

Mínimos teóricos en la construcción de estados de conocimiento

colección

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

2-DOS-2-DOS-2-DOS-2-DOS-2-DOS-2-DOS-2-DOS-2-DOS-2-DOS

MARTÍNEZ ESCÁRCEGA, Rigoberto: *Mínimos teóricos en la construcción de estados de conocimiento*, Chihuahua (México), Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones, col. Cuadernos de pedagogía crítica n. 2, 2011, 48 pp.

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluidos fotocopia, grabación magnética o cualquier sistema de almacenamiento de información o de recuperación sin permiso por escrito del autor y de la institución, en los términos de la Ley Federal del Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables, so pena de hacerse acreedor a las sanciones legales correspondientes, inclusive cárcel.

DERECHOS RESERVADOS, PRIMERA EDICIÓN, 2011:

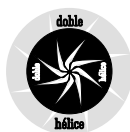
- © Rigoberto Martínez Escárcega.
- © Reyes González Martín – Doble Hélice por características gráficas y de edición.
- © Instituto de Pedagogía Crítica
Efrén Ornelas n. 1406, col. Obrera
Chihuahua, Chih. CP 31350
www.ipc.edu.mx.



IMPRESO EN MÉXICO
PRINTED IN MEXICO

Mínimos teóricos en la construcción de estados de conocimiento

Rigoberto Martínez Escárcega



Introducción

El presente documento tiene como propósito principal contribuir a la discusión que se está desarrollando al interior de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie) como preámbulo ineludible para la elaboración de los estados del conocimiento de la década 2002-2012.

El reto fundamental es construir de forma colectiva los mínimos teóricos necesarios para elaborar los diagnósticos de la investigación educativa en las distintas entidades federativas del país. La intención es participar en la reflexión sobre las consideraciones teóricas indispensables en todo esfuerzo encaminado a dar forma a una ciencia de las ciencias.

El documento está dividido en siete apartados. En el primero se desarrolla un acercamiento histórico sobre la elaboración de estados de conocimiento de la investigación educativa en México, abarcando las tres últimas décadas del siglo xx. En el segundo apartado se aborda el devenir histórico del campo de la *Investigación sobre la investigación*, enfatizando las continuidades y discontinuidades en los enfoques y en los temas estudiados. En el tercer apartado se describe de forma general, los diferentes esfuerzos encaminados a difundir los diagnósticos de la investigación educativa en las entidades federativas. En el cuarto apartado se exponen algunas consideraciones teóricas en torno a la noción campo y de terreno, para delimitar una posición epistemológica que haga posible un acercamiento sistemático a todo campo científico. En el quinto apartado se exponen algunos posicionamientos en torno a la conceptualización de la investigación educativa, resaltando la falta de consensos y arriesgando algunas consideraciones teóricas sobre el tema. En el sexto apartado se discute sobre los criterios de validez de la investigación edu-

cativa, tratando de dar forma a una posición incluyente y operativa. En el séptimo apartado se desarrollan algunas notas sobre la diferencia entre estados de conocimiento, estados de arte y estados de investigación, tomando como lógica argumentativa las coincidencias y las divergencias teóricas de los investigadores que han abordado el tema. Por la diversidad, la complejidad y la cantidad de los temas abordados se puede inferir que sigue pendiente la elaboración de una monografía científica sobre cada uno de los asuntos que en este escrito apenas se han logrado bosquejar.

Aunque el presente trabajo es una honrosa tarea delineada y motivada por el diálogo académico que tan oportunamente ha propiciado la Redmiie, el contenido del documento, sus posicionamientos políticos y epistemológicos, así como las deficiencias y omisiones conceptuales, son responsabilidad exclusiva del autor.

I. Acercamiento histórico a los estados de conocimiento

El interés por elaborar estados de conocimiento de la investigación educativa en México nace con la realización del I Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), los días 1 y 2 de noviembre de 1981. La formalización de la convocatoria se hizo posible gracias a la participación decidida del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (a través del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) a cargo de Pablo Latapí Sarre), de diferentes instancias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de los directores y académicos de diversas instituciones educativas (Latapí, 1994). Al frente de la coordinación del congreso quedó Jean Pierre Vielle.

Previo a la realización del congreso se elaboraron algunos documentos base, organizados en nueve campos temáticos, reunidos en dos volúmenes, que sirvieron como referente de discusión y que de hecho se convirtieron en un primer acercamiento a los estados de conocimiento de la investigación educativa para la década de los setenta (Rodríguez, 1995).

La crisis económica en México detonada a partir de 1982, y como consecuencia la falta de presupuesto oficial para la investigación educativa y la suspensión del PNIIE, fueron algunos factores que impidieron que se diera seguimiento a los estados de conocimiento y al CNIE. Mientras tanto, en la llamada "década perdida" (por el estancamiento del presupuesto educativo), el campo de la investigación educativa dio algunos pasos encaminados a su consolidación. El grupo organizador del I CNIE buscó mantener la comunicación entre investigadores y funcionarios de la administración educativa a través de las reuniones de información educativa (RIE), espacio de interlocución que venía operando desde 1974 (Latapí, 2007). Como producto de la crisis fi-

nanciera, en 1984 se creó un programa de incentivos a la producción de la investigación a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en el Conacyt, con el propósito de retener en el país a los científicos más destacados. Hacia finales de los ochenta, el SNI comenzó a incluir a las ciencias sociales y humanas, lo cual influyó en la definición de las reglas que estructuran el campo de la investigación educativa. En esta década también se formó la Asociación Mexicana de Investigación Educativa, que agrupaba a profesionales de la educación relacionados con diseños curriculares y formación docente (Weiss, 2005).

El II CNIE se celebró doce años después que el primero, durante los días 9 al 11 de noviembre de 1993, en esa ocasión por iniciativa de la Red Mexicana de Investigación y Documentación en Educación y organizado por académicos e instituciones dedicadas a la investigación educativa (Weiss, 2005).

En este Congreso también se elaboraron documentos base para la discusión, pero fueron llamados formalmente estados de conocimiento, trabajo colectivo que estuvo bajo la coordinación de Eduardo Weiss. Para dar cuenta de la investigación educativa en el país, durante el periodo 1982-1992 se conformaron 29 campos temáticos, con la participación de 196 investigadores y personas relacionadas con la investigación educativa pertenecientes a más de 40 instituciones (Weiss, 1995). Los 29 campos temáticos se agruparon en seis áreas:

1. Sujetos de la educación y formación docente.
2. Procesos de enseñanza y aprendizaje (diferenciados en generales y específicos por disciplina de conocimiento).
3. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales.
4. Economía, política y planeación educativa.
5. Educación y cultura.
6. Teoría, campo e historia de la educación.

La elaboración de los estados de conocimiento para este periodo consideró el tipo de investigación y de publicación, así como el contexto institucional de su producción. Según se indica en la presentación general de la colección, "los puntos centrales de revisión fueron los temas investigados, las concepciones y las metodologías empleadas y su evolución, su relación con los problemas educativos del país, y el impacto de las investigaciones en la educación nacional" (Weiss, 1995, p. 5).

Este trabajo se dio a conocer mediante la publicación de 29 cuadernos de estados de conocimiento en el año de 1993, financiados por el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). Se llevaron a cabo seis congresos temáticos, organizados por área en las ciudades de Toluca, Jalapa, Monterrey, Guadalajara, Pátzcuaro y Guanajuato, así como un Congreso de Síntesis y Perspectivas en la ciudad de México (Weiss, 1995).

La retroalimentación recibida durante la realización del II CNIE permitió reestructurar los cuadernos de discusión y elaborar los materiales que se publicaron en forma de ocho libros durante el año de 1995 (Weiss, 1995).

El II CNIE logró reagrupar a una cantidad considerable de investigadores en el país en torno a la elaboración de los estados de conocimiento; además favoreció la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) como una sociedad académica de investigadores, que se propuso como objetivos principales: la elaboración y seguimiento de los estados de conocimiento, la publicación de la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE) y la realización de los CNIE cada dos años.

En mayo del 2000, por iniciativa del Comie se dieron los primeros pasos encaminados a conformar un equipo de trabajo que coordinara el proceso de elaboración de los estados de conocimiento del periodo comprendido entre 1992 y 2002 (Rueda, 2003). El trabajo se inicia formalmente con la constitución de equipos de trabajo por invitación de académicos miembros del Comie a todas aquellas personas de las distintas entidades federativas dispuestas a involucrarse en la elaboración de los estados de conocimiento. Así es como durante un periodo de tres años participaron 433 académicos: 146 miembros del Comie y 287 de otras instituciones (Rueda, 2003).

Al inicio del trabajo se propuso dar seguimiento a los mismos campos temáticos desarrollados para la década de los ochenta, pero la discusión académica en el nuevo contexto histórico, hizo que se delimitaran 32 campos temáticos, organizados en torno de 11 áreas:

1. Sujetos, actores y procesos de formación.
2. Procesos y prácticas educativas.
3. Aprendizaje y desarrollo.
4. Didácticas especiales y medios.

5. Currículo.
6. Políticas educativas.
7. Educación, economía y sociedad.
8. Educación, cultura y sociedad.
9. Historiografía de la educación.
10. Filosofía, teoría y campo de la educación.
11. El campo de la investigación educativa.

El trabajo en su conjunto estuvo dirigido por un comité académico compuesto por el coordinador general, los responsables de las once áreas del conocimiento, un representante del comité directivo y un representante del consejo consultivo del Comie. "El comité académico funcionó como cuerpo colegiado para tomar las decisiones y establecer las directrices generales en la coordinación del proceso de elaboración de los estados de conocimiento; así mismo se procuró la coordinación entre áreas y buscó el equilibrio entre las instituciones y las personas que participaron en ellas" (Rueda, 2003, p. 6).

Con relación a la fase operativa de la elaboración de los estados de conocimiento, el Comie empleó una página electrónica para facilitar la comunicación y dar seguimiento a los equipos; se difundieron los lineamientos generales de trabajo a través de la página electrónica; se dio a conocer públicamente a través de carteles y medios impresos la convocatoria para sumarse a la elaboración de los estados de conocimiento; y se hizo extensiva la invitación al público en general para que remitieran su producción a los campos respectivos (Rueda, 2003).

Los estados de conocimiento de la investigación educativa en México para la década de los noventa, se puso como objetivo realizar un análisis con categorías y marcos de referencia que haga uso de un aparato conceptual y una valoración crítica de la producción encontrada. Se propuso, entre otras cosas, enfatizar líneas de continuidad y cambios en el campo, así como los conocimientos sobre los procesos educativos que aporta la investigación (Rueda, 2003).

En el VI CNIE, realizado en el año 2001, los representantes de las áreas temáticas presentaron avances de trabajo, pero es hasta el 2003, en el VII CNIE, cuando se concretó la publicación de 14 libros sobre los estados de conocimiento bajo el título *La investigación educativa en México. 1992-2002*. El decimoquinto libro y

último de la colección se presentó en ocasión de la realización del VIII CNIE en el año 2005.

En noviembre de 2006, se realizó la XXVI asamblea general ordinaria del Comie en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, donde se propuso reestructurar las áreas que delimitan la organización académica del Comie y los campos temáticos de los estados de conocimiento de la investigación educativa. La reunión se llevó a cabo en cuatro momentos clave.

En un primer momento se reunieron los equipos de trabajo, tomando como referencia la organización de las áreas temáticas en la década de los noventa, con el propósito de evaluar la pertinencia del área y los campos que la componen a la luz de los avances en la investigación educativa mundial, los cambios en la educación y las ausencias en la investigación educativa en México. En un segundo momento se llevó a cabo una sesión plenaria con la intención de integrar los resultados del trabajo de los distintos equipos en torno a las áreas que se conservan, las que se redefinen y las de nueva creación. En un tercer momento se trabajó nuevamente en equipos para identificar qué campos temáticos integran las nuevas áreas, qué relaciones se encuentra con otras áreas, qué criterios fundamentan los campos y el área en general y qué grupos de académicos respaldan las áreas de nueva creación. Finalmente, en un cuarto momento se organizó otra sesión plenaria para socializar los resultados de los nuevos equipos de trabajo con el propósito de estar en condiciones de definir el temario del IX CNIE (Ibarrola, 2006).

En la asamblea de Pachuca, los miembros del Comie acordaron mantener la discusión abierta acerca de la reestructuración de las áreas temáticas a través de textos argumentativos breves que se subieron a la página web hasta el 31 de diciembre del 2006 (Ibarrola, 2006).

También se acordó en la asamblea de Pachuca que a partir del primero de enero del 2007, una comisión de organización revisara los avances de la discusión y elaborara una propuesta de organización de áreas con sus respectivos campos temáticos, para integrarla a la convocatoria del IX CNIE. La propuesta de la nueva organización de las áreas se formalizó en la reunión del comité directivo del Comie el 15 de enero de 2007 (Ibarrola, 2006).

Finalmente, en febrero de 2007 se hizo pública la convocatoria al IX CNIE, en donde se proponen 16 áreas temáticas:

1. Aprendizaje y desarrollo humano.
2. Currículo.
3. Educación ambiental.
4. Educación, ciencia y tecnología.
5. Educación y conocimientos disciplinares.
6. Educación y valores.
7. Entornos virtuales de aprendizaje.
8. Filosofía, teoría y campo de la educación.
9. Historia e historiografía de la educación.
10. Interrelaciones educación-sociedad.
11. Investigación de la investigación educativa.
12. Multiculturalismo y educación.
13. Política y gestión.
14. Prácticas educativas en espacios escolares.
15. Procesos de formación.
16. Sujetos de la educación.

A partir de la realización del IX CNIE se formalizó la conformación de los equipos de trabajo que han tomado en sus manos la gran responsabilidad de dar cuenta sobre los estados de conocimiento de la investigación educativa en México para el periodo 2002-2012.

II. El campo de *Investigación de la investigación educativa*

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

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

abordan las instancias de coordinación de la investigación educativa (Latapí, 1994). La influencia de este diagnóstico va a estar presente en el desarrollo del campo, principalmente en la organización de los temas.

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

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

Los estudios sobre la investigación educativa para la década de los ochenta se organizan en seis apartados. En un primer momento se exponen los principales trabajos sobre la *Investigación de la investigación educativa* publicados en México entre 1982 y 1992. En un segundo momento se analizan los elementos que condicionaron las formas y modalidades de implementación de las políticas de apoyo a la investigación educativa. En un tercer apartado se estudian las instituciones que elaboran investigación educativa, sus características y su producción. En un cuarto apartado se estudia a los investigadores educativos pertenecientes al SNI. En un quinto apartado se aborda la formación de investigadores en educación y los posgrados. Finalmente, se estudia la producción de los investigadores y las publicaciones existente con circulación nacional (Galán, 1995). Es importante señalar que en la década de los ochenta, el tema de los usos e impactos de la investigación no fue abordado por este campo, además de que no se hace explícita una perspectiva teórica de interpretación.

Para la década de los noventa, el campo de la *Investigación de la investigación educativa* vuelve a estar presente, en esta ocasión más consolidado y conformando un área temática independiente. Para dar cuenta del estado de conocimiento sobre el

campo, se constituyó un equipo de académicos de distintas instituciones educativas del país, coordinado por Eduardo Weiss. En esa ocasión se parte de que "realizar un estado de conocimiento implica discutir los temas a abordar, localizar las publicaciones pertinentes y analizarlas desde un esquema de clasificación coherente, reseñar los trabajos con aportes, redactar las partes temáticas correspondientes y revisar los escritos producidos de esta manera" (Weiss, 2003, p. 28).

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

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

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

apoyo y financiamiento de la investigación educativa. Es de hacer notar que en la década de los noventa queda fuera del campo el tema de la formación de investigadores y posgrados.

Para dar cuenta del estado de conocimiento de la *Investigación de la investigación educativa* en la década de 2002-2012, el Comie reestructuró (en la reunión de Pachuca realizada en el año 2006) el campo en los siguientes temas: 1) investigación educativa, su epistemología y sus métodos; 2) investigadores, comunidades y redes de la investigación educativa; 3) producción, comunicación, uso e impacto de la investigación educativa; 4) políticas y financiamiento de la investigación educativa; 5) diagnósticos estatales y condiciones de realización de la investigación educativa; y, 6) formación de investigadores en educación.

En esa ocasión la coordinación del campo quedó a cargo de Martha López Ruiz y Rolando Maggi Yáñez, quienes se han sumado al esfuerzo de impulsar la creación de la Redmiie, invitando a académicos de las distintas entidades federativas a participar en la construcción del estado de conocimiento sobre la *Investigación de la investigación educativa* para la siguiente década.

III. Los estados de conocimiento en las entidades federativas

En el marco de la elaboración de los estados de conocimiento a nivel nacional para la década de los noventa se constituye el área XI de *El campo de la investigación educativa*, que se propuso la elaboración del estado del conocimiento nacional y, coadyuvar a las otras áreas para realizar la síntesis de toda la investigación educativa. Este equipo de trabajo, en la reunión del 6 de noviembre del 2000, consideró oportuno completar el estado de conocimiento nacional sobre la investigación educativa, con perspectivas estatales. Esta propuesta del área fue aprobada en la reunión del comité coordinador del Comie en su reunión del 15 de enero del 2001 (Weiss, 2003).

Los estados del conocimiento estatales buscarían, entre otras cosas, caracterizar la producción de toda la investigación educativa en una entidad federativa en una síntesis cuantitativa y cualitativa. Inicialmente se incluyeron 15 estados: Yucatán, Jalisco, Veracruz, Aguascalientes, Colima, Baja California, Estado de México, Tamaulipas, Querétaro, Guanajuato, Nuevo León, Coahuila, Sonora, Sinaloa y Morelos (Weiss, 2003).

Los equipos de trabajo en los estados deberían orientar su actividad en torno a los siguientes indicadores: la orientación prioritaria de los trabajos (investigación o desarrollo apoyado en investigación), tipo de elaboración (informe de investigación, ensayo, etcétera), tipo de publicación (libro, capítulo en libro, artículo en revista, serie de documentos en antología, en memoria de congreso o seminario, documento electrónico, tesis, ponencia, etcétera), el sistema educativo como objeto empírico (niveles y modalidades) y campos temáticos (utilizando el esquema del Comie).

El avance del trabajo de las distintas entidades federativas se presentó en el VI CNIE realizado en 2001, de forma paralela a todas las áreas y campos que estaban construyendo los estados de conocimiento a nivel nacional.

En un encuentro posterior, organizado por el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CI-DET) el 30 y 31 de mayo de 2002, se discutieron de forma directa la orientación y los avances a nivel estatal.

El equipo de trabajo finalmente se constituyó por 13 de los 34 estados del país, 8 de los cuales entregaron trabajos para ser incluidos en la publicación de los estados del conocimiento en la década de 1992 a 2002. Los estados que tienen publicada la *Investigación de la investigación educativa* son: Baja California, Estado de México, Puebla, Guanajuato, Jalisco, Sonora, Tlaxcala y Yucatán (Weiss, 2003).

De forma posterior a la publicación de los estados de conocimiento para la década de los noventa, Ismael Vidales Delgado y Rolando Emilio Maggi Yáñez elaboraron un diagnóstico sobre la investigación educativa en el estado de Nuevo León (Vidales y Maggi, 2006).

Habría que hacer mención especial al importante esfuerzo que está realizando actualmente la Redmiie para dar cuenta sobre la investigación educativa en la próxima década en todas las entidades federativas del país.

La investigación educativa en México se ha constituido en un campo científico, con reglas establecidas y aceptadas de forma implícita por los agentes participantes, con espacios delimitados para el debate y escenarios propios para la diatriba y la confrontación. Las relaciones de poder y la lucha por la legitimidad científica son un fenómeno emergente que no se debe desestimar.

IV. Repensar la teoría de campo

En México ha cobrado forma un debate en torno a dilucidar si la definición de campo desde la teoría de Pierre Bourdieu es la más apropiada para dar cuenta sobre el desarrollo y organización de la investigación educativa.

Eduardo Weiss, en la conferencia de clausura del VIII CNIE, celebrado en Hermosillo, Sonora, durante el 2005, se inclina por sustituir la noción de campo por la de terreno, en tanto que los grupos de académicos que realizan investigación educativa en México tienen una relación poco formal y estructurada. "Aún hoy en día –y más allá de metáforas–, me parece fructífero oponer la noción de un campo altamente estructurado y de lucha, el potencial de una noción más laxa, en el sentido de terreno donde se articulan y rearticulan diferentes tradiciones histórico-culturales, con márgenes más que con fronteras" (Weiss, 2005, p. 5). Por lo que según Weiss, la definición de campo alrededor de paradigmas fuertes corre el riesgo de cerrarse a enfoques alternativos y a la relación con otros campos.

El problema con la definición de terreno que proporciona Weiss es que le subyace una epistemología empirista que deja de lado las relaciones ocultas de poder que vertebran el quehacer científico. Se construye una visión meramente descriptiva sobre las relaciones que establecen los agentes en el campo científico. La noción de terreno condena a la *Investigación de la investigación* a confundir los datos que proporciona el sentido común con el conocimiento científico. A manera de metáfora, Eduardo Weiss describe el terreno de la investigación educativa en los siguientes términos: "La investigación educativa más bien daba la impresión de un grupo de gente reunido en un terreno en día de campo, cada equipo haciendo cosas diferentes: unos jugando fútbol

bol, otros béisbol, y otros más platicando mientras asaban su carne" (2005, p. 5). Un acercamiento a la investigación educativa desde la noción de terreno, contribuye muy poco a develar la lógica oculta que está presente en los mecanismos de reconocimiento académico en el ámbito de la investigación educativa. Es evidente que la lucha por la legitimación y la hegemonía se ha hecho presente en la investigación educativa en México, así lo atestiguan el procedimiento de ingreso al SIN, los requisitos para publicar en revistas arbitradas, los criterios para aceptar ponencias en los CNIE, la independencia del Comie, los requisitos de ingreso para laborar en las instituciones de posgrado, así como los fuertes debates y pugnas presentes entre los equipos de investigadores que se sumaron a la construcción de los estados de conocimiento de la investigación educativa. Por tanto, la contradicción y las relaciones de poder deben sustituir a la hagiografía de la investigación educativa, lo que hace imprescindible volver a repensar la investigación educativa desde la noción de campo de Bourdieu, sin olvidar la especificidad del quehacer científico.

Es imposible abordar un concepto al margen de la teoría del conocimiento del cual forma parte. El mismo Bourdieu hace la advertencia: "Las mencionadas nociones de *habitus*, campo y capital pueden ser definidas, pero sólo dentro del sistema teórico que constituyen, no de manera aislada" (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 148). Habría que señalar como punto de partida, que Bourdieu se adscribe a una epistemología rupturista, al igual que lo hicieran grandes pensadores como Gaston Bachelard (1995), Alexandre Koyré (2000), Georges Canguilhem (2005), Thomas S. Kuhn (1974), Louis Althusser (1990), Michel Foucault (2004), entre otros, para los cuales la ciencia es una teoría sistemática que da cuenta de las relaciones ocultas que establecen las partes de un determinado objeto de estudio como una totalidad estructurada. El conocimiento científico "se construye construyendo su objeto contra el sentido común, no se impone por su sola evidencia, es porque nada se opone más a las evidencias del sentido común que la diferencia entre objeto 'real', preconstruido por la percepción y objeto científico, como sistema de relaciones expresamente construido" (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1996, p. 52). A partir de este posicionamiento epistemológico es como se comprende que la noción de campo en Bourdieu es un esfuerzo cien-

tífico para dar cuenta sobre las relaciones de poder que permanecen ocultas tras la lógica que vertebra el trabajo intelectual.

Según Pierre Bourdieu (1999, p. 76):

El campo científico como sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta *específica* el monopolio de la *autoridad científica*, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la *competencia científica*, entendida en el sentido de la capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado.

Este acercamiento a la noción de campo desde una postura epistemológica rupturista hace necesario que se aclare qué debe entenderse por relaciones objetivas. Habría que descartar una noción de la ciencia, las relaciones subjetivas que establecen los individuos con plena conciencia y voluntad, tal y como son tratadas por el interaccionismo simbólico o la filosofía existencialista. Plantear que el campo es una configuración de relaciones objetivas es partir del supuesto epistemológico según el cual las relaciones sociales son un producto independiente (inconsciente) de los agentes que las producen. Las relaciones sociales producen a los agentes, y estos, a su vez, al tomar conciencia de ello, se convierten en productores de las relaciones sociales. Marx plantea el problema en los siguientes términos: “[...] en la producción social de su existencia, los hombres traban relaciones determinadas, necesarias, independientes de su voluntad” (1969, p. 8). Así, pues, las relaciones sociales no pueden reducirse a relaciones entre subjetividades motivadas por la intención consciente y la voluntad, ya que son producto de las posiciones y las condiciones sociales, y tienen más realidad que los agentes que las engendran. “El principio explicativo de funcionamiento de una organización está muy lejos de lo que suministre la descripción de las actitudes, las opiniones y aspiraciones individuales; en rigor, es la captación de la lógica objetiva de la organización lo que proporciona el principio capaz de explicar, precisamente, aquellas actitudes, opiniones y aspiraciones” (Bourdieu, Chamboredon y

Passeron, 1996, p. 34). Partir del supuesto teórico de que el campo es una configuración de relaciones objetivas conlleva a asumir que el objeto de estudio escapa a la conciencia de los agentes que le dan forma. Por tanto, el papel fundamental de la ciencia de la ciencia es desentrañar las relaciones ocultas que vertebran el campo científico.

Las posiciones de los agentes o instituciones que conforman el campo están definidas por su situación presente o potencial en la estructura de distribución de las distintas especies de capital. Es decir, la posesión y acumulación de capital económico, cultural, social, simbólico o científico determina el acceso a las ventajas del campo. El capital económico hace referencia al acceso, reproducción y acumulación de los recursos de la investigación. El capital cultural puede existir bajo tres formas o estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. El estado incorporado son las disposiciones al trabajo intelectual duraderas del organismo, como el tiempo que se dedica al estudio, los gustos y el desarrollo de habilidades artísticas, el interés al debate colectivo y la oratoria, y todas aquellas propiedades hechas cuerpo que se convierten en una parte integrante de la persona. El estado objetivado son los bienes culturales que se poseen en forma de objetos, como libros, computadoras, aparatos electrónicos, acceso a las redes de la información y la comunicación, obras de arte, etcétera, los cuales adquieren significado y utilidad en función del capital incorporado que se ha acumulado. El estado institucionalizado son los títulos que se logran obtener, los cuales representan el reconocimiento formal del capital cultural en su conjunto. "El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo" (Bourdieu, 1996, p. 17). El capital social es la suma de los recursos de los que se hace acreedor un agente en virtud de poseer una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de mutua familiaridad y reconocimiento. El capital simbólico es la forma en que estas especies de capital adoptan cuando se desconoce la lógica específica de funcionamiento; o mejor dicho, la arbitrariedad de su posesión y acumulación. El capital

científico es la manifestación conjunta de estas distintas especies de capital que el agente pone en juego en la lucha por la legitimidad científica dentro de un campo determinado.

Es importante destacar que la lucha por el monopolio de la autoridad científica es lo que vertebra las relaciones de colaboración o rivalidad que establecen los agentes dentro del campo. Por tanto, el campo se caracteriza por la lucha entre distintas comunidades de científicos adscritos a un paradigma que buscan la legitimidad científica. Los paradigmas se pueden definir como "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Khun, 1974, p. 13). El predominio de un paradigma impone los criterios de científicidad, o lo que debe considerarse como ciencia normal. Según Thomas S. Khun, la ciencia normal "significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior" (1974, p. 33). El predominio de un paradigma, y por lo tanto la hegemonía de los agentes que lo sostienen, se pone en peligro con el surgimiento de anomalías científicas; o sea, "con el reconocimiento de que en cierto modo la naturaleza ha violado las expectativas, inducidas por el paradigma, que rigen a la ciencia normal" (Khun, 1974, p. 93). El surgimiento de una anomalía científica da lugar a la proliferación de teorías que intentan explicarla; es entonces cuando se presentan las crisis paradigmáticas. Como producto de la crisis de un paradigma surgen las revoluciones científicas, que pasan a sustituir al paradigma dominante y a la comunidad que hasta ese entonces ostentaba la hegemonía en el campo. Las revoluciones científicas son "aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo o incompatible" (Khun, 1974, p. 149). Por tanto, las luchas epistemológicas dentro de un campo están caracterizadas por el enfrentamiento y la discontinuidad entre las diferentes comunidades de académicos adscritos a paradigmas diferentes. Así es como la práctica educativa ha sido influida por las adscripciones a diferentes teorías psicológicas (conductismo, psicoanálisis, psicogenética), solo por mencionar un ejemplo, con criterios de racional-

lidad antitéticos. La historia de un campo científico se aleja de una visión lineal, de una concepción romántica de la acumulación científica. "El *itinerarium mentis in veritatem* no es un camino recto. Da vueltas y rodeos, se mete en callejones sin salida, vuelve atrás, y ni siquiera es un camino, sino varios" (Koyré, 2000, p. 386). El conocimiento científico también está marcado por obstáculos epistemológicos en torno a los cuales se define los criterios de racionalidad de un paradigma. "[...] la razón es una actividad psicológica esencialmente polítropa: ella quiere invertir los problemas, variarlos, injertar unos en otros, hacerlos proliferar" (Bachelard, 1995, p. 48). La experiencia, el sustancialismo, el animismo son algunos de los obstáculos epistemológicos en torno a los cuales una comunidad científica impone los criterios de racionalidad y su hegemonía en el campo.

La autoridad científica debe definirse como capacidad técnica y como poder social. Todo reconocimiento intelectual dentro de un campo implica méritos epistemológicos y buenas relaciones políticas. Es aquí donde la propuesta de Bourdieu se distancia de posicionamientos como los de Tomas S. Kuhn (1974), que desdeña las relaciones de poder en la constitución y legitimación de paradigmas científicos. "Un análisis que intentara aislar una dimensión puramente 'política' en los conflictos por la dominación del campo científico sería tan radicalmente falso como el prejuicio inverso, más frecuente, de no retener sino las determinaciones 'puras' y puramente intelectuales de los conflictos científicos" (Bourdieu, 1999, p. 78). Es evidente que la posición de los agentes dentro del campo está determinada por la posesión de las distintas especies de capital, por los títulos que se han logrado obtener, por las relaciones que se han establecido dentro del campo, por la relación con el poder del Estado, así como por los méritos intelectuales. Los agentes están motivados en participar en el campo por intereses intrínsecos y extrínsecos, por móviles eminentemente epistemológicos y por el reconocimiento social. Lo epistemológico y las relaciones de poder se funden, son partes constitutivas de un mismo proceso, la lucha por la autoridad científica.

La definición de campo también contempla la capacidad de los agentes de hablar y ser escuchados de forma legítima; es decir, socialmente reconocidos en el campo. Habría que señalar

que el reconocimiento social de los agentes proviene de un grupo reducido de colegas dentro del campo, y que como competidores legítimos son los menos propensos a otorgar legitimación sin discusión alguna, en función de que son espectadores y competidores, son juez y parte al mismo tiempo. Entre más autónomo es un campo, más se restringe el número de competidores. Y entre más heterónimo es un campo, más amplio es su público, pero al mismo tiempo son más difusos sus límites. Como argumenta Bourdieu: "Los límites del campo están donde los efectos del campo cesan" (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 154). Es decir, que el campo se circunscribe al ámbito intelectual donde tienen influencia sus agentes. Es evidente que un grupo de científicos dedicados a la física nuclear tienen muy poca influencia entre un grupo de intermundistas organizados en torno a la defensa ecológica.

La dinámica de un campo puede ser explicada a través de la metáfora de un juego de cartas. Habría que advertir que en un campo científico, a diferencia del juego, las reglas no son producto de un acto deliberado, por lo que no son explícitas ni están formalmente establecidas. Según describe Bourdieu (2005, p. 154):

[...] los jugadores son admitidos en el juego, se oponen unos a otros, algunas veces con ferocidad, sólo en la medida en que coinciden en su creencia (*doxa*) en el juego y en lo que se juega, a lo que atribuyen un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento. Los jugadores acuerdan, por el mero hecho de jugar y no por medio de un "contrato", que el juego merece ser jugado, que vale la pena jugarlo, y esta *cohesión* es la base misma de su competencia. Tenemos también *cartas de triunfo*, esto es, cartas maestras cuya fuerza varía según el juego: así como el valor relativo de las cartas cambia para cada juego, la jerarquía de las diferentes especies de capital (económico, social, cultural, simbólico) varía en los distintos campos.

Los agentes aceptan las reglas del juego por el solo hecho de jugar y participar en la lucha por la autoridad científica o las ventajas que proporciona el campo. La relación entre los jugadores es de competencia mutua, donde la oposición entre los contrincantes puede llegar a adquirir ferocidad. La lucha por la hegemonía del campo también propicia trabajo colectivo y alianzas de clase en torno a fortalecer la correlación de fuerzas frente al contrin-

cante. La lucha de poder en torno a la hegemonía y las ventajas del campo es una configuración política donde están presentes la rivalidad y la solidaridad, el autoritarismo y la democracia, el servilismo y la rebeldía, los agravios y la exégesis. La hegemonía en el campo científico, al igual que en el campo político, no es permanente: son consensos de dominación temporales, vertebrados por pugnas externas frente a los enemigos irreconciliables e internas entre los agentes con los que se establecen alianzas de clase.

Triunfar en el campo, al igual que en el juego, no depende del azar, sino de las estrategias que se pongan en práctica. Hay que saber emplear las distintas especies de capital frente al contrincante para inmovilizarlo. Hay quien pueda tener un exceso de capital económico y una deficiencia de capital cultural, y se puede encontrar en igualdad de condiciones en el campo frente a otro agente que posea abundante capital cultural y una deficiencia de capital económico. Las estrategias para luchar por la autoridad científica en el campo, no solo se componen de la posesión y acumulación de distintas especies de capital, sino también de los *habitus* de los agentes.

Ahora bien, es importante definir qué se debe entender por *habitus*, ya que es un concepto clave para comprender la dinámica de funcionamiento de los campos. El *habitus* es definido por Bourdieu como "sistemas de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción que son el producto de una forma específica de acción pedagógica y que hacen posible la elección de los objetos, la solución de los problemas y la evaluación de las soluciones" (1999, p. 92). El *habitus* es la disposición de los agentes a emprender determinado tipo de acciones como producto de la interiorización de la experiencia colectiva. Es el reconocimiento de que lo individual y subjetivo es la encarnación de lo colectivo. El *habitus* es la lógica implícita en los esquema de acción, que definen a los agentes como razonables, no por el hecho de ejercer un ejercicio cognitivo sobre la racionalidad, sino porque sus aspiraciones y la percepción de sus posibilidades objetivas configuran un comportamiento racional. El *habitus* permite a los agentes leer el futuro que les espera y para el cual están hechos. El *habitus* impone lo que debe ser hecho o dicho, y que visto de forma retrospectiva, es lo único que era posible hacer o decir.

La categoría de *habitus* permite cuestionar la noción de sujeto, de individuo o de actor como un ente ontológico con independencia del mundo social, con autodeterminación política y con libre albedrío intelectual, como una noesis concreta. En su lugar, el *habitus* construye al agente como encarnación subjetiva de lo social, como producto y productor de la historia. El *habitus* "es un sistema abierto de disposiciones constantemente sujeto a experiencias, constantemente afectado por ellas de una manera que o bien refuerza o bien modifica sus estructuras" (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 195).

El agente configura su experiencia en función de la socialización de la que es producto y a la cual estructura de forma permanente. La experiencia condiciona y es condicionada por los agentes.

Por tanto, según plantea el mismo Bourdieu (2005, p. 187):

El objeto propio de la ciencia social, entonces, no es el individuo, ese *ens realissimum* ingenuamente coronado como la suprema, la más profunda realidad por todos los 'individualistas metodológicos', ni los grupos como conjuntos concretos de individuos que comparten una ubicación similar en el espacio social, sino la relación entre dos realizaciones de la acción histórica, entre los cuerpos y en las cosas. Es la doble y oscura relación entre los *habitus*, es decir, los sistemas perdurables y trasladables de esquemas de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo (o en los individuos biológicos), y los campos, es decir, los sistemas de relaciones objetivas que son el producto de la institución de lo social en las cosas o en los mecanismos que tienen prácticamente la realidad de los objetos físicos.

Por tanto, desde una perspectiva epistemológica rupturista, el objeto de estudio de la ciencia de las ciencias no es el individuo ni los grupos de individuos, sino el *habitus* y el campo, el agente y sus condicionantes históricas, las relaciones de poder que determinan las posiciones de los agentes en la lucha por la legitimidad científica. La relación entre campo, capital y *habitus* dan forma a un todo estructurado y complejo que permite desentrañar las relaciones de poder que permanecen ocultas en la cotidianidad del quehacer científico.

El motor de un campo es la contradicción, la lucha entre los agentes por la hegemonía, los privilegios y la legitimación científica. Aunque en el plano empírico los agentes no se relacionen entre sí, hay un interés extrínseco por lograr imponer el criterio de cientificidad al cual se adscriben. "El principio de la dinámica de un campo yace en la forma de la estructura y, en particular, en la distancia, las brechas, las asimetrías entre las diversas fuerzas específicas que se confrontan entre sí" (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 155). El campo es una arena política y epistemológica en disputa, una configuración de relaciones de poder donde la lógica dialéctica encuentra su mejor manifestación.

El campo tiene una autonomía relativa de las condiciones económicas, políticas y sociales que lo rodean. Las determinaciones externas nunca afectan a los agentes de un campo de forma directa, sino a través de la mediación del campo. La dinámica de los campos es singular. Ningún campo es igual a otro. No existen reglas universales o conocimientos nomotéticos que expliquen el funcionamiento de un campo, solo descripciones generales de su comportamiento. Todo campo es producto de las condiciones sociohistóricas y culturales en las cuales está inmerso.

Finalmente, habría que señalar algunos desafíos que plantea el estudio científico de un campo. En primer lugar se debe analizar la posición del campo científico frente al campo del poder como un indicador que permite dilucidar el nivel de autonomía. En segundo lugar es necesario trazar un mapa de las posiciones de los agentes o instituciones que componen un campo en función de la disposición y acumulación de las distintas especies de capital. Y en tercer lugar, se debe analizar los *habitus* de las agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que se han adquirido, como un punto de partida para hacer visible la lucha por la legitimidad científica.

V. La incesante polémica en torno a la definición de investigación educativa

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

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

En contraparte surgen opiniones que sostienen que la investigación educativa está fuertemente vinculada a la educación popular, en donde a través de la investigación-acción, los sujetos investigados se convierten en investigadores de su realidad. Boris Yopo plantea que en la investigación participativa se "supera, dentro de una concepción dinámica de su quehacer científico, la

dicotomía sujeto-objeto, es decir, la relación sometedor-sometido" (Yopo, 1989, p. 39). En este mismo sentido, María Bertely opina que "un modo de enfrentar la diversidad de actores, perfiles y espacios sociales relacionados con el campo, estriba en homogeneizar los niveles de calidad académica –apegándose a rigores epistemológicos, metodológicos y teóricos generales– para distinguir lo que es un trabajo de investigación del que no lo es, dejando a los diversos actores, instituciones y espacios comunitarios el compromiso de formar, en ambientes muchas veces precarios, sus propios cuadros" (Rodríguez, 2005, p. 42).

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

Otro desacuerdo se hace evidente cuando se aborda el carácter de la investigación, en donde algunos resaltan el sentido explicativo, sistemático, rígido, científico, y otros el carácter comprensivo e interpretativo. Armando Alcántara Santuario resalta que la investigación "es un examen o estudio riguroso de un objeto o tema específico, utilizando para ello una o varias herramientas metodológicas adecuadas a dicho objeto o tema" (Glazman, 2006, p. 3). En contra parte, Édgar González Gaudiano sostiene que la investigación educativa es un "proceso sistemático para obtener información significativa que permita comprender mejor un objeto de estudio del campo de la educación y guiar la práctica pedagógica" (Glazman, 2006, p. 4).

Con relación a los criterios para definir los productos de la investigación educativa también existen discrepancias irrecon-

ciliables. Pedro Sánchez argumenta que “es fácil identificar en la literatura lo mucho publicado que no es investigación: escritos de posición, opiniones, reflexiones, análisis críticos teóricos, planes de clase, etc. Un trabajo de investigación incluye un objeto de estudio delimitado, una pregunta, objetivo o hipótesis de investigación, permite identificar un método replicable, describe un proceso de recolección de datos y produce resultados derivado de la información; dando idea del grado de factibilidad y delimitación o extensión de los mismos” (Glazman, 2006, p. 3). En abierta confrontación con este punto de vista, Eduardo Weiss plantea que el campo de la investigación educativa es “un área en donde se realizan ‘estudios’, en forma de estudios de intervenciones educativas, de sistematizaciones de experiencias, diagnósticos, evaluaciones, etcétera y, como agrega Furlán (2004), en forma de ‘proyectos’ –planes, programas, etcétera, que contribuyen a racionalizar la acción– y ‘expresiones de opinión’, como los discursos políticos y periodísticos, así como ‘estudios’ en forma de posgrados” (Weiss, 2003, p. 36).

Como se puede observar, no existe acuerdo sobre qué es la investigación educativa, quiénes son los investigadores educativos, cuál es el carácter y cuáles los productos que dan cuenta de la investigación educativa.

Es imposible construir una definición unitaria sobre un problema tan complejo. Pero siendo congruentes con la perspectiva epistemológica desde la que se trató de repensar la noción de campo, se puede apuntar que una de las características ineludibles de la investigación educativa, al igual que de toda investigación científica, es la realización de un esfuerzo sistemático por mostrar las perspectivas ocultas del objeto de estudio por el conocimiento de sentido común. La investigación educativa debe plantearse como un desafío para traspasar los linderos epistemológicos de lo conocido a lo desconocido. En un sentido metafórico, la investigación educativa se puede caracterizar como una aventura incesante para incomodar la visión hegemónica del mundo.

VI. Criterios de validez en la investigación educativa

Si no hay acuerdos en torno a qué es la investigación educativa, mucho más problemático se vuelven los consensos con relación a los criterios de validez. Por lo tanto, habría que empezar por diferenciar la investigación *sobre* la educación de la investigación *desde* la educación.

Los términos de investigación *sobre* la investigación hacen referencia a que los criterios de validez provienen de disciplinas ajenas a la educación. El método hipotético-deductivo procede de la sociología empírica, que a su vez lo retoma de las ciencias naturales; el método etnográfico procede de la antropología; la hermenéutica de la teología; la fenomenología de la filosofía, etcétera. Así, por ejemplo, el método de la sociología empírica exige objetividad, replicabilidad, confiabilidad, operatividad y capacidad de generalizar los resultados de la investigación a contextos amplios. Mientras la tradición hermenéutica o interpretativa da prioridad a lo ideográfico, lo cotidiano y a la subjetividad de la interpretación que realiza el investigador sobre la realidad estudiada. Por lo que, los criterios de validez en la investigación *sobre* la educación deben justificarse desde las disciplinas en las que se retoman los procedimientos metodológicos para investigar el ámbito educativo.

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

Habría que enfatizar que la investigación-acción es la única propuesta metodológica donde los criterios de validez proceden del ámbito educativo, sobre todo del trabajo pedagógico de Paulo Freire (1990), en donde se propone una educación liberadora como contraste a una educación bancaria, en donde se prioriza los procesos comunicativos sobre las prácticas colonialistas de invasión cultural, y en donde los educandos se convierten en actores de su propia educación. "Nadie educa a nadie, pero tampoco nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión mediados por el mundo" (Freire, 1990, p. 87).

Por tanto, la rigurosidad científica de la investigación educativa debe juzgarse desde la disciplina desde donde son retomados los supuestos epistemológicos y metodológicos empleados.

VII. Reflexiones sobre estados de conocimiento, estados de arte y estados de la investigación

En los cuadernos de trabajo del I CNIE se denominó estados de arte a la valoración más relevante de la investigación educativa producida en la década de los setenta. Para dar cuenta de la investigación educativa en la década de los ochenta, se instituyó el nombre de estados de conocimiento con el propósito de construir un universo de investigación que fuera lo más incluyente posible. Para la década de los noventa, el Comie formalizó la definición de estados de conocimiento como: "El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado 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" (Weiss, 2005, p. 13).

En torno a la definición que construye el Comie, algunos autores (Weiss, 2000 y 2003; 2005; Gómez, 2006; Martínez, 2006; Orozco, 2005; Aguirre, 2007) han dado forma a reflexiones sobre las implicaciones teóricas y metodológicas de los estados de conocimiento, por lo que bien vale la pena señalar las coincidencias y las divergencias en dicho tema.

Para Eduardo Weiss: "Realizar un estado de conocimiento implica discutir las perspectivas (teóricas) de análisis, decidir los temas a abordar, localizar las publicaciones pertinentes y analizarlas desde un esquema de clasificación coherente, reseñar los trabajos con aportes, redactar las partes temáticas correspondientes y revisar los escritos producidos de esta manera" (2003, p. 28).

Marcela Gómez Sollano (2006, p. 16) desarrolla una ponencia sobre la deconstrucción e intelección del estado de conocimiento para un simposio en el marco del VIII CNIE, donde señala las posibilidades que brinda la elaboración de un estado de conocimiento, más allá de la pura delimitación conceptual:

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

Para Martínez (2006, p. 53), la delimitación teórica de los estados de conocimiento, elaborada por el Comie, permite:

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

Los tres autores señalan que la elaboración de un estado de conocimiento implica de forma consustancial una valoración sobre la producción intelectual de un grupo de académicos o de instituciones. Para Weiss: "Realizar un estado de conocimiento implica discutir las perspectivas (teóricas) de análisis" (2003, p. 13). En palabras de Gómez, un estado de conocimiento es "la valoración que una determinada comunidad hace de la investigación" (2006, p. 16). Y en términos de Martínez, "exige una mirada crítica y va-

lorativa de la investigación" (2006, p. 53). Se coincide en plantear a los estados de conocimiento como un esfuerzo de interpretación, en donde la mirada del investigador está determinada por sus referentes teóricos y por sus condicionamientos históricos y sociales. La construcción de estados de conocimiento se inscribe en un paradigma epistemológico interpretativo, donde la subjetividad del investigador se convierte en una herramienta heurística que permite dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio investigado.

También se coincide en señalar que el estado de conocimiento permite desentrañar las implicaciones epistemológicas y metodológicas de la producción investigada. Gómez señala que el estado de conocimiento permite "encarar, desde el conocimiento, tópicos concretos de lo educativo, así como las elaboraciones y herramientas de carácter teórico, epistemológico, conceptual y metodológico generadas" (2006, p. 16). Martínez, en este mismo sentido, apunta que el estado de conocimiento "propicia una reflexión ontológica sobre el objeto de estudio, un posicionamiento multirreferencial de sus presupuestos conceptuales y un acercamiento epistemológico de sus sustentos metodológicos" (2006, p. 53). Así, el estado de conocimiento brinda la posibilidad de dar cuenta sobre las formulaciones teóricas que le subyacen a los proyectos de investigación objeto de estudio, haciendo de esta actividad un campo metateórico; es decir, teoría de la teoría. El estado de conocimiento se inscribe en una metainvestigación.

Weiss (2000), Gómez (2006) y Martínez (2006) participan de la misma opinión al señalar que el estado de conocimiento es un esfuerzo colectivo por dar cuenta de la producción investigativa en un determinado campo del quehacer científico. Weiss recomienda "mantener los criterios de pluralidad teórica y metodológica" (2000, p. 7). Gómez señala que elaborar estados de conocimiento: "Es movilizador del capital intelectual que los agentes portan por sus experiencias, trayectorias y conocimientos a su vez demanda su reconfiguración para no subordinar la sistematización y valoración del conocimiento producido a una lógica única, por más rica o potenciadora que sea en el plano teórico, epistemológico o político, social e institucional" (2006, p. 17). Martínez, en este mismo sentido, apunta que los estados de conocimiento "permiten investigar con mayor pluralidad y diversidad lo produ-

cido en un tema determinado" (2006, p. 53). Se concluye que la elaboración de estados de conocimiento implica realizar un trabajo colectivo, en donde la pluralidad de perspectivas teóricas de interpretación, la discusión grupal y la dinámica colaborativa se imponen sobre la producción individual y unirreferencial.

Pero no solo se presentan coincidencias en las reflexiones sobre los estados de conocimiento, también sobresalen las diferencias en sus alcances teóricos. Martínez señala que en los estados de conocimiento "se aborda de forma dialéctica lo local, lo nacional, lo regional y lo internacional" (2006, p. 53). En contraparte a este punto de vista, Gómez puntualiza que "frente a la sobrevaloración de los enfoques dominantes de procedencia internacional en 1981, y con el fin de resaltar la creciente consolidación nacional de la investigación educativa, se recomendó en 1992 centrarse en lo nacional; en consecuencia la discusión internacional quedó ausente" (2006, p. 17). Con una posición intermedia, Eduardo Weiss recomienda "contextualizar la producción y/o discusión nacional en relación a la internacional en el campo" (2000, p. 7). Por tanto, es importante contextualizar la elaboración de los estados de conocimiento a nivel nacional e internacional como punto de referencia para valorar la originalidad y la relevancia de la producción investigativa objeto de estudio.

Otro desencuentro sobre la conceptualización de los estados de conocimiento es en su carácter teleológico; es decir, los alcances y fines de la investigación. Las opiniones se dividen entre el carácter comprensivo y entre el carácter prescriptivo de los estados de conocimiento. Weiss recomienda "no emitir recomendaciones de políticas educativas" (2000, p. 7). Apoyando esta recomendación, Gómez señala que "en 1992 se recomendó respetar y fomentar la pluralidad de enfoques y metodologías, y abstenerse de recomendaciones de política educativa" (2006, p. 17). En contraparte, Aguirre señala que: "El propósito de elaborar los estados del conocimiento rebasa la elaboración de ficheros o catálogos de investigación, la idea es generar conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo" (2007, p. 34). Por una parte se recomienda abstenerse de dar recomendaciones, y por la otra se pretende generar conocimiento propositivo. No recomendar en materia de política educativa, no significa dejar de construir una agenda educativa, señalar las presencias y las ausencias, las

continuidades y las discontinuidades en los temas abordados, los acercamientos metodológicos y las perspectivas teóricas empleadas de una década a otra. También es recomendable lo que señala Weiss (2000, p. 7): delinear "caminos posibles y deseables" en la producción futura de la investigación educativa.

También se presenta desacuerdo en torno a los alcances y características de los estados de conocimiento en su carácter descriptivo versus su carácter teórico-interpretativo. Bertha Orozco Fuentes presenta una ponencia en el VIII CNIE, que contiene una síntesis de un documento de trabajo elaborado como apoyo metodológico para la construcción del estado de conocimiento del campo de *Filosofía, teoría y campo de la educación*, donde plantea: "El trabajo descriptivo en una investigación, tipo estado de conocimiento de un campo disciplinario, consiste en dar cuenta de un objeto o fenómeno social, en términos de la empiricidad de ese fenómeno o conjunto de fenómenos interconectados, para mostrar un panorama o fotografía de un campo temático en particular, obteniéndose un acercamiento general y comprensivo de dicho campo" (2005, p. 37). En contraparte a este carácter descriptivo de los estados de conocimiento, Gómez puntualiza: "La vigilancia epistemológica que su uso plantea para desplegar su potencial atendiendo la particularidad del objeto, la función que cumplen o pueden cumplir para hacer visibles segmentos concretos de la realidad atendiendo su inconmensurabilidad y el tipo de apropiación a que han dado lugar" (2006, p. 18). El desacuerdo sobre los alcances heurísticos de los estados de conocimiento se presenta porque detrás de las delimitaciones teóricas de los autores está presente de manera implícita una visión sobre los alcances del conocimiento científico.

Partiendo del supuesto de que la ciencia tiene principal y fundamentalmente la misión de hacer visible los segmentos de la realidad que permanecen ocultos para el sentido común, se interviene en la disputa sobre los alcances heurísticos del estado de conocimiento. Esta postura se inscribe en una tradición epistemológica rupturista, donde se defiende el carácter develador de la ciencia. Bourdieu plantea de forma clara y contundente: "[...] nosotros estamos conducidos en nuestras prácticas y nuestras opiniones por mecanismos profundamente escondidos, que debe la ciencia descubrir" (2000, p. 66). La ciencia debe romper

con el sentido común y mostrar segmentos de la realidad ocultos para la mirada superficial. El estado de conocimiento no se inscribe en una postura positivista que hace del quehacer científico una descripción detallada de datos empíricos, a partir de los cuales pretende formular planteamientos nomotéticos con carácter generalizador. Por el contrario, la ciencia se construye a partir de rupturas epistemológicas con los datos empíricos que permiten construir nuevas visiones de la realidad. Alexandre Koyré apunta: "Las grandes revoluciones científicas del siglo XX, aunque fundadas naturalmente en hechos nuevos, son fundamentalmente revoluciones teóricas cuyo resultado no consistió en relacionar mejor entre ellas los datos de la experiencia, sino en adquirir una nueva concepción de la realidad profunda subyacente en estos datos" (2000, p. 75). Los estados de conocimiento representan el reto de hacer visible las implicaciones epistemológicas, éticas y políticas presentes en la producción investigativa de un grupo de académicos en un tiempo y espacio determinado. Gómez (2006) señala de forma original que los estados de conocimiento representan un medio de intelección que permite el acceso a ciertos segmentos de la realidad que permanecen ocultos para el sentido común.

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

El estado de conocimiento, desde nuestra perspectiva interpretativa, tiene un carácter develador, transgresor del sentido

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

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

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

Es necesario además delimitar conceptualmente lo que es un estado de la investigación. Según señala Ángel López y Mota (2003, p. 26), "consiste en dar cuenta de la distribución de los grupos que la realizan, las condiciones de trabajo de la misma, la formación de investigadores, la existencia de programas de posgrado, entre otros aspectos". Por lo producido en la década de los noventa en el área de *Investigación de la investigación*, se puede agregar que también incluye valorar de forma sistemática: diagnósticos, panoramas y estados de conocimiento; reflexiones sobre la epistemología y los métodos de la investigación educativa; comunicación de la investigación; políticas de financiamiento e impactos de la investigación educativa. Por tanto, el estado de la investigación es un estudio sistemático y valorativo, en un tiempo y espacio determinado, sobre las condiciones en las que se produce la investigación.

El estado de la investigación tiene como objeto de estudio dar cuenta sobre las condiciones en las que se produce investigación: sobre las características de los investigadores (la posesión de capital cultural, social, simbólico y económico, así como un acercamiento al *habitus*), las instituciones (la relación entre los agentes de la investigación y sus posiciones en el campo), la difusión de la investigación (los cotos de poder de los investigadores para sobresalir en el campo), el financiamiento y las políticas de apoyo (el acceso de los agentes al capital económico y su relación con el poder del Estado) y los procesos de formación de los investigadores (la reproducción del capital simbólico). El estado de la investigación es a su vez el objeto de estudio del campo de *Investigación de la investigación*.

Los interlocutores varían según se trate de un estado de conocimiento, de un estado de arte o de un estado de investigación. Los estados de arte van dirigidos a una comunidad científica restringida interesada en la formulación y justificación específica de un problema de investigación, mientras que los estados de conocimiento van encaminados a un público más amplio de estudiantes, académicos y profesionales de la educación. Los estados de la investigación atienden el interés de los investigadores como gremio y a los tomadores de decisiones.

Como se puede observar, en torno a las reflexiones sobre estados de conocimiento los encuentros y las confrontaciones teó-

ricas son el síntoma de una realidad compleja que plantea como reto reconocerla y desentrañarla.

Referentes bibliográficos

- AGUIRRE LARES, María Silvia; Argelia Antonia ÁVILA REYES y Romelia HINOJOSA LUJÁN: "Aportes para el debate sobre el estado del conocimiento en el campo género y educación", *Revista Acoyahu*, n. 39 (2007), pp. 26-35.
- ALTHUSSER, Louis: *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI, 1982, 235 pp.
- ALTHUSSER, Louis y Étienne BALIBAR: *Para leer El Capital*, México, Siglo XXI, 22a. ed., 1990, 335 pp.
- BACHELARD, Gaston: *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento*, México, Siglo XXI, 12a. ed., 1995, 302 pp.
- BOURDIEU, Pierre: *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 2000a, 206 pp.
- BOURDIEU, Pierre: *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2000b, 142 pp.
- BOURDIEU, Pierre: *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1999, 270 pp.
- BOURDIEU, Pierre: "Los tres estados del capital cultural", *Revista Sociológica*, México, UAM Azcapotzalco, n. 5 (1996), pp. 11-17.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc WACQUANT: *Una invitación a la sociología reflexiva*, México, Siglo XXI, 2005, 430 pp.
- BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude CHAMBOREDON y Jean-Claude PASSERON: *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI, 19a. ed., 1996, 372 pp.
- CANGUILHEM, Georges: *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida: nuevos estudios de historia y de filosofía de las ciencias*, Madrid, Amorrortu Editores, 2005, 179 pp.
- DURKHEIM, Emile: *Educación y sociología*, México, Ediciones Coyoacán, 2001, 131 pp.
- FOUCAULT, Michel: *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 20a. ed., 2001, 355 pp.
- GALÁN GIRAL, María Isabel (coord.): "Estudios sobre la investigación educativa", en: Susana QUINTANILLA: *Teoría, campo e historia de la educación*, México, Comie, 1995, 356 pp.
- GLAZMAN, Raquel y otros: *Informe de la comisión de reestructuración de áreas del Comie*, México, Comie, 2006, 10 pp.
- GÓMEZ SOLLANO, Marcela: "Sobre el concepto de estado de conocimiento. Deconstrucción e intelección", *Revista Acoyahu*, n. 37 (2006), pp. 14-19.

- IBARROLA, María: "Comunicado del Comie", www.comie.org.mx, consultado en noviembre de 2006.
- KOYRÉ, Alexandre: *Estudios de historia del pensamiento científico*, México, Siglo XXI, 15a. ed., 2000, 394 pp.
- KUHN, S. Thomas: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971, 320 pp.
- LATAPI SARRE, Pablo: "¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro" (mimeo, conferencia de clausura del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, 5-9 de noviembre de 2007), México, 2007, 16 pp.
- LATAPI SARRE, Pablo: *La investigación educativa en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994, 243 pp.
- LÓPEZ Y MOTA, Ángel: *Saberes científicos humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*, México, Comie, 2003.
- MARTÍNEZ ESCÁRCEGA, Rigoberto: "Los estados de conocimiento de la investigación educativa. Su objeto, su método y su epistemología", *Revista Ecos de la Educación*, n. 2 (2006), pp. 51-56.
- MARX, Karl: *Contribución a la crítica de la economía política*, México, Ediciones Quinto Sol, 1969, 259 pp.
- MORIN, Édgar: *El método 2. La vida de la vida*, España, Cátedra, 2006, 543 pp.
- NOT, Louis: *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983, 495 pp.
- OROZCO FUENTES, Bertha: "Criterios metodológicos para la descripción analítica de un estado de conocimiento educativo", *Revista Acoyahu*, n. 35 (2005), pp. 37-41.
- PALACIOS, Jesús: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, España, Laia, 1989, 668 pp.
- RODRÍGUEZ, Pedro Gerardo: *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*, México, Comie, 2005, 245 pp.
- RODRÍGUEZ, Pedro Gerardo: "Hacia el Cuarto Congreso Nacional de Investigación Educativa", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, secc. Editorial, vol. XXV, n. 3 (3er. trimestre de 1995), pp. 5-24.
- RUEDA, Mario: "Presentación", en: *La investigación educativa en México 1992-2002*, México, Comie, 2003.
- VIDALES DELGADO, Ismael y Rolando Emilio MAGGI YÁÑEZ: *La investigación educativa en el estado de Nuevo León*, México, Santillana, 2006, 162 pp.
- WEISS, Eduardo: *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento* (conferencia pronunciada en el VIII CNIE en Hermosillo, Sonora), México, Comie, 2005, 53 pp.
- WEISS, Eduardo: *El campo de la investigación educativa 1993-2004*, México, Comie, 2003, 748 pp.
- WEISS, Eduardo: "Notas sobre la elaboración de estados de conocimiento" (mimeo, documento de discusión de la Redmie), México, 2000.
- WEISS, Eduardo: "Presentación", en: *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, México, Comie, 1995.
- YOPO, Boris P.: *Metodología de la investigación participativa*, México, col. cuadernos del CREFAL, 1989, 54 pp.

Contenido

Introducción	5
I. Acercamiento histórico a los estados de conocimiento	7
II. El campo de <i>Investigación de la investigación educativa</i>	13
III. Los estados de conocimiento en las entidades federativas	17
IV. Repensar la teoría de campo	19
V. La incesante polémica en torno a la definición de investigación educativa	29
VI. Criterios de validez en la investigación educativa	32
VII. Reflexiones sobre estados de conocimiento, estados de arte y estados de la investigación	34
Referentes bibliográficos	43

Esta edición de
Mínimos teóricos en la construcción de estados de conocimiento
se imprime en Chihuahua, Chih., México,
en las instalaciones de Doble Hélice Ediciones.

Encuadernación: Taller de Encuadernación Ari.
Edición y producción: Martín Reyes.

