectos se desarrollan a partir de la información disponible, particularmente la del Plan Maestro de Investigación Educativa 1982-1984, elaborado por el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del CONACYT, y la del Diagnóstico de Investigación Educativa en el Sector Educativo del Gobierno Federal, realizado por la Dirección General de Planeación de la SEP y publicado en 1982.¹

¹ A nivel nacional se han realizado inventarios en 1970 y 1974. Posteriormente

1.1 La Producción y su Destino

La producción de la investigación educativa ha ido en constante aumento. En 1970 el Instituto Nacional de Investigación Educativa de la SEP, por encargo de la OEA, elaboró el primer Inventario Nacional de Proyectos, el cual reportó 94 de éstos realizados en 26 centros públicos o privados.

El Inventario Nacional de 1974, hecho por la Dirección General de Coordinación Educativa de la SEP y el CONACYT, reportó 276 proyectos de investigación realizados en 73 instituciones.

La SEP publicó en 1982 el diagnóstico de la Investigación Educativa el cual reportó 477 proyectos y 121 unidades de investigación.

Aun cuando los criterios de clasificación son distintos, puede percibirse un desplazamiento temático en las diferentes fuentes. El inventario de 1970 hace una clasificación de tipo disciplinario: Pedagogía, Psicología educativa, Sociología de la educación, etcétera (véase el cuadro 1). El inventario parcial de 1979, de la Fundación Barros Sierra, presenta una clasificación por áreas temáticas, adoptada por el Congreso Nacional de 1981, en términos no disciplinarios: evaluación de la cobertura y calidad, tecnología educativa, educación informal y no formal, planeación y administración, etcétera (véase el cuadro 3). El Diagnóstico de la SEP de 1982, además de adoptar en lo sustancial la clasificación del Congreso, introduce otra clasificación por tipos de investigación que hacen evidente el desplazamiento de la investigación disciplinaria hacia la investigación instrumental y de planeación (véase el cuadro 5). El Diagnóstico reporta que “la investigación aplicada es la más utilizada (450 proyectos). Se aplica en mínima proporción la investigación básica (22 proyectos) y el desarrollo educativo (5 proyectos).” (SEP, DGP, 1982: 35.)

En relación con los niveles y modalidades educativas abordados, permanece la tendencia a ocuparse del nivel superior y en general de la educación escolarizada, así como la poca atención a servicios rela-

se realizaron ocho inventarios parciales. Cabe señalar que el tratamiento y clasificación de la información, diferente en cada caso, no permiten una visión más precisa de la evolución y de la situación de la investigación educativa. El Diagnóstico de la Investigación Educativa realizado por la Dirección General de Planeación de la SEP proporciona información acerca de la actividad que en este campo se desarrolla a nivel nacional en el sector dependiente de la SEP. Aunque no se incluyen en este diagnóstico las actividades de investigación de las universidades y de otros centros públicos y privados, esta información es ilustrativa de lo que acontece en este campo y es importante, dado que constituye una proporción muy significativa de las actividades de investigación educativa.

tivos a la educación de adultos y a la educación rural e indígena (véanse los cuadros 2, 6, 7 y 8).

El Diagnóstico de la SEP reporta 753 productos de los 477 proyectos en una clasificación heterogénea: libros de texto, cursos, diagnósticos, programas, nuevos conocimientos, etcétera (véase el cuadro 9); destacando el rubro de evaluaciones y diagnósticos.

Es pertinente reproducir la advertencia que la misma Dirección de Planeación hace en la presentación del Diagnóstico: "Este documento se elaboró con la información proporcionada por los responsables de los proyectos de investigación, investigadores y titulares de las dependencias encuestadas. La Dirección General de Planeación de la SEP reconoce que algunos proyectos contabilizados como investigaciones por sus responsables, distan mucho de serlo y sólo tienen algunos componentes de ella. Las conclusiones de este documento estarían sujetas a modificación si se aplicara una definición más estricta de investigación educativa." (SEP, DGP, 1982:5.)

En el apartado "Contenido y Naturaleza de la Investigación Educativa", la DGP señala lo siguiente: "de lo anterior se desprende que casi la totalidad de la investigación que se realiza tiene finalidad práctica y está dirigida a la preparación o aclaración de decisiones, intervenciones y otras medidas destinadas a encontrar soluciones a problemas y situaciones específicas del sector". (SEP, DGP, 1982: 35.) "El carácter operativo de la investigación que se lleva en el sector lo evidencia: a) el predominio de la investigación para la planeación y la investigación para instrumentación; b) la preferencia de la investigación aplicada sobre la básica y el desarrollo educativo; c) la abundante obtención de productos que apoyan la acción educativa y la toma de decisiones [...] y d) la mayor frecuencia de proyectos de investigación que requieren de poco tiempo y costos no muy altos, lo cual eleva la factibilidad de que sean realizados en las unidades de investigación y de obtener resultados con oportunidad." (SEP, DGP, 1982: 38.)

El Plan Maestro de Investigación Educativa señala respecto a la información anteriormente presentada que "la gran mayoría de los proyectos corresponden a problemas reales. Lo que sí puede observarse críticamente es que no hay correspondencia entre los volúmenes de investigación sobre cada tema o problema (medidos esos volúmenes en número de proyectos, cobertura, número de investigadores o recursos financieros empleados) y la importancia de esos temas o problemas para el desarrollo educativo [...] Prácticamente nada puede decirse con fundamento respecto a la calidad de los proyectos. Debe ser muy variable". Por otra parte, y a manera de factor causal, expli-

cativo de esta situación “hasta ahora no ha habido una formulación nacional de prioridades temáticas de investigación educativa con la que las instituciones establezcan algún tipo de compromiso, cada institución tiene la suya, al menos implícita”. Por último reconoce que “es débil la investigación Básica. Esto se debe, en parte, a que son pocas las instituciones más académicas, que tienen menos presiones de sus clientes”. (CONACYT, PNIIE, 1981: 58 y 59).

En lo que toca al destino de la investigación educativa, pueden distinguirse dos mercados básicos para los productos: el mercado restringido, constituido por el conjunto de los investigadores del campo (aproximadamente 2 000) y el mercado ampliado, constituido por el conjunto de no especialistas que utilizan los saberes producidos por los investigadores en educación. En este último, a su vez, pueden distinguirse dos tipos de consumidores: aquellos que están involucrados o les concierne en la temática o problemática que se trata (maestros, alumnos, funcionarios y administradores de la educación) y el público en general, que puede constituirse en opinión pública (Tenti, 1983: 8 y 9).

El mercado potencial de los consumidores de la investigación educativa aparentemente no tiene límites. Los destinatarios posibles de los discursos producidos por la investigación educativa no constituyen una entidad homogénea; van desde los padres de familia, los maestros en servicio, los estudiantes, los administradores y funcionarios de la educación, hasta los investigadores mismos. Sin embargo, se presentan aquí dos problemas: por una parte, la circulación y difusión de la investigación educativa es escasa y, por la otra, parece haber una insuficiente “cultura educativa”, en términos de interés y necesidad de desempeño profesional, que no propicia el acceso a los discursos de la investigación educativa.

“En general, las instituciones de investigación educativa publican muy poco. La mayor parte de su producción circula en escritos mecanografiados y llega a medios muy reducidos. Existe un número muy limitado de revistas especializadas, y los libros que son producto de investigaciones no llegan, en promedio, a media docena al año.” (CONACYT, PNIIE, 1981: 49.)

El Plan Maestro restringe los “usos y efectos de la investigación educativa” a dos casos particulares de la eficiencia: su influencia en la toma de decisiones de política educativa y en los educadores prácticos, para producir mejoras en la educación. Sin embargo, no señala cuáles son o han sido esos usos y efectos, en cambio, advierte la necesidad de investigar al respecto y de procurar la vinculación entre las instituciones y los agentes de decisión política así como entre los investigadores y los agentes de la práctica educativa (los maestros).

1.2 *Las condiciones institucionales de producción de la investigación educativa*

Si bien el abordaje de esta problemática implica el conocimiento de las condiciones estructurales (económicas, políticas, sociales, etcétera) de la producción de la investigación educativa del país así como del desarrollo y de la expansión de la educación y de su problemática específica, los inventarios y diagnósticos hasta ahora realizados no lo han abordado, o bien sólo lo han hecho en relación con algunos aspectos institucionales.²

El Plan Maestro señala que se sabe poco en relación con la organización y administración de la investigación educativa: “algunos sondeos informales indican que, en general, se carece de sistemas de administración académica adecuados. La generación, seguimiento y evaluación de los proyectos siguen más bien pautas informales [...] Otra característica de las instituciones es que trabajan en gran aislamiento.” (CONACYT, PNIIE, 1981: 49.)

Por otra parte, la investigación educativa es en pocos casos la actividad prioritaria de las unidades de investigación de las diferentes instituciones; cabe suponer que no están organizadas alrededor de esta tarea, lo cual repercute necesariamente en la constitución de un régimen de investigación adecuado.

Con relación al financiamiento, el Plan Maestro señala que aproximadamente el gasto nacional en investigación educativa es el equivalente a uno al millar del gasto federal en educación desde hace varios años; que la principal fuente de financiamiento es la SEP y que la participación del PNIIE y de organismos internacionales y fundaciones privadas es mínima, y que no existen vínculos entre las fuentes financieras. (*Ibid.*: 61.)

Con relación a los Centros que no pertenecen a la SEP (universidades y centros privados) el Plan Maestro indica que “resienten la falta de recursos económicos. Esto se debe principalmente a que cuentan con una reducida planta de personal de investigación y requieren financiamiento adicional para ampliarla”. (*Ibid.*: 62.)

En lo que toca a los recursos físicos y servicios de apoyo para la investigación, el Diagnóstico señala que no se tienen datos precisos acerca de las condiciones en que se encuentran estos servicios en las

2 El Plan Maestro de investigación educativa de CONACYT admite que el diagnóstico que presenta “prescinde de los condicionantes internos y externos propios del contexto de la investigación educativa, cuya consideración supondría un estudio más amplio”. (CONACYT, PNIIE, 1981: 46.)

unidades de investigación del sector público: “De las 121 unidades, 79 tienen acceso a bibliotecas generales, 60 a bancos de datos y 48 a servicios de procesamiento de datos. Las hemerotecas se consultan en menor medida, debido probablemente a que son pocas y a que sus condiciones físicas, de personal y de difusión no son las más adecuadas”. (SEP, DGP, 1982: 20.)

También el Plan Maestro señala como uno de los problemas más significativos, “el escaso desarrollo de las bibliotecas especializadas, bancos de datos y archivos. Bibliotecas especializadas que puedan considerarse consolidadas no existen sino cuatro o cinco, todas ellas en la capital”. Por otra parte, “hay una gran escasez de personal preparado en biblioteconomía y archivonomía y la mayor parte de las instituciones no están en posibilidad de cubrir sus salarios. El desarrollo de las bases documentales no parece ser prioridad en la mayoría de ellas”. (CONACYT, PNIIE, 1981: 59.)

Respecto a instancias de coordinación el Plan Maestro hace notar que la investigación se realiza en centros, instituciones y grupos sumamente heterogéneos y que “la articulación entre ellos produciría efectos benéficos para lograr un desarrollo más armónico e integrado de la investigación educativa a nivel nacional [...] se observa en los últimos años un desplazamiento de la investigación educativa hacia el sector gubernamental [...] A medida que el sector público federal ha aumentado su interés por promoverla destinándole recursos importantes, se han producido dos transformaciones profundas en la estructura nacional de investigación educativa: por una parte se ha relativizado el peso de los sectores restantes; por otra, estos sectores han aumentado su dependencia financiera respecto al poder público [...] Críticamente hay que advertir dos peligros. Se corre el riesgo, primero, de que vaya perdiendo importancia la investigación básica, dado que no suele ser prioritaria para las instancias gubernamentales que están urgidas de investigaciones más instrumentales de carácter aplicado. Segundo, puede también perderse la investigación crítica e independiente que han venido realizando las instituciones universitarias y privadas.” (*Ibid.*: 65 y 66.)

En las universidades, instituciones con mayores posibilidades de realizar una investigación científica de carácter autónomo, la investigación educativa ha quedado en cierto modo a la zaga en los últimos años y muy centrada en sus propias necesidades internas.

La investigación educativa en México, por otra parte, está inmersa en los problemas que se originan por la situación que guarda el desarrollo de la ciencia y la tecnología en los países dependientes, como son los de América Latina. La condición de dependencia estructural define, en gran medida, los tipos y alcances de la investigación cien-

tífica, así como las orientaciones y paradigmas en que se sustentan. Al mismo tiempo, el proceso de investigación se encuentra enmarcado en una división internacional del trabajo, en donde a los países dependientes se les asigna de alguna manera un papel de receptores, aplicadores y repetidores de teorías, modelos y enfoques generados en los países industrializados.

La investigación educativa se inscribe en este contexto y no es ajena a la situación que prevalece en otros campos del desarrollo científico en México. En particular, en el ámbito educativo se ha dado la adopción de teorías y metodologías y no se ha propiciado ni alentado la investigación original y propia, de carácter científico.

1.3 La situación de los productores de la investigación educativa

Por productores de la investigación educativa pueden entenderse tanto a los investigadores como a los grupos de investigación, conformados en organismos e instituciones.

1.3.1 Instituciones

En el primer inventario (1970) se reportaban 26 instituciones, públicas y privadas; en el segundo (1974), 73 instituciones. Actualmente, el Plan Maestro de Investigación Educativa señala que “las unidades que realizan investigación educativa son probablemente más de 200. Se distribuyen en cuatro sectores: el público, el universitario, el privado y el llamado externo que está constituido por instituciones vinculadas con organismos internacionales”. (*Ibid.*: 48.)

Según datos del Consejo Nacional Técnico de la Educación de la SEP, el crecimiento de las instituciones o su incorporación a actividades de investigación educativa ha sido notable, sobre todo en el sector público y en el sector universitario. (SEP, CNTE, 1982:5.) (véase el cuadro 10).

En la mayoría de las instituciones reportadas por los inventarios, la actividad de investigación es subsidiaria o está asociada a otro tipo de tareas o funciones consideradas como sustantivas o definitivas institucionalmente. Es el caso de instituciones o dependencias administrativas de la SEP o de las universidades, abocadas a la planeación, la administración o la evaluación. Es también el caso de organismos o dependencias cuya función consiste en la docencia y el desarrollo académico, como pueden ser los centros o departamentos de didáctica o formación de profesores en las universidades, y los programas de

formación de licenciatura y posgrado relacionados con la educación. En este caso, se trata de “unidades” ubicadas en escuelas o Facultades, o bien a nivel de la administración central de las universidades o institutos; lo que explicaría el incremento de las unidades en el sector de educación superior (véase el cuadro 11).

Las instituciones dedicadas en forma exclusiva o principal a la investigación educativa son en realidad pocas. La noción de “unidad de investigación”, utilizada en el Plan Maestro, incluye tanto a los centros “cuya razón de ser única o predominante es realizar investigación educativa” como a “otras entidades que tienen finalidades más amplias y diversificadas pero que también realizan investigación educativa”, e igualmente a los grupos o “equipos de investigadores que realizan investigación educativa con diversas finalidades”. (CONACYT, PNIIE, 1981: 47.) En el diagnóstico de la SEP se reporta que de 121 unidades, 34 dedican a la investigación entre el 50 y el 75 por ciento de su tiempo de trabajo, y 38 entre el 75 y el 100.

En el sector público cabe destacar la existencia desde 1936 del Instituto Nacional de Pedagogía, que en 1972 se convirtió en el Instituto Nacional de Investigación Educativa y en 1979 se integró a la Universidad Pedagógica Nacional (Sigg, 1981), así como la del Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (DIE-CINVESTAV), que inició sus actividades en 1972. Desde hace 20 años el Centro de Estudios Educativos ocupa sin duda un lugar de primer orden en el sector privado.

La mayoría de las unidades de investigación fueron creadas hace menos de diez años. El Plan Maestro señala que se caracterizan por su aislamiento y que la comunicación entre ellas es pobre, “consideradas como conjunto, las unidades de investigación educativa constituyen 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”. (CONACYT, PNIIE, 1981: 49.)

1.3.2 *Investigadores*

El PNIIE calcula que hay aproximadamente 2 000 investigadores dedicados a la educación. El inventario de 1974 reporta 379 investigadores, el de 1979, 762 y el Diagnóstico de la SEP 968 investigadores, en el sector público.

El Plan Maestro indica que “en los últimos años el CONACYT ha otorgado un promedio anual de sesenta becas de posgrado en educación, pero no existen datos sobre el número de egresados que se incorporan a tareas de investigación educativa [...] Quizá pueda afir-

marse que, a nivel nacional, los investigadores en educación con estudios de posgrado no pasan del 25 por ciento [...] Los investigadores proceden de áreas disciplinarias muy diversas —Ciencias Sociales, pero también Ingeniería y Ciencias Administrativas—; la proporción entre ellos de especialistas en Ciencias de la Educación y de maestros es bastante reducida”. (*Ibid.*: 51.) Las maestrías en educación en su mayoría no preparan para la investigación educativa, no forman investigadores, salvo tres, cuya antigüedad no llega siquiera a los diez años. Sólo existe un programa de doctorado en educación en México. Ezpeleta, 1982.)

Con relación a las unidades de investigación del sector público, el Diagnóstico de la SEP reporta en cuanto a nivel de estudio de los investigadores que de 968 sólo el 26 por ciento tiene estudios de posgrado (véase el cuadro 12).

Los investigadores en educación del sector público presentan un perfil heterogéneo en cuanto a su formación disciplinaria. Sólo el 26 por ciento tiene formación en Ciencias de la Educación (véase el cuadro 13).

La experiencia de los investigadores del sector público en actividades de investigación educativa es notoriamente pobre. Solamente un 25 por ciento de ellos tiene más de cuatro años (véase el cuadro 14).

Por otra parte, parece haber en este sector una gran movilidad del personal reportado como de investigación, o bien una incorporación relativamente masiva de personal a tareas de investigación, en los últimos años, dado que casi el 75 por ciento de ellos tiene una antigüedad laboral menor a los cuatro años, y sólo el 5 por ciento tiene más de seis años en ésta.

Respecto al personal de la investigación, el Plan Maestro concluye lo siguiente: “No existe una política de formación de investigadores y personal de apoyo a nivel nacional; 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 y en la mayor parte de ellos, no existen grupos consolidados que realicen investigación; las oportunidades de actualización de los investigadores son todavía escasas y poco sistemáticas; para la formación de personal de apoyo (técnicos, encuestadores, archivistas, administradores, bibliotecarios, etcétera) los sistemas de formación son insuficientes y en algunas áreas inexistentes.” (CONACYT, PNIIE, 1981: 52.)

2 La investigación educativa como campo

Para ubicar y entender las prácticas de los investigadores en educación y sus procesos de formación y conformación es preciso interpretar la situación de la investigación educativa y de las instituciones que la realizan. Para esto, la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, proporciona elementos sugerentes.

Algunos de los aspectos centrales de esta teoría son los siguientes:

Los campos son espacios estructurados de posiciones objetivas, en los que hay reglas del juego y objetos por los que se juega (cosas en juego). En cada campo hay intereses específicos que son irreductibles a los objetos e intereses propios de otros campos y que sólo son percibidos por quienes están dotados del *habitus* que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes del juego y de las “cosas” por las que se juega. Un *habitus* es a la vez un “oficio”, un capital de técnicas, de referencias y un conjunto de creencias, que comparten quienes integran el campo y que, como tal, es condición de su funcionamiento.

La lucha es el motor del campo. La lucha presupone un acuerdo entre los antagonistas sobre aquello por lo que vale la pena luchar. La estructura del campo es un estado de la relación de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidos en la lucha. Las luchas al interior del campo tienen por objeto el monopolio de la violencia legítima (autoridad científica) e implican la conservación o la subversión de la estructura de la distribución del capital específico cultural (reconocimiento, crédito y prestigio).

Los campos científicos son campos de producción simbólica. No pueden entenderse los productos de un campo sin tomar en cuenta a los productores y las condiciones sociales de su producción. Sólo puede entenderse la producción de un campo considerando el espacio de los productores y el espacio de los consumidores.

Los campos poseen un grado variable de autonomía relativa. Ésta depende de la capacidad de imponer las normas de su producción y los criterios de evaluación de sus propios productos, por lo tanto de reinterpretar con su propio lenguaje las determinaciones externas. La autonomía está en relación directa con el grado de estructuración de los campos. Los campos estructurados se caracterizan por delimitar rigurosamente el ingreso y por poseer un gran capital cultural acumulado, cuya apropiación es un requisito para la producción. (Bourdieu, 1980: 113-120; Tenti, 1983: 8-10.)

De acuerdo con lo anterior, las prácticas de los investigadores —sus esquemas de percepción, de pensamiento y de acción— están determi-

nadas, en gran medida, por las características o propiedades del campo científico respectivo y por las posiciones o puestos en que las instituciones y los investigadores se ubican. El campo de la investigación educativa se encuentra en proceso de constitución. Esto afecta y condiciona necesariamente las características de sus investigadores.

2.1 La trayectoria de la producción

La investigación educativa en México posee una corta trayectoria. Aun cuando existen antecedentes, la investigación educativa empieza a tener presencia y cierta significación a mediados de los años sesenta y cobra importancia y se incrementa notablemente en la década de los setenta: con relación al número de instituciones o unidades, a la cantidad y diversidad de proyectos, al número de investigadores y al volumen del financiamiento, como ha sido apuntado en el apartado anterior.

En la trayectoria del campo pueden percibirse, a través de los datos que arrojan los inventarios y diagnósticos, cambios en los objetos y enfoques de investigación. No parece ser solamente un problema de criterios de clasificación diferentes. El porcentaje de proyectos orientados a la planeación, administración y diagnóstico ocupa un lugar preponderante, en detrimento de aquellos orientados más específicamente a los procesos y prácticas educativas y, en particular, a la investigación básica.

En estrecha relación con lo anterior, existe una tendencia a destacar los estudios cuantitativos y el uso de ciertas metodologías, que reducen la investigación a la descripción de situaciones y problemas. Esta posición dominante coexiste con otras posiciones teórico-metodológicas, sin que se establezca debate entre ellas.

La corta trayectoria de la investigación educativa no permite caracterizarla en etapas o períodos suficientemente claros y significativos. Llama la atención, sin embargo, que su historia ya haya comenzado a escribirse, como lo muestra el proceso que representó, en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981), la elaboración de panorámicas, diagnósticos o “estados del arte” sobre diversas temáticas de la investigación educativa y particularmente, el haber organizado una comisión temática de investigación de la investigación educativa.

La trayectoria de la investigación está en estrecha relación con movimientos, planteamientos y tendencias educativas, de diverso significado, que se dan en la década de los setenta.

Los movimientos del 68, entre otras cosas, agudizaron la crisis y la

crítica de la educación. A nivel internacional, y con incidencia en México, la UNESCO activó la discusión sobre el papel de la educación y planteó una serie de propuestas y reformas. La OEA promovió y difundió ampliamente la tecnología educativa. En México se crean el Colegio de Ciencias y Humanidades, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Colegio de Bachilleres, y se expande considerablemente el sistema de educación tecnológica.

Por otra parte, en esos mismos años tuvieron amplia difusión en América Latina los planteamientos críticos de Iván Illich a la escuela y los de Paulo Freire sobre la educación liberadora, así como los de Althusser, Beaudelot-Establet, Bourdieu-Passeron, etcétera. En menor grado, se plantearon tendencias relacionadas con el psicoanálisis y con la pedagogía institucional.

Por último, se dio una proliferación, a nivel nacional, de licenciaturas y maestrías en educación y se creó también la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta complejidad de movimientos, tendencias y acciones, que hacen evidente el interés acerca de la educación, explica la diversidad de enfoques y posiciones en el campo de la investigación educativa.

2.2 El papel del Estado en el campo de la investigación educativa

Entre las condiciones sociales que pueden señalarse como directamente vinculadas con la expansión del sistema educativo, también están las expectativas sociales, de ascenso y movilidad, de mejores patrones de bienestar y de vida, o de conservación del estatus social, que se depositan en la educación. En un país como México, con problemas agudos de distribución del ingreso, con un desempleo y subempleo tan elevado con una tasa promedio de escolaridad escasa, hay una presión para que el aparato educativo ofrezca los servicios que la población demanda, con mayor o menor fuerza, según los sectores y grupos sociales. La crisis económica, la contracción del aparato productivo y la pérdida del poder adquisitivo hacen que para el Estado, la educación se resignifique. Al cerrarse otras vías, la educación aparece como la alternativa a mediano plazo y como medio de contención social.

Después del movimiento del 68, expresión de una crisis social de carácter más general, manifestada como movilización de estudiantes universitarios, el Estado se abocó a la reforma educativa y posteriormente planteó la reforma política. El crecimiento del sistema educativo y sus innovaciones y reformas, particularmente en el nivel medio

superior y superior, obedeció, en buena medida, a la búsqueda por parte del Estado de un mayor consenso y legitimidad, permitiendo un cierto juego a las tendencias contestatarias y críticas.

A partir de entonces la reforma educativa, en sus diversas versiones y modalidades, se orientó en una línea de modernización tanto del aparato administrativo como de los servicios educativos y de sus agentes y medios.

La importancia que el Estado atribuye a la educación y el tipo de respuestas que da a sus problemas a través del proceso de modernización inciden en forma directa en las posibilidades y limitaciones de la investigación educativa como campo e indirectamente, en las prácticas de los investigadores y en sus procesos de formación y conformación. Esta orientación, que subordina la investigación educativa a las necesidades de eficiencia del aparato educativo, corresponde a planteamientos similares a nivel internacional que tuvieron un fuerte impacto en México. Así, la investigación educativa se ha concebido como auxiliar y apoyo a la “planeación educativa” o bien como sustento y generadora de “innovaciones” en la educación. (Schiefelbein, 1982.)

Por lo anterior no resulta extraño el marcado acento que se ha dado en México a la investigación para la toma de decisiones y a que los principales “usuarios” de la investigación deben ser las autoridades —políticas y técnicas— del propio sistema. De ahí la insistencia y la preocupación de vincular a “políticos” e investigadores y la insistencia en la relación de la investigación con la toma de decisiones.³ La investigación educativa queda así subordinada a la administración de la educación. El énfasis, desde esta perspectiva, se ha centrado en la información —válida y confiable— como insumo necesario para la toma de decisiones en un plano de racionalidad administrativa (diagnósticos, información sistematizada, evaluaciones, datos estadísticos). Esto soslaya la importancia de otro tipo de investigación, más ligada a la construcción teórica de carácter explicativo, y hace aparecer como científica a la investigación operativa, definida por y para la resolución de problemas, en detrimento de aquella definida por y para el conocimiento.

El papel central que el Estado ha desempeñado, a través del aparato educativo, en el proceso de constitución del campo de la investigación educativa, es indiscutible. La SEP ha sido en un primer momento un cliente de la investigación educativa, en un segundo momento,

3 Se dedica un capítulo, “Investigación Educativa y toma de decisiones”, en el Documento Base de la Comisión sobre Investigación de la investigación educativa del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, p. 566.

ha sido promotor de investigaciones y, posteriormente, ha asumido un papel de organizador y ejecutor de la investigación, en el sector que le compete. Tal importancia le ha dado a la investigación educativa, que el CONACYT casi desde sus inicios constituyó un Programa Indicativo, que desempeñó hasta fines del sexenio pasado un papel relevante en el campo.

Si bien la SEP en los últimos años ha tenido un predominio en la orientación de la investigación educativa, ésta no es homogénea; en el interior mismo del aparato educativo se dan posiciones diversas.

Fuera del sector estatal, la investigación que se realiza por grupos y centros independientes adquiere dos modalidades: la que se realiza bajo la orientación y con recursos de la SEP y aquella que, en algunos casos incluso con financiamiento oficial, busca soluciones de fondo, modelos alternativos y desarrollo teórico.

2.3 Relación entre producción y consumo de la investigación educativa

Los elementos definatorios más relevantes de un campo son: en primer término, una producción especializada y productores especializados, que hacen de la investigación una actividad profesional y en segundo, un “mercado de consumidores” que demandan y requieren de esa producción.

La emergencia y expansión del campo en México está determinada más por la demanda de investigación en el mercado, que por la importancia y consistencia de las ciencias de la educación y por su nivel de desarrollo científico. La demanda, el carácter de la misma y de los demandantes explican en muy buena medida las peculiaridades de este campo.

En el campo de los saberes educativos la producción es diversificada. Por las características mismas de la educación, que implican distintas prácticas, con sus saberes correspondientes, la producción de discursos de la investigación educativa está entrecruzada con esas prácticas y saberes. El saber que se pretende “científico” o denotativo está muy próximo al saber “normativo” y/o pedagógico y al saber “performativo” o saber pragmático. A ese tipo de saber se le presiona con frecuencia, para seguir las reglas de los otros saberes, por parte de quienes demandan la investigación educativa.

El mercado de consumidores de la investigación educativa no está suficientemente estructurado. Ya se señalaba, en el apartado 1.1, la escasez de publicaciones de revistas especializadas y de libros. En tér-

minos del mercado restringido, no parece haber una comunidad de investigadores suficientemente constituida, además de la escasez de publicaciones y su pobre circulación no hay debate sobre lo que se produce en México y en otros países. Respecto al mercado ampliado, si bien se publican artículos en diarios, revistas de divulgación, órganos sindicales y publicaciones oficiales, el volumen de la producción es poco significativo y cabría suponer una escasa demanda de este tipo de productos por parte de la opinión pública. Esto último parece válido en relación con el “público concernido” (maestros, funcionarios, administradores y estudiantes del área).

En México, la formación recibida por los educadores y los docentes —centrada en aspectos pedagógico-filosóficos y normativos y, por otra parte, en cuestiones prescriptivo-operativas de índole técnico-didáctica— hace que la demanda se oriente a este tipo de saberes y no a la construcción teórica acerca de la educación ni al conocimiento producido por la investigación científica. Los planteamientos de Bernfeld en este sentido, no dejan de tener vigencia. (Bernfeld, 1975).

Para dar respuesta a la necesidad de una mayor eficiencia, el Estado intenta la refuncionalización del aparato educativo. Sus demandas a la investigación educativa se centran, fundamentalmente, en esta lógica de un saber performativo y pragmático. En la medida en que es incipiente el mercado de consumo de la investigación teórico-científica, en que no hay un *habitus* en el sentido de una disposición en los educadores para este tipo de productos, la orientación que el aparato educativo da a la educación y a la investigación educativa aparece como dominante para la producción. Como principal demandante de la investigación educativa, el aparato educativo es a la vez el más importante consumidor de sus productos. Los estudios que son demandados por los funcionarios y administradores de la educación, ya sea a sus unidades propias o a centros externos, son con mucha frecuencia de carácter reservado y, aun cuando no sea así, su circulación es restringida o bien la publicación de sus resultados es parcial.

Respecto a lo anterior señala Bourdieu: “El ajuste de la producción con el consumo resulta en lo esencial de la homología estructural entre el espacio de producción y el campo de consumidores: las divisiones internas del campo de producción se reproducen en una oferta diferenciada que va relacionada con las demandas diferenciadas de las diferentes categorías de consumidores [...]” (Bourdieu, 1980: 214.)

2.4 Prácticas y habitus

Las prácticas de los agentes de la investigación educativa son diversas. La dificultad para delimitar la educación como objeto de conocimiento, entre otros aspectos, ha propiciado la irrupción en el campo de teorías y metodologías de otras áreas disciplinarias y campos profesionales. Las fronteras de la investigación educativa y sus límites aparecen, en cierto modo, como indiscernibles en relación con otros campos. Esto explica en parte la multiplicidad de códigos, tanto lingüísticos como de comportamiento, que coexisten en el interior del campo de la investigación educativa. Los agentes de la investigación educativa tienen diversas trayectorias académicas y profesionales y por consiguiente el *habitus* de sus respectivos campos de procedencia es diferente. Pareciera que algunos profesionales hacen de la educación un objeto de estudio al que basta *aplicar* su capital acumulado (sociología *de* la educación, psicología *de* la educación, antropología *de* la educación, etcétera).

Un campo se forma, dice Bourdieu, entre otras cosas: “al definir los objetos en juego (lo que se juega) y los intereses específicos, que son irreductibles a los objetos e intereses propios de otros campos, y que no pueden ser percibidos por cualquiera que no haya sido *construido* para entrar en ese campo... para que un campo funcione, hace falta que haya cosas por las que se juega y gente dispuesta a jugar el juego, dotada del *habitus* que implica el *conocimiento* y el *reconocimiento* de las leyes inmanentes del juego, y de las cosas por las que se juega”. Y ejemplifica con el *habitus* del filólogo: “*un habitus es a la vez un oficio, un capital de técnicas, referencias, un conjunto de creencias*, así como la propensión a conceder tanta importancia a las notas como al texto, propiedades que corresponden a la historia de la disciplina (nacional e internacional), a su posición en la jerarquía de las disciplinas, y que son a la vez la *condición* del funcionamiento del campo y el *producto* de ese funcionamiento; pero no integralmente, un campo puede conformarse con acoger y consagrar un cierto tipo de habitus ya más o menos completamente constituido”.

Esto último es lo que ha ocurrido, en gran medida, en el campo de la investigación educativa.

El campo definido, como espacio estructurado de posiciones (o de puestos) en donde se ubican los agentes y definido también como “estado de la relación de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas en la lucha o, si se prefiere, de la distribución del capital específico” (Bourdieu, 1980a: 113) explica en buena medida la diversidad de las prácticas de los investigadores. Este espacio de rela-

ciones y de posiciones, signado por una lucha permanente, entabla una relación dialéctica con el *habitus* de los investigadores. El campo es el espacio en que se desarrollan y se efectúan los procesos de formación y conformación de los investigadores.

El *habitus* vendría, pues, a conformarse en una relación de “interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad”. *Habitus* que puede entenderse también como: “sistema de disposiciones durables, *estructura estructurada* predispuesta a funcionar como *estructura estructurante*, es decir en tanto que principio de generación y de estructuración de prácticas y de representaciones [...] La práctica es a la vez necesaria y relativamente autónoma con relación a la situación considerada en su inmediatez puntual, porque ella es el producto de la relación dialéctica entre una *situación* y un *habitus*, entendido como un sistema de disposiciones durables y transferibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una *matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones*” (Bourdieu, 1972: 174.)

Las prácticas de los investigadores y sus procesos de formación y de conformación se dan, en y por el campo, a través de una doble dimensión de *inculcación* y de *adquisición* de lo que es el campo y lo que son las posiciones, que impone límites y posibilidades, a los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción de los agentes. Las creencias, el valor y las reglas del juego, son “incorporadas” por los agentes, a través de sus prácticas y los procesos de formación. Y son estas prácticas y procesos los que contribuyen a la reproducción del campo al contribuir a producir la creencia en el valor de las cosas que están en juego.

3 Las instituciones y las prácticas de los agentes de la investigación educativa

3.1 Las instituciones y el campo de la investigación educativa

En el campo de la investigación educativa las instituciones representan posiciones en un doble sentido: por el lugar que ocupan en un espacio de relaciones objetivas y, vinculado ciertamente con eso, por las tomas de posición o de postura que adoptan ante la problemática del campo y ante las cosas que están en juego.

Son las instituciones las que conforman el campo de la investiga-

ción educativa, pero es también el campo, como espacio estructurado de posiciones y como estado de la relación de fuerza, el que conforma a cada una de las instituciones.

A su vez las instituciones desempeñan un papel de mediación entre el campo y los investigadores. Los agentes de la investigación se ubican normalmente en instituciones. Éstas son un espacio de mayor concreción de la problemática de la investigación, una especie de condensación de todo lo que se juega en el campo. Las instituciones en cierto modo reproducen el campo y algunas de las propiedades de los campos también se encuentran presentes en el ámbito de las instituciones. Además, es en ellas donde los agentes ocupan “puestos” o posiciones.

En la mayoría de las instituciones, como se dijo antes, la actividad de investigación educativa es subsidiaria o está asociada a otro tipo de tareas o funciones consideradas como sustantivas o definitivas institucionalmente. Las instituciones dedicadas en forma exclusiva o principal a la investigación educativa son, en realidad, pocas. Esta situación y las características de la producción y de los productores inciden en la poca cohesión y la poca autonomía que se da en el campo de la investigación educativa.

La ubicación de las unidades de investigación educativa y sus relaciones de dependencia directa es una estructura institucional o subsistema más amplio condiciona las prácticas de los investigadores, en la medida en que define los objetos de investigación, la forma de abordarlos, las metodologías y enfoques, etcétera. Esta ubicación determina condiciones objetivas de producción intelectual, y establece posibilidades y límites a los esquemas de percepción, de acción y de pensamiento.

Las funciones y tareas —adjudicadas y asumidas— definen el tipo y carácter de la producción de las unidades de investigación. La simultaneidad de funciones y tareas institucionales —a veces contradictorias—, el tipo de demandas que se hacen a las unidades y que éstas requieren a su vez a los investigadores, establecen constricciones a la producción posible y a los productores y dificultan, en última instancia, que los investigadores se asuman como tales.

Por la posición que ocupan en el campo y por sus condiciones institucionales, las instituciones se distinguen de otras en el sentido de establecer su valor propio y en difundir e inculcar creencias en torno a este valor. El proceso de inculcación de las creencias por parte de la institución se da concomitantemente al proceso de adquisición, por parte de sus agentes, de una cierta ideología. A su vez, los agentes de una institución, en un proceso de identificación con la misma, difunden creencias en torno al valor propio de ésta, a su singularidad

y a su especificidad. Sin embargo, esto no se da en una forma mecánica y exenta de contradicciones.

La creencia en el valor de las prácticas científicas sólo se da en algunas instituciones en las que la investigación es el eje central; en otras, la identificación con estas prácticas es muy vaga y el sentido de pertenencia a un campo científico es escaso. Además, en pocos casos la normatividad institucional corresponde a las necesidades propias del proceso de investigación, y en la mayoría, la normatividad responde a la lógica administrativa a la que la investigación, en tanto actividad subsidiaria, queda sujeta.

La posición de las instituciones dentro del campo se explica, entre otras cosas, por el respaldo que les da su capital cultural y social, a través de la trayectoria de su producción y las prácticas y procesos de formación de sus agentes, acumulado en las luchas anteriores por la distribución del capital específico del campo. Esta distribución del capital cultural y social es objeto de lucha, no sólo en el campo por parte de las instituciones sino también en las instituciones por parte de sus agentes.

En la investigación educativa, no obstante su gran expansión, el capital cultural es aún incipiente por las características mismas del campo, lo que da lugar a una lucha más por las posiciones en el plano del capital social, que en torno a posiciones teóricas en el plano científico.

3.2 *Las instituciones y los investigadores*

Los procesos de institucionalización de la investigación y los procesos de profesionalización de los investigadores se dan estrechamente vinculados. Una relación de fondo liga los procesos institucionales con los procesos y prácticas profesionales de los investigadores, ella es la relación de “instituyente-instituido” (Lourau, 1975). Si bien por un lado las instituciones condicionan a sus agentes, en cuanto a sus prácticas profesionales y a sus perspectivas teórico-metodológicas, éstos, por su parte, pueden generar cambios institucionales. Esto depende en buena medida de las características de los agentes y de sus respectivas historias personales. “El *habitus* del productor no es completamente el producto del puesto [...] Si el puesto hace al *habitus* (más o menos completamente), el *habitus* que es previo (más o menos completamente) hace al puesto [...] y hace por el puesto, contribuye a *hacer* el puesto. Y eso sin duda, tanto más cuanto la distancia es más grande entre sus condiciones sociales de producción y las

exigencias sociales inscritas en el puesto y más grande también el margen de libertad y de innovación implícita o explícitamente inscrito en el puesto. Hay quienes están hechos para acogerse a posiciones hechas y otros para hacer nuevas posiciones.” (Bourdieu, 1980c: 211).

El peso de las instituciones en el campo de la investigación educativa es muy fuerte por una doble razón: en su mayoría se encuentran estrechamente ligadas al aparato educativo y, sobre todo, porque el conjunto de los investigadores no constituye una comunidad científica consolidada. La profesionalización de los investigadores es escasa, dado que la mayoría de los investigadores adolecen de una formación específica en el campo y que su experiencia en el campo de la investigación educativa es muy corta. El reducido capital cultural y social de los investigadores, en la mayoría de los casos, no les permite romper la inercia o transformar la dinámica de las instituciones.

Por su parte, las instituciones de investigación educativa constituyen espacios formativos —de inculcación y adquisición— del *habitus* que corresponde a las posiciones que éstas mantienen en el campo.

Las instituciones a través de los procesos de formación, intencionales o no, en forma consciente o inconsciente, reproducen sus posiciones en el campo y su capital institucional, cultural y social.

En las instituciones, los procesos de formación se ubican de dos maneras:

a) Como procesos formales estructurados académicamente, en los que, en forma expresa, tanto las instituciones como los sujetos pretenden determinados aprendizajes. En este caso remiten a lo que se puede llamar la “vía didáctica” que, en su expresión más estructurada, organiza los aprendizajes en torno a un currículum, plantea una relación expresa docente-alumno e implica un reconocimiento académico en el “currículum vitae”.

b) Como procesos no formales o informales, relativamente espontáneos y que se dan en torno a la práctica, donde la relación fundamental es otra, la del trabajo, pero de la que se sigue, en y por las prácticas habituales, una formación o conformación de los investigadores. Aquí remiten a lo que puede llamarse la “vía de formación en la práctica” que tiene como eje la producción misma de la investigación encuadrada en condiciones institucionales específicas; además plantea, en ocasiones, una relación maestro-aprendiz.

En términos generales se puede afirmar que ha habido una sobrevalorización, por parte de las instituciones de investigación educativa, de los procesos formales. Esta vía didáctica, sin embargo, ha mostrado un alto grado de ineficacia en este campo: de 19 maestrías en

educación, solamente 3 parecen formar para la investigación educativa. (Ezpeleta, 1982.)

Por otra parte, los procesos no formales no han sido suficientemente valorados por las instituciones. En pocas ocasiones, las prácticas de investigación se han retomado expresamente como ocasión para impulsar una mayor profesionalización de los investigadores.

Lo anterior implica una serie de problemas que se plantean tanto a las instituciones como a los investigadores.

Respecto a las prácticas, hay que hacer notar que no basta con "hacer investigación" para que éstas propicien un desarrollo del investigador. Es necesario establecer las condiciones institucionales para que estas prácticas cobren una "dinámica de formatividad". (Cfr. Honore, 1980.) Por ejemplo, dejando el tiempo y el espacio necesarios durante el proceso de la investigación para que quienes participan en ella puedan discutir la génesis y el proceso de la misma, sus supuestos epistemológicos, los problemas teóricos y metodológicos, los aspectos de tipo operativo e instrumental y los relativos a la administración del proyecto. Pero este caso no parece ser el habitual, más bien lo que se encuentra generalmente son equipos de trabajo con investigadores "titulares" y su grupo de "ayudantes", quienes llevan a cabo tareas muy específicas y atomizadas.

Las condiciones institucionales que privan en este campo no son propicias para que los investigadores se enfrenten a los múltiples problemas que requiere la práctica de la investigación: armonizar su formación disciplinaria previa con una formación amplia en educación; equilibrar las tareas instrumentales con la reflexión teórica; negociar los intereses personales de investigación con los de la institución; lograr el reconocimiento de la formación adquirida por la práctica de la investigación, etcétera.

Para la investigación educativa, el punto clave es poder institucionalizar la investigación, es decir establecer efectivamente un "régimen de investigación". Éste implica "una definición del carácter y finalidades institucionales, una explicación de sus políticas y de sus líneas programáticas, una organización y estructura acordes con sus fines, un marco normativo (reglas del juego) apropiado para el trabajo de los investigadores, un conjunto de apoyos institucionales para las actividades de investigación (centro de documentación, posibilidad de asesorías externas, vías o canales de difusión y publicación, etcétera) y sistemas de contratación que reconozcan su estatus a los investigadores y garanticen la estabilidad y seguridad que requieren las tareas de investigación". (Arredondo, 1982.)

Conclusiones

La investigación educativa, por lo que se ha planteado a lo largo de este artículo, se encuentra en proceso de constitución como campo científico. Si bien gran parte de la investigación ha sido subsidiaria de las tareas de planeación, también se dan en el interior del aparato educativo y fuera de él grupos y tendencias que permiten plantear que el campo está en posibilidades de alcanzar un nivel de madurez y de autonomía mayores como campo científico.

El que esto pueda ocurrir depende de múltiples factores estrechamente vinculados entre sí. Sin desconocer que, en última instancia, las posibilidades de desarrollo de la investigación educativa están limitadas por la función ideológica y política que tiene la educación en la sociedad, las posibilidades de autonomía y consolidación de la investigación educativa como campo científico se circunscriben particularmente en torno a los aspectos relativos a los productores y a los consumidores; a la acumulación de capital específico del campo, y a las estrategias que puedan darse los grupos que pugnan por una investigación científica en educación para lograr consolidar y fortalecer sus posiciones en términos de reconocimiento y de autoridad.

a) En cuanto al capital específico del campo, se puede señalar que actualmente el capital cultural acumulado en el campo es escaso, por la corta trayectoria de la investigación y por el incipiente desarrollo de las ciencias de la educación.

El capital específico, tanto cultural como social, acumulado por los agentes del campo, es aún insuficiente para conformar una comunidad científica, con la autoridad y el reconocimiento social para definir los criterios de su producción y las reglas del campo.

Las posibilidades de acumulación de capital cultural en la perspectiva de una mayor autonomía del campo podrían darse fundamentalmente en el ámbito universitario y de instituciones análogas incluso del sector público, en razón de su autonomía relativa frente al Estado, ya que constituye un espacio privilegiado para el cultivo del saber y porque existe, en el caso de las Ciencias Sociales y Humanas, un desarrollo teórico y una tradición científica que pueden ser un soporte importante para pensar y estudiar los procesos educativos.

b) Las reglas del juego se encuentran aún indeterminadas en cuanto a las normas para la producción y para el acceso y permanencia en el campo. La posesión de un capital cultural determinado no es exigida como condición de ingreso al campo. Así, sus fronteras son indiscernibles de las de otros campos, lo que ocasiona una multiplicidad de códigos, tanto lingüísticos como de comportamiento.

Los agentes de la investigación no establecen, en la mayoría de los casos, los criterios de la producción y el destino de los productos, sino que éstos son determinados por los funcionarios del aparato educativo, sea por una situación administrativa de subordinación, sea por la vía del financiamiento a través de contratos.

En estas condiciones, las perspectivas de un desarrollo de la producción científica, aunque limitadas y sujetas a serias constricciones, permiten vislumbrar posibilidades en aquellos espacios que, objetivamente, tienen una mayor autonomía relativa.

c) Por otra parte, la demanda de investigación científica, en los diversos mercados señalados, es baja y, en general, no existe una cultura educativa en el *habitus* de los consumidores que requiera este tipo de producción.

La educación es un ámbito de intervención y de acción cuya cotidianidad la convierte en dominio del sentido común y de prevalencia de la opinión; los procesos y las prácticas educativas no son considerados, generalmente, como objetos de estudio para cuyo abordaje se requiera de una competencia específica y determinada.

En general, no hay un reconocimiento del valor ni una creencia en la importancia de la investigación básica de carácter explicativo y de desarrollo teórico conceptual. Por el contrario, existe una predominancia de lo normativo-prescriptivo y se atribuye excesiva importancia a lo técnico-instrumental.

En los últimos años se advierte, sin embargo, un interés creciente por un conocimiento científico de la educación por parte de maestros de diferentes niveles y de estudiantes del área educativa.

Es previsible que esta tendencia se acentúe y tenga una repercusión en el espacio de los productores de la investigación educativa y en la presencia de este tipo de conocimiento en el ámbito educativo.

d) En cuanto a los productores, puede señalarse lo siguiente: la institucionalización de la investigación educativa es aún insuficiente, tanto en lo que respecta a la consolidación de las condiciones institucionales de la producción como al peso específico y a la presencia de sus productos en el ámbito educativo. La profesionalización de los agentes de la investigación educativa es aún poco significativa; la diversidad y desnivel de los *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.

Se advierte, empero, una tendencia en el sentido de una mayor institucionalización de la investigación y un proceso de profesionalización de los investigadores, sobre todo en las unidades ubicadas a nivel de educación superior. Es previsible en este sector una mayor

cohesión de los investigadores y una articulación entre esas unidades. Por otra parte, dada la reciente creación de algunas de estas unidades, es muy probable que, a un mediano plazo, el volumen y la calidad de su producción sea significativa en el campo y con efectos en el mercado de consumidores.

En los próximos años, y en el contexto de crisis que afecta al país, es probable que la investigación de orientación instrumental y operativa, ligada a la planeación y a la administración, tenga un incremento considerable incluso a nivel de las instituciones de educación superior. Las luchas y tensiones en el interior del campo, en lo que respecta a las posiciones que sustentan criterios científicos y críticos, se plantearán probablemente no tanto en términos de pretender una hegemonía sino más bien de asegurar una presencia, que conservar un margen de libertad y lograr un mínimo de respeto y de reconocimiento. Y esto, que puede preverse en el campo de la investigación educativa, es probable que también ocurra en otros campos, particularmente de las Ciencias Sociales y Humanas.

Anexo: Cuadros

CUADRO 1

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN POR ÁREA TEMÁTICA (1970)

<i>Área temática</i>	<i>Núm. de proyectos</i>	<i>Porcentaje</i>
Pedagogía	32	34.0
Psicología Educativa	12	13.0
Sociología de la Educación	16	17.0
Antropología Educativa	3	3.0
Orientación Educativa	15	16.0
Información y Documentación	5	5.5
Historia de la Educación	2	2.0
Investigación Interdisciplinaria	5	5.5
Otros	4	4.0
<i>Total</i>	<i>94</i>	<i>100.0</i>

FUENTE: Dirección General de Coordinación Educativa, *Las Instituciones Mexicanas de Investigación Educativa, 1973-1974*. SEP, México, 1975.

CUADRO 2

DISTRIBUCIÓN DE PROYECTOS POR ÁREA DE DESTINO (1974)

<i>Área de destino</i>	<i>Núm. de proyectos</i>	<i>Porcentaje</i>
Educación Formal Escolar:		
Sistema educativo en general	70	25.3
Ed. preprimaria	1	0.3
Ed. primaria	27	9.7
Ed. media	25	9.0
Ed. superior	85	30.7
Educación extraescolar (remedial, compensatoria, supletoria)	23	8.5
Educación especial	3	1.0
Educación de adultos	5	2.0
Educación en el medio rural indígena o marginado	37	13.5
<i>Total</i>	<i>276</i>	<i>100.0</i>

FUENTE: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, *Plan Maestro de Investigación Educativa*. CONACYT, México, 1981.

CUADRO 3

DISTRIBUCIÓN DE UNA MUESTRA SELECCIONADA DE LOS PROYECTOS
POR ÁREAS TEMÁTICAS

<i>Áreas temáticas</i>	<i>Núm. de proyectos</i>	<i>Porcentaje</i>
Educación y contexto social	19	8.0
Evaluación de la cobertura y calidad	36	16.0
Formación de personal	15	7.0
Procesos de enseñanza y aprendizaje	37	17.0
Educación informal y no formal	15	7.0
Desarrollo curricular	38	17.0
Planeación y administración	28	13.0
Tecnología educativa	25	11.0
Investigación de la investigación	9	4.0
<i>Total</i>	<i>222</i>	<i>100.0</i>

FUENTE: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, *Plan Maestro de Investigación Educativa*, CONACYT, México, 1981.

CUADRO 4

ÁREAS TEMÁTICAS CUBIERTAS POR LOS PROYECTOS DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA SEP

<i>Área temática</i>	<i>Núm. de proyectos</i>	<i>Porcentaje</i>
Educación y contexto social	35	7.0
Educación y trabajo	88	18.5
Filosofía, historia y antropología educativa	4	1.0
Estudios de cobertura de la educación	32	7.0
Estudio de calidad de la educación	2	0.5
Proceso enseñanza-aprendizaje	68	14.0
Personal para la educación	34	7.0
Educación formal y no formal	10	2.0
Contenido y método educativo	72	15.0
Planeación educativa	58	12.0
Administración, regulación y financia- miento del sistema educativo	26	5.5
Tecnología educativa	26	5.5
Información educativa	15	3.0
Investigación de la investigación	2	0.5
<i>Total</i>	<i>477</i>	<i>100.0</i>

FUENTE: SEP, DGP (1982).

CUADRO 5

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA POR TIPO EN LA SEP

<i>Tipo de investigación</i>	<i>Núm. de proyectos</i>	<i>Porcentaje</i>
Disciplinaria	94	20.0
Instrumental	157	33.0
Para la planeación	194	41.5
Investigación-acción	10	2.0
De la investigación	2	0.5
Documental, bibliografía y estadística	16	3.0
<i>Total</i>	<i>477</i>	<i>100.0</i>

FUENTE: SEP, DGP (1982).

CUADRO 6

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA SEP POR MODALIDAD EDUCATIVA DE DESTINO

<i>Modalidad educativa</i>	<i>Núm. de proyectos</i>	<i>Porcentaje</i>
Escolarizada	200	46.0
No escolarizada		
—Abierta	42	9.0
Informal	9	2.0
—No formal	12	2.5
Escolarizada y no escolarizada	43	9.0
Sistema educativo en general	148	31.0
Otros	3	0.5
<i>Total</i>	<i>477</i>	<i>100.0</i>

FUENTE: SEP, DGP (1982).

CUADRO 7

**TIPO DE PROBLEMAS ATENDIDOS POR LOS PROYECTOS DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA SEP**

<i>Problemas atendidos</i>	<i>Núm. de proyectos</i>	<i>Porcentaje</i>
Atención a la demanda educativa	47	10.0
Distribución de los servicios y recursos educativos	7	1.5
Deserción y reprobación escolar	25	5.0
Sistemas educativos no formales	10	2.0
Calidad de la educación	2	0.5
Eficiencia externa de la educación escolarizada	81	17.0
Administración de los servicios y recursos educativos	44	9.0
Desarrollo cultural	19	4.0
Funciones del magisterio	70	15.0
Información educativa	29	6.0
Contenidos y métodos educativos	77	16.0
Otros problemas	66	14.0
Total	477	100.0

FUENTE: SEP, DGP (1982).

CUADRO 8

**NIVEL EDUCATIVO QUE ATIENDEN LOS PROYECTOS
DE INVESTIGACIÓN DE LA SEP**

<i>Nivel educativo</i>	<i>Núm. de proyectos</i>	<i>Porcentaje</i>
Alfabetización y castellanización	12	2.5
Inicial	3	0.5
Preescolar	19	4.0
Primaria	140	29.0
Secundaria	28	6.0
Primaria y secundaria	9	2.0
Media terminal	27	6.0
Media propedéutica	38	8.0
Nivel superior	96	20.0
Sistema educativo en general	90	19.0
Otros	15	3.0
Total	477	100.0

FUENTE: SEP, DGP (1982).

CUADRO 9

TIPO DE PRODUCTO OBTENIDO EN LOS PROYECTOS DE LA SEP

<i>Tipo de producto</i>	<i>Núm. de proyectos</i>	<i>Porcentaje</i>
Nuevos conocimientos educativos	187	25.0
Libros de texto, manuales y libros auxiliares	61	8.0
Materiales didácticos y técnicas de enseñanza	51	7.0
Programas educativos para radio y televisión	17	2.0
Cursos de capacitación para personal del sistema educativo	27	3.5
Planes y programas de estudio y de acción educativa	34	4.5
Evaluaciones y diagnósticos de programas, métodos y contenidos educativos	220	29.0
Modelos de planeación y estudios de factibilidad	84	11.0
Productos de investigación-acción	18	2.5
Inventarios, diagnósticos y evaluación de investigación educativa	4	0.5
Estadísticas, bibliografía y bancos de información	21	3.0
Otros productos	29	4.0
Total	753	100.0

FUENTE: SEP, DGP (1982).

CUADRO 10

INCREMENTOS DE UNIDADES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA POR SECTOR

<i>Sector</i>	<i>Núm. de unidades en 1974</i>	<i>Núm. de unidades en 1982</i>	<i>Incrementos (unidad) (por ciento)</i>	
Público	43	101	58	135
Privado	11	22	11	100
Educación superior	8	51	43	535
Externo	3	3	0	
Total	65	177	112	172

FUENTE: Consejo Nacional Técnico de la Educación, *La Investigación Educativa*. México, 1982 (mimeo).

CUADRO 11

ACTIVIDADES PRINCIPALES DE LAS UNIDADES
DE INVESTIGACIÓN DE LA SEP

<i>Actividad principal de la unidad</i>	<i>Núm. de unidades</i>	<i>Núm. de proyectos</i>	<i>Núm. de investigadores</i>
Investigación y desarrollo educativo	21	113	280
Docencia, investigación y extensión	30	108	160
Realización de estudios y proyectos especiales	10	50	84
Elaboración e implantación de programas de capacitación para maestros	1	2	9
Prestación de apoyo técnico y asesorías académica y pedagógica	8	26	56
Instrumentación de sistemas educativos	6	21	37
Evaluación de sistemas y procesos educativos	7	40	88
Dirección, organización, supervisión y control de los servicios educativos	9	18	75
Planeación y programación de recursos y servicios educativos	15	67	121
Incorporación de escuelas, revalidación de estudios y legislación educativa	2	2	8
Administración del sistema educativo	4	7	10
Recolección, sistematización y análisis de información educativa	6	18	31
Otras actividades	2	5	9
<i>Total</i>	<i>121</i>	<i>477</i>	<i>968</i>

FUENTE: SEP, DGP (1982).

CUADRO 12

NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS INVESTIGADORES

<i>Nivel de estudios</i>	<i>Núm. de investigadores</i>	<i>Porcentaje</i>
Posdoctorado	8	1.0
Doctorado	81	8.5
Maestría	166	17.0
Especialidad	48	4.5
Normal	80	8.5
Licenciatura	444	46.0
Inferior a licenciatura	137	14.0
Otros	4	0.5
<i>Total</i>	<i>968</i>	<i>100.0</i>

FUENTE: SEP, DGP (1982).

CUADRO 13

ÁREAS DISCIPLINARIAS DE FORMACIÓN DE LOS INVESTIGADORES

<i>Áreas</i>	<i>Núm. de investigadores</i>	<i>Porcentaje</i>
Ciencias de la educación (pedagogía, psicología educativa y otra)	257	26.5
Ciencias sociales (antropología, sociología, economía, psicología, comunicación, etcétera)	263	27.0
Humanidades (letras, historia, filosofía, etcétera)	95	10.0
Ciencias biológicas y biomédicas	49	5.0
Matemáticas e ingenierías	136	14.0
Administración y planeación	57	6.0
No especificado	29	3.0
No contestaron	82	8.5
<i>Total</i>	<i>968</i>	<i>100.0</i>

FUENTE: SEP, DGP (1982).

CUADRO 14

EXPERIENCIA DE LOS INVESTIGADORES
EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<i>Años</i>	<i>Núm. de investigadores</i>	<i>Porcentaje</i>
Menos de 1	199	20.5
De 1 a 2	228	23.5
De 2 a 3	124	13.0
De 3 a 4	99	10.0
Más de 4	241	25.0
No especificado	77	8.0
<i>Total</i>	<i>968</i>	<i>100.0</i>

FUENTE: SEP, DGP (1982).

Bibliografía

- Arredondo, M., T. Wuest, *et al.*: (1982), *Formación de personal para la investigación educativa y el papel de las instituciones en este campo*, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación de la Secretaría de Educación Pública.
- Bernfeld, Sigfrid: (1975), *Sísifo y los límites de la educación*, México, Siglo XXI. (Primera edición en alemán, 1925.)
- Bourdieu, Pierre: (1972), *Esquisse de una théorie de la pratique*, Ginebra, Librairie Droz.
- Bourdieu, Pierre: (1980a), "Pour une Sociologie des Sociologies", en *Questions de Sociologie*, París, Minuit.
- Bourdieu, Pierre: (1980b), "Quelques propriétés des champs", en *Questions de Sociologie*, París, Minuit.
- Bourdieu, Pierre: (1980c), "Mais qui a créé les createurs", en *Questions de Sociologie*, París, Minuit.
- CONACYT, Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa: (1981), *Plan Maestro de Investigación Educativa*, México, CONACYT.
- Ezpeleta, Justa y María Elena Sánchez: (1982), *En busca de la realidad educativa. Las maestrías en educación en México*, México, Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Honore, Bernard: (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea de ediciones.
- Lourau, René: (1975), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Schiefelbein, E.: (1982), *La investigación en educación y el desarrollo de la educación*, Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional Técnico de la Educación: (1982), *La investigación educativa*, México (mimeo.).
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Planeación: (1982), *Diagnóstico de la investigación educativa. Principales resultados*, México, SEP.
- Sigg, María Luisa *et al.*: (1981), "Estado actual de la investigación educativa", en *Educación*, núm. 36, México, CNTE-SEP.
- Tenti, Emilio: (1983), *El campo de las ciencias de la Educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis*, México, inédito.