



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Morales, Magda Concepción; Southwell, Myriam
La investigación educativa en México y Argentina. Trazos para pensar una relación
Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 144, 2014, pp. 12-30
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13230751002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La investigación educativa en México y Argentina

Trazos para pensar una relación

MAGDA CONCEPCIÓN MORALES* | MYRIAM SOUTHWELL**

Este artículo está inscrito en el contexto de una investigación más amplia, dedicada al análisis de las articulaciones entre la investigación educativa en Argentina y en México; las articulaciones se entienden como procesos de configuración discursiva. Se realiza un análisis comparativo que permite bosquejar ambas experiencias nacionales. El eje en torno al que se desarrolla es histórico-político y procura la identificación de semejanzas y elementos disimiles en cuatro aspectos: trayectos históricos, papel del Estado y las políticas públicas, procesos de legitimación y validez, y ámbitos de producción. A partir de éstos, se anticipan puntos de intersección entre ambas configuraciones discursivas y se estructuran interrogantes que apuntalan un análisis relacional orientado a destacar los encuentros que podrían construir un nosotros, y los intersticios y rupturas que lo impiden.

This paper is written within the context of a broader investigation devoted to the analysis of the links between educational research in Argentina and Mexico; these links are regarded as processes of discursive configuration. A comparative analysis is carried out which provides an outline of both the national experiences. The axis around which the relationship develops is both historic and political, with the authors seeking to identify the similarities and the dissimilar elements regarding four aspects: historical background; the role of government and public policy; the processes of legitimacy and validity, along with the production areas. Based on the aforementioned, intersection points are foreseen between the two discursive configurations; thus, questions are structured that support a relational analysis aimed at highlighting the possible building blocks that could lead to a joint relationship, as are questions regarding the interstices, and ruptures that may ultimately prevent the continuance of the relationship.

Recepción: 7 de junio de 2013 | Aceptación: 28 de agosto de 2013

* Doctorado en Pedagogía, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente realiza una estancia de investigación posdoctoral, financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) de México, en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. Líneas de Investigación: currículo, sujetos, estructuraciones de la investigación educativa. Publicaciones: (2011), “Lugares de interrogacion: apuntes para pensar la problemática educativa en Chiapas desde sus condiciones socioculturales”, *Devenir. Revista Chiapaneca de Investigación Educativa*, vol. IV, núm. 17, pp. 36-42; (2010), “Lo político como límite de la constitución del campo de la investigación educativa en México”, en R. Soriano y M.D. Ávalos (coords.), *Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos eds. CE: hamagdaxe@hotmail.com

** PhD, Doctoral Programme, University of Essex, Inglaterra. Coordinadora del Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Argentina. Investigadora del CONICET y titular de la cátedra de Historia de la educación argentina y latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata. Líneas de investigación: historia, teoría y política de la educación. Publicaciones: (2011), “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”, en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Desafíos a la escuela media tradicional en un contexto fragmentado*, Buenos Aires, FLACSO/Homo Sapiens, pp. 35-69; (2007), “Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática”, en A. Camou, C. Tortti y A. Viguera (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 307-334. CE: myriamsouth@msn.com

Palabras clave

Análisis histórico
Política
Políticas educativas
Investigación educativa
Articulación

Keywords

Historical analysis
Politics
Educational policy
Educational research
Linkage

INTRODUCCIÓN

Este artículo parte de un proyecto de investigación¹ que se planteó como propósito perifilar las prácticas de investigación educativa en Argentina, identificar las principales condiciones (políticas, sociales, institucionales) que las configuran y trazar un mapa de las articulaciones entre éstas y las producidas en México. Se desarrolla con base en el supuesto de que en los devenires históricos se han producido (y se están produciendo) múltiples articulaciones entre las prácticas de investigación educativa en México y Argentina; el interés central es analizar las formas y condiciones de producción de estas articulaciones. Mediante ese análisis se procura, además de la identificación de equivalencias y diferencias,² vislumbrar posibilidades de nuevas articulaciones que podrían contribuir al fortalecimiento del campo académico de la investigación educativa en ambos contextos nacionales.

El horizonte teórico que orienta la construcción de las lecturas que se presentan se inscribe en las perspectivas posfundacionales;³ desde ahí se plantea que las relaciones que configuran las prácticas de la investigación educativa en Argentina y México se estructuran constantemente sin llegar a una definición absoluta o permanente, por lo que resulta interesante situar el acento en las condiciones que están marcando su producción y sus múltiples configuraciones.

En congruencia con este horizonte, se propone una metodología⁴ que contempla dos

movimientos de lectura entrecruzados: una lectura de superficies, que intenta dar cuenta de las condiciones generales y manifiestas del objeto de estudio; y una lectura de tensiones, que interroga sobre los ángulos opacos, lo no dicho, las rupturas, los intersticios y las paradojas que lo configuran. A partir de ello, en el contexto amplio de la investigación, se diseñó un conjunto de “procedimientos” no cerrados, organizados en cuatro etapas:

1. Elaboración de un panorama histórico de la investigación educativa en Argentina.
2. Construcción de conocimientos sobre los tres ejes básicos de la investigación (condiciones políticas, institucionales y sociales que configuran las prácticas de investigación educativa).
3. Análisis de esas condiciones, con el fin de identificar emergencias, intersticios y rupturas.
4. Doble análisis (comparativo y relacional) entre los procesos de estructuración de la investigación educativa en México y en Argentina.⁵

Este artículo se elaboró a partir de un análisis comparativo que permitió bosquejar los trazos que configuran cada una de las experiencias nacionales, los cuales pueden constituir nudos de las articulaciones producidas entre ellas. Se procura la identificación de elementos compartidos y distintos. Cabe aclarar que aunque en ocasiones éstos puedan vincularse con elementos equivalentes o

1 En el marco de una estancia posdoctoral realizada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Argentina, con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México.

2 En el primer apartado de este texto se desarrollan nociones trabajadas desde el *análisis político del discurso*.

3 Que proponen pensar la ausencia de fundamentos últimos y necesarios, sin negar la existencia de fundamentaciones radicalmente contingentes que tienen condiciones de posibilidad precisamente sobre la “base” de esa ausencia.

4 Pensada como ejercicio específico que el investigador construye durante el proceso de la investigación, tomando en cuenta las características del objeto de estudio, mediante el que articula elementos de distinta procedencia (epistemológica, teórica, metodológica y empírica) para conformar el ángulo desde el que observa e interroga.

5 Cabe aclarar que lo referente a los procesos de estructuración de la investigación educativa en México se trabajó en una investigación previa: “Estructuraciones de la investigación educativa en Chiapas” (Morales, 2011), realizada como tesis doctoral en el marco del programa de Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

diferenciales, no se trata de lo mismo, pues en este caso lo similar y lo diferente se proponen en torno a configuraciones discursivas analizadas por separado, mientras que equivalencia y diferencia refieren a relaciones (políticas) que se establecen entre éstas.

El primer apartado, Claves de lectura, precisa el ángulo de mirada y las nociones teóricas eje en la investigación de la que se deriva este artículo; el segundo apartado, Cronologías, desarrolla de manera más o menos breve el transitar histórico de las relaciones entre política e investigación educativa en México y Argentina. En Trayectos históricos se comparan momentos históricos clave en cada experiencia nacional y se establecen puntos de convergencia y divergencia; el cuarto apartado, El papel del Estado y políticas educativas, se aboca a la exploración de las condiciones generadas desde el Estado y las políticas educativas; en Validez y legitimación se analizan los procesos y territorios desde los que se define la investigación educativa y lo que es considerado válido; y finalmente, en Ámbitos de producción se destacan los lugares desde los que se está produciendo conocimiento educativo.

CLAVES DE LECTURA

El apartado se desarrolla en dos secciones: la primera está dedicada a la presentación breve del lugar desde el que se elaboraron las lecturas (perspectiva posfundacional-análisis político de discurso) y de las herramientas teóricas

centrales (lógica de la articulación/equivalencia-diferencia), usadas⁶ en la investigación; la segunda sección se dedica a esos usos.

Posiciones y herramientas teóricas

Se anticipó ya que el ángulo desde el que se elaboraron las lecturas que estructuran este artículo se inscribe en las perspectivas posfundacionales, que proponen subvertir los supuestos fundacionales, esto es, cuestionar la existencia de algún fundamento o esencia última de lo social (Marchart, 2007). Más que una negación absoluta, con este cuestionamiento se reconoce el carácter histórico y radicalmente contingente de la fundamentación.

El análisis político de discurso, elaborado desde la filosofía política de Ernesto Laclau y trabajado en México principalmente por Rosa Nidia Buenfil, Alicia de Alba, *inter alia*, se sitúa dentro de las miradas posfundacionales de lo social. Sus supuestos básicos se estructuran aporéticamente.⁷ Cabe destacar en ellos la construcción discursiva de los objetos,⁸ la consideración de la realidad social como una estructura discursiva y la imposibilidad constitutiva de ésta, productora del momento de lo político, planteado como ontología de lo social.

La imposibilidad implica también el carácter abierto, precario y relacional de las identidades que configuran las estructuraciones sociales. La relación entre las identidades se produce por una lógica específica, la lógica de la articulación.⁹ Laclau y Mouffe la definen como:

6 La noción de uso de herramientas teóricas, proviene de la propuesta de Foucault (1979) de trabajar la teoría como una caja de herramientas; ello implica que cada investigador construye una articulación conceptual a partir de un entramado disciplinario del que retoma herramientas para integrar su objeto de estudio. Dichas herramientas son "usadas" por él de un modo particular y dependiendo de las condiciones de la investigación.

7 La aporía como lógica de pensamiento toma distancia del dualismo (cuerpo y alma) y de la dicotomía (blanco o negro), para proponer un tipo de relación marcado por una tensión irresoluble (presencia en la ausencia, ser en tanto no ser), que posibilita la constitución mutua de los elementos al tiempo que impide la constitución plena de cualquiera de ellos.

8 No se niega con ello la existencia empírica, pero "que una piedra sea un proyectil, o un martillo, o un objeto de contemplación estética depende de sus relaciones conmigo —depende, en consecuencia, de formas precisas de articulación discursiva—" (Laclau, 1993: 117).

9 Para entender la articulación, Laclau propone recuperar la noción de sobredeterminación, transferida del psicoanálisis al análisis social por Althusser (2004 [1969]); esta noción supone formas de reenvío simbólico y sentidos plurales que permiten reconocer "el carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad" (Laclau y Mouffe, 1987: 118).

Toda práctica que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esta práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articulatoria la llamaremos discurso. Llamaremos momentos a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos... elemento a toda diferencia que no se articula discursivamente (1987: 119).

En el discurso estructurado en la práctica articulatoria se construyen fijaciones parciales y precarias, en tanto está penetrado por un “más allá” de sentido que lo desborda; de esta forma, el discurso se va constituyendo como intento, siempre fallido, de “detener el flujo de las diferencias” (Laclau y Mouffe, 1987: 129), y construye “centros” que las articulan en cadenas equivalenciales. Estos centros son elementos que resultan privilegiados en la contingente construcción del discurso, el cual no tiene un marco de constitución *a priori*, que escape de la dispersión de los elementos que lo configuran.

De ahí que las prácticas articulatorias estén mediadas por un juego que no llega a resolverse y que es constitutivo, el de las lógicas de la equivalencia y la diferencia. La *equivalencia* “supone la operación del principio de analogía entre contenidos literalmente diversos” (Laclau y Mouffe, 1987: 126); opera mediante un “borramiento” de las diferencias entre elementos para expresar “algo” que subyace a ellas, que las identifica; intenta disolver la especificidad de los elementos para crear un sentido de identidad entre ellos. Paradójicamente, si esto sucediera, ya no habría lugar de estructuración, pues al eliminar la *diferencia* se eliminaría la posibilidad de construir cualquier cadena equivalencial; lo que se tendría entonces sería un discurso “suturado”, muerto.

Esta condición hace inalcanzable la plenitud de cualquiera de las dos lógicas, pues no

es posible la pura diferencia, que produciría un espacio suturado de identidades cerradas y dispersas, ni la pura equivalencia, que al eliminar toda diferencia eliminaría la posibilidad de sí misma. La diferencia atraviesa las cadenas equivalenciales, constituyéndose en negatividad radical que desborda e impide, al mismo tiempo que posibilita, la estructuración. Es la particularidad de los elementos que “penetra toda identidad discursiva” (Laclau y Mouffe, 1987: 130).

Usos

Situarse en una mirada posfundacional y política para interrogar las articulaciones que se producen entre la investigación educativa en México y la de Argentina, conlleva tres supuestos anudados: 1) se trata de prácticas de estructuración social y, por tanto, discursivas; 2) se producen entre identidades no cerradas, es decir, no hay una estructura o campo de investigación educativa en México o Argentina que pueda considerarse plenamente constituido; 3) las relaciones que se producen entre ellas están atravesadas por lo político, esto es, la presencia de una en otra reconfigura la identidad de ambas, y reactiva lo que en cada una de ellas estaba considerado como dado.

Estos supuestos son las guías de la investigación; en el análisis comparativo que aquí se presenta han sido útiles al poner en relieve las condiciones que marcan la configuración de cada una de las experiencias nacionales, interpretadas como momentos de articulación, con la precariedad que eso conlleva. Si bien este análisis es elaborado desde la mirada de las superficies, en él se pueden anticipar algunos nudos, algunas relaciones que resultan un privilegiado momento de construcción discursiva.

CRONOLOGÍAS

En este apartado se plantean de manera esquemática los acontecimientos que han marcado rutas en la investigación educativa en México

y en Argentina; la intención es la ubicación y se procura responder a una pregunta simple: ¿qué pasaba aquí y allá en determinado periodo histórico? En el recorrido, sin embargo, es posible encontrar pistas que posteriormente pueden conformar puntos de partida para el análisis.

La investigación educativa en México

Entre 1930 y 1960 se produjeron varios esfuerzos por organizar la investigación educativa en el país que no lograron consolidarse, en parte porque México vivía los estragos del maximato¹⁰ y de la guerra cristera, y en parte porque el panorama internacional seguía oscurecido por la “gran depresión”.¹¹ De ahí que suela datarse en 1964 el momento fundacional de la historia de la investigación educativa en México, con la instauración del Centro de Estudios Educativos (CEE), institución de carácter privado fundada por Pablo Latapí en 1963, con el propósito principal de elaborar diagnósticos sobre la educación y propuestas de innovación educativa.

Un antecedente internacional de esta fundación puede ubicarse en la creación, a cargo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), cuyo propósito era “contribuir al desarrollo de la educación en todo el mundo”.¹² Este organismo concebía a los sistemas educativos como “piezas fundamentales del desarrollo, que debían sujetarse a políticas de largo alcance, para lo cual se requería de investigaciones de diversas disciplinas” (Latapí, 2007).

Entre 1970 y 1982 la investigación educativa en México vivió uno de sus períodos de mayor auge; distintos elementos se

entrecrezaron para construir el escenario propicio, entre ellos: la apuesta internacional por la educación como medio privilegiado de desarrollo, el acelerado crecimiento de la matrícula de educación superior,¹³ el apoyo de organismos públicos (Secretaría de Educación Pública, SEP; el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT; entre otros) y el incremento de la inversión federal al impulso de la ciencia y la tecnología, que se triplicó al pasar de 0.15 a 0.46 por ciento del producto interno bruto (PIB) entre 1971 y 1981. A partir de ello se crearon varias instituciones y programas que contemplaban la investigación educativa entre sus actividades principales, y se generó un importante incremento y fortalecimiento de la base institucional.

Entre las instituciones principales que se crearon en esos años se pueden citar: la Comisión de Nuevos Centros de Enseñanza y del Centro de Didáctica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (1969), y posteriormente, en 1976, el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU, hoy Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE); el Centro de Investigaciones Pedagógicas (1972) y la Fundación Javier Barros Sierra en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1975) (COMIE, 2003). En 1971 se crearon los departamentos de Investigaciones Educativas (DIE) y de Matemática Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional; en un primer momento estas instituciones se dedicaron a colaborar con las reformas del plan de estudios de primaria y la elaboración de los libros de texto, para en 1976 iniciar sus programas de investigación y maestría (COMIE, 2003).

10 Período histórico para la vida de México que debe su nombre a Plutarco Elías Calles, conocido como “el jefe máximo de la revolución”, quién después de ser presidente en 1924-1928 siguió detentando el poder “tras bambalinas” en los períodos en que gobernarón Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo L. Rodríguez (1932-1934).

11 Crisis financiera mundial que estalló en octubre de 1929.

12 Al respecto consultese: <http://www.iiep.unesco.org/aboutiiep/about-iiep.html> (consulta: septiembre de 2012).

13 Entre 1960 y 1982, la matrícula de educación superior se elevó de 78 mil 753 a 998 mil 379 estudiantes (COMIE, 2003).

En 1981 se organizó el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. Otras acciones, también importantes, fueron: la realización de estudios sobre la investigación educativa en el país y su base institucional, las primeras investigaciones sobre las maestrías en educación e investigación educativa, las iniciativas para fortalecer las bibliotecas especializadas, el establecimiento del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), el establecimiento de nexos con instituciones extranjeras, y las Reuniones de Información Educativa (RIE) desarrolladas desde 1974 hasta principios de los años ochenta (Latapí, 2007).

La aparente prosperidad que México vivió en la década de los setenta¹⁴ se derrumbó en 1982, año en el que el país vivió una profunda crisis económica y financiera resultado del endeudamiento externo; éste fue propiciado por la apuesta por el petróleo como sostén de la economía nacional, y de la caída de los precios de dicho recurso a nivel mundial, en junio de 1981.

Para 1982, el déficit fiscal público era de 17.9 por ciento del PIB, lo que llevó al gobierno mexicano a solicitar un nuevo préstamo externo; ante la implosión, el dólar duplicó su valor frente al peso y se culpó a la banca de la fuga de capitales, lo que llevó a su nacionalización por decreto del Estado mexicano (Jiménez, 2006). Para agosto de 1982, la economía mexicana sufría graves estragos que provocaron el cierre de diversas empresas e instituciones, la disminución de la inversión pública y el incremento en los precios de los productos básicos.¹⁵

La profunda crisis se vio reflejada en la caída del financiamiento orientado a apoyar la investigación en ciencia y tecnología, lo cual repercutió seriamente en la investigación

educativa. Varias instituciones desaparecieron y otras tuvieron que hacer reducciones importantes en cuanto a su personal y a los presupuestos destinados a los proyectos de investigación.

En la década de los noventa se produjeron tres acontecimientos que impactaron en distintos sentidos el desarrollo de la investigación educativa: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en mayo de 1992; la celebración del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, que devino en la conformación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993, y la puesta en marcha, a fines de 1996, del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

La firma del ANMEB impactó el desarrollo de la investigación educativa en una dimensión político-financiera, pues posibilitó una mayor disponibilidad de recursos económicos que se concretó en la mejora de los salarios a docentes y académicos, la implementación de estímulos a la productividad, mayor disponibilidad de medios materiales y documentales, así como la reanudación o creación de nuevos espacios y proyectos editoriales de difusión y divulgación del conocimiento (libros, revistas, etc.).

La concepción de investigación educativa que permea al ANMEB se mueve en dos dimensiones: la primera está relacionada con su función en la reforma del sistema educativo y en la reestructuración curricular que ésta conlleva; esto se aprecia en su propuesta de fomentar “permanentemente la investigación que permita la innovación educativa” (SEP, 1992: 9). La otra dimensión está relacionada con la formación docente, es decir, se concibe a la investigación educativa como un grado en la escala de la formación del magisterio, por

14 La “próspera” economía mexicana estaba basada en el descubrimiento de yacimientos de petróleo (cuando los precios alcanzaban máximos históricos) y en los préstamos internacionales que el gobierno aceptó para invertir en la industria petrolera.

15 El precio de la tortilla pasó de 5.50 a 11 pesos, el bolillo y telera de 70 gr. de 0.50 a 1 peso; la gasolina Nova de 6 a 10 pesos; el gas doméstico de 4.30 a 5.10 el kilo, más un incremento mensual de 10 centavos por kilo durante doce meses (*El Informador*, 2 de agosto de 1982, citado en Jiménez, 2006).

lo que se propone que “en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación” (SEP, 1992: 15).

El otro acontecimiento, la constitución del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), impactó en la dimensión organizativa y académica de la investigación educativa; éste se formó en 1993, a partir de la organización del II Congreso Nacional de Investigación Educativa (con el que se proponía dar continuidad al congreso celebrado en 1981). El COMIE se fundó con 120 socios cuyo interés fundamental era promover el desarrollo y la calidad de la investigación educativa en el país. Los impulsos que estaban latentes emergieron con fuerza y permitieron la articulación de esfuerzos (individuales e institucionales) que hicieron posible la reanudación de actividades y proyectos que se habían suspendido durante la crisis (Martínez Rizo, 1996). Uno de los propósitos (y de las tareas) principales del II Congreso fue construir un panorama de los trabajos de investigación educativa desarrollados entre 1982 y 1992, para lo que se prepararon 30 estados del conocimiento.

El PROMEP, creado en 1996 por la Secretaría de Educación Pública, con el apoyo del CONACYT y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se propuso como objetivo general:

Mejorar sustancialmente la formación, dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones como un medio para elevar la calidad de la educación superior. Su finalidad última es sustentar la mejor formación de los estudiantes y para ello se plantea como principio la sólida formación académica del profesorado y su

integración en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y vinculados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación innovadora del conocimiento. Al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como profesor-investigador, se refuerza la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior (SEP, 2006: 10).

La mirada de las políticas educativas federales estaba puesta otra vez en la investigación educativa, con dos nuevas figuras: los cuerpos académicos y el profesor-investigador. Al promover la profesionalización de los docentes de carrera¹⁶ mediante estímulos económicos y becas, el PROMEP propició una rápida expansión del interés por la investigación y la organización de colegiados que serían los responsables de realizarla.

Sin embargo, a pesar del avance en la organización e institucionalización de la investigación educativa persisten hoy en día viejas problemáticas como la insuficiencia y deficiente distribución de recursos (económicos, financieros y materiales) con que cuentan las instituciones, así como la centralización de esos recursos (además de que también están centralizados los recursos documentales y las mismas instituciones e investigadores). Además, se han generado otros problemas, como la sujeción de los intereses y las preguntas de investigación a los lineamientos marcados por los organismos financiadores.

La búsqueda de recursos (vía PROMEP u otros financiamientos) ha contribuido también a la proliferación de intereses particulares de los investigadores que, para conseguir recursos, responden a las convocatorias, muchas veces desarticuladas entre sí, dificultando la organización de proyectos integrales.

¹⁶ El ideal de formación que el PROMEP establecía era el de tener grado de doctorado.

Otras problemáticas producidas tienen que ver con cierto proceso de conformación de “cacicazgos”, esto es, la concentración de recursos y la monopolización de las convocatorias por algún o algunos grupos de investigación en las universidades públicas estatales, muchas veces a través del PROMEP, y la lucha entre grupos o cuerpos académicos por acceder a los recursos, que instaura nuevos órdenes de escisión.

Por otro lado, se dibuja como reto prioritario de quienes se inscriben en el “campo de la IE en México”, el establecimiento de nuevos canales de comunicación y la reorganización; por ello, en los últimos años, se han orientado muchos esfuerzos a la subversión del aislamiento y la falta de cooperación entre investigadores e instituciones, que han empezado a cristalizarse en la emergencia de comunidades y redes.

La investigación educativa en Argentina

En Argentina se pueden ubicar intentos tempranos de institucionalización de la investigación educativa relacionados con la sanción de la Ley de Educación Común y la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1884. Esta emergencia tenía características particulares en las que aparecía el Estado como generador de normas y regulador del sistema educativo; se iba formando una élite burocrática (cuerpo de inspectores y funcionarios de nivel central) que delimitaba la distinción entre saber experto y saber docente, desde la que se empezaron a gestar tradiciones de investigación y producción del conocimiento, que fueron acompañadas de incipientes procesos de institucionalización de pequeños núcleos productores en las universidades públicas, principalmente en las de Buenos Aires y La Plata (Palamidessi *et al.*, 2007).

La creación de la Sección Pedagógica en la Universidad de la Plata en 1906, y de la carrera de Pedagogía en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1940, pueden considerarse importantes puntos de inflexión en la historia

de la investigación educativa en Argentina, inaugurada con la impronta del paradigma experimental, predominante en los escenarios científicos internacionales.

Gradualmente se empezaron a diferenciar los campos de la educación y de la producción del conocimiento. En la década de los cincuenta esta diferenciación estaba más o menos consolidada y se constituía un nuevo emplazamiento de la investigación educativa, basado en la indagación empírica, sistemática y cuantitativa (Palamidessi *et al.*, 2007).

La intervención de organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, UNESCO), marcó algunos de los caminos de la investigación educativa que se iban trazando orientados en la visión de la necesaria relación entre universidad y ciencia, situada la primera en el centro de producción de los conocimientos científicos en general —particularmente los educativos— y como herramienta principal del desarrollo social y económico de las naciones, al que se aspiraba desde el modelo de modernidad y progreso imperante. Esto llevó a la modernización y diversificación de la universidad, expresada en la creación de las carreras de Sociología, Psicología y Ciencias de la educación (en 1957) y la ampliación de plazas de tiempo completo.

Otros elementos que coadyuvaron a la conformación de la base institucional de la investigación educativa fueron la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Instituto Torcuato Di Tella (ITDT) en 1958, y del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) en 1961, organismo encargado del primer diagnóstico socioeducativo nacional (Isola, 2011).

Un rasgo particular que atravesó desde su emergencia y que se fue intensificando a lo largo del proceso de institucionalización de la investigación educativa en Argentina (y del sistema educativo y universitario en general) fue el alto nivel de politización de sus agentes, que “reflejaba la efervescencia política que la sociedad toda vivía” (Isola, 2011: 8).

Los sucesivos golpes militares (1955, 1962, 1966) y el establecimiento de dictaduras militares (1966-1973 y 1976-1983) implicaron interrupciones y clausuras del discurso (en formación) de la investigación educativa. Para 1966, el gobierno militar realizó intervenciones en la vida universitaria al considerar a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA como un núcleo de subversión; frente a esto renunciaron grupos de investigación y cientos de docentes se exiliaron (Isola, 2011). Sin embargo, la misma represión convocó a varios grupos de intelectuales a la conformación de centros académicos construidos al margen de las universidades y de las burocracias de Estado.¹⁷

El golpe de Estado en 1976 llevó a la instalación de una dictadura militar que marcó una profunda represión de los discursos sociales, entre ellos los académicos, y estableció un orden basado en la prohibición, el exilio y el intento de control ideológico (mediante la desaparición o exilio de académicos,¹⁸ la prohibición de libros, el cierre de carreras y la represión de la divulgación de las ideas), que impactaron en el debilitamiento e incluso la desestructuración de los campos de la educación, la universidad y la investigación educativa. No obstante, de 1975 a 1982 emergieron medios de disidencia intelectual, entre los cuales se pueden mencionar el Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación (I-IECSE), que en 1975 dio origen a la revista *Perspectiva Universitaria*; la edición en 1982 de la *Revista Argentina de Educación*; el desarrollo en 1979 del programa de Maestría en Ciencias Sociales y la creación, en 1982, del área Educación y Sociedad en la FLACSO (Palamidessi *et al.*, 2007).

En 1983 se reinstauró el régimen constitucional y democrático en Argentina, y con ello se reactivó el debate social y se aperturaron

numerosos y diversos espacios institucionales de producción de conocimiento, lo que posibilitó la reconstitución, consolidación o creación de agencias productoras de conocimiento educativo. Un elemento enriquecedor de este escenario fue el retorno del exilio de investigadores (consagrados o jóvenes formados en el exterior) que generó un mosaico heterogéneo de tradiciones científicas y de pensamiento que convergieron en los espacios de producción.

El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y las universidades nacionales implementaron políticas, como becas, incentivos y subsidios para la investigación, que coadyuvaron a la expansión y profesionalización de bases de la investigación educativa; éstas se fueron desarrollando durante las décadas siguientes a pesar de la crisis financiera que vivió el Estado argentino postdictadura, y se solventaron, en parte, mediante la búsqueda de fuentes de financiamiento externas al Estado (Banco Mundial, entre otros organismos internacionales, diversas fundaciones y fondos privados).

En 1993 se inició una reforma educativa formalizada con la Ley Federal de Educación (No. 24.195), que volvió a poner a la educación en el centro de la agenda política. Esto conllevó la migración de intelectuales de la educación a organismos de gobierno, al principio en puestos de segunda y tercera línea, y más recientemente en cargos de primer nivel (diputaciones y dirigencias del Ministerio de Educación);¹⁹ se estrecharon nuevamente las relaciones entre las políticas de Estado y la investigación educativa, que empezó a pensarse como eje de la construcción de las políticas y la toma de decisiones respecto a lo educativo, o como insumos o herramientas para la toma de esas decisiones.

17 Entre ellos, el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) adscrito al Instituto Torcuato Di Tella (1967) y la *Revista de Ciencias de la Educación* (RCE) (1970).

18 México fue uno de los países centrales para el exilio intelectual argentino (Isola, 2010).

19 Adriana Puiggrós, Juan Carlos Tedesco y Mariano Nadorowsky, entre otros.

TRAYECTOS HISTÓRICOS

En “Cronologías” se pueden entrever algunas semejanzas y distancias en el desarrollo e institucionalización de la investigación educativa en ambos países. Vale resaltarlas.

En México se ubican los primeros intentos de organización ya bien entrado el siglo XX. Esto se entiende si se considera la inestabilidad política y social que prevalecía en el país en esa época. Se trata de esfuerzos particulares que no logran consolidarse sino hasta la década de los sesenta, con la creación del Centro de Estudios Educativos.

En Argentina se producen intentos mucho más temprano, derivados de la creación del Consejo Nacional de Educación (1884), que estuvieron ligados principalmente al Estado y conllevaron a la formación de una élite burocrático-académica que contribuyó a una muy baja diferenciación entre política educativa, planeamiento e investigación. Para ese tiempo se perfilaban ya las universidades públicas (principalmente la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de la Plata) como lugares privilegiados de producción de conocimiento educativo, lo que cristalizó con la creación de la Sección Pedagógica (UNLP, 1906) y de la carrera en Pedagogía (UBA, 1940).

En la década de los sesenta en México, y en Argentina desde fines de los cincuenta y hasta mediados de los sesenta, se vivió un florecimiento de la investigación educativa, influenciado en parte por las políticas internacionales, que situaron a la educación en el eje del desarrollo económico y social, a través de la gestión de medidas *ad hoc*, como la creación del Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación (UNESCO).

Mientras en México este florecimiento se relacionó con la emergencia de ciertas condiciones de producción, en Argentina tuvo que ver más con la diferenciación, la construcción de nuevos emplazamientos y la modernización del sistema educativo; en Argentina el Estado siguió jugando un papel principal, que

puede reconocerse en la creación del CONICET en 1957; en México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) se crea hasta 1970.

De 1970 a 1982, la investigación educativa en México vivió un periodo de gran auge, sostenido en la ilusión de una economía floreciente y de la apuesta a la educación que se hacía en el contexto internacional. Esto trajo consigo importantes financiamientos por parte del Estado, la creación de varias instituciones y programas de investigación, y la vinculación con instituciones extranjeras, entre otras acciones, que dibujaron un panorama prometedor que, sin embargo, pronto mostraría sus grietas.

En Argentina, esos años y los anteriores (desde el golpe de Estado de 1966) estuvieron marcados por un alto nivel de politización y efervescencia política que antagonizó (constituyó también) la identidad de la investigación educativa, tensionada entre la intervención de la vida universitaria, la represión, la renuncia y el exilio, que llevaron a la desaparición de grupos enteros de investigadores educativos y la emergencia de centros académicos al margen de la universidad y el Estado, los cuales funcionaron como mecanismos de resistencia.

Estas condiciones se acentuaron con la dictadura militar instaurada en 1976, que se definió por la represión, la prohibición y el exilio, y que llevó a muchos académicos argentinos a refugiarse en México. Emergieron a su vez diversos medios de disidencia intelectual que fueron clave para el proceso de reconfiguración de los espacios académicos, entre ellos los de la investigación educativa, en los años posteriores a la dictadura.

Con la reinstauración de la democracia argentina en 1983 se reactivó el debate social, se abrieron espacios de producción del conocimiento y retornó del exilio un importante número de investigadores. La experiencia en el exterior contribuyó a la heterogeneidad de miradas que enriquecieron las formas de producción del conocimiento. A pesar de la crisis

financiera y económica heredada de la dictadura, se implementaron políticas que permitieron expandir y profesionalizar las bases de la investigación educativa; contribuyó a ello la búsqueda de financiamientos externos al Estado, lo que produjo nuevas demandas y regulaciones.

Por su parte, México vivía en 1982 una de las peores crisis económicas de su historia, la cual frenó el desarrollo de la investigación educativa que se había producido en la última década; cayeron los financiamientos, se cerraron centros de investigación, y se dejó de realizar el Congreso Nacional de Investigación Educativa, que se había propuesto como un mecanismo constante de producción y difusión.

A partir de los años noventa los trayectos históricos de la investigación educativa en México y Argentina volvieron a mostrar coincidencias: en ambos contextos nacionales se empiezan a construir nuevas rutas. Algunos trazos se dibujaron con base en los ideales de desarrollo y modernización señalados en políticas internacionales; otros tuvieron que ver con políticas específicas de cada país (a veces resultado de la interpretación de las anteriores) y unos más, no menos importantes, con el esfuerzo de los propios investigadores y grupos.

Entre las similitudes de las experiencias producidas en este periodo se pueden destacar: proyectos de modernización educativa (iniciados en México con el ANMEB y en Argentina con la Reforma Educativa de 1993); programas para incentivar al conformación de grupos y la producción de conocimientos en instituciones de educación pública, principalmente universidades (Programa de Mejoramiento del Profesorado en México y Programa de Incentivos en Argentina); y más recientemente los traspasos de los límites nacionales, institucionales y disciplinarios, posibilitados por la creación de redes de investigación inspiradas en el paradigma de la *world wide web* y las sociedades del conocimiento.

EL PAPEL DEL ESTADO Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Desde los primeros esfuerzos de institucionalización de la investigación educativa, en Argentina el Estado jugó un papel principal; hay que recordar que éstos se dieron en el marco de la creación del CNE. Esta condición contribuyó a la poca diferenciación entre la burocracia educativa y la academia, y a que desde los comienzos, y hasta la década de los sesenta, las actividades de investigación se concentraran en “oficinas técnicas del Estado, en los cuerpos de inspectores y en pequeños núcleos académicos de las universidades de Buenos Aires y La Plata” (Palamidessi, 2008: 9).

Las condiciones fueron diferentes en México, donde los principales esfuerzos generalmente se produjeron desde ámbitos privados, por ejemplo la creación del CEE, a partir de la iniciativa de sujetos y colectivos interesados en las problemáticas educativas que enfrentaba el país, en ocasiones orientados por la tendencia internacional que situaba a la educación como eje del desarrollo de los Estados nacionales. Y aunque posteriormente las universidades públicas del centro del país (UNAM e Instituto Politécnico Nacional, principalmente) concentraron los intereses y las producciones, la investigación educativa en México mantuvo una distancia respecto del Estado.

La impronta del papel central que jugó el Estado en el proceso de emergencia de la investigación educativa en Argentina permanece como huella activa; a pesar de que, al igual que en México, constantemente se denuncia la falta de integración de los productos de investigación a los procesos de tomas de decisión en el ámbito de las políticas educativas, el Estado continúa en un lugar eje, desde el que se generan condiciones de estructuración, se plantean regulaciones, se construyen interacciones, e incluso se propone como un ámbito de producción de conocimiento educativo, al incluir en los ministerios de educación nacional y provinciales, grupos de investigación,

orientados, por lo general “a la toma de decisiones en materia de política educativa [o] para el mejoramiento de las acciones que se llevan a cabo en el interior de las instituciones educativas” (DiNIECE, 2006: 22).

En México, el lugar del Estado se ha situado más hacia el margen, si bien durante la década de los setenta generó mecanismos importantes de financiamiento y regulación, mediante la creación de organismos públicos (se puede mencionar al CONACYT como el más destacado en este sentido) y el incremento de la inversión federal para el impulso de la ciencia y la tecnología.²⁰ A diferencia de Argentina, en México el Estado no se ha constituido en ámbito de producción de conocimiento; las interacciones que produce han sido menos fuertes, hay más distancia entre su discurso y el discurso de la investigación educativa y es más alta la diferenciación entre sus actores.

Durante los años noventa, en ambos países se produjeron reformas del sistema educativo, mediados por la lógica de las sociedades de la información y el conocimiento —emergente en el panorama internacional— y producidos como un intento de responder a los requerimientos de evaluación y modernización de la educación, planteados por organismos internacionales (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre otros); sin embargo, los rumbos que tomaron fueron distintos. Esta diferencia puede explicarse en parte por el papel que ha jugado el Estado en los procesos educativos y por las particularidades históricas, políticas y sociales vividas en ese momento en cada contexto nacional: México frente a los retos planteados por la reciente crisis económica, Argentina frente a “los desafíos del retorno a la democracia y al Estado de Derecho” (Tedesco y Tenti, 2001: 6).

Conviene detenerse, por lo menos brevemente, en algunos aspectos de las reformas educativas impulsadas en México y Argentina, para poner de relieve las similitudes y diferencias entre ambas experiencias, así como las

formas en que éstas han impactado en la producción de condiciones para la investigación educativa.

En México, la política orientada a la modernización educativa se planteó en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, del sexenio de Carlos Salinas de Gortari. Ésta fue presentada como “palanca de transformación”. La apuesta principal se hizo sobre la inversión en la educación básica, concretándose en 1992 con el ANMEB. Entre los planteamientos propuestos resaltan la descentralización del sistema educativo, la modificación de los contenidos curriculares, el replanteamiento de las relaciones entre educación y trabajo y el fortalecimiento de la participación de la sociedad en el quehacer educativo. Se lee detrás de esta propuesta una marca de las políticas económicas sostenidas en la lógica del mercado, que para entonces se proyectaban, bajo el significante *neoliberalismo*, como la ruta hacia el desarrollo y la integración de México en la economía mundial.

El neoliberalismo implica un adelgazamiento del aparato institucional del Estado y una apertura a la participación social; en México, esta apertura estuvo dirigida sobre todo al sector conservador empresarial (Buenfil, 1997), que en el caso del sistema educativo se tradujo en un incremento acelerado y desregulado de la inversión privada.

En Argentina, el inicio formal de la reforma se da con la sanción de la Ley Federal de Educación No. 24.195, que reemplazó a la ley 1420 de 1884; desde mediados de los ochenta, con el retorno a la democracia, se reactivaron las discusiones sobre la necesidad de renovación del marco normativo de la educación y se generó el clima propicio para hacerlo. Esto llevó a la realización del Congreso Pedagógico Nacional, en el que se expresó la gran desarticulación del sistema educativo, generada por la dictadura, y la urgencia de desarrollar una nueva organización institucional (Southwell, 2007).

20 Década que en Argentina, desde el Estado militar instaurado, se producían acciones tendientes a la coagulación del discurso académico (sin lograrlo, vale decir).

Con este congreso como antecedente, y ante la “generalizada aceptación de nuevas reglas de juego en el contexto económico internacional, tales como la globalización de la economía y el desafío de la competitividad internacional” (Braslavsky y Cosse, 2006: 5), se inicia el proceso de modernización educativa en Argentina, tensionado entre estos desafíos y las demandas planteadas por el retorno a la democracia.

Los principales ejes de la reforma educativa en Argentina fueron: la reestructuración de los niveles del sistema educativo y la extensión de la obligatoriedad; la renovación de los contenidos curriculares; la creación de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación; políticas compensatorias; modernización de la gestión institucional, y aumento de la inversión en educación (Tedesco y Tenti, 2001).

A primera vista, la mayoría de éstos coinciden con los propuestos por la reforma educativa en México y “usan” significantes similares como articuladores (modernización, calidad, evaluación, federalización o descentralización, cobertura, equidad, entre otros), pero si se observa con mayor detenimiento, los sentidos articulados fueron distintos.

Para entender esta diferencia hay que situarse en el contexto de la producción discursiva de ambas reformas. Habíamos señalado ya los distintos desafíos que enfrentaban México y Argentina en ese momento histórico; habrá que agregar que en Latinoamérica, las reformas educativas se desarrollaron en la tensión de dos lógicas: una que apuntaba a la eficacia y eficiencia del sistema educativo, priorizando las relaciones que éste podría establecer con el aparato económico y productivo, y otra que apuntaba a la mejora de las condiciones de equidad social y educativa. En palabras de Braslavsky y Cosse (2006: 6), las alternativas —tensionadas— eran entre un Estado prescindente “recaudador y financiador de las fuerzas del mercado”, y un Estado promotor,

“regulador y configurador de un nuevo sistema educativo”. Aunque en los distintos países se intentó mediar entre estas lógicas, en cada uno predominó una u otra.

En México la predominancia de la lógica de mercado es visible en el crecimiento exponencial de la oferta educativa privada; la expansión del sector tecnológico universitario frente al crecimiento casi estacionario de la universidad; la concentración de la demanda en las carreras de servicio y el crecimiento del posgrado, principalmente en manos de la iniciativa privada, como respuesta a los requerimientos de mayor escolaridad por parte del mercado laboral (Rodríguez y Casanova, 2005).

En Argentina la balanza se inclina hacia el eje Estado-equidad, dado el fortalecimiento de la oferta educativa pública, el incremento moderado y regulado de la oferta privada y la creación de un sistema de evaluación a cargo del Estado. Durante los primeros años de la reforma, Argentina presentó una ambigüedad notoria y compleja que la situó en un lugar intersticial, en tanto no fue reconocida por la orientación completamente neoliberal —como en otros países de la región— ni por la orientación crítica (Tedesco y Tenti, 2001).

En el marco de sus reformas educativas, tanto México como Argentina crearon programas orientados al fortalecimiento de la investigación como parte de la vida académica de las universidades. Por su importancia en la generación de condiciones para el desarrollo o fortalecimiento de la investigación educativa, habrá que cerrar el apartado haciendo una revisión sobre los parecidos y las diferencias entre éstos.

El Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores se creó en Argentina en 1994, con el objetivo de estimular la creación de grupos y las tareas de investigación. Los apoyos se distribuyen de dos formas: categorización, obtenida mediante el reconocimiento de pares evaluadores, y proyectos presentados por equipos de investigación.²¹ El programa

21 En 2010 se apoyaron 322 proyectos del área de educación. Véase: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/incentivos-a-docentes-investigadores/directorio-de-proyectos> (consulta: 5 de abril de 2013).

contempla la investigación como actividad eje de la docencia.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado se implementó en México en 1997, con el propósito de mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones de educación superior y fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos adscritos a esas instituciones (SEP, 2006), con la intención de mejorar la formación de los estudiantes del sistema público de educación superior. Los apoyos se distribuyen mediante las becas, el programa de incorporación de nuevos docentes con posgrado, el reconocimiento del perfil deseable y el apoyo a cuerpos académicos. El programa contempla la investigación como parte integral del perfil docente, vinculada a la docencia, el tutelaje y la gestión.

Es posible reconocer algunos “parecidos de familia” entre los programas mencionados:

- Un parecido central consiste en la consideración de la investigación entre las funciones docentes, expresada en la propuesta de las figuras docente-investigador, en el caso del Programa de Incentivos, y profesor-investigador, en el caso del PROMEP.
- Otro parecido importante tiene que ver con el apoyo explícitamente orientado a la conformación de grupos o equipos de investigación, mediante el apoyo a proyectos (Programa de Incentivos) o a los Cuerpos Académicos (PROMEP).
- En ambos programas, por otro lado, se contempla la investigación en dos vertientes: una individual, expresada en las categorizaciones (Programa de Incentivos) o en el reconocimiento del perfil deseable, otorgamiento de becas para estudios de posgrado o apoyo a la incorporación de nuevos docentes con estudios de posgrado a las instituciones de educación superior públicas (PROMEP); y otra colectiva, mediante

los Proyectos (Programa de Incentivos) o los Cuerpos Académicos (PROMEP).

- La distribución de estos apoyos se regula mediante estas vertientes.

Hay también diferencias que definen la particularidad de cada programa: unas tienen que ver con los marcos normativos y los medios de evaluación de las solicitudes presentadas; otras con distintas concepciones de docencia e investigación. Propongo pensar en las siguientes:

- En el Programa de Incentivos la evaluación y el reconocimiento de categorización se realizan por pares investigadores; en el PROMEP el reconocimiento es otorgado por la Subsecretaría de Educación Superior, que contrata investigadores acreditados, predominantemente de instituciones hegemónicas del centro del país, para realizar la evaluación.
- El Programa de Incentivos otorga la categorización basado en el reconocimiento de la trayectoria académica; el PROMEP basa el reconocimiento del perfil deseable en las actividades que el docente ha realizado durante los tres años anteriores a la solicitud, tomando como criterio principal la producción y publicación de investigación en canales reconocidos y validados por la comunidad académica.
- El Programa de Incentivos sitúa a la investigación como eje de la docencia; el PROMEP, si bien plantea la investigación como actividad integral en la docencia, la vincula con otras actividades como gestión y tutelaje.
- El Programa de Incentivos regula los apoyos colectivos mediante la presentación y aprobación de proyectos específicos de investigación; el PROMEP lo hace mediante la valoración de las trayectorias de los Cuerpos Académicos y la categorización de éstas.

- El PROMEP contempla entre sus apoyos individuales el financiamiento de estudios de posgrado de los docentes y la incorporación de docentes con estudios de posgrado, mientras que el Programa de Incentivos centra sus apoyos individuales en el reconocimiento de las trayectorias académicas de los docentes; desde el PROMEP se consideran los posgrados como elemento central en la formación del investigador.

A pesar de las diferencias, sin embargo, tanto en México como en Argentina las políticas educativas juegan un papel importante en el desarrollo de la investigación educativa y, hay que agregar, parten de definiciones puestas que la circunscriben a los aportes que ésta pueda hacer (en el sentido de utilidad o aplicación) a la mejora de las prácticas o a la solución de problemáticas educativas.

LEGITIMACIÓN Y VALIDEZ

Se entiende aquí legitimación como el proceso, o más bien, los procesos por los cuales se construye la idea de lo que “debe ser” y se aceptan determinadas prácticas como válidas; esto implica cuestionar cualquier supuesto de legitimidad intrínseca, pues en tanto proceso de construcción, la legitimación es contingente, histórica y política. La interrogación, en este apartado, está puesta sobre los lugares desde donde se define y se legitima lo que se considera válido en relación a las prácticas de investigación educativa en México y Argentina.

En cuanto a la definición de la investigación educativa, en ambos países convergen perspectivas teóricas, disciplinarias y metodológicas, diversas y heterogéneas, que proponen modos distintos de pensar y hacer investigación; esto

conlleva una proliferación de sentidos sobre el significante investigación educativa, muchas veces en tensión, e incluso contradicción, que hace imposible una definición plena.

En México, esta indefinición se ha vivido con preocupación, y en distintos momentos quienes organizan o investigan sobre la investigación educativa han asumido el reto de construir una definición que pueda articular esos sentidos y permita establecer criterios de delimitación y parámetros de validez rigurosos, que no rígidos. Uno de los principales abocados a esta tarea ha sido el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.²² Las delimitaciones se han propuesto desde distintos lugares, los señalo brevemente:

Epistemológico. Los criterios para establecer los límites de la IE se proponen en relación a la sistematicidad de la producción de conocimientos (y las relaciones que el sujeto —investigador educativo— establece con su objeto de estudio (alguna dimensión de lo educativo). Ahora bien, conviene aclarar que tales criterios son validados por las comunidades de investigadores y consisten en el principal aspecto considerado por las instancias de legitimación de la investigación, como el Sistema Nacional de Investigadores, del CONACyT.

Teórico-conceptual. Se proponen como criterios de delimitación la solidez de la “base” conceptual de un trabajo de investigación, así como la coherencia argumentativa.

Metodológico. Las definiciones se construyen priorizando la especificidad del objeto educativo y las formas de abordarlo. Prestan particular interés a las articulaciones (teórico-metodológicas) que posibilitan tal abordaje, y valoran la pertinencia y validez de éstas.

22 En el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1995, en la ciudad de Mérida, se organizó una mesa de diálogo a partir de dos ejes: ¿qué ha de contar como investigación educativa? Y ¿cuáles son los criterios que la convalidan?; en 2004 se organizaron dos mesas de diálogo dedicadas a la misma cuestión, una desarrollada en la Universidad Nacional Autónoma de México y la otra en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de la ciudad de Guadalajara. Véase: *Linderos: diálogos sobre investigación educativa* (COMIE, 2005).

Social-político. Desde este lugar se considera la legitimidad de la investigación como una problemática social, y más aún, política, en la que se establecen debates, luchas, juegos de poder, mecanismos de exclusión y de inclusión. También se pueden ubicar aquí las definiciones que plantean, como eje central en el desarrollo de la investigación, la organización en comunidades o colegiados.

Respecto al problema de la definición y delimitación de la investigación educativa, Buenfil (2005) plantea que es a la vez una tarea necesaria e imposible; con esta afirmación sitúa la problemática en la aporética tensión entre la necesidad de “ser” definida y la imposibilidad de llegar a serlo.

Esta condición de tensión entre ser-imposibilidad de ser de la investigación educativa se lee en los contextos argentino y mexicano; al no haber en ninguno de los dos casos una definición cerrada y concluyente de lo que ha de ser considerado válido, los sentidos están en constante negociación y las legitimaciones se están produciendo desde distintos territorios, entre los que destacan: el académico (reconocimiento entre pares), el político-institucional, y el formativo (estudios de posgrado). Desde todos éstos se proponen definiciones, y se establecen regulaciones y criterios de validez desde los cuales determinados sujetos, objetos y conocimientos producidos son reconocidos y legitimados.

Hay que agregar que las fronteras entre estos territorios son porosas, móviles y se entrecruzan en distintos puntos de intersección, de ahí que, aunque podamos ubicar similares lugares de legitimación en ambas experiencias nacionales, se configuran matizadas que constituyen especificidad. Un matiz relevante —en cuanto a la diferencia que produce— se constituye en el entrecruzamiento de los territorios académico y político en el contexto argentino. Esto lo podemos leer en dos líneas:

- En la convivencia entre gestión educativa y trabajo académico.²³ Se puede observar, por ejemplo, en la migración de intelectuales a organismos de gobierno relacionados con la educación; en México esto no sucede, o sucede muy pocas veces, pues hay un hiato mucho más profundo entre política pública y academia.

- Y en la relación tensa y productiva entre compromiso político y actividad intelectual que se viene gestando en Argentina desde los años sesenta, misma que “está en el origen de los debates y reposicionamientos del campo” (Suasnábar y Palamidessi, 2006: 18).

ÁMBITOS DE PRODUCCIÓN

En relación a los ámbitos de producción de conocimiento educativo en México y Argentina se aprecian dos semejanzas importantes: en ambos países la universidad (pública en México y nacional en Argentina) se constituye en el lugar privilegiado de producción. Y hay una fuerte concentración de las actividades y los recursos, en México situada en el Distrito Federal y la zona metropolitana, y en Argentina en la Capital Federal y la Provincia de Buenos Aires.

Esta concentración, más que geográfica, es institucional; así, Colina (2011) ubica en México, en la región mencionada, a 50.7 por ciento de los investigadores educativos que identifica, los cuales se adscriben principalmente a dos instituciones: la UNAM (21.2 por ciento de los investigadores del país se concentra en esta institución), y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), sobre todo en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), donde se localiza 16 por ciento de los investigadores de la zona.

²³ Que, sin embargo, es una convivencia ambivalente, a causa del recelo y la desconfianza por las relaciones históricas anteriores (Suasnábar, 2005).

En Argentina, según datos del Programa de Incentivos, en el año 2000, el 60 por ciento de los investigadores incentivados se concentraba en las regiones metropolitana, bonaerense, centro este y centro oeste (Galarza, 2007); en la UBA se concentraba cerca de 25 por ciento de los proyectos de investigación educativa (Palamidessi, 2008). En 2009, la UBA contaba con 21 por ciento de los proyectos en educación aprobados y la UNLP con 17 por ciento. Entre estas dos instituciones concentraban 38 por ciento de los proyectos en educación financiados en todo el país por el Programa de Incentivos.²⁴

La publicación en revistas nacionales y extranjeras es otro indicador de la centralización de la investigación educativa en Argentina. Al respecto, en un estudio sobre la producción académica en educación realizada en el periodo de 1997 a 2003, se encontró que 75 por ciento de las publicaciones en revistas nacionales era producida por investigadores de las regiones centro oeste y metropolitana, mientras que 75 por ciento de las publicaciones en revistas internacionales provenía de instituciones ubicadas en la región metropolitana (Merodo *et al.*, 2007).

En tensión con la centralización mencionada, desde la década de los noventa, en ambos países, se han estado generando condiciones que han permitido, poco a poco, mayor participación y producción de instituciones y sujetos en las distintas entidades federativas (México) y provincias (Argentina). Estas condiciones están vinculadas con los proyectos de modernización educativa, con la influencia de la lógica de las sociedades de la información y el conocimiento, y con las formas de organización en redes, que traspasan límites geográficos, institucionales y disciplinarios.

Conviene agregar que en Argentina, además de la universidad nacional, hay otros

ámbitos de producción importantes, entre los que destacan el área de educación de la FLACSO,²⁵ organismos públicos nacionales, organismos públicos provinciales, universidades y centros de investigación privados (Palamidessi, 2008), lo que plantea un panorama más diversificado que en México, en donde la investigación educativa desarrollada fuera de la universidad pública es limitada y escasa.

La diversificación de ámbitos de producción en Argentina está relacionada con los procesos históricos reseñados, en tanto que el intento de clausura del discurso académico universitario promovió la creación de centros independientes, del Estado y de la universidad, que funcionaron durante la dictadura como medios de resistencia, disidencia y también refugio de los intelectuales; en la reinstauración democrática estas instancias posibilitaron la reconstrucción de los espacios y los debates científico-académicos.

REFLEXIONES PARA LA APERTURA

Más que una síntesis de lo que se ha venido desarrollando en este espacio de escritura, en el que se han analizado dos configuraciones discursivas de investigación educativa, es importante plantear las posibilidades de un análisis relacional entre éstas.

Este planteamiento no puede hacerse, en este lugar y momento, desde otra puerta que no sea la interrogación; en ese sentido, se proponen cuatro preguntas eje: ¿hay articulaciones entre ambas configuraciones discursivas?, ¿qué equivalencias hay en estas articulaciones?, ¿qué elementos quedan fuera?, ¿qué elementos ocupan el lugar de significante nodal?

24 Datos obtenidos en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/incentivos-a-docentes-investigadores/directorio-de-proyectos/> (consulta: 8 de abril de 2013).

25 El caso de la FLACSO Argentina es especial, pues no es una universidad pública sino un organismo internacional que a finales de la dictadura se instauró como un centro clave de la producción académica en ciencias sociales y, desde su área Educación, específicamente educativa. Ésta contribuyó ampliamente al proceso de reconfiguración del espacio académico en la reinstauración de la democracia.

Estas interrogantes entretiejen el camino propuesto con el fin de “dar cuenta” de las formas en que se han producido y están produciéndose las relaciones entre las estructuraciones de la investigación educativa en México y Argentina, que no hay que olvidar, son relaciones eminentemente políticas. El

análisis relacional que se propone (como invitación y como promesa) tiene la intención de resaltar los momentos de encuentro en los que se apuntala un nosotros, pero también los intersticios, las rupturas, los desencuentros entre la particularidad de elementos que no puede ser articulada: la diferencia.

REFERENCIAS

- ALTHUSSER, Louis (2004), *Para leer El Capital*, México, Siglo XXI.
- BRASLAVSKY, Cecilia y Gustavo Cosse (2006), “Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 2e, pp. 1-26.
- BUENFIL, Rosa Nidia (1997), “Globalización: significante global en la modernización educativa”, *Revista Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 27/28, pp. 135-152.
- BUENFIL, Rosa Nidia (2005), “Simposio de Guadalajara, Jalisco”, en COMIE, *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/Centro de Estudios Educativos (CEE), pp. 123-133.
- COLINA, Alicia (2011), “El crecimiento del campo de la investigación educativa en México, un análisis a través de sus agentes”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 132, pp. 10-28.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2003), “La investigación educativa en México: usos y coordinación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 8, núm. 19, pp. 847-898.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2005), *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/Centro de Estudios Educativos (CEE).
- FOUCAULT, Michel (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- GALARZA, Daniel (2007). “Las universidades públicas”, en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Manantial, pp. 99-122.
- Gobierno de Argentina-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2006), *Investigación y política educativa en Argentina: el papel de los ministerios de educación. Debates e interrogantes*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-DiNIECE, serie La educación en debate.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006), *Programa de Mejoramiento del Profesorado: un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP.
- ISOLA, Nicolás (2010), *Intelectuales, Estado y educación: una revisión de los debates de la experiencia argentina reciente*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- ISOLA, Nicolás (2011), “Vecinos distantes: campo académico en educación en Brasil y en Argentina”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/0133.pdf (consulta: 17 de marzo de 2013).
- JIMÉNEZ, Martín (2006), “Las crisis económicas de México en 1976 y 1982 y su relación con la criminalidad”, *Síncronía. A Journal of the Humanities and Social Science*, año 11, núm. 41, en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/jimenezw06.htm> (consulta: 24 de febrero de 2013).
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (1987), *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LATAPÍ, Pablo (2007), “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro”, conferencia de clausura, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, 5-9 de noviembre, Mérida, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

- MARCHART, Oliver (2007), *Post-Foundational Political Thought: Political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (1996), "La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano", en Gilberto de Landsheere (coord.), *La investigación educativa en el mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 347-380.
- MERODO, Alicia, Daniela Atairo, Leandro Stagno y Mariano Palamidessi (2007), "La producción académica sobre educación en la Argentina (1997-2003)", en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Manantial, pp. 187-209.
- MORALES, Magda (2011), *Estructuraciones de la investigación educativa en Chiapas*, Tesis de Doctorado, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PALAMIDESSI, Mariano (2008), *Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación, Proyecto Nexos*, Buenos Aires, Fundación CIPPEC.
- PALAMIDESSI, Mariano, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (2007), *Educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Manantial.
- RODRÍGUEZ, Roberto y Hugo Casanova (2005), "Modernización incierta: un balance de las políticas de educación superior en México", *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107, pp. 40-56.
- SOUTHWELL, Myriam (2007), "Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática", en Antonio Camou, Cristina Tortti y Aníbal Viguera (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 307-335.
- SUASNÁBAR, Claudio (2005), "Reformas de la educación superior y transformaciones en el campo académico en Argentina", *Pro-Posições*, vol. 16, núm. 3(48), pp. 145-162.
- SUASNÁBAR, Claudio y Mariano Palamidessi (2006), "El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46, pp. 59-77.
- TEDESCO, Juan Carlos y Emilio Tenti Fanfani (2001), *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*, proyecto "Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay", Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford, Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE).