



SECRETARIA ACADÉMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

***“LAS NOCIONES DE FORMACIÓN
EN LOS INVESTIGADORES DEL ISCEEM”***

Tesis que para obtener el grado de

DOCTOR EN EDUCACIÓN

Presenta

Mtra. C. E. Ma. Dolores García Perea

NOMBRE DEL TUTOR

Dr. Samuel Arriarán Cuéllar

ÍNDICE

	Introducción.....	8
I	HORIZONTE A DESPLAZARSE. La investigación.....	10
	Introducción.....	10
	Motivos.....	10
	Momentos.....	11
	Horizontes de saber.....	12
	Tipo de investigación.....	12
	Categorías.....	12
	Presupuestos.....	13
	Estrategias para obtener información.....	14
	Informantes principales e interlocutores.....	17
	Acercamiento al estado de conocimiento sobre el campo temático.....	18
II	HORIZONTE CATEGORIAL. Historia efectual, analogía y ethos barroco.....	23
	Introducción.....	23
	Horizonte donde se asienta la inversión.....	23
	a) Filosofía.....	24
	b) Hermenéutica.....	27
	Referentes teóricos metodológicos.....	31
	a) Hermenéutica filosófica.....	31
	b) Hermenéutica analógica.....	35
	c) Hermenéutica analógica barroca.....	38
	Categorías de la investigación.....	39
	a) Historia efectual.....	39
	b) Analogía.....	43
	c) Ethos barroco.....	45
III	HORIZONTE VIVIDO. Nociones de formación.....	49
	Introducción.....	49

	Metáfora del iceberg.....	50
	Actitudes del investigador hacia la noción de formación.....	53
	a) Hito academicista.....	54
	b) Exclusión de lo común.....	55
	c) Protección de la intimidad.....	55
	d) Defensa y envío de mensajes.....	56
	e) Curiosidad profesional.....	57
	f) Respeto al concepto y al campo.....	58
	Nociones de formación del investigador.....	58
	a) Formación como ruptura del ser, saber y hacer.....	60
	b) Formación como exigencia por encontrar la diferencia.....	63
	c) Formación como condición de ser.....	68
	Semejanzas y diferencias de las nociones.....	72
IV	HORIZONTE CONCEPTUAL. Trascendencia y devenir de la formación.....	76
	Introducción.....	76
	Dimensiones de estudio de la formación.....	77
	Aportaciones hechas al campo de la formación.....	80
	a) El concepto formación en la actualidad.....	81
	b) Formación, trabajo personal.....	83
	c) Formación, segunda naturaleza humana.....	85
	d) Formación, objeto de estudio.....	91
	e) Aportaciones personales.....	95
	Referentes conceptuales de las nociones de formación de los investigadores.....	96
	Formación, palabra que transmite la cultura a la humanidad.....	99
V	HORIZONTE REFERENCIAL. Ser investigador.....	104
	Introducción.....	104
	Consideraciones sobre el campo temático.....	105

Expresiones sobre investigador educativo.....	107
Concepciones sobre investigador.....	109
a) Investigadores del ISCEEM.....	110
b) Investigadores de otras instituciones.....	111
La noción de investigador en el ámbito de la administración.....	113
Condición de autoridad.....	117
a) Puntos de partida para otorgar la condición de autoridad.....	117
b) Tipos de autoridades.....	119
c) Habilitación del sentido originario.....	122
Autoridad tradicional y legal.....	123
a) Burocracia, ámbito donde se otorgan las autoridades.....	124
b) El investigador como funcionario-burócrata.....	126
c) Distinción y diferenciación de las autoridades.....	128
d) El nombramiento.....	131
e) Evidencias objetivas.....	132
f) Jerarquía versus autoridad.....	133
Recomendaciones para convertirse en autoridad epistemológica y autoridad deontológica.....	135
a) Saberes de la profesión.....	136
b) Interacción y coexistencia del investigador.....	137
c) Quehacer cotidiano.....	138
VI HORIZONTE CONTEXTUAL. Instituto de posgrado donde, además de laborar los informantes principales, se elaboran las nociones de formación.....	141
Introducción.....	141
Contesto social y político mexicano.....	142
Creación del ISCEEM.....	143
Motivos de creación.....	146
Semejanzas y diferencias del ISCEEM con otras instituciones pares....	149

	Proyecto de creación.....	153
	Ceremonia de presentación.....	157
	Modelo institucional de creación.....	160
	Inicio de las actividades académicas.....	163
	Historia de la institución.....	166
	Importancia en el Estado de México.....	168
	Programas de estudios.....	169
	Constitución de la planta académica.....	171
	Publicaciones.....	174
VII	HORIZONTE SITUACIONAL. Campo de la formatividad de las nociones de formación: Escenario de formación.....	178
	Introducción.....	178
	Motivos para dejar al final este horizonte.....	179
	Precisiones conceptuales sobre el escenario de formación.....	180
	Tipos de escenarios de formación.....	183
	a) Al interior del ISCEEM.....	183
	b) Al exterior del ISCEEM.....	186
	Dispositivos de formación.....	191
	a) Institucional.....	192
	b) Ofrecidos por investigadores externos.....	196
	c) Por el propio investigador.....	201
VIII	HORIZONTE CONCRETO. Alternativas para elaborar y presentar las nociones de formación	206
	Introducción.....	206
	Alternativas para elaborar las nociones de formación.....	207
	a) Conocimiento y cuidado de uno mismo.....	207
	b) Vivencia.....	210
	c) Juego.....	212
	Obstáculos para elaborar las nociones de formación.....	215

	a) Estulticia.....	215
	b) Autoenajenación.....	217
	c) Factores que generan la estulticia y la autoenajenación.....	218
	Etapas del círculo hermenéutico.....	219
	a) Comprensión.....	220
	b) Interpretación.....	221
	c) Aplicación.....	221
	Las nociones de formación en los congresos del COMIE.....	222
	a) Instituciones participantes.....	223
	b) Dependencias educativas.....	224
	c) Investigadores del ISCEEM.....	225
	d) Informantes principales de la investigación.....	226
	Maneras en que las nociones se autopresentan en los congresos.....	226
	a) Coordinadores de áreas de conocimiento.....	227
	b) Estados de conocimiento.....	228
	c) Dictaminadores.....	229
	Apoyos institucionales.....	231
	Consideraciones sobre la participación.....	233
IX	HORIZONTE GANADO. Conclusiones.....	235
	Introducción.....	235
	Logro de los objetivos planteados.....	236
	Lo que representan.....	236
	Prejuicios al inicio de la investigación.....	236
	Dificultades de conceptualización.....	237
	Aportaciones encontradas.....	238
	Elementos para la elaboración.....	239
	Semejanzas y diferencias.....	240
	La presencia de los otros.....	243
	Legado de la formación.....	244

Formación como condición de ser del investigador.....	244
Formación e institucionalización.....	246
Formación y autoridad del investigador.....	247
Trayectos de formación del investigador en el ISCEEM.....	249
Formación e investigación.....	252
Formación e ISCEEM.....	253
Tareas pendientes.....	256
Anexo.....	257
Guías de entrevista biográfica semiestructurada	
Esquemas	
Cuadros	
Acrónimos.....	
Bibliografía.....	

LAS NOCIONES DE FORMACIÓN EN LOS INVESTIGADORES DEL ISCEEM

*“Quien entiende la verdad primera
ha de entender la verdad última.
Lo último y lo primero,
¿no son uno y lo mismo?”
Mu-mon*

Introducción

La investigación tiene un doble objetivo, identificar las nociones de formación elaboradas por un grupo de investigadores educativos¹ adscritos a la Sede del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)² ubicada en la ciudad de Toluca y las condiciones de su elaboración. Véase Esquema I.

Para lograr los objetivos, la investigación se dividió en nueve horizontes de saber: **Horizonte A Desplazarse:** La investigación; **Horizonte Categorical:** Historia efectual, analogía y ethos barroco; **Horizonte Vivido:** Nociones de formación; **Horizonte Conceptual:** Trascendencia y devenir de la formación; **Horizonte Referencial:** Ser investigador; **Horizonte Contextual:** Instituto de posgrado donde, además de laborar los informantes principales, se elaboran las nociones de formación; **Horizonte Situacional:** Campo de la formatividad de las nociones de formación: Escenario de formación; **Horizonte Concreto:** Alternativas para elaborar y presentar las nociones de formación; **Horizonte Ganado:** Conclusiones.

En los horizontes de saber se estudian los conceptos principales del título de la investigación. Primero, presento las características y desarrollo de la investigación; segundo, describo las categorías de investigación (historia efectual, analogía y ethos barroco) y los aspectos principales de las hermenéuticas a las que pertenecen (filosófica, analógica y analógica barroca); tercero, estudio las nociones de formación construidas por los investigadores en el momento de ser entrevistados y de algunos estudiosos del tema; cuarto,

¹ En todo el trabajo de investigación, empleó la expresión investigador para referirme al investigador educativo.

² Empleo las siglas ISCEEM para referirme a esta institución de posgrado.

analizo algunas referentes teóricos sobre el concepto formación; quinto, describo lo que significa ser investigador educativo y reflexiono algunos elementos sobre su condición de autoridad; sexto, construyo la historia de la institución donde laboran los informantes principales de la investigación; séptimo, identifico los procesos, escenarios y dispositivos de elaboración de las nociones de formación; octavo, describo los procesos a través de los cuales se gesta las nociones de formación en el investigador y las maneras en que se presenta ésta en los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); noveno, presento las conclusiones finales de la investigación.

I Horizonte

HORIZONTE A DESPLAZARSE

La investigación

“La historia efectual... es la que determina por adelantado lo que nos va a parecer cuestionable y objeto de investigación”

Gadamer

Introducción

Lo he llamado así por describir los aspectos generales de la investigación. Los motivos, momentos, horizontes de saber, características, categorías, presupuestos, informantes principales e interlocutores, estrategias para obtener información y estado de conocimiento de los conceptos principales de la investigación son los aspectos que dan sentido a la investigación. Véase Esquema 2.

Motivos

Los acontecimientos que despertaron el interés por estudiar las nociones de formación en los investigadores educativos del ISCEEM son diversos. Primero, ser parte del personal académico de dicha institución desde hace quince años. Segundo, haber recibido el nombramiento de investigador educativo. Tercero, establecer relaciones de amistad, académica, profesional, laboral con los investigadores del Instituto y de otras instituciones de posgrado ubicadas en el Estado de México y en el D. F. Cuarto, preguntarme por las diferencias existentes entre el investigador educativo, social, filosófico y científico. Quinto, identificar las maneras y formas en que los investigadores logran el reconocimiento y/o la sobrevivencia en la institución. Sexto, ser testigo de los trayectos académicos, profesionales y de formación de los compañeros de trabajo. Séptimo, reconocer que algunos investigadores han hecho de la investigación un oficio, una profesión y una manera de existir. Octavo, conocer sus puntos de vista sobre la formación y la investigación educativa. Noveno, descubrir las posiciones del investigador para continuar formándose en, con y a

pesar de las políticas institucionales. Décimo, identificar el tipo de escuela que han construido los investigadores a través de los trabajos de investigación y publicaciones. Decimoprimer, otorgar a algunos investigadores el estatuto de autoridad epistemológica y deontológico por la función desarrollada y por sus ética profesional.

Momentos

El trabajo de **indagación**, de **campo** y **exposición** son los tres momentos de la investigación. En el primer momento, se buscó información sobre los conceptos principales del título de la investigación (formación, investigador educativo, ISCEEM, escenarios, procesos y dispositivos de formación) así como de temas relacionados con el objeto de estudio. Entre los últimos se encuentran: sistema de educación superior y posgrado, políticas educativas, corpus filosófico de las tres hermenéuticas y categorías, significado y tipos de autoridades, nombramiento y categoría laboral, capital objetivado, entrevista semiestructurada, etc.

El segundo momento se caracterizó por ponderar el acercamiento con los investigadores, recuperar información sobre lo publicado, elaborar los instrumentos de entrevista, establecer los criterios de selección del grupo de investigadores a entrevistarse, documentar las trayectorias académicas, laborales y profesionales, revisar expedientes de investigación de investigadores e instituciones de posgrado, rastrear históricamente la creación e historia de instituciones donde laboran y buscar fuentes sobre investigaciones sobre este campo temático.

En el tercero, la tarea básica fue exponer de manera escrita los avances que fueron lográndose de manera paulatina y consecutivamente. Los documentos elaborados son diversos, entre éstos se destacan los ensayos, artículos, ponencias y horizontes de saber de la investigación. Los avances fueron presentados en eventos académicos y los comentarios, sugerencias y recomendaciones hechas por quienes los escucharon fueron revisadas,

analizadas y en ocasiones incorporadas a las reelaboraciones posteriores hasta culminar el trabajo final.

Horizontes de saber

Entendiendo al 'horizonte de saber' como ámbito de visión que abarca y encierra lo que es visible desde un determinado punto (Gadamer,1993c:375), panorámica a alcanzarse y espacio abierto en el acto de mirar por donde se a de caminar, la investigación está constituida por un total de nueve horizontes de saber. Tres son resultado del trabajo de indagación, los otros tres del trabajo de campo y los tres restantes del trabajo de exposición.

Los horizontes de saber de la investigación son los siguientes: a desplazarse, categorial, vivido, conceptual, referencial, situacional, concreto y ganado. Cada uno tiene intención específica en tanto centra su estudio en alguno de los conceptos principales del título de la investigación. Por cuestiones de análisis y, sobre todo, de exposición, los presento por separado sin olvidar, con ello, que son parte de un todo.

En cada horizonte planteo ideas y preocupaciones sobre temáticas específicas. En la medida de lo posible, se logró entrecruzarlos y articularlos para evitar su fragmentación y crear una unidad. En algunos casos, la construcción de la historia del asunto estudiado en el horizonte fue alcanzado, en otros sólo es una aproximación.

Tipo de investigación

Por las fuentes de información, la investigación es teórica.

Categorías analíticas

Historia efectual, Analogía y Ethos barroco son las categorías de la investigación. Cada una pertenece al corpus filosófico de tres hermenéuticas distintas. La primera categoría ha sido propuesta por Hans-Georg Gadamer en la *Hermenéutica filosófica*, la segunda es propuesta por Aristóteles, pero

retomada por Mauricio Beuchot Puentes en la *Hermenéutica Analógica* y la última es trabajada por Bolívar Echeverría y retomada por Samuel Arriarán Cuéllar en la *Hermenéutica Analógica Barroca*. Son estudiadas en el siguiente horizonte de saber.

Presupuestos

Son puntos de partida pero no de llegada para comprender las nociones de formación en los investigadores del ISCEEM. Sin algún orden determinado, los presupuestos generales de la investigación con los que inicia la investigación son los siguientes.

Considero que los **horizontes de saber** son, en esta investigación, la alternativa a través de la cual podemos descubrir que las nociones de formación así como las condiciones de su elaboración no es algo innato ni existencialista, sino histórico.

A partir de las aportaciones existentes sobre el campo de la formatividad podemos comprender tanto la historicidad del concepto en sí mismo y la del proceso de transformación como de las personas que las estudian.

La expresión '**ser investigador**' generalmente ha sido empleada para referirse al personal académico contratado para ejercer las funciones de docencia, investigación, extensión y difusión. Sin embargo, el hecho de vivir la profesión como parte de la existencial del investigador puede generar que se convierta en una posición crítica a la vida misma.

Por el uso de la costumbre, sabemos que los investigadores del campo de la filosofía no son filósofos aún de centrar sus estudios en el ser humano. En el caso del **investigador educativo**, el objeto de estudio, además de estar atravesado por diversos campos disciplinarios, se desliza desde la ciencia positiva hasta la crítica y abarcan desde la multi, yuxta, pluri e interdimencionalidad.

Tal hecho significa que la profesión del investigador educativo sea no solo difícil de entender porque su formación y objetos están en un campo heterogéneo, sino también compleja.

Desde nuestro punto de vista, la **investigación** no solo es una actividad profesional tendiente a buscar respuestas sobre la realidad, también es un proceso a través del cual el ser humano logra rebasar la certeza sensible y acceder a la certeza de sí mismo a través de la autoconciencia en sí mismo, de la vida, del yo y la apetencia sin quedarse en la contemplación de su particularidad.

Parafraseando a Rabelais (1971:117), la investigación también es el *elébora de Ancira*, medicamento que a de limpiar toda alteración y perverso hábito del cerebro. Sin dicha actividad es difícil olvidar lo aprendido bajo la férula de los planes de estudio para formar en y para la investigación en las instituciones de educación superior y de posgrado.

Con respecto al **ISCEEM**, es una institución que, además de ofrecer actividades de actualización y superación académica, fomenta la necesidad de replantear la existencia personal.

Las **nociones de formación** de los investigadores de la Sede ISCEEM, se caracterizan por enraizarse en los principios de la racionalidad tecnológica, instrumental y práctica y están delimitadas por el sentido que prevalece en torno al funcionario y en la racionalidad burocrática administrativa que caracteriza actualmente a nuestras sociedades.

Estrategias para obtener información

La técnica **documental** se empleó en toda la investigación. Los documentos revisados han sido clasificados en dos grupos: **formales** y no **formales**³. Entre los primeros se encuentran las fuentes bibliográficas (libros, artículos y memorias editadas por medio de vías de impresión y electrónicos) y

³ También se le conoce con el nombre de documentos **convencionales** por el hecho de reunir criterios editoriales mínimos para su publicación.

entre los segundos: expediente de investigación e informes de trabajo de los investigadores entrevistados, gacetas institucionales, trabajos en mimeo, reportajes y notas periodísticas, fuentes hemerográficas y telemáticas.

Teniendo presente que la investigación es teórica, para obtener información de primera mano se entrevistó a un grupo de investigadores para saber sus opiniones acerca del concepto formación. Se optó por la vertiente semiestructurada por la razón siguiente: los aspectos a preguntarse carecen de una estructura definida y de orden de aplicación rígido o preciso. Este tipo de estructura genera un estilo más libre de interacción en los investigadores entrevistados. Las preguntas son abiertas y muy generales y, por tanto, las respuestas son postcodificadas. La tarea del entrevistador es animar al investigador a expresarse (García,2002:37)

Los **instrumentos de entrevistas** reciben el nombre de “*Guía de entrevista biográfica semiestructura*” por centrarse en la experiencia profesional y punto de vista del investigador educativo acerca de tópicos como: ser investigador, formación en investigación, dispositivos de formación institucional, dispositivos de formación elegidos por ellos mismos y los que proveen otras personas, recomendaciones hechas sobre investigación a los alumnos y compañeros de trabajo, etc. (Véase en el Anexo).

Teniendo presente que las personas entrevistas desempeñan funciones de investigación y administración, en y fuera del ISCEEM, el instrumento antes señalado se adaptó a éstas. De ahí, la existencia de tres instrumentos, los cuales orientaron la entrevista a los investigadores educativo y directores del ISCEEM e investigadores o administradores de instituciones pares ubicadas en el valle de Toluca.

El **retrato institucional**⁴ es otra estrategia para obtener información sobre el investigador. Este tipo de retrato es una representación social

⁴ Se ha empleado en la reconstrucción de las historias de vida de la nueva historia y pertenece a las metodologías cualitativas. Susana García Salord, Ma. Esther Aguirre Lora (1998a) y Norma Georgina Gutiérrez Serrano (2001) y Porfirio Moran Oviedo (1987) han empleado dicha

construida a partir de 'imágenes' y 'metas' ideales que actúan como principios de identidad del actor educativo (García,1997:75). Contienen la historia construida por el investigador.

El retrato institucional es el instrumento para identificar los atributos y propiedades de la trayectoria académica, profesional, laboral y personal del investigador. En otras palabras, son las trayectorias estatutarias que rigen la vida de las instituciones (García,1997:75). En esta investigación, las publicaciones y la participación del investigador en los eventos académicos, sobre todo los organizados por el COMIE, son las fuentes de información de este tipo de retrato.

Alicia Colina Escalante y Raúl Osorio Madrid (2004), proponen la expresión de **capital objetivado** para referirse al capital publicado por el investigador. Desde nuestro punto de vista, la expresión empleada por García, Escalante y Osorio, son análogas en tanto se refiere a la productividad intelectual y por consiguiente a maneras de concretizar la formación en la investigación educativa.

El **círculo dialéctico pregunta-respuesta** es otra estrategia para obtener información. En uno de los horizontes de saber se trabajará sobre esta estrategia de investigación. Mientras tanto puntualizo que la esencia de la pregunta es el hecho de ser el punto de partida del saber. A través de dicho círculo logramos no sólo dar sentido, orientación y dirección al contenido temático de los capítulos, sino también delimitar y precisar el asunto a tratar.

Con la intención de argumentar su importancia, describo a continuación los aspectos de dicha dialéctica. La estructura lógica de la pregunta se fundamenta en: la apertura a la conciencia histórica, hacer consciente nuestra finitud y limitación, poseer un referente implícito que da orientación y dirección a la respuesta, dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta y poner en suspenso la pregunta para equilibrar pros y contras.

categoría al construir las historias académicas, profesionales, laborales y personales de los investigadores de la UNAM.

Informantes principales e interlocutores

A partir de la terminología de la metodología de historias de vida oral, empleo la expresión informante principal para referirme al investigador del ISCEEM e informante interlocutor para hablar de los directores del Instituto e investigadores y administrativos de otras instituciones de posgrado.

Esta investigación se caracteriza por guardar el anonimato de los informantes principales e interlocutores. Para distinguir a las personas entrevistadas se emplea tres letras y un número. Las dos primeras letras indican el tipo de informante: principal (IP) e informante interlocutor (II). La tercera corresponde al género: M si es masculino y F si es femenino. El número ha sido asignado para diferenciar a los informantes principales e interlocutores.

De un total de diez y siete personas entrevistadas, son diez los informantes principales y siete los informantes interlocutores. Cinco personas pertenecen al género femenino y doce al género masculino. Con respecto a la función, dos son directores del ISCEEM, catorce realizan tareas de investigación y una realiza simultáneamente actividades de investigación y administración. Con respecto a su adscripción laboral, una persona trabaja en el Colegio Mexiquense (CMq), una en el Centro de Innovación y Desarrollo de la Investigación Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de México (CIDIE-UAEM), una en el Centro de Estudios de la Universidad (CEU-UAEM) y catorce son del ISCEEM.

Con respecto a los informantes principales, todos tienen una antigüedad mayor a los ocho años, uno de cuatro años, Uno de los informantes interlocutores por dos periodos de dos fue contratado como docente y por dos ocasiones distintas y otro tiene una antigüedad como docente de seis años.

Con respecto a los grados académicos de los informantes principales, cuatro investigadores tienen el grado de doctor en distintos programas, dos son candidatos al grado de doctor, cuatro tienen estudios doctorales terminados. En el caso de los informantes interlocutores, cuatro tienen el grado de doctor en

diversos campos temáticos, dos tienen los estudios de maestría y uno estudios de licenciatura.

Los criterios de selección de los informantes principales e interlocutores son los siguientes. En el caso de los primeros, tener una antigüedad mínima de ocho años de servicio en el ISCEEM⁵, haber cubierto más del 70% de los créditos correspondientes a los estudios doctorales, estar adscrito a la Sede y haber realizado tareas de investigación en los últimos ocho años. Es importante señalar la existencia de una investigadora que aún de cubrir los criterios de selección no mostró interés para ser entrevistada.

Los criterios de selección de los informantes interlocutores son: tener una antigüedad mínima de cuatro años en las instituciones donde laboran, tener una experiencia en investigación de más de ocho años y estar adscritos a instituciones de posgrado en la ciudad de Toluca.

Acercamiento al estado de conocimiento sobre el campo temático

Son diversos los materiales encontrados sobre el campo temático. Los estudios realizados por Aguirre Lora (1988) muestran que la crisis que caracteriza la identidad profesional de los docentes universitarios dedicados a las tareas de investigación se inicia en los años setentas por las políticas de modernización de la educación superior y se consolida en los ochentas como resultado de los principios de la tecnología educativa.

Las afirmaciones de Sánchez Puentes (1988) sobre la complejidad de la investigación educativa en el sistema de educación superior son importantes para comprender el papel del investigador. Desde su punto de vista se deben, entre otras cosas, a la crisis económica del país, a la crisis de proyecto, a la

⁵ Considero que en este lapso de tiempo, el investigador ha cultivado un marco de referencia teórica, metodológica y epistemológica en y para la investigación, ha vivenciado las políticas institucionales de distintas administraciones, ha logrado tener experiencias académicas, profesionales, laborales y personales en el nivel educativo y ha asumido una actitud crítica y ética sobre la formación.

falta de infraestructura y apoyos económicos, al tipo de conocimiento que se construye y los retos que debe enfrentar actualmente.

En *Trece versiones de la formación para la investigación*, Moreno Bayardo presenta las visiones globales de los entrevistados de manera separada y emplea el relato siguiendo la secuencia de la entrevista e intercalando las preguntas y respuestas textuales con algunos comentarios y en *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*, Gutiérrez Serrano (1999) articula las experiencias de los investigadores entrevistados con las políticas de investigación nacional y las historias académicas de las instituciones para formar una totalidad y las presenta con base en aspectos particulares.

En *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, Aguirre Lora (1998) teje las historias personales con historias profesionales, historias generacionales con historias institucionales, historias de lo deseado propuesto con historias de lo posible alcanzado, historias culturales con historias del quehacer pedagógico y tejer al lector con los protagonistas y en *Educación y burocracia. La organización universitaria en México*, Hirsch (1996) articula las opiniones de investigadores con las teorías sociológicas para analizar el funcionamiento burocrático en las instituciones de educación superior y desde la óptica de las organizaciones complejas demuestra que poseen las mismas limitaciones que el resto de las organizaciones complejas.

Aguilar Villanueva (1998) afirma que la crisis que vive actualmente la investigación en educación superior se debe a los problemas de autoridad que enfrenta la Universidad Pública debido fundamentalmente a los movimientos magisteriales y estudiantiles en pro de la democratización y desburocratización. García Salord (1997) reflexiona las historias trigeneracionales para identificar los procesos de formación a través de los cuales los investigadores logran configurar una imagen sobre sí mismos.

Victorino (1998) describe los problemas y expectativas de los investigadores sociales en la UACH ante el cambio de un modelo de vida que se

caracteriza por la prioridad en el individualismo, por las leyes del mercado y, en general, un estilo de vida seriamente condicionada por el neoliberalismo. Y Garritz Ruiz (1997) hace una distinción entre el docente y el investigador, señalando que el primero es un personaje apreciado por el impacto que logra en la enseñanza con los estudiantes, mientras el segundo lo hace a partir de su productividad en revistas de prestigio y de la formación de recursos humanos.

Los estudios revisados generalmente consideran al investigador universitario como objeto de investigación, situación más que favorable para nosotros, ya que al plantear situaciones interesantes sobre los problemas existentes para el desarrollo de la investigación educativa, sirven de punto de partida y de referente para comprender el difícil camino que recorren aquellos que laboran en otras instituciones de educación superior, como es el caso del ISCEEM, más concretamente de la sede.

De manera colateral, algunos trabajos con mayor circulación en el mercado hacen referencia a tópicos específicos sobre los investigadores como son, entre otros, a las relaciones entre los investigadores externos y los profesores (Elliott, 2000); tendencias de formación, políticas y problemáticas del profesor en México y etapas y causas de la formación de profesores-investigadores (Hirsch,1990), propuestas de formación de investigadores educativos (Rojas,1997) y funciones realizadas por los investigadores como profesor, defensor, evaluador, biógrafo e interprete (Stake,1999). Otros con menos difusión y de tiraje de ejemplares describen las virtudes intelectuales, posiciones, planos filosófico, cualidades heurísticas y figuras simbólicas (Prometeo, Sísifo y Narciso) para comprender al investigador como son el caso de Martínez García (2002), otros a las comunidades y tradiciones científicas, metodologías para investigación educativa y a las posturas de los investigadores como 'intérpretes', 'expertos', 'agentes internos' e 'interlocutores' (Razo, 2000).

Existen otros estudios que analizan los problemas que existen en la formación de investigadores en otros países. Tal es el caso, por un lado de

Sánchez Gamboa (1998) en Bogotá que comenta que ésta se intensificó el entrenamiento técnico dando énfasis al conocimiento de los procedimientos estadísticos y a los diseños experimentales y cuasi-experimentales. Actualmente existe mayor preocupación con los aspectos metodológicos, teóricos y epistemológicos de la investigación. También hace falta una formación filosófica más sólida Por el otro, Arechavala Vargas (1988) señala que el perfil psicológico y cultural, habilidades concretas necesarias, procesos y factores de la productividad, relación mentor-estudiante, premios Nóbel, procesos de socialización, entre otros, son temas de estudio para estudiar a los investigadores de los países anglosajones.

En el Estado de México, existe la preocupación por analizar los problemas que aquejan a los investigadores en el ISCEEM, los tópicos analizados son: la infraestructura de la institución, los recursos humanos, contradicciones en el ámbito laboral, necesidades reales de formación, vinculación entre docencia-investigación y contenido-método, problemas laborales y administrativos, reconocimiento de la diversidad institucional, resistencia a los programas de formación, procesos escalafonarios, desconocimiento de un perfil, productos que no inciden en el mejoramiento de la educación, estatus académicos, problemas de enseñanza, desvinculación entre problemas reales de la sociedades con la educación e investigación, prácticas educativas tradicionales, entre otras (García, Camacho, Moreno, Lara, López y Larrauri, 1987).

En el Informe de investigación 1994-1996 por Subdirección de Educación Superior (1996), Análisis y perspectiva de la formación y actualización de docentes encontramos un conjunto de opiniones sobre la práctica de la investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México.

Con respecto a las nociones de formación del investigador educativo, no se encontró referente bibliográfico alguno. Tal hecho confirma lo que Ducoing (1993 y 1998) expresa en el primer estado de conocimiento sobre este campo: no se debate las nociones de formación, es impostergable su estudio. En el

segundo estado de conocimiento afirma que la formación es estudiada a partir de autores filosóficos como Hegel, Habermas, Gadamer, Heidegger, Bloch y Jaeger y a partir de categorías humanísticas (Ducoing 2005).

Con la intención de cerrar este horizonte expreso que esta investigación teórica estuvo determinada y limitada por los efectos de la historia efectual o eficacia histórica.⁶ Tal afirmación se hace al comparar el proyecto de investigación con los resultados de la misma.

Los motivos, momentos, horizontes de saber, características, categorías, presupuestos, informantes principales e interlocutores, estrategias para obtener información y estado de conocimiento del campo temático de la investigación son resultado no solo de un proceso intelectual por aclarar el camino a deambular para ocuparme y preocuparme por los dos objetos de estudio: las nociones de formación de los investigadores del ISCEEM y las condiciones a través de las cuales fue posible las construcciones. Sino también por la presencia de la historia, la cual, en palabras de Grondin (2003:147) “actúa incluso allá donde no se sospecha o no se percibe que lo está haciendo” y “designa un seguir actuando de la historia más allá de la conciencia que nosotros podemos tener de ella”.

⁶ *Wirkungsgeschichte* es el concepto alemán propuesto por Gadamer para hablar de la “historia efectual o eficacia histórica. Debido a la compleja estructura semántica de la lengua alemana, los traductores emplean la técnica de asociación para traducir los conceptos de dicha lengua a otros idiomas. Tal estrategia ha generado diversas expresiones en torno a un mismo concepto. El caso de *Wirkungsgeschichte* no es la excepción. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito emplean la expresión “historia efectual” en su traducción de *Wahrheit und Methode (Verdad y método I)* de Hans-Georg Gadamer y Constantino Ruiz-Garrido utiliza la frase “eficacia histórica” en su traducción de *Introduction à Hans-Georg Gadamer (Introducción a Gadamer)* de Jean Grondin.

II Horizonte

HORIZONTE CATEGORIAL

Historia efectual, analogía y ethos barroco

El horizonte es más bien algo en lo que hacemos camino y que hace el camino con nosotros. El horizonte se desplaza al paso de quien se mueve.

Gadamer

Introducción

Lo he llamado así por estudiar las categorías a través de las cuales identifiqué las nociones de formación del investigador así como los procesos, escenarios y dispositivos empleados por el investigador para su construcción. Las categorías de la investigación son: historia efectual, analogía y ethos barroco. Cada una forma parte del corpus filosófico de hermenéuticas distintas, la primera pertenece a la Hermenéutica filosófica de Gadamer, la segunda a la Hermenéutica analógica de Beuchot y la tercera a la Hermenéutica analógica barroca de Arriarán. Véase Esquema 3.

El horizonte es construido a partir de las preguntas: ¿por qué es importante la filosofía en los trabajos de investigación?, ¿para qué sirve la hermenéutica?, ¿cuáles son las categorías de investigación?, ¿a qué hermenéuticas pertenecen?, ¿por qué fueron elegidas?, ¿cómo van a ser empleadas?, ¿qué se espera con las categorías?, ¿cuáles son los aspectos relevantes de las hermenéuticas? y ¿qué se entiende por cada una de las categorías?

Las respuestas a las preguntas son presentadas en apartados cuya finalidad son: primero, reflexiono la importancia de la filosofía en la investigación y describo algunas acotaciones sobre la palabra hermenéutica; segundo, identifico los aspectos más relevantes de las hermenéuticas; tercero, describo lo que se entiende por cada una de las categorías como referentes teórico metodológico de la investigación.

Horizonte de la investigación

A partir de la connotación hecha por Gadamer (1993c:372) sobre el horizonte de saber, ámbito de visión que determina la posición y límites de lo estudiado, el horizonte teórico metodológico de esta investigación es la filosofía y la hermenéutica. Tal elección se asienta en los argumentos siguientes.

a) Filosofía

En *Más allá del sujeto*, Vattimo⁷ abre un espacio de reflexión sobre la filosofía, por lo que inicio este horizonte con una cita de dicho libro: “La filosofía... debe enseñarnos a movernos en la maraña de mensajes, haciéndonos vivir cada mensaje singular, y cada singular experiencia, en su indisoluble vínculo con todos los otros, también en su continuidad con ellos, de la cual depende el sentido de la experiencia” (Vattimo,1992:11).

Desde la perspectiva del autor, la filosofía es una alternativa teórica metodológica de investigación a través de la cual podemos desmenuzar los mensajes y descubrir las advertencias hechas por quienes las han dictado. También podemos poner en orden los sentidos mentados con la finalidad de conocer lo dicho y asumir una posición sobre el acaecer del fenómeno y el devenir de la propia existencia.

Como alternativa de explicación de la realidad, representa para la persona que desee hacer interpretaciones el acompañante perfecto para abrir camino, ocuparse y preocuparse del mundo, penetrar en él y hacerlo suyo en movimientos dialécticos consistentes en preguntas-respuestas. Con dichos movimientos los horizontes del mundo serán ampliados en la medida en que sean fusionados con los propios.

Los sentidos de los mensajes no son autónomos, siempre refiere a otros,

⁷ El filósofo posmoderno propone una concepción de ser que se modela sobre la vida, que es juego de interpretación, crecimiento y mortalidad. A tal concepción de ser, viviente-declinante recibe el nombre de “ontología de la declinación”. Propone dos figuras: el acróbata y el trapecio. La filosofía enseña al acróbata a sortear los obstáculos del trapecio. Tal imagen reposa en las representaciones elaboradas por Wittgenstein y Bobbio. El primero emplea mosca y botella, el segundo pez y red para mostrar un mismo hecho: la filosofía “enseña a la mosca a salir de la botella” y “al pez a salir de la red”.

los cuales a la vez remiten a referencias y contextos. Habrá que construir mediaciones para dar vida a los sentidos y determinar la directriz del camino que siguen para comprender e interpretar lo dicho. La verdad de lo acontecido es, en este caso, la continuidad del los sentidos particulares e inmediatos con otros más amplios y abarcados.

Un acompañante, en este caso, es un interlocutor que no se conforma con aceptar lo preestablecido. Al igual que un niño, busca respuestas para saciar la curiosidad despertada ante lo que se le presenta en su andar. La filosofía habrá de convertir al intérprete en caminante, en filósofo, es decir, en una persona cuyo oído está atento a la lengua y tradiciones culturales construidas, reproducidas y transformadas de una generación a otra (Gadamer,1996b:127). En otras palabras, un ser humano que cuestiona radicalmente los sentidos de las conceptualizaciones generadas a partir de los paradigmas y busca nuevas formas o modelos para el ejercicio de la misma filosofía (Parent,1991:8).

Con la filosofía,⁸ el intérprete se convertirá en sujeto que no habrá de agotarse en el saber del mundo y de la realidad, porque siempre habrá algo que comprender e interpretar. Con ello descubrirá el principio de historicidad de la vida. En este caso la hermenéutica, entendida como el arte de comprender y hacer hablar a lo extraño, y a lo que ha vuelto extraño, ayudará no sólo a obtener la libertad frente a todo aquello que se apodera de nosotros sin consultarnos, sino también habrá de colocarlo frente a su propia capacidad (Gadamer,1981:92) y provocará la creciente urgencia de llevar al hombre a la comprensión de sí mismo.

Sócrates nunca espero el saber de la ‘gente sabia’ que investigaba la naturaleza, al contrario, advertía acerca de la necesidad de preocuparse de la propia ‘alma y, planteaba la pregunta acerca de la vida recta (*Ibíd*em,86), la

⁸ Desde la perspectiva de Gadamer, la palabra griega *philosophia* significa la esencia de toda pasión teórica, de toda entrega al conocimiento puro sin tener en cuenta la utilidad o el provecho que pueda extraerse de él.

filosofía, por consiguiente, convierte al hombre en un sujeto consciente de su propia ignorancia y la de los demás acerca de aquello que es lo más importante y lo único esencial.

En este sentido el intérprete deberá, de acuerdo con la terminología de la hermenéutica filosófica seguir intereses teóricos (Gadamer, 1996b:23). Es decir, llevar una vida que construya preguntas sobre la verdad y el bien de un modo que no refleje el beneficio propio ni el provecho público. Por esta razón, todo lo susceptible de ser interpretado es el punto de partida, la materia prima de conversación a través del tiempo y el pretexto para que el investigador pueda dialogar, en un diálogo que se extiende durante toda su vida.

Si la filosofía ayuda a los intérpretes a convertirse en filósofo, entonces el investigador tendrá que realizar la tarea del filósofo dialéctico interpretado por Gadamer a partir de los escritos de Platón: “encontrar lo común también en lo diferente... ‘Aprender a ver todo junto en lo uno’” (Gadamer/Vogler, 1975:46). En este sentido la filosofía, más que ofrecer recetas y patrones para sobrevivir en un mundo caótico o señalar el camino por donde debemos transitar para encontrar sentido a la existencia, enseña al ser humano a vivir en la condición de un futuro incierto y no garantizado, donde prima la incertidumbre y, a la vez, la esperanza. En otras palabras, ofrece medios para enfrentar una existencia de la cual no es posible saber a dónde se dirige y hacia dónde va.

Para explicar los efectos de la filosofía, recupero la *Parábola de la nave*⁹ de Vattimo. El filósofo es el único pasajero de la nave, las condiciones de la travesía le son inciertas por un doble motivo: no tiene información sobre el puerto al que se dirige ni de los obstáculos a sortear. De algo deberá estar seguro, los obstáculos son impredecibles, habrán de surgir sin patrón definido imposibilitando el trayecto al cegar y ensordecen los sentidos.

La filosofía, en esta parábola, es la alternativa para que el intérprete, en este caso el investigador, descubra quién es, por qué está en dicha nave, qué

⁹ Esta parábola se relaciona con la premisa heideggeriana del estado *yecto*: ser arrojado al mundo y con posibilidad de convertirse en un ser histórico.

es lo que ocurre, hacia dónde va y cuál es su misión en el mundo. La filosofía le proporciona los elementos para reconocer la maraña de caminos que constituyen la travesía de su existencia y los movimientos en que ha sido atrapada por mundos saturados de espejismos.

Más aún, la filosofía¹⁰ está impregnada de cultura. Para hacer nuestra y cultivar la cultura es necesario criticar las formas de pensar y las hegemonías que minimizan al hombre; colocar al ser humano en una situación de responsabilidad social y transformadora de los marcos de referencia culturales; reflexionar acerca de las prácticas sociales, los valores y la memoria colectiva de la sociedad; contribuir a la transformación social y cultural; rebasar la simple defensa de una disciplina y alcanzar el nivel de búsqueda de los lineamientos de una cultura común; descubrir o develar los vínculos existentes entre todas las manifestaciones humanas; abrir un mundo cerrado; eliminar tanta exactitud y obviedad; crear dudas frente a las costumbres; luchar por actuar de manera independiente a todas las circunstancias sin perder la visión de la otredad que lleva consigo el amor y el placer del conocimiento, etcétera.

En la filosofía habrá de germinar la duda para alejarse de la seguridad; la creatividad para liberar y expresar el pensamiento, la emoción y la imaginación; buscar lo esencial¹¹ a partir de la unidad de significación; alcanzar la universalidad no de los conocimientos sino de los múltiples criterios; abrirse a la utopía, a la visión a largo plazo y liberarse del reduccionismo al que lleva una sociedad más interesada en resolver problemas a corto plazo, entre otras cosas.

b) Hermenéutica

¹⁰ Para Parent, la filosofía es el lugar donde es posible asumir una posición en cuanto al sentido de la vida.

¹¹ Entiéndase como aquella instancia permanente, en oposición a lo que cambia constantemente. En palabras de Parent, descubrir la raíz (pensamiento radical) en oposición a lo meramente casual.

En la Introducción a la obra *La herencia de Europa*, Lledó habla sobre la palabra hermenéutica en la vida de los seres humanos. Expresa, por un lado, que la mayoría de las personas no conocen y, por otro, ni tampoco necesitan conocer (Gadamer,1990:36) porque es un tema abordado en obras especializadas. Sin embargo, afirma que aun así, la experiencia hermenéutica les atañe y no los excluye en tanto es una condición propia del existir.

A partir de la posición del autor, es inevitable la pregunta sobre el significado y acuñaciones de sentido existentes de la palabra hermenéutica para comprender, por un lado, nuestra posición sobre ella y, por otro, el enfoque de cada una de las hermenéuticas elegidas.

Más que presentar la historia de dicha palabra, presento algunas de las nociones encontradas en los materiales revisados con el fin de ponderar que al igual que formación es un concepto histórico porque, por un lado, es susceptible de interpretarse de diversas maneras según los códigos lingüísticos e ideologías de la época y, por otro, es construida los sentidos al convertirse en objeto de estudio.

Por sus raíces griegas, significa anunciar, proclamar, afirmar y esclarecer. Son los oráculos los lugares donde se interpretan los mensajes de los dioses y donde se pone en juego la capacidad interpretativa de las pitonisas. En la época antigua, la hermenéutica es relacionada con el Dios Hermes, mensajero e intérprete de los dioses olímpicos.

En el cristianismo, la hermenéutica adquiere un sentido más restringido como “exégesis de las Sagradas Escrituras”. Tal situación implica no sólo la restricción de las interpretaciones al limitar la tarea de interpretar como función exclusiva de los clérigos, sino también la reducción de su sentido al ponderar el mensaje cristiano.

La palabra hermenéutica ha sido entendida de distintas maneras según el momento histórico y la postura ideológica de quienes la utilizan. Por señalar algunos ejemplos, ‘arte de comprender e interpretar textos’ es la definición más convencional; ‘arte de poder no tener razón’, la menos convencional y la más

audaz por incorporar un término sumamente volátil: 'reflexión continuamente reconstructiva'.¹²

En los textos sobre hermenéutica gadameriana¹³ encontré que el origen de la hermenéutica se halla en la teología, el derecho y la filología. El romanticismo, la escuela histórica y las ciencias del espíritu de Dilthey son las corrientes del siglo XIX que le antecedieron, y la fenomenología y la hermenéutica de la facticidad las que influyeron directamente sobre su estructura.

Definida como el "arte de comprender la opinión del otro",¹⁴ la hermenéutica forma parte de todas las manifestaciones humanas y se practica desde el nacimiento a través de la interpretación. Se manifiesta en la vida cotidiana de dos maneras distintas, como un "alguien" quien en silencio y a pesar de que no tiene cuerpo biológico, susurra al oído aquello que provoca un alto derivado de algún choque, ya sea porque lo escuchado no es compatible con las certezas o es incomprendible lo dicho.

Otra definición sobre hermenéutica, la cual, además de ser poco usual es interesante por mostrar la condición de la cual deviene, es aquella que ha sido elegida por Moratalla para intitular su obra: 'Arte de poder no tener razón'. Los horizontes de saber continua, constante y paulatinamente se amplían y profundizan repercutiendo no sólo en la penetración de sentido de las interpretaciones sino también en la construcción de conocimiento más articulados a la totalidad de la realidad.

Desde la dimensión ontológica, la hermenéutica es la alternativa para habilitar los aspectos siguientes: la condición de ser-diciente otorgado por la autonomía del lenguaje, el sentido originario que deviene de las

¹² Según Moratalla la hermenéutica es fundamentalmente una construcción que reconstruye y en ese modesto, silencioso y a veces opaco tejido textual-dialógico del reconstruir, se produce la dinámica del crear.

¹³ Entre quienes han construido la historia del concepto se encuentran: Mauricio Ferraris, Guillermo Michel, Juana Martínez Martínez, José Manuel Cuesta Abad, Jean Grondin y el propio Gadamer.

¹⁴ Esta es la definición sobre la hermenéutica hecha por Gadamer en la entrevista concedida a Ingerborg Breuer.

manifestaciones culturales y, por consiguiente el reconocimiento al principio de historicidad.

Desde mi punto de vista, la definición donde se asienta esta investigación es aquella que alude a la construcción de sentidos. Tal construcción de sentido implica, por un lado, reconocer la implicación que se tiene con lo estudiado y, por otro, las condiciones realizadas para comprender e interpretar, sin excluir las correspondientes a la apropiación. En la construcción debe estar presente la idea de lo que fue verdadero en un momento situacional, posiblemente ya no lo sea por los elementos analizados y obtenidos al desplazarse por otros horizontes de saber.

Construir sentidos significa en esta investigación, otorgar significado a lo no familiar, a lo extraño, de tal manera que al entender el hecho, al desmenuzar lo que ha ocurrido, se descubra la presencia de la historia como factor determinante en el acontecer, pero también como detonante de las consecuencias y alternativas de cambio.

En la esta investigación, la hermenéutica –así como lo es la filosofía, es la alternativa para construcción sentidos después de las actividades correspondientes del comprender e interpretar. Las tres actividades son inagotables y siempre habrá un rescoldo, una reserva tendiente a ser interpretada.

La construcción de sentido representa la vía acerca del que se puede y queremos hablar. Significa no sucumbir al capricho de las definiciones preestablecidas ni a la ilusión de profetizar lo que no puede mantenerse estable. Implica, asumir un “deber crítico”, es decir, ejercitar nuestro pensamiento para identificar las predefiniciones, los preconceptos y presignificaciones que subyacen en los conceptos y a partir de ellas construir nuevos o sustituirlos por otros más apropiados.

Para construir sentidos debemos reconocer que el lenguaje, la palabra y nosotros mismos estamos inmersos en un mundo cuya esencia consiste en ser interpretado a través de los horizontes de saber que lo constituyen

históricamente. Por lo tanto, más que un deber, es una exigencia de vida descubrirlo, descifrarlo, desplazarnos en él, conocerlo, darle sentido y significado, sin que con ello podamos agotarlo.

No existe impedimento alguno para conocer el mundo y los horizontes de saber que lo constituyen. Para aprehenderlo, es necesario desentrañar lo que existe en su interior como son sus estructuras, significados, ideologías, paradigmas, etcétera, así como conocer el lugar donde se está parado y construir sentidos y significados para incorporarlo a nuestra conciencia y asumir una postura de reflexión y crítica.

Tal proceso de decodificación y codificación depende generalmente de los seres humanos, de aquello que los motiva a buscar y a descifrar. También depende de sus necesidades, intereses y deseos, de su afán de poder, de sus esperanzas y utopías, de los miedos que paralizan, sujetan y determinan sus modos de ser, como son las presiones sociales (consumismo, el peso de la opinión pública, etcétera).

Referentes teóricos metodológicos

En este apartado describo algunos elementos y principios de las hermenéuticas que sirven de base para lograr los objetivos de la investigación: identificar las nociones de formación del investigador y procesos, escenarios y dispositivos para su elaboración.

a) Hermenéutica filosófica¹⁵

¹⁵ Son diversas las expresiones usadas para referirse a la hermenéutica filosófica. Por ejemplo, el propio Gadamer, en *Verdad y método I y II*, emplea el término “hermenéutica de la historia efectual”; Luis Garagalza, en *La interpretación de los símbolos*, usa “neohermenéutica”; Paul Ricoeur, en *Hermenéutica y acción*, utiliza “hermenéutica de las tradiciones”; Gianni Vattimo, en *Más allá del sujeto*, emplea “hermenéutica moderna”; Davis E. Linge y Luis Garagalza, en *La interpretación de los símbolos: Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*, usan “hermenéutica filosófica”; José Manuel Cuesta Abad, en *Teoría hermenéutica y literatura*, utiliza “filosofía hermenéutica” y Agustín Domingo Moratalla, en *El arte de poder no tener razón*, emplea “hermenéutica dialógica”. Es necesario profundizar en los significados de cada una de estas expresiones para concluir si son sinónimos, si resaltan aspectos específicos de la hermenéutica filosófica o la diferencian de otras hermenéuticas.

Hans-Georg Gadamer¹⁶ es el autor de esta hermenéutica. Algunos autores como Moratalla (1991), Zúñiga (1995), Martínez (1994), Grondin (1999 y 2003), Álvarez (1985), Cuesta Abad (1991), entre otros, afirman en señalar que la hermenéutica gadameriana tiene su origen en la teología que estudia los textos bíblicos, es decir, el antiguo y nuevo testamento, la jurídica que estudia las normas y leyes de las sociedades y la filología que estudia los textos clásicos como son *Las nubes de Aristófanes* y *La Teogonía*.

También reconocen, por un lado, que hunde sus raíces en la mayéutica socrática y en la interpretación absoluta del otro y, por el otro, consideran al romanticismo con Schleiermacher, la escuela histórica con Droysen y ciencias del espíritu con Dilthey como los antecedentes de esta hermenéutica y la fenomenología y la hermenéutica de la facticidad como las tradiciones de pensamientos que influyeron decididamente en Gadamer.

Moratalla (1991) identifica los ejes fundamentales de la hermenéutica gadameriana son: la reflexión sobre el lenguaje y la comunicación, siendo la categoría central la historicidad de la comprensión; la reflexión sobre la realidad del diálogo en el acontecer de la vida en tanto que historia humana y el esclarecimiento de la estructura interpretativa que sustenta la racionalidad de la acción.

¹⁶ Gadamer nace el 11 de febrero de 1900 en Breslau (Silesia), Alemania y muere el 13 de marzo del 2002. Emilio Lledó, uno de sus discípulos, le dio el sobrenombre de *Testigo del tiempo* debido a su lúcida y activa longevidad y a su personalidad. Por su parte, Domingo Moratalla afirma que en el pensamiento del filósofo y filólogo alemán se han dado cita algunas de las corrientes culturales heredadas de los maestros de la filosofía clásica y moderna. *Verdad y método* ha sido considerada por los estudiosos como una obra póstuma del autor, sin embargo, gracias a ella encontramos tesis importantes para comprender con mayor claridad los principios que rigen la hermenéutica filosófica. Entre las obras de Gadamer que han sido traducidas al español se encuentran: *La razón en la época de la ciencia* (1981), *La dialéctica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos* (1988), *La herencia de Europa* (1990), *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta* (1991), *Elogio a la teoría. Discursos y artículos* (1993), *El problema de la conciencia histórica* (1993), *Poema y diálogo* (1993), *Verdad y método I* (1993) y *II* (1992), *El inicio de la filosofía occidental* (1995), *El estado oculto de la salud* (1996), *Estética y hermenéutica* (1996), *Mis años de aprendizaje* (1996), *Mito y razón* (1997), *Arte y verdad de la palabra* (1998), *En conversación con Hans-Georg Gadamer* (1998), *¿Quién soy yo y quién eres tú?* (1999), *La educación es educarse* (2000), *El inicio de la sabiduría* (2001), *Antología* (2001) y como coautor *Historia y hermenéutica* (1997) y *Nueva antropología. Antropología biológica* (1998).

En la introducción a la obra *El problema de la conciencia histórica*, Moratalla señala que las etapas del pensamiento de Gadamer son tres: el teórico filosófico, el epistemológico y el ontológico. El primero se caracteriza por los años de aprendizaje del filósofo y filólogo alemán, los encuentros fructíferos con autores como Hartmann y Schürer (historiadores de arte), Dauble (intelectual marxista), Elze (historiador militar), Petersen (empresa literaria), Wolters (historiador de economía), Natorp, Friedländer y Heiegger, etc., el ejercicio de la docencia filosófica desde la formación filológica y los trabajos de corte filosófico.

El segundo por su llegada a Fancfort, su participación como rector en la universidad de Leipzig, la explicitación teórico-epistemológica de los trabajos y la culminación de la obra *Verdad y Método*. El segundo y el tercero por la consolidación del tema del lenguaje, los trabajos enfocados a la praxis, el diálogo y lo existencial y la presencia de la Hermenéutica Universal caracterizada por se una hermenéutica vivida y pensada.

Los objetivos de la hermenéutica filosófica son diversos. Cito a continuación tres por ser éstos los que determinaron su elección como referente teórico y metodológico de esta investigación: 1. Invitación para pensar en nuestro tiempo, 2. Articular la experiencia hermenéutica con el acontecer histórico y 3. Elucidar el problema de la comprensión: tendiendo puentes, salvando distancias y arrojando luz sobre las condiciones fundamentales del comprender en todas sus modalidades constituyentes de la comprensión como un su-ceso sobre el cual el sujeto interpretante no preside en realidad.

Desde nuestro punto de vista, los principios hermenéuticos propuestos por Gadamer son: 1. reconocer que aquello que resulta extraño puede ser familiar en tanto que son experiencias humanas determinadas por factores históricos y limitadas por las costumbres, lenguajes, simbolismos, etcétera de los grupos sociales; segundo, que las interpretaciones a elaborarse deben basarse en la distancia que hay que poner sobre el mundo particular, la inmediatez del pensamiento, de la historia donde se desarrollan los

acontecimientos estudiados y considerar su pertenencia a una tradición; tercero, lo estudiado debe entenderse privilegiando que lo individual es parte del todo y el todo está formado por las partes.

Los autores antes señalados coinciden en señalar que las etapas de la hermenéutica filosófica son la comprensión, interpretación y aplicación. Tales etapas son desarrolladas en el horizonte situacional. Aquí, las etapas están vinculadas con tres quehaceres: la construcción de sentidos que derivan de otras construcciones e interpretaciones, la rectificación de las construcciones en la medida en que se avanza en la penetración de sentidos y se validan al determinar la relación de las partes con el todo y viceversa y la ampliación del sentido al desplazarse y ganarse otros horizontes de saber articulados a lo estudiado.

A partir de los materiales revisados sobre la hermenéutica filosófica, he encontrado diversas recomendaciones del filósofo y filólogo alemán para realizar trabajos hermenéuticos. Las presento a continuación con distintas finalidad, identificarlas como estrategias hermenéuticas, señalar que no son exclusivas de los trabajos filosóficos, pensarlas como estrategias en y para la investigación, proponerlas como alternativa para el estudio de la formación y para formarse.

Las recomendaciones son las siguientes: suspender momentáneamente nuestras certezas; vigilar las arbitrariedades de las ocurrencias, los hábitos lingüísticos, los prejuicios, el sentido común y las costumbres; poner distancia frente a los referentes teóricos trabajados para evitar caer en la ilusión de profetizar; revisar que cada proyecto de sentido se dirija a otro nuevo; sustituir los preconceptos con los que inicia la investigación por otros más adecuados; dar apertura a la opinión del otro, lo que implica estar abierto a la opinión del otro y poner la opinión del otro en relación con la nuestra y estar dispuesto a dejarse decir algo por él ya sea en forma de texto o palabra hablada.

A la relación anterior hay que agregar: permitir que los textos nos digan algo; tener una actitud de apertura al mundo; mantenernos receptivos a la

alteridad del otro; asegurarnos que la interpretación del texto sea elaborada desde el propio texto y no a partir de nuestras creencias; apropiarnos selectivamente de las propias opiniones y prejuicios; desligar el fenómeno de comprender de nuestras referencias; reconocer la distancia que existe entre el texto y el intérprete y traducirlo; pensar en nuestro propio tiempo; tender puentes, salvar distancias y arrojar luz sobre las condiciones fundamentales del comprender en todas sus modalidades, científicas y no, que constituyen la comprensión como un suceso sobre el cual el sujeto interpretante no preside en realidad; abrir nuestros ojos a “una estructura ontológica universal” que ve en el lenguaje la condición que permite que los hombres tengan mundo; y poner a prueba el origen y validez del texto y establecer un diálogo con la tradición, ya que a través de ella los intérpretes acceden constantemente a un nuevo y más amplio conocimiento (Gadamer, 1998b:17).

La dialéctica de pregunta-respuesta, asumir un deber crítico y la construcción de las historias de los conceptos, además de formar parte de las recomendaciones del autor, son las alternativas elegidas para elaborar los horizontes de saber de esta investigación. Con éstas evitaré sucumbir al capricho de las definiciones preestablecidas, a la ilusión de poder establecer lenguajes unívocos y absolutos, identificaré los sentidos acuñados a las palabras y lograré descubrir la tradición a la cual están vinculados los objetos de estudio, los cuales, en esta investigación, son los conceptos centrales.

b) Hermenéutica analógica

Mauricio Beuchot¹⁷ es creador de la hermenéutica analógica. Se diferencia de otras hermenéuticas por considerar en su corpus filosófico los

¹⁷ Entre sus obras se encuentran: *Análisis semiótico de la metáfora* (1980), *Metafísica* (1987), *Los principios de la filosofía social de Santo Tomás* (1989), *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente* (1989), *Elementos de semiótica* (1993), *Los márgenes de la interpretación: hacia un modelo analógico de la hermenéutica* (1995), *Postmodernidad, hermenéutica y analogía* (1996), *Interpretación y realidad en la filosofía actual* (1996), *Tratado de hermenéutica analógica* (1997) y *Perfiles esenciales de la hermenéutica* (1999); también es coautor de: *Argumentación filosófica* (1986), *Algunas perspectivas de la filosofía actual en México* (1997) y *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo* (1999).

principios de dos epistemologías, la analítica y la postmoderna. Mientras la primera impone un único y mismo método para todos los saberes y se caracteriza por interpretaciones univocistas y absolutas, la segunda abre tantas metodologías cuantos individuos existen, privilegiando así la diversidad de interpretaciones. Carnap, Popper, Kuhn y Laudan son algunos de los representantes de la epistemología analítica y Lakatos, Feyerabend y Rorty pertenecen a la epistemología postmoderna.

Esta última tiene consecuencias no del todo benéficas para la construcción de conocimientos, ya que corre el riesgo de quedarse más que en un sano pluralismo, en un relativismo anárquico y equivocista.

La hermenéutica analógica también se deriva de la hermenéutica positiva y de la romántica. La primera está basada en un modelo unívoco y equívoco, en tanto sostiene que sólo hay una interpretación válida; la segunda privilegia el sentimiento en lugar del pensamiento formal, asimismo considera que las interpretaciones elaboradas están impregnadas por el texto y contexto de la época, el autor y su cultura.

Beuchot descubre, entre ambas epistemologías y hermenéuticas, un pensamiento periférico que promete revitalizar la filosofía de las ciencias sociales. Inspirándose en la doctrina de la analogía¹⁸ de Aristóteles y de los pensadores medievales, recupera algunos planteamientos para construir el corpus de la hermenéutica analógica.

Entendiendo a la analogía como aquello que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido en parte idéntico y en parte distinto, predominando la diversidad (Beuchot, 1997:27), el filósofo mexicano crea esta hermenéutica como una alternativa para evitar interpretaciones extremas que reposan generalmente en construcciones equívocas, ya sea por la radicalidad de su posición en tanto evocan interpretaciones rígidas, absolutas y únicas o

¹⁸ Para los filósofos clásicos, existían cuatro tipos de analogías: la desigual, la de proporción impropia o trópica, la de atribución y la de proporcionalidad.

por la inconmensurabilidad de interpretación que evocan la extravagancia de los sentidos.

Por ello, por un lado, intenta abrir espacios para reflexionar la exclusión de interpretaciones cuando se persigue interpretaciones cerradas por el univocismo y, por otro, cerrar y poner límites al campo de validez de interpretaciones que además de ser abiertas y permitir toda clase de opiniones, su desmesurada osadía interpretativa al generar equivocismos.

Beuchot está convencido de la validez e inviabilidad tanto de la interpretación única como de la proliferación de éstas generadas sin las mediaciones correspondientes. Propone un pequeño grupo de interpretaciones cuya validez se centren en juicios mediadores entre ambos y que reposen en jerarquías, que pueden ser medidas y controladas con arreglo al texto y al autor.

A diferencia de la filosofía analítica y postmoderna, esta hermenéutica aplica la misma racionalidad de fondo, pero se diferencia en que tal aplicabilidad sea proporcional a cada ciencia según su campo. En este sentido, puede predominar el cálculo cuando el objeto de investigación sea estudiado a partir de la probabilidad y de los métodos estadísticos o la interpretación cuando el caso remita a la intersección de elementos diversos.

Para Beuchot las interpretaciones elaboradas para estudiar fenómenos sociales deben ser ponderantemente abiertas que considere el logro de una cierta unidad universalizada a partir del respeto a la diferencia sin que con ello se renuncie a la semejanza. En otras palabras, la hermenéutica analógica subraya dos cuestiones importantes: respetar la semejanza y privilegiar las diferencias en un contexto donde el relativismo extremo sea excluido y se logre un mínimo de uniformidad.

Tal uniformidad o unidad universalizada es considerada por el filósofo mexicano no sólo como una alternativa entre el univocismo y el equivocismo, sino también como punto intermedio entre ambos extremos. A pesar de que toda hermenéutica es análoga, porque evita caer en posturas extremas,

Beuchot intenta comprender de un modo que no sea ni meramente prescriptivo ni meramente descriptivo, sino interpretativo.

c) Hermenéutica analógica barroca

Samuel Arriarán Cuéllar¹⁹ propone esta hermenéutica con una doble finalidad: revalorar un proyecto democrático latinoamericano que recupere los procesos de hibridación cultural de una racionalidad no occidental desde la presencia de teorías hermenéuticas centradas en la acción simbólica, y construir una pedagogía latinoamericana como estrategia de democracia y participación ética que recupere el multiculturalismo,²⁰ la otredad y la pluralidad cultural.

En este caso, la hermenéutica analógica barroca es una alternativa que permite no sólo valorar mitos y valores de la cultura mexicana construido a partir de la influencia y rescoldos de mitos y valores de otras culturas como lo fue la inglesa y francesa en los momentos de intervención en el país, sino también comprender la hibridación y emancipación cultural que conducen a reproducir o transformar tradiciones y costumbres a partir del proceso pedagógico.

Los referentes teóricos que alimentan esta hermenéutica son, entre otros, los planteamientos filosóficos de Ricoeur, Cassirer, Taylor y Beuchot, de las ciencias sociales de Bourdieu y Certeau, la antropología postmoderna norteamericana de Geertz y Clifford, así como de Gruzinski, Echeverría y Paz.

La hermenéutica de Arriarán se inspira en la filosofía mexicana y latinoamericana e intenta dar respuesta a la crisis de sentido de la postmodernidad. Se constituye como una nueva racionalidad distinta a la razón

¹⁹ Investigador de tiempo completo de la UPN. Entre sus obras se encuentran: *Filosofía de la postmodernidad. Crítica de la modernidad desde América Latina* (1997), *La fábula de la identidad perdida* (1999) y *Multiculturalismo y globalización* (2001); como coautor: *Hermenéutica, educación y ética discursiva* (1995), *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo* (1999) y *Virtudes, valores y educación moral* (2000).

²⁰ Alude a la posibilidad de desarrollar dentro de un marco democrático una diversidad de identidades, valores y formas culturales (Arriarán, 1999^a:18).

ilustrada de la modernidad y trata de recuperar el mestizaje cultural a través de lo simbólico y analógico.

En palabras del autor, es una filosofía del juego de la imaginación creadora y de la libertad (Arriarán, 1999^a:11). Lo que denomina analógico barroco no es una dimensión de temporalización histórica sino una forma de manifestación de la cultural, expresada de manera distinta por los códigos lingüísticos, simbolismos, tradiciones, habitus, etcétera que determinan las regiones, grupos sociales y momentos históricos.

A partir de la multiculturalidad que caracteriza las poblaciones mexicanas, nos dice el autor, las manifestaciones culturales son evidentemente desiguales por la morfología de la región, la reproducción ideológica de las etnias y a la resistencia por salvaguardar la identidad de las costumbres, tradiciones y ritos culturales del grupo social. Por ello trata de revalorar un *ethos*, es decir, desarrollar la idea de una voluntad de forma o de mestizaje como apertura a los símbolos del otro, que en este caso, ya no es la conquista del español, francés e inglés que prevaleció en los primeros años del siglo XIX, sino los símbolos culturales de la globalización y del desdibujamiento de las fronteras entre los países.

Categorías de la investigación

Aquí describo lo que se entiende por cada una de las categorías, motivos de elección y maneras en que son empleadas en esta investigación. Cada una de las categorías pertenece al corpus filosófico de hermenéutica distintas: historia efectual a la hermenéutica de Gadamer, analogía a la hermenéutica de Beuchot y *ethos* barroco a la hermenéutica de Arriarán.

a) Historia efectual

A partir de los materiales revisados, he descubierto diversas expresiones para referirse al *Wirkungsgeschichte*. Seguramente por la compleja estructura semántica de la lengua alemana, el concepto ha sido traducido a otras lenguas

a partir de las asociaciones hechas por los traductores. En la obra *Wahrheit und Methode (Verdad y Método I)* de Gadamer, Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito emplean la expresión «historia efectual» y en la obra *Introduction à Hans-Georg Gadamer (Introducción a Gadamer)* de Jean Grondin, Constantino Ruiz-Garrido emplea la expresión «eficacia histórica».

Sea cualquiera de las expresiones empleadas para traducir al español el concepto alemán, Gadamer (1992c:370) entiende por *Wirkungsgeschichte* a la exigencia teórica de reflexionar los efectos que tienen las obras transmitidas o los fenómenos históricos cuando son extraídos del claroscuro entre tradición e historiografía y puesta a la luz de la opinión pública.

La exigencia teórica implica una doble tarea, hacer conciente que en lo que se presenta como aparente o inmediato por efecto de la historia y está atenta y poner en juego la alternativa de construir interpretaciones para ser perceptible el cause de esa otra historia que existe y que no es observable a simple vista.

En esta investigación, tal manera de entender el concepto alemán por parte de Gadamer significa no sólo un motivo para considerar la historia efectual²¹ como categoría de investigación, sino también una exigencia por reconocer los efectos de la historia sobre lo que nos interesa estudiar y la recepción de ésta al elaborar interpretaciones para explicar alguna de esas historias que han permanecido ocultas, silenciadas, marginadas o pendientes de construcción por diversas circunstancias.

Para lograr lo anterior, es importante recordar los planteamientos hechos por Grondin (2003:147), como resultado del análisis efectuado a la hermenéutica filosófica: la historia por un lado, actúa directa o indirectamente donde no se sospecha o no se percibe que lo está haciendo y, por otro, designa el seguir actuando de la historia más allá de la conciencia que nosotros podemos tener de ella.

²¹ Por referirme al concepto *Wirkungsgeschichte*, en esta investigación empleo la expresión historia efectual.

La función de la historia efectual, según el filósofo alemán es determinar por adelantado lo que nos va a parecer cuestionable y objeto de investigación (Gadamer,1993c:371). Generalmente no se puede estar completamente consciente que estamos bajo sus efectos debido a que no se puede tener un saber absoluto de ella y porque nunca podemos dar cumplimiento por entero de lo que exige.

Para descubrir que estamos bajo los efectos de ella, es importante poner distancia sobre nuestra situación hermenéutica general sobre el fenómeno histórico que intentamos comprender, es decir, evitar que las arbitrariedades de nuestro lenguaje, prejuicios, costumbres, tradiciones, presiones administrativas para terminar la investigación, en fin, lo personal no se anteponga a lo estudiado.

También es importante saber escuchar los textos, aprender a leer entrelíneas, dar el tiempo necesario para rumiar las ideas y comprender lo que permanece oculto para nosotros, independientemente de no serlo para otros. La comprensión, como reiteradamente lo expresa Gadamer en sus obras, no significa saber más que otros, sino comprender de distinta manera a la que se tiene sobre los objetos estudiados. Por ello las interpretaciones hechas y generadas por la historia efectual son inacabables en tanto que en la penetración de sentido sobre lo estudiado arroje luz sobre situaciones nuevas de esas historias no contadas.

Por todo lo anterior, el concepto *Wirkungsgeschichte* (“historia efectual” o “eficacia histórica”)²² además de ser una categoría analítica del corpus de la hermenéutica filosófica, en el presente trabajo es una categoría analítica que implica, en primera instancia, reconocer que lo estudiado está enraizado en la historicidad. Por lo tanto hay que dar cuenta de dicha naturaleza aceptando y vigilando los efectos que puede tener el interpretarla.

²² Según Aguilar (1998:141), la historia efectual es “el principio según el cual la historicidad produce efectos sobre la propia comprensión histórica”.

A través de la historia efectual²³ deseamos ser capaces no sólo de pensar en la historicidad de los conceptos centrales de la investigación, sino también ser capaces de pensar en nuestra propia historicidad como investigadores y, por ende, convertir sus principios²⁴ en imperativos en la construcción de los horizontes de saber de la investigación.

Asimismo, teniendo presentes los planos²⁵ en los que opera la historia efectual y sus funciones,²⁶ debemos reconocer que, como intérpretes en esta investigación, somos juez y parte del proceso de comprensión de los horizontes de saber construidos y, por lo tanto, es menester reconocer nuestra incompletud en el saber y en el saberse.

Esta categoría será empleada en la presente investigación con las intenciones siguientes: construir los horizontes de saber de los conceptos centrales, desplazarlos y ganarlos al fusionarlos; identificar su historicidad (tradiciones, costumbres, etcétera) sin renunciar al horizonte que nos pertenece y desde el cual interpretamos y, por último, asumir posiciones de reflexión²⁷ y crítica²⁸ hacia los objetos de investigación.

Al construir y reconstruir los horizontes de saber, descubriré que los puntos de vista y conceptos que la generaron van cambiando progresiva y paulatinamente al grado de ser sustituidos por otros más pertinentes debido a la penetración de sentido efectuado en la construcción. La historia efectual nos mostrará dicha transformación o sustitución en la medida en que se avance en

²³ Para Gadamer (1993:370), la historia efectual es un pensamiento verdaderamente histórico que es capaz de pensar al mismo tiempo su propia historicidad.

²⁴ Los principios de la historia efectual son: conciencia de finitud, distancia histórica, conciencia del propio comprender frente a la historicidad y sus efectos e interpretaciones provisionales.

²⁵ Son dos los planos en los que opera la historia efectual: consciente (reconocemos los efectos producidos, sean deseables o no) e inconsciente (no requiere que estemos enterados de su existencia para operar).

²⁶ Entre ellas se encuentra: actuar incluso allá donde no se sospecha o no se percibe que se lo está haciendo, designar un seguir actuando de la historia más allá de la conciencia que nosotros podemos tener de ella y revelar que nuestra comprensión está situada y que tiene un horizonte.

²⁷ Es decir, aprehender los objetos de estudio y superarlos una vez que se han aprehendido.

²⁸ Sobre dicha posición hablaré en el apartado correspondiente al *ethos* barroco.

la construcción, se profundice y se amplien los horizontes de saber de la investigación.

Por todo lo anterior, el concepto *Wirkungsgeschichte* (“historia efectiva” o “eficacia histórica”)²⁹ además de ser una categoría analítica del corpus de la hermenéutica filosófica, en el presente trabajo es una categoría analítica que implica, en primera instancia, reconocer que lo estudiado está enraizado en la historicidad. Por lo tanto hay que dar cuenta de dicha naturaleza aceptando y vigilando los efectos que puede tener el interpretarla.

b) Analogía

La analogía, además de ser la columna vertebral de la hermenéutica creada por Beuchot, me permitirá, por un lado hacer incisiones en los horizontes de saber para detectar las subjetividades de los investigadores en torno a la noción de formación, las maneras en que han sido construidas dichas ideas y las opciones existentes en la institución donde laboran para seguir formándose y, por otro, identificar más que las semejanzas, las diferencias existentes entre los aspectos anteriores.

Además de ampliar las gamas de sentido e intencionalidades, con dicha categoría analítica descubriremos las subjetividades de los investigadores en torno a los temas de estudio en nuestras actividades de campo y fuentes de indagación y exposición. Lo anterior nos obliga a suspender momentáneamente nuestros puntos de vista generados por prejuicios, tradiciones, costumbres, etcétera, al tiempo que vigilamos que las interpretaciones sean menos superficiales y más densas, según lo amerite la información compilada.

En la presente investigación la analogía es el argumento que permite abrir campos de subjetividad tanto de investigadores como instituciones de posgrado en la Toluca y descubrir que el sentido mencionado puede o no ser similar por la naturaleza jurídica y organización de las instituciones, las historias

²⁹ Según Aguilar (1998:141), la historia efectiva es “el principio según el cual la historicidad produce efectos sobre la propia comprensión histórica”.

profesionales, académicas, profesionales y personales de los investigadores y las experiencias vividas en la formación.

Nos ofrece diversos elementos para que nuestras interpretaciones no se circunscriban a un grupo exclusivo de investigadores del Estado de México. Al contrario, al abrirse líneas de interpretación sobre el concepto y procesos de formación del investigador, se abren subjetividades, líneas de acción y posiciones éticas.

No es nuestro deseo construir interpretaciones cerradas derivadas del univocismo positivista por el hecho de privilegiar las relaciones de trabajo y de amistad con los informantes principales, que son, en este caso, los investigadores del ISCEEM. Tampoco queremos llegar a las interpretaciones desmesuradamente abiertas por el equivocismo del pensamiento postmoderno al abrir la investigación a todos los investigadores sin excepción del Estado de México.

Con la analogía beuchotniana, deseamos descubrir, más que las semejanzas, las diferencias en torno al concepto y proceso de formación. Es necesario que nuestras fuentes de información compartan un horizonte social e histórico, sin que con ello las particularidades de la subjetividad se destierren por completo.

La situación es distinta al grupo de informantes interlocutores, los cuales han sido seleccionados considerando que desarrollan las mismas funciones, pero se distinguen de los informantes principales tanto por la naturaleza jurídica y organización de las instituciones a las que se adscriben y, sobre todo, por las historias de vida académica, laboral, profesional, académica y profesional.

Los puntos de vista de los informantes interlocutores son, en este caso, el referente con el que se interpreta las posiciones de los investigadores del ISCEEM. Ellos fueron elegidos por ser reconocidos como autoridades en las instituciones donde han o siguen desarrollando actividades administrativas y académicas.

Preciso nuevamente, el propósito de considerar a la analogía como una

categoría analítica de investigación parte del principio de evitar tanto interpretaciones cerradas, absolutas y únicas como abiertas y relativas, así como buscar un referente que además de permitir conocer algunos elementos de historicidad que comparten por el lugar donde se ubican las instituciones, también podamos distinguir lo que diferencia los puntos de vista de los investigadores sobre el concepto de formación.

c) Ethos barroco

Independientemente de ser parte del corpus filosófico de la Hermenéutica creada por Arriarán, en esta investigación se recuperan los planteamientos de Echeverría por una doble situación, es concebida como estrategia para hacer “visible” algo que básicamente no lo es y como estrategia de resistencia radical sobre aquello que se presenta como real cuando no lo es (Echeverría, 1998:15).

Entendido como posición crítica hacia la época histórica y estrategia de resistencia para continuar formándose, el ethos barroco es una alternativa teórico metodológico para descubrir las opiniones existentes sobre los objetos de estudio, las posiciones críticas construidas frente a las presiones sociales de las sociedades modernas que tienden a reducir, restringir, ocultar, determinar, racionalizar, mecanizar, homogeneizar los campos de acción de los conceptos centrales de la investigación y las estrategias de formación para resistir el embate de la burocracia administrativa.

Los signos el ethos barroco son diversos, generalmente se manifiestan en las críticas hechas hacia el modelo neoliberal que determina y limita no solo las instituciones, funciones y procesos de formación, sino también las maneras de entender y acuñar sentidos a conceptos como formación, cultura, ser investigador, etc.

También se observan en las dinámicas construidas de manera personal o colectiva para enfrentar los valores de las sociedades modernas así como de aquellas para continuar formándose, acceder a la cultura y reconocer la

historicidad del mundo social y de la vida propia. Entre las dinámicas creadas para resistir la historia real que sujeta y condiciona la vida social y construir las otras cuyos márgenes de acción reposan en la historicidad se encuentran la extrema tensión moral, la búsqueda de conciliaciones, complicidad y vergüenza, conformismo y rebelión y simulación y éxtasis.

El hecho de incorporar el ethos barroco como categoría teórico metodológico se debe a la necesidad de agudizar nuestro pensamiento para enfrentar el vértigo que producen las ambivalencias entre lo real y lo representado, las contradicciones de la vida y el mundo, la inseguridad por la imposición de una cultura distinta, la confusión cuando los contrarios se invierten y confunden, la ambigüedad de símbolos, ritos y mitos que aparecen como legítimos y únicos y que a la vez no son familiares, etcétera de los objetos estudiados en los horizontes de saber.

Parafraseando a Echeverría, el mundo de la vida se asemeja al universo artístico del barroco, laberinto donde un sinnúmero de ambivalencias en las que el mundo se entrega a la experiencia humana se sobreponen, conducen y se cambian las unas a las otras. Será necesario entrar y salir de unas y otras para abrir espacios donde la inquietud, el cuestionamiento, la crítica y la construcción de redes de sentido ocupen un lugar importante para comprender e interpretar lo que pasa cuando dos modos distintos de entender el mundo se confrontan. Habrá que sumergirse, entonces, en la complejidad de lo que se presenta uniendo, tejiendo aquello que se presenta separado, dividido y fragmentado.

Es importante aclarar que en esta investigación no son objeto de estudio las ambivalencias existentes entre lo real y lo representado, las contradicciones de la vida y el mundo, la inseguridad por la imposición de una cultura distinta, la confusión resultante cuando los contrarios se invierten y confunden, la ambigüedad de símbolos, ritos y mitos que aparecen como legítimos y únicos y que a la vez no son familiares, etcétera.

Nuestra intención es más humilde, identificar las posiciones críticas existentes frente a los objetos de estudio y las posiciones críticas hacia las experiencias de formación resultado de un momento coyuntural barroco³⁰.

Los resultados de los programas estatales y nacionales se han considerado barrocos por las confrontaciones entre distintas cosmovisiones o maneras de percibir y concebir el mundo y por el afán de imponer una sobre la otra hasta nulificarla. Sólo por citar algunos ejemplos: el modelo de formación napoleónico del profesor universitario, el cual prevaleció hasta finales de la década de los sesenta y el modelo de formación de la tecnología educativa aplicado al inicio de los años setenta, así como las representaciones sociales e imaginarias del catedrático profesional del catedrático profesor.

Como dijimos anteriormente, se ha elegido el *ethos* barroco como una alternativa de hacer “visible” algo que básicamente no lo es, o no lo podemos distinguir, pero que está presente en las maneras elegidas y vividas por el investigador para co-actuar y co-relacionarse con los compañeros de trabajo y de profesión, con los estudiantes y, sobre todo, consigo mismo. Estamos hablando no sólo de la idea de formación que ha construido en la vida cotidiana de la institución y fuera de ésta, sino también de cómo la vive o porta como estandarte simbólico de su existencia.

Estamos hablando de una posición, más que personal, histórica en tanto es construida por los investigadores como resultado de las contingencias sociales, pero también de contingencias personales, siendo éstas últimas las que hacen despuntar un modo de ser que está lejos de interpretarse como capital humano.

De una manera casi inconsciente, a través del *ethos* barroco deseo desmitificar no sólo los conceptos principales de la investigación y con ello comprenderlos considerando su condición histórica.

³⁰ Entiéndase por barroco a la condición moderna de la cultura caracterizada por la confrontación de cosmovisiones distintas, donde una quiere imponerse sobre la otra (Echeverría,1998:11).

Para cerrar el horizonte reitero lo siguiente. Las categorías han sido elegidas con un doble propósito: por un lado, estudiar a los sujetos y objetos de la investigación a partir de metodologías novedosas y actuales y, por otro, comprender por qué son así y no de otra manera al construir sus historias y contingencias vividas.

Nuestra posición sobre las hermenéuticas y categorías analíticas son claras en tanto deseamos desarrollar una investigación recurriendo a metodologías críticas y con ello desmitificar opiniones negativas sobre los objetos de estudio y proponer elementos para construir representaciones e imaginarios sociales acordes a la historicidad que caracteriza la región de Toluca.

Con lo anterior como precedente, a continuación presento el tercer horizonte, en el cual estudio las nociones de formación elaboradas por el investigador.

III Horizonte

HORIZONTE VIVIDO

Nociones de formación

La indagación es costosa, porque tiene que ser histórica: hay que ver todas las caras de Proteo.

Eduardo Nicol

Introducción

Lo he llamado horizonte vivido por estudiar las nociones de formación del investigador, las cuales han sido elaboradas en un momento determinado de su vida. En esta investigación, las nociones de formación no sólo son opiniones personales sobre el tema, sino signos que permiten comprender la historicidad del investigador y la historicidad del concepto. Los sentidos acuñados en las nociones son resultado de lo que ha vivido el investigador al interpretar la realidad y al interpretarse a sí mismo. Véase Esquema 4.

Ha sido construido a partir de las categorías analíticas de la investigación. Los efectos y recepción de la historia efectual se encuentra en la manera del investigador por expresar lo que significa la formación, la analogía en las semejanzas y diferencias existentes entre las nociones por los elementos y sentido incorporados y el ethos barroco en las actitudes y teorización de las experiencias de formación.

Las preguntas del horizonte son: ¿Por qué estudiar las nociones de formación del investigador?, ¿Cuáles son las actitudes del investigador para expresar lo que entienden por formación?, ¿Cuáles son las nociones de formación de los investigadores?, ¿Cuáles son los elementos y sentidos que contienen? y ¿Cuáles son los ámbitos que abarcan?

Las respuestas se desarrollan en los apartados siguientes. Primero, a partir de la metáfora del iceberg describo los motivos para estudiar las nociones de formación. Segundo, a través de seis ejes de análisis describo las causas que dificultan al investigador hablar del concepto formación. Tercero, con base

en los sentidos de acuñación, presento las nociones de formación en tres tendencias. Cuarto, describo las semejanzas y diferencias de las nociones.

Metáfora del iceberg

La palabra formación ha sido interpretada por poetas, lingüistas, políticos, filósofos, pedagogos, literatos, educadores, sacerdotes, etc., en distintos periodos históricos y campos disciplinarios, a través de diversos tipos de lenguaje, racionalidades, costumbres, tradiciones y culturas y estudiada en algún momento situacional, etapa de estudiante o profesional, único tema de reflexión o en relación a otros conceptos.

Los humanistas la convirtieron en bandera de su tradición y la conciben como base de las ciencias humanas. Filósofos como Gadamer, consideran la formación como un concepto genuinamente histórico y tratan de habilitar su sentido originario, es decir, su condición de cultura y potencialidad histórica basada en el poder-ser y poder-hacer. Luchan por disminuir y/o evitar la reducción de su sentido al ser interpretada como acto de transmisión de información y su restricción como actividad exclusiva de la educación formal.

Es tal la importancia de la formación que inicio el horizonte de saber con la metáfora del iceberg con la intención de describir algunos motivos para estudiar las nociones de formación.

La noción de formación como el iceberg pertenecer a ámbitos distintos, la primera al mundo natural y la segunda al cultural, sin embargo por su manera de manifestarse en el mundo de la vida, abarcan un espacio-temporal cuyos signos indican que algo está por suceder o ya es un hecho su acontecer.

Con respecto al iceberg, la mayoría de las personas tienen una idea de la extensión y densidad de su cuerpo por las películas que narran alguna experiencia sobre este fenómeno natural. Quiénes han viajado por cuestiones de placer o trabajo por los mares polares, pueden expresar las emociones vividas al estar en contacto con la temperatura y escenario donde se forman.

Generalmente su cuerpo está sumergido en el mar polar y la cúspide indica su presencia. Ignorar tal aviso implica riesgos de sufrir experiencias que afecten tanto la estructura de la embarcación como pérdida de vidas humanas.

Las experiencias narradas por los sobrevivientes de los barcos al chocar contra el iceberg, muestran a la humanidad su peligrosidad. Por ello, para evitar que se repitan catástrofe como la que ocurrió con el Titanic en el año de 1914, las de medidas de protección y vigilancia en los transatlánticos se han incrementado. De ahí la vigilancia permanente por rastrear y descubrir la cúspide de los iceberg y la necesidad de rodearlos y/o evitar algún contacto con éstos.

A diferencia del iceberg, las nociones de formación pertenecen al ámbito cultural. El sentido, dirección e intencionalidad que la conforman indican diversos aspectos sobre la persona que la construyó y de la sociedad donde nació, formó y ejerce su papel profesional.

Para Hegel (1977:48) la noción de formación representan, por un lado, una fase especial de evolución dentro de la totalidad de la trayectoria humana, por lo tanto, sólo ocupa un determinado lugar, tiene un valor verdadero y una significación y, por otro, no debe exigirse ni esperarse más de lo que puede ofrecer.

Sin embargo, en este trabajo de investigación, la noción de formación como de otros conceptos, al igual que la cúspide del iceberg, indican la presencia de un cuerpo cultural que al ser interrogado por los estudiosos sobre el tema, se descubre que su extensión y densidad de su cuerpo es mucho más amplio de lo que se cree.

Como punto de partida, nociones de formación son un pretexto para dilucidar los signos de la realidad histórica tanto de las sociedades como de los seres humanos, por tal motivo es importante preguntarnos por los sentidos contenidos y por la actitud de sus autores al teorizarla. De manera implícita o explícita, contienen signos de problemas que aquejan no sólo a la educación, sino al ámbito social, político, económico, ecológico, religioso, sindical, etc.

A la mayoría de la población no le interesa conocer ni estudiar los puntos de vista sobre el concepto formación o sobre otros conceptos. La tradición les ha arrojado éstos casi sin contenido alguno y son empleados en la vida cotidiana aún de conocer las maneras e intenciones en que han sido interpretados.

Aún de la afirmación hecha por Hegel, la noción de formación como resultado y reflejo de la sociedad es un pretexto para conocer la manera que tiene el investigador de teorizar sus experiencias en la vida cotidiana y profesional y de autopresentarse en el mundo e indagar algunas cuestiones sobre las maneras en que fueron construidas, en los dispositivos elegidos para ello, en las experiencias vividas en y fuera de la institución, etc.

Para Ducoing y Landesmann (1996:266) es impostergable el estudio del concepto formación y urgente la necesidad de debatir las nociones para de formación y en este horizonte de saber, ocupan un lugar preponderante en tanto al ser construida por un grupo de investigadores y estudiadas como objeto de estudio, podemos descubrir y construir la historicidad del ambos en un momento determinado de la realidad.

Independientemente de nuestras intenciones, en las nociones de formación se encuentran vetas de estudio para comprender problemas relacionados a los sujetos, procesos de formación y enseñanza-aprendizaje, didácticas específicas, Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares, gestión administrativa, educación, sociedad, cultura, temas emergentes y coyunturales, políticas educativas, entre otros, está presente la noción y experiencias de formación.

También los estudiosos pueden descubrir las aptitudes, habilidades, preocupaciones, experiencias, referentes, debates, preferencias, etc. de la persona quien la ha elaborado y el acceso a la cultura, devenir de la humanidad, cosmovisiones de hombre y sociedad, en fin, todo lo que compete al mundo de la vida.

Convertirla en temas de reflexión y de estudio permitirá también entender y situar que, al igual que lo es la experimentación -base del método científico- la formación lo es para las ciencias sociales, humanas y del espíritu.

Tal y como lo expresa Lledó³¹ (Gadamer,1990:36) al referirse a la palabra hermenéutica, la formación es un concepto que la mayoría de las personas desconoce, ni tampoco les interesa conocer aún de su empleo reiterado en la familia e instituciones sociales. Sin embargo, les atañe y no los excluye. Es parte de su vida en tanto juega con la vida del investigador y, a su vez, él juega con ella al construir su existencia. Ante la importancia de la formación en la vida de los seres humanos, procedo a presentar las actitudes del investigador al referirse al concepto.

Actitudes del investigador hacia la noción de formación

Es evidente la dificultad del investigador al expresar lo que entiende por formación. Tal situación no ocurre cuando habla de las experiencias logradas en la investigación y en las experiencias de formación vividas en los distintos ámbitos de la vida. La razón de lo anterior se debe fundamentalmente a las dificultades por teorizar las experiencias de formación empíricas.

Otros argumentos para explicar la dificultad es el hecho de que no ha sido considerada como tema de reflexión, no está incluida en diccionarios a excepción de la *Enciclopedia filosófica italiana* y el *Diccionario de pedagogía* de Editorial Labor (Ibáñez-Martín,1981), en el caso de su inclusión se emplea tautologías para definirla o se reduce y restringe el sentido de su significado, no existen manuales de formación, en comparación a los trabajos sobre el proceso de formarse es mínimo los relacionados al concepto, se estudia generalmente en el campo de la pedagogía y filosofía, las aportaciones se encuentran en bibliografía especializada y pocos son los autores clásicos de la formación³².

³¹ Lledó es el autor de la presentación "Testigo del siglo. En el 90 aniversario de Hans-Georg Gadamer" de la obra *La herencia de Europa* de Gadamer.

³² Ferry, Honoré, Ibáñez-Martín, März, Hegel y Gadamer son considerado en esta investigación autores clásicos de la formación.

La dificultad de conocerse, cuidarse y proveerse a sí mismo, realizar indagaciones personales, elaborar nuestra biografía, tensar y confrontar las experiencias de formación logradas a través de la investigación, docencia, extensión y difusión, tutorías, asesorías, gestiones comunitarias, relaciones de familia, amistad e intelectual, asumir una posición crítica sobre los trayectos de formación son, sin duda, la presencia en los seres humanos de las presiones sociales que generan la autoenajenación, entre otros, son otros factores que dificultan elaborar nociones de formación.

En el caso del investigador entrevistado, el hecho de enfrentar su saber y prácticas, posiciones sobre la realidad y sobre sí mismo, autoconocerse en los resultados de las investigaciones realizadas, ocuparse y preocuparse por la formación de alumnos, hijos y de sí mismo, le autoriza hablar de sus experiencias de formación así como de construir su posición sobre el concepto, aún de que sus objetos de investigación sean otros.

Las actitudes manifestadas por el investigador para explicar lo que significa formación las he agrupado en seis grupos: '*Hito academicista*', '*Exclusión de lo común*', '*Protección de la intimidad*', '*Defensa y envío de mensajes*', '*Curiosidad profesional*' y '*Respeto al concepto y al campo*'. A continuación las presento y describo sus características.

a) '*Hito academicista*'. Es resultado del acceso a la cultura a través de la educación formal. Se caracteriza por tener un carácter académico y manifiesta en la exigencia de argumentar los puntos con un lenguaje saturado de citas textuales, hacer referencia a autores, teorías y categorías y, en casos extremos, repetir frases y principios teóricos sin mediación alguna.

El investigador que recurre al academicismo es llamado por Bourdieu (2002:13) como 'lector letrado' por permitir que los autores leídos hablen a través de su boca y no sea la conciencia construida por él mismo a través de la investigación y vivencias formativas. Generalmente se emplea en las instituciones de educación superior y de posgrado. Son formadores de recursos

humanos, docentes, investigadores, administradores-investigadores y son autoridades del saber.

b) '*Exclusión de lo común*'. Es resultado del trabajo intelectual. Pondera la teorización de la vida cotidiana. La objetividad es la máxima aspiración. Los puntos de vista sobre el concepto formación se asientan en procesos hermenéuticos, de ahí que el sentido mentado, además de ser pensado, haya sido refutado a partir de los referentes teóricos analizados.

Privilegia la vigilancia epistemológica y con ello excluye el sentido común, prejuicios, la profetización, las certezas, etc. Lo irracional y personal no tiene cabida en la interpretación y se busca, en la medida de lo posible, la neutralidad sobre el concepto.

Las experiencias de formación generalmente se expresan con base en argumentos pensados, previamente confrontados y tensados con los paradigmas de investigación. De ahí, las nociones de formación no solo son opiniones personales, sino también el *ethos barroco* y modos de ser del propio investigador.

La idea de corrección, ampliación y profundización es fundamental en tanto lo dicho es verdadero hasta que no exista algo que lo contradiga. El argumento puede ser absoluto y único si reposa en la objetividad de las ciencias naturales o puede ser relativa y ambigua si la subjetividad del intérprete participa e incorpora los principios diversos de las ciencias sociales.

c) '*Protección de la intimidad*'. Se caracteriza por el carácter psicológico y los procesos de indagación sobre lo particular del investigador. Los puntos de vista están asociados, por un lado, a la posición crítica generada al fusionarse el asunto en cuestión con las experiencias y trayectorias académicas, profesionales, laborales y personales y, por otro, a la solidaridad en la profesión.

Generalmente se expone a la luz pública, las experiencias que coadyuvan la investigación. Generalmente se expresan los aciertos y el éxito obtenido. Las debilidades, errores, sesgos, tergiversaciones, experiencias negativas, etc. son evitadas a fin de ocultar las experiencias negativas y, con ello, salvaguardar la irracionalidad de los actos humanos.

En este tipo de actitud, el investigador prefiere no hablar de las experiencias contrarias a las expectativas deseadas y con ello excluye el valor formativo que poseen. La experiencia en Gadamer (1993c:428), tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, es decir, no está determinada por alguna persona, sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera impenetrable.

El hecho de que la experiencia sólo se da de manera actual en las observaciones personales, si éstas son contrarias a lo esperado, implica pensar en lo ocurrido e identificar los elementos jugados que dieron origen a ésta. La capacidad de reconocer lo ocurrido trae como consecuencia su integración en la conciencia ya sea para confirmarlas o para corregirlas.

d) *'Defensa y envío de mensajes'*. Es resultado del malestar experimentado ante la ausencia de reconocimiento y a la falta de apoyo a la investigación y al investigador. El hecho de apoyar las actividades de investigación de algún compañero de trabajo, no excluye percepciones, sentimientos, percepciones y malestares sobre la función desarrollada en la institución así como los deseos de sacar a la luz pública problemas personales y concernientes a la gestión administrativa.

El malestar del investigador frente al área administrativa. Se genera por diversas causas: inequidad del trabajo, ausencia de estímulos a la productividad, reconocimiento por representar a la institución a través del desarrollo de actividades profesionales, ausencia de recursos económicos para apoyar la investigación y al investigador, inexistencia de políticas de

publicación, no apoyo económico para invitar a conferencistas, viáticos para asistir a congresos, pago de inscripción de cursos, etc.

Las erogaciones ocasionadas por llevar a cabo las actividades donde se represente a la institución en eventos académicos locales, regionales, nacionales e internacionales son cubiertas por el investigador, recibiendo sólo la autorización de tiempo para llevarlas a cabo.

La falta de reconocimiento y ética profesional del investigador genera actitudes para defender el compromiso intelectual del investigador por compartir los hallazgos de investigación frente a la mecaniza administrativa de la institución y/o exigir el apoyo a las autoridades enviando una serie de mensajes que van desde el reproche, queja, ridicularización y caricaturización hasta propuestas para mejorar el papel personal dedicado a las tareas de administración.

e) '*Curiosidad profesional*'. Es una actitud difícil de desprenderse, sobre todo si se realiza las tareas de investigación. Entendiendo a la curiosidad como atributo indispensable en la investigación, generalmente obliga al investigador a introducirse a la dialéctica de la pregunta-respuesta para resolver enigmas o profundizar en el sentido de lo estudiado.

La curiosidad llega a convertirse en obstáculo cuando la ansiedad suscitada por saber las preguntas o el sentimiento de no poder contestarse de manera adecuada cierran la posibilidad de que el investigar se muestre cual es. Ocasiónó que el investigador, ante la pregunta planteada, guardara unos mínimos para pensar en el sentido de lo preguntado y seguramente de manera implícita elaborar preguntas sobre el sentido, dirección y contenido de su incorporación en la guía de entrevista.

El hecho de solicitar la guía de entrevista es una manera de reducir la ansiedad, pero también puede ser una estrategia para pensar en los argumentos y respuestas a cada una de las preguntas que le serán planteados. Es inevitable excluir la curiosidad por conocer el instrumento de obtención de

información, la experiencia y el manejo de la entrevista por parte del entrevistador.

Aceptar la invitación para ser entrevistado implica compromiso y responsabilidad. De ahí, la información emitida no sólo es consciente en tanto lo dicho reposa en sentidos e intenciones claramente definidas de colaboración y/o obstaculizar la tarea del otro, también es resultado de la fusión lograda entre los horizontes de saber desplazados y ganados por el investigador.

f) '*Respeto al concepto y al campo*'. Es una actitud derivada de la ética profesional. Lo he incorporado al grupo de actitudes por la dificultad que representa hablar sobre un concepto y campo temático no estudiado por el investigador. Sin embargo, el hecho de haber logrado experiencias de formación en y para la investigación y en su vida personal, les autoriza expresar su posición personal hacia el concepto formación a partir de los horizontes de saber y campos disciplinarios ganados al ser deambulados por él.

Para cerrar este apartado considero necesario señalar lo siguiente. Las actitudes antes descritas se presentaron de diversas maneras. En algunos investigadores se privilegio una sobre las otras, en otros se manifestaron varias a la vez y excepcionalmente todas se presentaron vinculándose entre sí.

Las maneras de ser combinadas y presentadas, provocan confirmar el supuesto planteado anteriormente: la noción de formación es un punto de partida para conocer la posición del investigador sobre el tema y una manera de presentación de lo que es y lo que ha logrado a través de las funciones sustantivas realizadas en las institución así como de aquellas desarrolladas en el hogar, la comunidad donde vive, etc.

Después de la descripción de las seis actitudes del investigador al expresar lo que entiende formación, presento a continuación las nociones de formación del investigador.

Nociones de formación del investigador

Como ya lo dije anteriormente, la noción de formación es una manera del investigador por presentar su historicidad y por ende, el conocimiento que tiene de sí mismo y del tema en cuestión. Los resultados de tales acciones son, sin duda, la de seguir formándose. También son entendidas como resultado del cúmulo de experiencias vividas y de la posición crítica hecha sobre el concepto y sobre las propias experiencias de formación logradas.

Es importante subrayar que éstas, si bien pueden atribuírseles un sentido personal, son construcciones temporales donde el trabajo de teorizar lo empírico tiene sentido en tanto está enraizado en las experiencias logradas en ámbitos como el académico, profesional, laboral, comunitario y personal. Por lo tanto, se halla sujeta, determinada y hasta es prisionera de la serie de limitaciones que caracterizan al investigador, comunidades de investigación, instituciones educativas, regiones, estado, etc.

Como lo mencioné anteriormente, en las nociones podemos identificar las ocurrencias, usos y costumbres del lenguaje empleado en la vida cotidiana y/o en el laboral, académico y profesional, las costumbres, tradiciones y ritos culturales transmitidos por la familia, amistades, grupos académicos, etc., los materiales bibliográficos leídos y analizados, esperanzas, utopías, pasiones, temores, miedos, en fin, la vida misma del investigador y de la sociedad en la que vive. Pero también la incorporación de nuevos elementos los cuales surgen del ingenio, atrevimiento, juegos del lenguaje y de la posición crítica del investigador.

El hecho de que, a excepción de uno, los investigadores entrevistados no sean especialistas del campo de la formación, genera que las nociones presentadas a continuación sean aún más interesante debido a que no son repetición basada en la memorización, sino posturas personales basadas en experiencias de diversas índoles, conceptuales, de historias de vida, laborales, académicas, profesionales, comunitarias, etc.

Debido al sentido que caracteriza a las nociones de formación, las presento agrupándolas en tres campos de la formatividad. El primer grupo

privilegia el sentido de ruptura del ser, saber y hacer, el segundo la exigencia por encontrar la diferencia y el tercero la posibilidad de construcción de la existencia.

a) Formación como ruptura del ser, saber y hacer

La noción de formación que encabeza este grupo es de una investigadora. La he seleccionado por el ingenio, creatividad, sagacidad y audacia de la autora por acuñar de sentido sociológico a la práctica educativa, principalmente al efecto producido del saber en la formación inicial y a la actitud mostrada del ejercicio profesional.

La noción elaborada por la investigadora es:

La formación es una ruptura que tienes que hacer con respecto a lo que eres, a lo que piensas, a cómo te explicas las cosas. Pero a veces los procesos de enseñanza-aprendizaje no significan rupturas. Entonces no hay en realidad formación (IPF2).

En la noción podemos observar dos cuestiones distintas: lo que se entiende por formación y la distinción entre formarse y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ambos casos, la ruptura es el concepto principal para referirse a la formación y a la tarea de formarse. Por supuesto, también estoy considerando la distinción hecha de la investigadora por diferenciar la enseñanza y el aprendizaje.

La ruptura, en este caso, es resultado de tensiones, confrontaciones y debates hechos no sólo en el ámbito cognitivo, sino también existencial. Los cambios y transformaciones sufridas en los modos de pensar y actual en la vida cotidiana institucional como personal son concebidas por el informante como rupturas.

A través de ésta se despliegan las capacidades del pensamiento, se juegan los saberes previos al convertirlos en cuñas para construir otros más amplios y/o especializados, se confrontan cosmovisiones sobre la realidad y vida personal y se determinan la capacidad de elegir. La consecuencia es el

desgarramiento y, por consiguiente, la ruptura. En ambos casos, el cambio, la transformación, la conversión es inevitable.

En algunos casos, los cambios sin inmediatamente percibidos por el formante y por las personas que le rodea. Sólo por señalar un ejemplo extremo, generalmente las experiencias de formación cercanas a la muerte son las visibles. En otros casos, pasan desapercibidos ante el torbellino y acuciantes vicisitudes de la vida cotidiana. El tiempo y la distancia hacen que la ruptura y transformaciones en las personas sean acumulables, al grado tal de ser descubiertos por la diferencia notables entre lo que se fue y es.

La noción de formación elaborada por la investigadora se relaciona con aquellas que son construidas por Ferry³³ y que se han convertido en nociones clásicas y, por ende, obligatorias en el estudio del campo.

El pedagogo francés no emplea el término ruptura. Sin embargo, encontramos en su estructura elementos que están contemplados de manera implícita en la noción de la investigadora. En *El trayecto de formación*, la concibe así:

Formarse no puede ser más que un trabajo individual, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que otros ofrecen y que uno elige (Ferry,1990:43).

Trabajo individual, libertad de acción, imaginación, fidelidad al deseo consciente, medios elegidos, medios ofrecidos, responsabilidad y compromiso personal son elementos no explicitados en la redacción de la noción de la investigadora. Sin embargo, implícitamente están y genera en la vida cotidiana y en la educación formal ruptura en los modos de ser, pensar y explicar.

Otra manera de concebir la formación por parte del autor³⁴ se encuentra

³³ Junto a Gastón Mialaret, Maurice Debesse, Jean Claude Filloux, Jean Chateu y otros, son los fundadores de las Ciencias de la Educación en Francia. Formación de adultos, trabajo de grupos, enseñanza, formación, militancia, innovación e investigación son las dos preocupaciones que caracterizan sus trabajos.

³⁴ Marta Souto (Ferry,1997:9) entiende por pedagogo a la persona que cumple los siguientes requisitos: ser un práctico de la formación y de la enseñanza y, al mismo tiempo un investigador.

en *Pedagogía la formación*:

... formarse es transformarse en el contacto con la realidad, y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación (Ferry,1997:69-70).

Conocimiento y saber práctico, madurez intelectual, social, afectiva y personal, capacidad de elegir y tomar decisión y, sobre todo, responsable y compromiso de la formación son elementos incorporados por el autor a la nueva noción. Éstos también se encuentran implícitos, más que en la noción, al rememorar experiencias de formación inicial³⁵ de la investigadora:

Ahí sí hubo procesos de rupturas. Hubo enfrentamientos, entre lo que yo pensaba y creía, con las cosas que ahí me estaban formando... Ahí los profes [...] nos enseñaron a hacer cosas de metodología, haciendo... Esos profes sociólogos nos enseñaron muy bien metodología. Para hacer una encuesta no nos dijeron qué hacer. "A ver, vamos a hacer una encuesta", vamos a hacerla y encuestamos a la escuela y practicando es como sacamos y aprendimos a hacer encuestas (IPF2).

El desarrollo profesional es otro elemento que me permite afirmar las semejanzas que tiene la noción de la investigadora con la de Ferry:

Es una dinámica de desarrollo profesional que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos (Ferry,1997:96).

Las nociones presentadas hasta en este momento se caracterizan por estar circunscritas y, por consiguiente, pertenecer al campo de la práctica educativa y a los ámbitos de la enseñanza, trabajo colegiado, autogestión educativa y formación en el área psicopedagógico.

También se asientan en el principio de la autonomía formativa -quien se forma es uno mismo a partir del otro- y heteronomía formativa –a través de condiciones de tiempo, lugar y relación con la realidad y con otras personas,

³⁵ La tendencia teórica que prevaleció en el plan de estudios de la licenciatura y el que caracterizaba a los profesores fue el marxismo.

implementos, medios y dispositivos. En otro horizonte de saber son desarrollados.

Ambos, investigadora y autor también afirman que la formación es distinta a la enseñanza-aprendizaje. Coinciden en afirmar que la formación no se recibe, nadie puede formar a otro. El ser humano se forma al encontrar lo que quiere ser. Se forma solo y por sus propios medios y mediaciones. La presencia de otros es importante en tanto ofrecen dispositivos. Pero el compromiso y responsabilidad es de quien se forma.

Con la finalidad de cerrar este espacio, afirmo que las diferencias entre las nociones no son de contenido sino de estructura lingüística, de las trayectorias académicas, profesionales, laborales, personales, de edad, nacionalidad, estudios realizados, formación inicial, pertenencia a redes, academias, asociaciones, cultura del país donde viven, objeto de investigación estudiado, etc.

Mientras la investigadora es de nacionalidad mexicana, su vida transcurre en las instituciones de educación del Estado de México y su objeto de estudio pertenece a la práctica educativa, Ferry es un investigador francés, la formación es su objeto de estudio desde hace más de tres décadas,

b) Formación como exigencia por encontrar la diferencia

Además del ingenio, creatividad, sagacidad y audacia del investigador para acuñar de sentido filosófico a la formación, la elección de esta noción se caracteriza por el despliegue de la historia efectual en los acontecimientos relacionados sobre la actitud crítica del investigador sobre el concepto formación y experiencias personales logradas sobre este campo.

Como lo he expresado en distintos momentos, recordemos que la historia efectual, además de determinar por adelantado lo que nos va a parecer cuestionable (Gadamer,1993c:371), actúa donde no sospecha o percibe lo está haciendo y designa un seguir actuando de la historia más allá de la conciencia que tenemos de ella (Grondin,2003:147).

El investigador entiende la formación de las maneras siguientes:

Originalmente yo pienso que la formación es como esa posibilidad intelectual que tiene el sujeto de ir creciendo. Después creo que no todo crecimiento es formativo y me quedo con la idea de que es la búsqueda del porvenir del hombre, una frase muy impactante de Honoré. Pero luego descubro con el propio Honoré y con otros autores como Derrida, por ejemplo, que la formación del hombre hoy en día en esta relación de modernidad y postmodernidad y otras relaciones que se dan horizonte del vivir humano, que la formación es encontrar la diferencia (IPM4).

Son dos los elementos que nos hacen pensar en el carácter histórico del concepto y del modo de ser del investigador: la influencia de las conceptualizaciones hechas de los autores leídos y la recepción lograda de la información al pasar por los filtros del pensamiento para su apropiación y cuyo resultado no solo consiste en la opinión personal sobre el tema, sino también en el reconocimiento a la historicidad del concepto formación.

Dicha influencia y recepción es visible en el doble itinerario realizado por el investigador, primero para estudiar el tema en cuestión y segundo para reconocerse en éste. El resultado es, por un lado, dejar que su pensamiento, y por que no decir su existencia, sea atrapado y jugado por las aportaciones hechas por los autores y, por el otro, el juego hecho por el investigador con el fin de atrapar y poetizar la formación y, por consiguiente el modo de ser personal.

También es importante por el parteaguas abierto por el investigador para mostrar los resultados de indagaciones anteriores al campo de la formación y de mostrarse a sí mismo como sujeto de formación frente a los caminos recorridos.

El itinerario conceptual recorrido y explicado por él y la sustitución de nociones por otras -trabajo intelectual por búsqueda del porvenir y ésta por encuentro de la diferencia-, nos obliga a ser un alto para reflexionar el concepto interexperiencia entendida como comprensión del proceso de cambio (Honoré,1980:9) y contenida implícitamente en la noción del investigador.

Desde mi punto de vista, entendida la formación como encontrar la diferencia está enraizado en el concepto propuesto por Honoré, pero también en el concepto de comprender de Gadamer (1993c:367) entendido como entender de una manera distinta a la visión que se tiene. Por tal motivo, el trabajo intelectual realizado por el investigador es importante también porque sólo identificando posturas anteriores podemos comprender las actuales, sin que con ello se lleguen a cancelar las primeras.

El itinerario presentado por el investigador culmina con la posición personal concretizada en la siguiente cita textual:

A mí me parece que hoy me quedaría con eso, con el sujeto que pueda, si no presumir, cuando menos colocarse como buscador de la diferencia, ese es un sujeto que busca la formación-diferencia (IPM4).

Entendida de esta manera, la formación es una provocación a pensar en la interexperiencia y, a la vez, una invitación para colocarnos como buscadores de la diferencia, tal y como lo ha hecho el investigador. El planteamiento resulta innovador por el hecho de plantear, además del estudio conceptual, la multidimensionalidad como eje estructurante de la formación.

La posición del investigador nos hace recordar a Beuchot³⁶. El autor no estudia la formación, pero en sus trabajos se propone a la analogía aristotélica como recurso metodológico para evitar interpretaciones equivocadas generadas por la polaridad de los juicios, por un lado, lo único y absoluto y, por el otro, lo ambiguo y relativo. A través de éste recurso se construye las semejanzas existentes en los fenómenos, pero sobre todo las diferencias. Éstas son los signos de la historicidad que caracteriza al mundo de la vida.

A mi manera de entender, el camino abierto del investigador al incorporar la analogía propuesta por Beuchot³⁷, genera que el campo de la formatividad

³⁶ Es considerado en esta investigación como de los filósofos más importantes en México.

³⁷ Como lo dije anteriormente, es el padre de la hermenéutica analógica.

trabajado por Honoré³⁸ (1980:125) y entendido como conjunto de hechos que conciernen a la formación, adquiriera una dimensión histórica, sin que con ello reste valor al carácter científico proporcionado por el autor.

El camino abierto por el investigador, es el pretexto para incorporar en este espacio otros puntos de vista sobre la formación, los cuales aún de diferenciarse por términos y estructuras narrativas, ofrecen nuevas posibilidades de debatir las nociones y ampliar los márgenes conceptuales del tema en cuestión.

Es importante aclarar que las nociones presentadas a continuación han sido elaboradas por autores, los cuales en su mayoría no son considerados clásicos de la formación a excepción de Honoré. Sin embargo, por los elementos incorporados al recuperar la diferencia ahondan en la historicidad del concepto.

Por ejemplo, Honoré³⁹ (1980:9) entiende la formación de maneras diversas:

‘Búsqueda de una concepción del hombre basada en el conocimiento’, ‘función que se ejerce según un proceso de diferenciación-integración y de activación significativa’ y ‘función evolutiva del hombre’, (Ibídem:13,18 y125).

Tales maneras de entender la formación nos confirma lo que el autor expresa en las primeras páginas de su libro: ‘formación está en acto’, ‘queda pensarla’, ‘está por conocer’, ‘es haciendo de ella un objeto de pensamiento científico como podremos encontrar sus fundamentos y de está forma asegurar condiciones favorables para el futuro del ser humano y concebirla como un

³⁸ En esta investigación es considerado como un clásico de la formación por las aportaciones hechas sobre campo y teoría de la formatividad a partir de la energía física, psíquica e intencional.

³⁹ Este autor (1980:12) propone el concepto interexperiencia para reflexionar dos ámbitos inseparables y complementarios de la formación: el espacio vivido y el tiempo vivido. Entiende por el primero el espacio “donde se vive la experiencia de lo incompleto, y nos compromete activamente en una búsqueda del objeto y de los demás, empujándonos a transformar la separación insensata en diferenciación significativa y personalizante” y por el segundo la temporalidad “donde la experiencia de la finitud nos lleve con la misma fuerza a la búsqueda de lo posible, fuera de los límites de lo ya conocido y ya terminado, en la imaginación y la definición de un proyecto, y en una tentativa de la realización creadora”.

nuevo campo de estudio para aproximarnos a los problemas humanos (Ibídem 9).

La noción construida por Ibáñez-Martín⁴⁰ recuperar la visión de la tradición humanista. La concibe como:

...transmisión (o adquisición) de conocimiento entrelazados con las dimensiones de la vida propiamente humanas y provistos de una jerarquización interna, que se realiza con el esfuerzo que sea necesario, de modo tal que incite no a un conformismo automático, sino a una posición personal libre, que pueda ser principio, sin violencia de algo original, de modo que se consiga la plenitud humana (1981:32-33).

En este caso, la expresión 'plenitud humana' es el elemento que diferencia esta noción de las anteriores. Tal expresión tiene sus orígenes en la filosofía, sobre todo la que caracterizó a la tradición humanística y que consiste en la libertad de la voluntad, entendimiento y ejercicio intelectual. Las dimensiones que abarca son: posesión de conocimientos, formación del juicio y ejercicio de los valores individuales y sociales.

En *Verdad y Método I* (Gadamer:28-48) encuentro nociones centradas en recuperar la ontología de la formación. Algunas las presentó con el afán de insistir en los elementos que al marcar la diferencia en la concepción, abren líneas de reflexión para comprender la historicidad del concepto: "Modo de percibir que precede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética, y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter" y "La reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser otro"⁴¹

Otras nociones identificadas en los materiales revisados son:

"Orientación fundamental del ser humano (intelecto, voluntad y sentimiento) hacia la totalidad del ser";
"Ordenación de la experiencia del mundo";
"Embelllecimiento del alma"; "Reconocer los signos del lenguaje" y "Arriesgarse en una pasión"; "Ascenso a la generalidad, sacrificando el sentido de la particularidad" y

⁴⁰ En 1975 recibió el Premio Nacional de Literatura por la obra *Hacia una formación humanística*.

⁴¹ La primera es de Humboldt y la segunda de Hegel.

“Ascenso a la segunda naturaleza humana: cultura”⁴².

Los elementos ostentados en las nociones giran entorno a la multidimensionalidad de la formación como del formarse. Las dimensiones identificadas giran entorno a la verdad y al ser humano. La primera entendiéndola como acontecer y la segunda como ser arrojado al mundo para darle sentido.

Con la intención de cerrar este espacio, reitero que las semejanzas son en tanto se abren nuevos ejes de reflexión de la formación. Con respecto a las diferencias, las nociones son generalmente construidas por filósofos o por autores que recuperan algunos planteamientos de la filosofía como es el caso de Honoré.

En el caso del investigador ésta se asienta en dos hechos, además de haberse convertido en objeto de investigación, la estudia en el horizonte de la filosofía y a partir de autores representativos de la filosofía clásica y moderna y de aquellos cuya agudeza intelectual empiezan a dejar huella en este campo⁴³.

c) Formación como posibilidad de construcción de la existencia

Esta manera de concebir la formación es resultado de una reflexión filosófica realizada hace varios años y que culminó en la tesis de maestría y ahora libro intitulado “*Formación, concepto vitalizado por Gadamer*”. Por lo tanto, al igual que las anteriores, tiene una historia que es narrada en uno de los apartados del horizonte conceptual.

La noción de formación elaborada es:

... debiera ser hermana del aliento, para obligar a cada uno de los seres humanos a existir; es decir, a comprender e llenar las situaciones vividas y desde ahí, alzar la mirada al mundo, no a una imagen de fantasías, sueños, temores, placeres, angustias, etc., sino al ámbito depositario del secreto de la vida (García, 2006:33-34).

Esta manera de entender la formación reposa en varios elementos: el

⁴² Las dos primeras nociones son de Fritz März, la tercera de los griegos, la cuarta y quinta de Octavio Paz y la sexta y séptima de Hegel.

⁴³ Beuchot y Honoré son parte de éste grupo.

sistema categorial construido para comprender, por un lado, la trascendencia y devenir del concepto y la reducción y restricción de su sentido originario en las sociedades modernas, las reflexiones desprendidas de la obra *El perfume* de Süsskind y los materiales revisados para llevar a cabo la investigación.

A diferencias de las anteriores nociones, aquí se incorpora el elemento conceptual correspondiente al conocimiento y reconocimiento de uno mismo, el cual es desarrollado por Hegel en la etapa de la autoconciencia. El desplazamiento por los horizontes de saber y lo ganado después de la fusión lograda. El resultado es, la posibilidad de existir, de ser lo que se es.

La convicción que da el hecho de saber que nuestra posición crítica es producto de un deambular, donde el sendero determina nuestro andar y, a la vez, es transformado por nuestros pasos, obliga a reconocer en otros investigadores que los esfuerzos logrados a través de las experiencias, vivencias y juegos se muestran en las maneras siguientes de entender la formación.

Proceso de crecimiento, a través de avances y retrocesos, de rupturas. No es lineal y ascendente siempre, es medio caótico y finalmente la idea es aprender a vivir mejor, a disfrutar desde pequeños detalles hasta cosas trascendentales (IPM3). Proceso continuo que se mantiene a lo largo de la vida para su consolidación (IIM5). Proceso humano, histórico, un proceso de toda la vida. Nos lleva a la búsqueda de la perfección, de la humanización, de ser verdaderos seres humanos" (IPF3).

A diferencia de las centradas en la práctica educativa o en el campo de las ciencias humanísticas y filosofía, estas nociones ponderan la necesidad de aprender a vivir y a la humanización a partir de una serie de elementos que van desde el conocimiento para la construcción de sentido en el vivir. Por ello, la presencia de procesos tendientes a lograr avances y/o retrocesos, rupturas, lineales y ascendentes, organizados o caóticos y caracterizados por ser paulatinos, permanentes y consecutivos.

Se asemejan a las anteriores por la idea del porvenir y ruptura y son contundentes al expresar que a través de ella las personas llevan a cabo la

misión más importante de su vida, misión por la cual fueron lanzadas al mundo a través del acontecimiento llamado nacimiento: ser mejores en todos los ámbitos de la vida.

Otra noción identificada es la siguiente:

Es un largo y sinuoso camino que hay que recorrer, en el cual nunca estás en el último escenario, siempre estas recorriendo el escenario inicial... es un eterno caminar... A lo mejor tiene un principio, pero dudo que tenga un final (IPM2).

A diferencia de las elaboradas por sus contemporáneos, la noción tiene una estructura conceptual basada en algunos principios hegelianos. Tal afirmación se basa en el señalamiento hecho por el investigador al responder la pregunta y por los seminarios asistidos cuya tesitura es la filosofía hegeliana.

El elemento a destacarse es lo que Hegel (1991) denomina etapa de la autoconciencia caracterizada como dialéctica de la apetencia o deseo. (Colomer:1986:223). En otras palabras, es el movimiento bilateral de la reciprocidad, el entrecruzamiento de dos conciencias, al mismo tiempo que se ve una en la otra, se reconocen viéndose la una en la otra.

El acto donde la conciencia reclama de la otra conciencia el reconocimiento de sí, en palabras del poeta Machado (Ibídem 225) se expresa en el siguiente verso: El ojo que ves no es ojo porque tú lo veas: Es ojo porque te ve.

El reconocimiento mutuo, es la relevación de dos seres uno y en el otro y la revelación de cada uno a sí mismo. Con lo anterior, expreso que a través de la noción, el investigador se conoce, reconoce y afirma por encima de su primera naturaleza, la que corresponde a los seres vivos: la animalidad.

Otras nociones de formación son las siguientes:

“La capacidad de compartir, de saber, de exponer ideas ante los demás sin temor [...] proceso que se da a través del encuentro conmigo mismo y a través del encuentro con los demás” (IIM4) y “La posibilidad de mejorar tu forma de vida [...] la posibilidad de establecer relaciones que te lleven a la mutua comprensión de ti del otro [...] la posibilidad de sintonizarte con el otro a través de la cultura” (IPM1).

Ambas nociones destacan la presencia de otro y Otro. La primera se refiere a seres vivos y materiales y el segundo a la cultura, lenguaje, formas simbólicas, etc. Así mismo, ponderan la experiencia lograda al desplazarse, y ganarse con ello, los horizontes de saber. La fusión de los horizontes es indispensable en la tarea de formarse en tanto significa, por un lado, aprender a ver más allá de lo cercano, inmediato y, por otro, integrarlo a un todo más grande y en sentidos congruentes entre las partes y el todo. El resultado de la formación es la conciencia histórica.

Presento a continuación otras nociones de formación identificadas en la bibliografía revisada.

“Realización de sí mismo”; “Fidelidad de la conciencia”, “Ponerse-en-ordena-sí-mismo (cuerpo-alma-espíritu)”, “Obra de sí mismo”; “Capacidad de pensar opinan de otros y de sí mismo”; “Potenciar las fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles”; “Autoformación de la persona”; “Obra de sí mismo”; “Reconciliarse con uno mismo en el ser otro”; “Reflexión acerca de sí mismo, asumiéndose como objeto de conocimiento y de transformación”; “La tarea de objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá”; “Indagación personal”; “Aprender a devenir”; “Refigurarse, es decir, dar una imagen sensible de su itinerario”; “Mirarse a sí mismo como a un otro” y; “Establecer consigo mismo una distancia”⁴⁴

Como se puede apreciar, al igual que las nociones de los investigadores, éstas también se caracterizan por reflexionar la vida, la existencia del ser humano. De ahí la presencia de términos como diálogo, conversación, opinión, responsabilidad, compromiso, reconocimiento, dialéctica, imagen, etc.

A manera de cierre de este espacio, señalo que las nociones citadas se semejan por privilegiar la vida, existencia del ser humano y se diferencian en las rutas elegidas para lograrlo. Al igual que aquellas agrupadas en los incisos anteriores, son válidas en cuanto no sea refutada por una nueva, se integran a

⁴⁴ Las tres primeras nociones son de März, cuarta, quinta y sexta de Gadamer, séptima y octava de Pestalozzi, novena de Hegel, décima de Reyes, onceava, doceava y treceava de Ferry, catorceava, quinceava y diesiseisava de Ricoeur.

las conciencia histórica en la medida en que se confirman y originan nuevas al no ser confirmadas (Gadamer, 1993c:429).

Semejanzas y diferencias de las nociones

Formación es un concepto polisémico por la pluralidad de significados, polifacético porque ofrece diversas facetas o etapas, multidimensional por constar de un número considerado de campos de acción, polígloto por está escrito en distintas lenguas e histórico por la construcción de los modos de ser basados en los sentidos e intencionalidades.

En el caso de las nociones de formación presentadas en el apartado anterior, afirmo que son más las semejanzas que las diferencias existentes entre éstas. Tal afirmación se sustenta en la información contenida del Cuadro 1 (Véase Anexo), el cual fue elaborado para dicho propósito.

El hecho de haber sido agrupadas con base en el sentido, no significa diferencia, al contrario indica la pertenencia a algún ámbito de acción del campo de la formatividad: formación como ruptura de ser, saber y hacer pertenece al doble ámbito de la práctica educativa y pedagógica; formación como posibilidad de construir la existencia al ámbito en y para la investigación y en y para la vida; Formación como exigencia por encontrar la diferencia al de la filosofía educativa.

Entendiendo a la historicidad como construcción de los modos de ser del concepto formación, las nociones se centran en tres dimensiones: cognitivo, profesional y personal para el primer grupo de nociones, experiencias formativas en el segundo e historia del concepto del tercero.

Los elementos incorporados para hablar de la historicidad del concepto formación son los siguientes: Trabajo individual y colectivo, Libertad de acción, Medios elegidos y ofrecidos, Compromiso, Conocimiento, Imaginación, Conciencia, Fidelidad al deseo, Responsabilidad, Madurez intelectual, social y afectiva, Esperanza, Utopías, Saber práctico, Aprendizajes, Otredad, Simbólico,

Posibilidad intelectual, Historicidad, Búsqueda el porvenir, Encontrar la diferencia-integración, Interexperiencia, Autonomía y Heteronomía.

En la medida en que la formación y el formarse se conviertan en tema de reflexión, se incorporaran elementos nuevos o se sustituirán algunos por otros más pertinentes según el sentido e intencionalidad de lo que se quiere decir. Tal situación nos obliga a considerar el principio establecido por Honoré (1980:9) al declarar lo siguiente: 1. La formación está en acto; 2. Está por conocerse y por, consiguiente, construirse; 3. Tiene que ser pensada por quienes la viven y estudian a partir de todos lo ámbitos y dimensiones; 4. Es haciendo de ella un objeto de pensamiento científico y no científico⁴⁵ como podemos encontrar sus fundamentos y de esta forma asegurar las condiciones favorables para su porvenir.

Aceptar la tesis hegeliana que la formación es un concepto genuinamente histórico (Gadamer,1993c:40), implica, por un lado, asentir a la cultura como sentido originario y, por otro, admitir que la condición de poder-ser y poder-hacer depende exclusivamente de quien se forma. En este caso, las nociones de formación recuperan ambos planteamientos independientemente de los términos elegidos para expresar, más que los puntos de vista, la actitud crítica hacia el concepto y hacia las experiencias de formación logradas para tener la certeza de sí mismo.

De manera implícita las nociones se enraízan en el principio y dimensiones humanista, es decir, aspiran a desarrollar en el ser humano la naturaleza cultural a través de la posesión de conocimientos especializado y fomento auténtico del espíritu universal, la formación del juicio a través de la ciencia, arte, vida práctica y moral y el ejercicio de valores⁴⁶ individuales y sociales.

⁴⁵ Esta expresión no es propuesta por el autor, sin embargo he considerado pertinente incluirla con el fin de abarcar la totalidad de los horizontes de saber.

⁴⁶ Los valores son: morales, estéticos, espirituales, patrióticos.

A través de las nociones de formación, los investigadores proponen el siguiente papel del ser humano frente al concepto y frente a sus propios procesos de formación. En la noción formación como ruptura de ser, saber y hacer se propone el **enfrentamiento entre lo que piensa y cree y aprender haciendo**; formación como posibilidad de construir la existencia se propone la experiencia hermenéutica y formación como exigencia de encontrar la diferencia es el **colocarse como buscador de ésta**.

Las tres maneras de colocación del ser humano en la formación, aún de pertenecer a determinados ámbitos y dimensiones del campo de la formatividad, son parte de su condición de vida. Por lo tanto, no son diferencias, sino precisiones que conducen a pensar en el juego simultáneo de éstas en los actos humanos.

Con la intención de cerrar el horizonte vivido presento a continuación una recapitulación de los temas trabajados para estudiar las nociones de formación. En primer lugar, la metáfora del iceberg fue empleada para reflexionar el papel del concepto formación en la vida de los seres humanos en la humanidad. En ésta se afirma que en las nociones de formación yacen signos sobre los problemas que aquejan a la sociedad.

Después describí seis actitudes que dificultan al investigación explicar lo que significa formación: *Hito academicista, Exclusión de lo común, Protección de la intimidad, Defensa y envío de mensajes, Curiosidad profesional y Respeto al concepto y al campo*.

Las historias de vida académica, profesional, laboral y personal del investigador determinaron la frecuencia de la manifestación de las actitudes. La que más prevaleció fue la última y la que se presentó con menor frecuencia fue la cuarta.

Posteriormente presente las nociones de formación elaboradas por el investigador agrupándolas en tres ejes: formación como ruptura de ser, saber y hacer, formación como posibilidad de construir la existencia y formación como exigencia por encontrar la diferencia. Tal clasificación se basó en los sentidos

sobre el campo de la formatividad. Incorporé a los grupos otras nociones identificadas en los materiales revisados describiendo las causas de tal hecho.

Por último, he afirmado que son más las semejanzas que las diferencias existentes en las nociones de formación. Los aspectos que aluden a las semejanzas son: campo de la formatividad, historicidad construida, elementos incorporados, condición y principios.

Después del recorrido hecho por estudiar las nociones de formación, procedo a presentar el horizonte conceptual y estudiar la formación.

IV Horizonte

HORIZONTE CONCEPTUAL

Trascendencia y devenir de la formación

El modo de ser de la cosa se nos revela hablando de ella.

Gadamer

Introducción

Lo he llamado así por estudiar la formación y tiene cuatro propósitos: describir las aportaciones hechas al tema, identificar los referentes conceptuales que probablemente influyeron o debieron influir en las nociones de formación elaboradas por los investigadores, reflexionar las causas de la reducción y restricción de sentido del concepto así como la fuente del sentido originario. Véase Esquema 5.

Además de haber sido construido a partir de las categorías analíticas de la investigación, éstas se manifiestan de la manera siguiente. Los efectos y recepciones de la historia en la formación son distintos. Aquí analizó cuatro: la reducción y restricción de su sentido, condiciones y ámbitos en que ha sido estudiada en las sociedades modernas. La aplicación de la analogía se observa en las semejanzas y diferencias existentes en las aportaciones hechas por los estudiosos para explicar la trascendencia y devenir tanto en la vida humana como de la humanidad. Los referentes conceptuales elegidos por el investigador al elaborar la noción de formación es el signo desde el cuál podemos apreciar su ethos barroco.

Las preguntas a resolver en este horizonte son: ¿cómo ha sido concebida la formación en las sociedades modernas?, ¿cuáles son los horizontes de saber de dichas concepciones?, ¿quiénes la han estudiado?, ¿por qué ha sido estudiada de esa manera?, ¿cuáles son los hallazgos descubiertos?, ¿por qué es un campo temático importante y trascendental para los seres humanos y la humanidad?, ¿Cuál es su sentido y condición originaria? y ¿Las aportaciones hechas al tema son los referentes conceptuales que

determinaron la elaboración de las nociones de formación en los investigadores?

Las respuestas son desarrolladas en los apartados siguientes. Primero, reflexiono las dimensiones de estudio de la formación. Segundo, presento las aportaciones hechas al campo de la formación. Tercero, describo los referentes conceptuales elegidos por el investigador para elaborar la noción de formación. Cuarto, reflexiono los elementos en los cuales se funda el sentido originario del concepto formación.

Dimensiones de estudio de la formación

La ontología y lo óntico son las dimensiones de estudio de la formación y, a la vez, son paradigmas de investigación. La diferencia existe entre ambas radica en los aspectos privilegiados. La formación en sí misma, el concepto formación se estudia en la primera dimensión y la tarea de formarse, es decir, los procesos a través de los cuales el ser humano se transforma o sufre conversiones en el segundo.

Como paradigmas de investigación, ontología⁴⁷ y óntico ‘aparentemente’ son términos relativamente modernos. El primero se emplea para referirse a la ciencia del ser y el segundo a la ciencia del “ente”.⁴⁸ El ser alude a lo indeterminable, a lo infinito y el “ente” a las manifestaciones del ser a través del *factum brutum*, dato susceptible de ser verificado y cuantificado

⁴⁷ En *De la destrucción de la metafísica a El ser y el tiempo*, Constante, catedrático de filosofía griega y contemporánea de la UNAM nos habla acerca del uso del término. Afirma que Clauberg es el primer cartesiano en emplearlo, aunque personalmente prefería el nombre de *ontosofía*. En *Disputationes metaphysicae*, Francisco Suárez retoma el término y trata de separar los conceptos ‘filosofía primera’ y ‘ontología’ en la Edad Media. Christian Wolf es quien llevó a la metafísica a convertirse en ontología y la incorporó con éxito en la historia del pensamiento en el siglo XVIII con su obra *Philosophia prima sive Ontologia methodo scientifica pertractata qua omnis cognitionis humanae principia continentur* (1798). Con ello creó una ontología sin teología, es decir, una ciencia del ser en abstracto como tal (Constante, Mimeo:9).

⁴⁸ Las cosas percibidas como tal son entes, pero no el ser. Decimos que es un edificio, una pintura, una computadora, etcétera, pero no sabemos precisar en qué consiste su ser, ni siquiera se manifiesta ese ser de igual manera a todos ni a uno mismo en situaciones distintas.

(Gadamer,1993,327) e incluye lo determinado y finito según las condiciones de espacio-temporal.

Podemos decir que el “ente” es el rostro visible de las cosas y gracias a él éstas se nos hacen presentes, es decir, percibimos todo aquello de lo que hablamos, mentamos y vemos. Es determinado por el símbolo. Se convierte en algo estático y por lo tanto en objeto de contemplación (imagen) o de operación, en el sentido del hacer humano orientado por la razón calculadora y a partir de éste explicamos y nos acercamos al ser.

El ser es algo que es. Es el concepto más universal, indefinible, más comprensible (Heidegger,1993:12-14), indeterminado, imperecedero e inaprensible (sin fin y sin comienzo) y sus raíces son: “vivir”, “brotar” y “permanecer” (Constante,mimeo:33). Es algo que entifica (*Sein, das Seiendes ist*), trasciende al ente. No es que emigre desde su propio territorio hacia el ente, como si éste primitivamente estuviera privado del ser. Se basa en el lenguaje y el lenguaje es la casa del ser (Heidegger,1972a:XXX). El lenguaje es, a la vez, la casa del ser y la morada del ser humano y de los conceptos.

Para ejemplificar la dificultad por desarrollar trabajos en la dimensión ontológica⁴⁹ y estudiar el ser de la formación, cito algunas definiciones sobre el término ser e identifico a los filósofos que convirtieron el ser en tema de reflexión. Con respecto al primer asunto, para Heidegger el ser está comprendido en el horizonte del tiempo y el tiempo es la verdad del ser (Boutot,1991:19); para Nietzsche es el último humo de la realidad evaporada (1973:47) y para Hegel (1974:77 y sigs.) “El ser, el puro ser —sin ninguna otra determinación—, en su inmediatez indeterminada es igual sólo a sí mismo, y

⁴⁹ En México, los términos ontología y óntico llegan a partir de las obras de Heidegger, filósofo que durante toda su trayectoria estudió el tema del ser. En *Introducción a la metafísica*, Heidegger expresa que la palabra ontología fue acuñada en el siglo XVII y la define como la elaboración de la doctrina tradicional⁴⁹ del ente, haciéndola culminar en una disciplina de la filosofía y en un compartimiento del sistema filosófico (1972:78). Constante afirma que es una dimensión poco explorada por los filósofos. Constante es catedrático de filosofía griega y contemporánea de la UNAM y autor de las obras: *El retorno al fundamento del pensar: Martín Heidegger*, *El pensar de la errancia*, *La obscenidad de lo transparente*, *La mirada de Orfeo (Un atisbo a la modernidad)* y *De la destrucción de la metafísica a El ser y el tiempo*.

tampoco es desigual frente a otro; no tiene ninguna diferencia, ni en su interior ni hacia lo exterior... El ser, lo inmediato indeterminado, es en realidad la nada, ni más ni menos que la nada”.⁵⁰

Con respecto al segundo asunto, Parménides y Platón, en la filosofía clásica, y Heidegger, en la filosofía moderna, son los filósofos que estudiaron el ser. La necesidad por preguntar por el ser, según el último surge, entre otras cosas, por el significado de la pregunta misma,⁵¹ el desliz de algunos filósofos ante la dificultad de distinguir lo ontológico de lo óntico a través del principio de la no-contradicción,⁵² las malas interpretaciones hechas a los griegos sobre las estructuras y principios del ser⁵³ y el olvido sobre este tema.⁵⁴

Con respecto a los trabajos ontológicos, sobre todo los que estudian el ser de la formación, hasta en este momento no he encontrado algún filósofo que lo haya convertido en tema exclusivo de investigación tal y como lo hizo Heidegger⁵⁵ con el ser. Sin embargo, a partir de los materiales revisados sobre formación identifiqué los tópicos siguientes: 1. En el legado filosófico, sobre todo

⁵⁰ La nada significa para Hegel: “la simple igualdad consigo misma, el vacío perfecto, la ausencia de determinaciones y contenido; la indistinción en sí misma... La nada es, por tanto, la misma determinación o más bien ausencia de determinación, y con esto es en general la misma cosa que el puro ser” (*Ídem*).

⁵¹ Plantearse la pregunta significa repetir el origen de nuestra existencia histórico-espiritual con el fin de trasmutarlo a otro comienzo (Mimeo:7).

⁵² Según Constante, Aristóteles inició el equívoco o desliz sobre el ser al hablar del tema en forma análoga, lo que ocasiona deslizar el ser al ente. En el libro IV de la *Metafísica*, Aristóteles expone lo siguiente: “Es imposible que un mismo atributo pertenezca y no pertenezca a la vez a la misma cosa en el mismo sentido”.

⁵³ La traducción de los conceptos griegos al latín y de éste a distintas lenguas europeas, ha provocado una serie de malentendidos sobre el tema. Constante (Mimeo:19 y 34) expone algunos casos identificados por Heidegger, entre los que se encuentran: 1) el verbo *esse* y *ens*; 2) la traducción de *ens* a *être*; 3) las palabras *existere*, *existere*, que se podrían traducir fácilmente por ser; 4) para los escolásticos, *existentia* evocaba la frase *essentiam cum ordine originis* y *existere* designaba el acto por el cual un sujeto se acerca al ser en virtud de su origen. Tal sujeto subsiste, pues, pero a partir de otro; 5) los primeros pensadores impusieron el uso terminológico del ser (el *eón*, que luego se transformó con Platón y Aristóteles en *ón* por la pérdida de la radical *e*, según conjetura Heidegger, en sus varias formas verbales *éstin*, *ên*, *éstai* y *eînai*).

⁵⁴ Según Nietzsche, los metafísicos sustituyeron el ser por el ente al dirigirlo a la condición de ente.

⁵⁵ Restituyó la preeminencia de la pregunta por el ser y, sobre todo, desentrañó el sentido de la pregunta misma. En *El ser y el tiempo* estudió el problema del ser en el mundo de la autenticidad y de la inautenticidad, de la caída, la angustia, el tiempo y la historia.

en las obras de Heidegger y Gadamer, encontramos elementos para institucionalizar la ontología como paradigma de investigación en México; 2. En filósofos como Hegel, Kant, Nietzsche, Heidegger, Gadamer, Ricoeur, März, entre otros, encontramos elementos para estudiar el ser de la formación; 3. Por la importancia y trascendencia de los trabajos ónticos de autores como Ferry, Honoré, Ibáñez-Martín, Hegel, Gadamer, podemos hablar de autores clásicos de la formación; 4. En México ha sido estudiada generalmente como “ente”; 5. La pedagogía, psicología, semántica y sociología son los campos privilegiados por los estudiosos de este campo; 6. Son mínimos los trabajos que estudian el concepto y las nociones de formación; 7. Generalmente se estudia la formación como proceso de transformación y conversión de los seres humanos.

Desde nuestro punto de vista, la ausencia de trabajos ontológicos así como de aquellos que estudian el concepto formación se debe a diversas circunstancias: no existe como paradigma de investigación, dificultad y complejidad de atrapar el ser, empleo del paradigma hegemónico (experimentación, medición y cuantificación de datos), enfoques privilegiados en la investigación cualitativa (sociológicos, pedagógicos, históricos, políticos, etc.), ausencia de un capital cultural filosófico y desconocimiento de la dimensión, entre otros.

Aportaciones hechas al campo de la formación

Rastrear las aportaciones hechas al campo no es una tarea fácil. Por un lado, no está incluida en algunos diccionarios⁵⁶ y, por el otro, hay que acudir a bibliografía especializada, la cual es escasa en comparación a otros temas. Por

⁵⁶ Los estudios de Ibáñez-Martín (1975:21) sobre esta palabra, señalan que a excepción de la *Enciclopedia filosófica italiana*, el *Petit Larousse* de 1963 y el *Diccionario de pedagogía* de Editorial Labor, el término no aparece en diccionarios y enciclopedias. Eso sucede en los diccionarios de Ferrater Mora y Lalande [en el *Pequeño Larousse ilustrado*, edición 1994 sí aparece]. Con respecto a su aparición, surge en el siglo XVIII, siendo Herder y Goethe quienes contribuyen a su difusión, aunque ya había sido empleada en la antigua Grecia por Platón y Protágoras.

lo tanto, hay que localizar la palabra tanto en textos filosóficos como de otros campos de saber.

La situación de búsqueda de información llega a dificultarse por las circunstancias siguientes: no existe una distinción entre formación (*Bildung, formatio, form y formation*) y educación (*Erziehung*),⁵⁷ son empleados sin distinción alguna, conceptos como instrucción, capacitación, adiestramiento, superación son considerados como sinónimos de formación e incluso se usan otros términos para aludir de manera indirecta a la formación: *paideia, épiméleia/cura sui*, generalidad, cultura y experiencia hermenéutica.

Con la intención de presentar lo que se ha dicho del tema, describo las aportaciones encontrados en los materiales revisados agrupándolas en seis ejes: a) El concepto formación en la actualidad, b) Formación, trabajo personal, c) Formación, segunda naturaleza humana, d) Formación, objeto de estudio y e) Aportaciones personales sobre el concepto formación.

a) El concepto formación en la actualidad

Hoy día el concepto ha sido matizado por una idea y concepción del hombre distinta a la de la antigua tradición griega. Actualmente se le acompaña de otros conceptos, convirtiéndose así en emblema y en ocasiones hasta en un cliché, caracterizado por su poco o ningún contenido cultural. La fuente de dicha situación es el desarrollo y avance de la ciencia, la tecnología y la industria, los procesos de autoenajenación y las presiones sociales que caracterizan a las sociedades modernas.

Como lo he expresado en otras ocasiones, en la actualidad el concepto formación ha sido reducido a una actividad de tipo práctico, técnico e instrumental caracterizado por la transmisión de información y restringido a una tarea exclusiva de las instituciones educativas, concretamente a las actividades áulicas. Esto ha sesgado el sentido y contenido originario del concepto al

⁵⁷ En este caso, la educación es concebida desde un sentido amplio, dinámico y complejo que tiende al perfeccionamiento de los seres humanos.

fragmentarlo en categorías especializadas o en procesos atribuidos a la actualización, instrucción, capacitación y adiestramiento.

Quizá la necesidad de legitimar la posición de las instituciones educativas ha ocasionado, sin desearlo, el empleo de estrategias para acreditar y certificar el saber, sin saber que con ello se hizo a un lado saberes que, a pesar de que no son controlados ni dominados, abrevan en los procesos de formación de los estudiantes.

Sobre los modelos de formación propuestos por las instituciones educativas, los cuales se caracterizan más por el deber-ser y deber-hacer que por el poder-ser y poder-hacer, son severamente criticados por los estudiosos en la materia, a pesar de la serie de argumentos que —con justicia o no— sustentan satisfactoriamente su validez. La idea básica de estos modelos formativos es la siguiente: preparar adecuadamente a los estudiantes para que, en un futuro cercano, transmitan de manera correcta y oportuna lo que otros necesitan saber.

Por ejemplo, si analizamos la reciente reestructuración del plan de estudios de la licenciatura en educación básica de la escuela normal, veremos que reposa en dos modelos formativos, uno centrado en la adquisición de saberes y conocimientos y otro en la experiencia. El primero se caracteriza por los seminarios de didáctica en español, matemáticas, ciencias naturales y sociales y, el segundo en el año de residencia, durante el cual los estudiantes tienen experiencias similares a las que vivirán cuando egresen de la escuela normal.⁵⁸

Un tercer modelo que caracteriza dicho plan corresponde al centrado en el análisis tanto de la adquisición de saberes como el de experiencias. A pesar de la importancia de esto último, se diluye en el currículum a partir de la idea de que son los estudiantes —guiados supuestamente por el maestro— quienes llevarán a cabo dicha tarea; sin embargo, en la vida cotidiana escolar es dejado de lado para privilegiar los dos primeros modelos.

⁵⁸ Véase *Reestructuración del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria*, 1992.

Al parecer, el sentido humanista del concepto de formación acuñado en el siglo XVIII, agudamente desarrollado por Hegel en el XIX y nuevamente habilitado por Gadamer en el siglo XX, tiende a desaparecer por el tipo de racionalidad, la paradoja de producción de conocimientos, los procesos de autoenajenación y las presiones de las sociedades altamente desarrolladas, entre otras razones.

Conviene, en este caso, identificar algunos de los signos que propician actualmente que la formación sea reducida a una actividad técnica, práctica e instrumental de transmisión de la información y se restrinja a la institución escolar. Sólo por mencionar algunos, en lo que respecta a la primera condición encontramos: la flexibilidad, la homogeneización, el cálculo, la acomodación, la adaptación, la planeación y la automatización; en lo que respecta a la segunda: la proliferación, especialización, fragmentación y desarticulación del saber (Gadamer, 1996:13-44); con relación a la tercera: la soledad y el aislamiento⁵⁹ y a la cuarta: la administración, el consumo y la opinión pública.⁶⁰

Tenemos que reconocer que la labor que realizan las instituciones educativas, por un lado, favorece procesos de capacitación, adiestramiento, actualización e instrucción y, por el otro, también aporta modestamente elementos para que los estudiantes se formen a sí mismos a partir de lo que ofrece: información, experiencias y posibilidad de que a través de ellas se conozcan, cuiden y se hagan responsables de sus propias debilidades.

b) Formación, trabajo personal

Ferry es el pedagogo francés que ha hecho aportaciones importantes tanto al concepto como al campo de la normatividad. Según él, antes de la

⁵⁹ Ambos, según Gadamer, son actos deliberados para evadir la angustia y el miedo de vivir en las sociedades altamente desarrolladas. Mientras que la primera se presenta como una actitud de evasión frente a la realidad y privilegiar el mundo particular, la segunda como una renuncia de la particularidad para buscar algo que se encuentra en la universalidad. Véase el tema "El aislamiento como síntoma de autoenajenación de los hombres", en *Elogio a la teoría. Discursos y artículos*, Península, Barcelona.

⁶⁰ La más peligrosa, según Gadamer, por el carácter dulzón que le acompaña.

revuelta de 1968 los estudios sobre formación se enraizaban en los lineamientos psicopedagógicos (Ferry,1997:63). Era de esperarse tal situación pues en el centro de la pedagogía se encuentra el hombre y ¡él debe ser educado!, mientras que a través de la psicología se le conoce. En comparación con esta última disciplina, la pedagogía “no se dirige al hombre al modo de las ciencias naturales, es decir como ‘objeto’ problemático, investigable y básicamente experimental... El hombre alrededor del cual gira, es la persona espiritual viva, única y libre” (März,1990:17).

Con respecto al autor, no estoy en condiciones de argumentar si la propuesta de Ferry⁶¹ es considerada por el investigador como una obra excelsa para estudiar la formación. Sin embargo, considerando mi experiencia profesional, advierto que la psicopedagogía o cada uno de los campos disciplinarios que la constituye, es un punto de partida interesante y quizás hasta necesario por el tipo de aportaciones que ofrece en el estudio de la formación. No es el único medio, existen otros cuyos marcos de referencia son más abiertos, dinámicos, históricos y totalizadores. Sería un error quedarnos en la psicología, en la pedagogía o en ambas.

En la mayoría de los casos, la elección del marco de referencia teórico para estudiar la formación depende más de las posturas canónicas de la investigación que de los intereses, necesidades y preocupaciones del investigador. La siguiente expresión de Marc Bloch confirma lo anterior: “Los hombres se parecen más a su época que a su padre”. Por ello, no es extraño que a pesar de las críticas contra las posturas psicologistas, en la actualidad algunos investigadores no hayan puesto distancia frente a ellas hasta descubrir nuevos horizontes de saber.

⁶¹ Gilles Ferry se dedica a la docencia y a la formación de docentes en la Escuela Normal de París. Dentro de sus obras destacan: *La práctica del trabajo en grupo. Una experiencia de formación de enseñantes* (1971), *Las experiencias de formación continua de los enseñantes* (1974), *Problemática y práctica de la educación de los adultos. Algunos puntos de referencia para la formación de enseñantes* (1980), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (1990) y *Pedagogía de la formación* (1997). Véase Ferry (1990:76-108)

El pensamiento de Ferry es un ejemplo fehaciente de la situación anterior. En *El trayecto de la formación* el autor privilegia el fin de la formación: adquirir o perfeccionar capacidades (1990:51). De ahí la que sea concebida como un trabajo en sí mismo, libremente imaginado, deseado y *llevado a cabo a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura*.⁶²

A excepción de ciertas aclaraciones posteriores del propio autor, no hay duda de que considera la formación como trayecto de vida cuyo compromiso y responsabilidad pertenecen a los propios seres humanos. La duda surge cuando propone tres modelos para la formación docente y cuatro enfoques para transformar y modificar sus prácticas. Estos últimos se asientan más en los lineamientos pedagógicos y psicológicos que en la relación dialéctica que proponen.

Con base en el desarrollo y penetración de sentido sobre la formación docente y la formación profesional, el pedagogo francés rectifica algunos de los planteamientos anteriores y declara en *Pedagogía de la formación* lo siguiente: 1) La distinción y diferenciación entre formación y formarse; 2) Los modelos y enfoques sólo son dispositivos, es decir, son soportes y condiciones de la formación y no son la formación; 3) Incorpora en su propuesta pedagógica modelos de formación basados en la psicología (1997:53-73).

c) Formación, segunda naturaleza humana

Las naturalezas que caracterizan lo humano son: la biológica y la cultural. La primera es la condición fundante de la vida de todos los seres vivos. Sin ella es impensable la existencia. También es conocida como primera naturaleza por encontrarse los vestigios más primitivos de los organismos vivos, como los instintos y los modos de ser que provienen de ellos.

En el mundo natural los organismos compartimos lazos de pertenencia y dependencia, estructuras y comportamientos, grados de receptividad del mundo

⁶² Hemos empleado cursivas para resaltar el posible origen del carácter instrumental de los modelos y enfoques propuestos por el autor.

y hasta necesidades comunes, las cuales son resueltas según las habilidades y aptitudes de cada cual. Seguramente los más aptos tendrán mayores probabilidades de coexistir y coactuar debido al impulso de supervivencia irracional que les constituye.

Por decirlo de otra manera, la autopresentación de los organismos vivos depende generalmente del instinto. En este sentido, la vida depende de la función fisiológica del respirar; sin embargo, el comportamiento derivado del efecto de aire en los pulmones varía según la capacidad neurológica y fisiológica de los organismos vivos. Por el olor del aire, el comportamiento instintivo puede ir desde la agresividad hasta la felicidad, si el aroma irrita o causa placer a las células olfativas.

El instinto como componente biológico, además de indicar la pertenencia al mundo animal, distingue al ser humano de otras especies porque su desarrollo es más lento. Mientras que los animales al nacer ya están provistos de los primeros mecanismos para enfrentar por sí mismo el mundo y sólo requieren calor, guía y protección hasta que sus órganos hayan madurado, el ser humano necesita de cuidados, disciplina, instrucción y educación, sobre todo aprender a formarse para convertirse en un ser humano. De ahí la tesis de Kant⁶³ (1991:29): “El hombre es la única criatura que ha de ser educada”.

La formación es el segundo nacimiento del hombre y, por ende, su *verdadera naturaleza*. A través de ella, el hombre alcanza su *sustancia originaria*, es decir, el espíritu de *alienación* del ser *natural* (Hegel, 1991:41), su condición cultural. Atrapado en el mundo natural, el hombre reacciona instintivamente ante las necesidades propias de su cuerpo y ante las condiciones meteorológicas a las que está sujeto, tal y como lo hacen otros animales.

⁶³ Kant (1991:29-30) entiende por cuidado (*Wartung*) la preocupación de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas, y por disciplina el plan de conducta que han de construir con base en los demás. La disciplina tiene carácter negativo por un solo hecho: hay que borrar los impulsos animales existentes en el hombre para evitar que después de su niñez se deje dominar por sus caprichos momentáneos.

En lo que respecta a su comportamiento, asume formas arbitrarias y contingentes, inestables y subjetivas debido fundamentalmente a un hecho: no alcanza a distinguir lo esencial de lo inesencial. Quizá, por ello, el mundo natural abre espacio para que el espíritu indomable del hombre persista, ya que lo que está en juego es subsistir y no el cuestionamiento del mundo.

Los ejemplos que ofrece Hegel (*Ídem*) sobre la alienación del hombre son: cuando se abandona a su ira y actúa ciegamente movido por esa pasión; cuando afirma un interés que no le compete a él o en el que no puede efectuar nada mediante su actividad, y cuando ante los avatares del destino se muestra impaciente, convierte un interés particular en un asunto sumamente importante, algo a lo que tendrían que haberse ajustado los otros y las circunstancias. Dichas situaciones son más resultado del instinto, que de aquello que se denomina formación.

En este momento es pertinente aclarar cómo se distinguen el animal y el hombre según Hegel. El primero se caracteriza por lo que es gracias a la naturaleza, es decir, no requiere de procesos de transformación ni experiencias hermenéuticas para mostrar su mismidad. El hombre requiere mediaciones, relaciones, transformaciones, etcétera, para evidenciar su doble vertiente: su singularidad y la de su ser universal; de ahí que el filósofo alemán enfáticamente declare: el hombre *no es por naturaleza lo que él debe ser* (*Ídem*), requiere para ello de la formación.

En cierto sentido la tesis hegeliana nos hace recordar una condición humana casi olvidada por los prejuicios de la Ilustración (Kant, 1985:25).⁶⁴ Al excluir del hombre la condición animal y al tratar de sustituirla por el logos,⁶⁵ inevitablemente abre un abismo entre hombre y animal y sitúa al primero por encima del segundo. Esta supuesta superioridad ha ocasionado de parte del hombre una serie de prejuicios como la omnipotencia y omnisapiencia, cuyas

⁶⁴ Para Kant el lema de la Ilustración es *¡Sapere aude!*, que traducido al español significa: ¡Ten el valor de servirte de tu *propia* razón!

⁶⁵ Para Aristóteles el hombre es logos. Gadamer critica esta definición, ya que desde su perspectiva también incluye el lenguaje.

consecuencias habrá de pagar a un precio muy elevado: la mutilación de su propio cuerpo. Con ello, no sólo pierde la capacidad de dialogar consigo mismo desde su mismidad sino también el derecho propio a su contradicción al evaporarse la irracionalidad que impulsa a existir: la pulsión de muerte (*thanatos*) y la pulsión del deseo (*eros*), el miedo, la angustia, el dolor, la ira, la fantasía, etcétera.

Regresando a la relación entre la formación y la doble naturaleza humana, Hegel no es el único pensador que la propone. Por ejemplo, Durkheim (1989:16) enfatiza que la educación debe incidir más en el ser social que en el individual y Kant (1991:29) señala que los niños pequeños necesitan, al igual que el animal recién nacido, los cuidados y precauciones de los padres para enseñarlos a no hacer un uso perjudicial de sus fuerzas. Gadamer (1993a:114) evoca la necesidad de que los hombres salgan de su particularidad y Ricoeur (Ídem) propone la dialéctica entre la identidad personal y la identidad narrativa (*ipse*).⁶⁶

La tarea del hombre consigo mismo en cuanto a su primera naturaleza, es la conservación física de su cuerpo; sólo a través de él objetiva su estancia en el mundo y objetiva lo que es como un ente concreto dotado de una amplia gama de irracionalidad.

Desde la perspectiva hegeliana, ningún organismo vivo puede escapar de la singularidad instituida por el mundo natural, al fin y al cabo, quiérase o no, somos cuerpo y, por lo tanto, sensaciones y emociones que, a pesar de que no pueden ser explicadas en su totalidad, surgen de manera irracional a la mínima provocación del medio ambiente y de las necesidades fisiológicas. En este sentido, no es casual la tesis de Freud de que nuestra mismidad se encuentra en las bases arcaicas de dicha naturaleza. Antes que ser seres sociales sujetos

⁶⁶ A través de la hermenéutica del sí —también conocida como hermenéutica de la sospecha—, Ricoeur propone la existencia de un sujeto como “sí mismo como otro”, que no es el sujeto de Descartes ni el sujeto de Nietzsche, para lo cual utiliza las categorías mencionadas. Desde mi punto de vista, la mismidad tiene que ver con la identidad *ídem* de Ricoeur. Véase Ricoeur, Paul. *El sí mismo como otro*, Siglo XXI, México, 1996.

a las contingencias de las normas, principios y estructuras de socialización, somos animales cuyas intuiciones, en la mayoría de los casos, son de carácter irracional, responden arbitrariamente a certezas inmediatas y pocas veces pueden ser controladas o prevenidas.

La formación, en este caso, no pertenece al ámbito de la conservación física, aunque parte de ella para instaurar otro cuerpo que a pesar de que no posee material fisiológico, adquiere sentido por el hecho mismo de estar vinculado a los elementos simbólicos provenientes de la cultura. Este segundo cuerpo es lo que permite al hombre no sólo tener y reconocer su singularidad, sino rebasar su animalidad con la intención de resignificar el porqué está en el mundo. En este caso, la propuesta de Hegel, además de apelar a la singularidad, concierne a su ser universal.

Estamos de acuerdo con Hegel, el hombre no sólo es cuerpo, también es espíritu como lo expresaron los griegos; el problema en la actualidad es que se ignora, se oculta y se margina al cuerpo como si éste fuese la ropa sucia a la que hay que limpiar, tirar u ocultar o lo convierten en el emblema del pecado original y justifican con ello el precio a pagar para mermarlo y sacrificarlo en pro de la civilidad.

Regresando a Hegel, la singularidad del hombre y la de su ser universal —una fundamentada en su primera naturaleza y otra en la segunda—, constituyen la doble vertiente del hombre como individuo. Su propuesta radica, por un lado, en armonizarlas, aunque después se contradiga al expresar la adecuación de su singularidad a su dimensión racional y enfatizar que la última sea la dominante (Hegel,1991:183); esta situación no ocurre en los animales, ellos no necesitan de su ser universal porque ya está implicado en la mismidad de su cuerpo irracional. Por otro lado, su propuesta también supone distinguirlas a partir de los términos “formarse” y “formación” (Gadamer,1993c:38).⁶⁷

⁶⁷ Desde la perspectiva de Gadamer, la distinción hecha por Hegel se debe al principio kantiano de las obligaciones para consigo mismo.

En *Verdad y Método I*, Gadamer (1993c:40-43) describe algunas características de la formación en sí misma. Desde nuestro punto de vista son importantes por una doble cuestión, están enraizadas en la dimensión de la ontología y privilegian el ser de la formación. Así mismo, ofrecen al lector vetas nuevas de estudio para estudiarla de manera distinta y habilitar el sentido y condición originaria que le es propio: cultural y poder-ser y poder-hacer.

El hecho de subrayar que la formación “no conoce objetivos que le sean externos”⁶⁸ significa que no puede ser impuesta y obligada por otras personas, sólo quien se forma es responsable del acceso a la cultura. El hecho de “no ser un verdadero objetivo” indica la condición dinámica de su naturaleza: el movimiento, el acontecer, el devenir y la historicidad de la vida humana. “No puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador” indica la implicación que tiene el ser humano con el ser de la formación, es decir, el ser humano está sujeto a lo que estudia, pero el reconocer tal atadura significa también la capacidad de jugarla y jugarse en un acto de reciprocidad histórica.

“Rebasa el mero cultivo de capacidades previas, del que por otra parte deriva” es el principio dialéctico que impulsa a reconocer el principio, negarlo y configurar otro distinto, siendo éste el punto de partida de otras capacidades de mayor alcance y profundidad de sentido. “No es medio sino fin” indica la permanencia y pertenencia al mundo cultural y el principio de conocimiento de sí mismo a partir del otro. El resultado es la autoconciencia del yo, es decir, el conocimiento del existir el cual ha sido descubierto, afirmado y transformado a través de aquello que se ha conocido.

Otra característica del ser de la formación es, sin duda, el desarrollo del lenguaje y a través de éste se transmite los códigos lingüísticos, afectivos, simbólicos, de poder, históricos, etcétera del grupo social en el que hemos nacido. El lenguaje juega con el ser de las personas empujándolo a mostrarse en la persona donde habita como aquellas con las que convive, pero también es

⁶⁸ Para mayor información sobre las aportaciones sobre el ser de la formación, acudir a *Verdad y Método I*.

jugado por la persona al expresar sus opiniones, al dialogar.

Los sentidos construidos a través de la vivencia se incorporan paulatina, consecutiva y permanentemente en la conciencia, pero también se transforma sin desaparecer el sentido inicial. Los recuerdos son los rescoldos de la incorporación del sentido y de la huella que ha dejado a ser registrada como acontecimiento histórico. Se le ha conferido significado y con ello el valor de su existencia.

d) Formación, objeto de estudio

Los trabajos de formación son importantes por los hallazgos y conocimientos construidos sobre el objeto de estudio, la investigación realizada y los momentos específicos de la existencia del investigador. Los considerados buenos intérpretes descubren entrelínea, tropiezos, avances, deslices, contradicciones, retrocesos, correcciones, puntos no precisados, repeticiones etcétera no percibidos por el investigador debido a diversas circunstancias: no identificar sus estados de ánimo por las presiones a las que está sujeto: exigencias institucionales, el conflicto desarrollado entre la confrontación y convalidación del saber, entre la angustia y el miedo, entre la sorpresa y la esperanza de encontrar vías más accesibles para acercarse al objeto de estudio, no comprender las repercusiones de la investigación sobre su vida, etcétera.

También descubren los modos de acercamiento al objeto de estudio, los referentes teóricos y metodológicos empleados, las premisas, supuestos, puntos de partida y categorías de análisis, pero sobre todo, los delgados hilos a través de los cuales se entrevé la historia del investigador y la historia del objeto de estudio.

Teniendo presente que nuestro interés recae en la formación como objeto de estudio, describo los aspectos privilegiados en los estudios realizados sobre el tema e inicio con los correspondientes a la formación en sí misma y termino con aquellos relacionados a la tarea de formarse.

A partir de los materiales revisados en la investigación “Formación, concepto vitalizado por Gadamer y en ésta, he afirmado la ausencia de trabajos sobre formación en sí misma. Ducoing (1996:266), responsable de coordinar los trabajos para elaborar el primer estado de conocimiento de la investigación educativa en México en el área de estudio Sujetos de la educación y formación docente, el cual abarca la década correspondiente de 1982 a 1992 también informa, por un lado, que en el ámbito de la formación docente no se han desarrollado conceptualizaciones sobre temas cruciales como es la idea de formación ni tampoco se reflexiona las nociones.

Por otro lado, los autores de los trabajos compilados sobre el concepto formación apenas ofrecen elementos para su estudio a partir de otros temas o se estudia a partir de un determinado tipo de tendencias, programa o visión del mundo. Concluye diciendo que su abordaje es impostergable.

Las situaciones anteriores fueron, en este caso, las circunstancias desde las cuales afirmo que en la década antes señalada el tema formación en sí misma, sea en la vertiente de idea, nociones o concepto, es un tema poco estudiado por el investigador educativo y que la dimensión ontológica no es considerada como un paradigma de investigación en el campo de la educación. Quizás también lo sea para el investigador humanístico, social y el de la ciencia exacta porque en las memorias de los eventos dónde participan no se encontró trabajos sobre el tema.

Actualmente, la situación es otra. En el periodo de 1992 a 2002 el incremento de trabajos sobre la noción de formación es evidente. Ducoing (2005:25) explica que el motivo de tal acontecimiento es la “incorporación de académicos que recientemente se han ocupado de elucidar el problema de la formación”.

Desde mi punto de vista, el incremento de trabajos sobre formación en sí misma se debe a la circunstancias siguientes: 1. La recomendación hecha por Ducoing (1992:34 y (1996:266) por la necesidad de debatir las nociones de formación y a la tarea impostergable tarea de estudiar el tema; 2. El camino

abierto por algunos investigadores por estudiar la formación a partir del corpus de hermenéuticas como la de Gadamer, Beuchot, Heidegger, Habermas y Bloch, recuperando elementos de tradiciones culturales como la griega y neokantiana o institucionalizar la ontología como paradigma de investigación del ámbito educativo; 3. La penetración de sentido de los temas abordados los cuales llevan a la búsqueda del sentido originario, construcción de la historia y comparación de los sentidos acuñados de los conceptos empleados en la investigación; 4. El capital cultural cultivado por el investigador; 5. La necesidad de estudiar de una manera distinta a la convencional: 6. La incorporación de paradigmas de investigación más actuales y novedosos.

En comparación a los trabajos que estudian la formación como ente, es decir como proceso de transformación y conversión, el incremento es mínimo. De ahí que ya no sea una necesidad de estudiar la formación en sí misma, sino una exigencia para investigar no sólo el tema en cuestión sino también otros pertenecientes a la educación. Cuando el investigador descubra el poder formativo de los paradigmas de investigación del campo de la filosofía, podrá dotar de sentido histórico no sólo los objetos de estudio, sino también su propia existencia.

Tal suposición se asienta en los esfuerzos del investigador por el grado de especialización de los trabajos sobre el tema, por las categorías creadas a partir de los resultados obtenidos cuando la penetración de sentido en los estudios ónticos aumenta, en la construcción de mediaciones entre formación y otros conceptos filosóficos, sociológicos, políticos, ecológicos, bioéticos, etc., la búsqueda de la multidimensionalidad y la complejidad de los fenómenos de la realidad, la exigencia por llegar al origen de los problemas, etc.

Las estrategias empleadas en el estudio de la formación como ente son: 1) En el marco de tendencias, programas educativos y visiones del mundo; 2) Comparándola y distinguiéndola de conceptos como educación, pedagogía, cultura, trabajo, valores, instrucción, etcétera; 3) Analizándola a partir de la acuñación de nuevas categorías como por ejemplo formación pedagógica,

universitaria, intelectual, inicial, permanente, de adulto, en y para la investigación, en la disciplina, para la docencia, etc.; 4) Describiéndola y explicándola a partir de la relación que mantiene con el currículum, la política educativa, el ejercicio profesional, la historia de vida, la relación entre proyectos personales y proyectos institucionales, etcétera (Ducoing/1993); 5) estudiándola desde categorías centradas en la mirada del docente intelectual, centralidad del sujeto, categorías humanísticas (Ducoig,2005:25-27).

Sin excepción, todos los trabajos consultados aportan elementos importantes para comprender la formación; sin embargo, la mayoría la considera como proceso institucional al adscribirla a los ámbitos del orden racional y objetivo. Pocos son los que incorporan factores de orden subjetivo, irracional, subliminal, simbólico y cultural, lo que representa un avance significativo.

Algunas interpretaciones del concepto de formación reducen, restringen o sesgan el sentido originario. Las primeras consideran la formación como una actividad de tipo técnico, práctico e instrumental;⁶⁹ para las segundas, compete a la vida de las instituciones educativas, y de acuerdo con las terceras, está predeterminada por la funcionalidad y estructura de la división del trabajo, por lo tanto al margen de los lineamientos del capital humano.

Para estudiar la formación es necesario tener presente que: 1) Ha sido interpretada a partir de los ideales de cada momento histórico, y 2) Ha servido de base para crear modelos formativos. En este sentido, construir tanto la historia del concepto como el sistema categorial de la analítica existencial de la formación, nos permitirá comprender los modos que caracterizan su existencia a lo largo de la historia y los atributos que le hacen merecer la categoría de ser-diciente, “acompañante silencioso de los procesos de transformación de los seres humanos”.

⁶⁹ Ferry elabora severas críticas a los programas de formación de las escuelas normales, entre ellas el insensato proyecto de modelar a los estudiantes a imagen del formador.

e) Formación, condición de ser

Los resultados de la investigación realizada para estudiar el concepto formación a partir del corpus de la hermenéutica de Gadamer son sintetizados en las siguientes expresiones: desmenuzar el concepto para entender lo que ocurre cuando uno se forma y el conocimiento y cuidado de mí al verme implicada en la tarea de desmenuzamiento.

La formación como posibilidad de existencia es la expresión⁷⁰ empleada para privilegiar uno de los campos de la normatividad. En aquel momento se empleo como la noción elaborada a partir del doble sistema categorial construido para comprender la trascendencia y devenir de la formación en la vida de los seres humanos y de la humanidad y explicar las causas de la reducción y restricción de su sentido original en las sociedades modernas.

Con respecto al primer sistema categorial, *épiméleia heautou*⁷¹ que significa inquietud de sí mismo, *erlebnis* corresponde a la vivencia y *spiel* refiere al juego,⁷² son los conceptos elegidos para comprender, en aquella época, que la formación es la segunda naturaleza del ser humano y, a la vez, la que le otorga la doble condición fundante: ser cultural y ser histórico. Con respecto al segundo, autoenajenación del ser humano y las presiones sociales de la administración y control de la opinión pública son los conceptos elegidos para explicar la reducción y restricción de su sentido.

La construcción de las historias e identificación de su sentido ontológico de los conceptos del primer sistema categorial y los argumentos (centrados en los temas de soledad y aislamiento, estulticia, deseo, amistad y solidaridad, lenguaje, verdad e ilustración) para explicar los conceptos del segundo determinaron no sólo los resultados de la investigación sino también su

⁷⁰ Después de las reflexiones hechas sobre su construcción y desenlace, es preciso señalar que la expresión, además de ser una vertiente del campo de la normatividad, alude al trabajo dialéctico de conocimiento de sí que caracteriza a la autoconciencia hegeliana.

⁷¹ En *Formación, concepto vitalizado por Gadamer* empleo la expresión *épiméleia/cura sui*. Es la traducción al español que llegó a América Latina en los años ochenta y cuyo significado es conocimiento y cuidado de uno mismo. Véase *Hermenéutica del sujeto* de Foucault.

⁷² Son desarrollados en el horizonte situacional por generar experiencias hermenéuticas.

recepción marco pautas de indagación personal y, por consiguiente, reconocer que la formación es un compromiso y responsabilidad de quien se forma.

Referentes conceptuales de las nociones de formación de los investigadores

Las nociones de formación tienen como referentes interpretaciones hechas por otras personas: autores clásicos de la formación, autores que aluden al concepto sin que con ello sean expertos en la temática, estudiosos del campo, opiniones de compañeros pares y opiniones previas a la planteada antes de haber sido entrevistado. Tal situación, nos obliga a plantear la pregunta sobre los referentes conceptuales que han hecho posible su construcción.

A excepción de un investigador y una investigadora, todos (as) los (as) informantes principales e interlocutores se ocupan y preocupan por algún tema distinto a la formación. Por lo tanto podemos expresar que los referentes conceptuales empleados en la elaboración de las nociones pertenecen a otros campos de estudio como es la historia de la educación, práctica educativa y educación, sociedad y cultura.

Tal hecho no ha impedido que los investigadores hayan leído obras filosóficas de autores como Hegel, Heidegger, Kant, Platón, Aristóteles, Foucault y Gadamer. Las necesidades propias de las tareas de investigación, la exigencia de analizar planteamientos filosóficos, la ampliación de horizontes de saber para estudiar los objetos de estudio, el cultivo del capital cultural y la exigencia de actualizarse han generado la lectura de obras filosóficas así como de bibliografía actualizada y novedosa.

No puedo decir que lo mismo ocurre con la lectura de obras enmarcadas en la pedagogía, tradición humanística, psicoanálisis o que combinan varias disciplinas. Debido al tratamiento especializado sobre el tema, Ferry, Honoré, Ibáñez-Martín, März, Ducoing, García, entre otros, no han sido leídos por la mayoría de los investigadores, pero han hecho el nombre y en ocasiones las

interpretaciones hechas por otros investigadores en eventos académicos.

Sólo el informante principal cuatro y la informante principal cuatro han estudiado la formación desde hace varios años. Tal situación se observa con claridad en las respuestas correspondientes a las teorías y autores de la formación.

Originalmente me podría presumir como seguidor del *Bildung* alemán, pero la verdad es que he combinado muy bien [...] la posición aristotélica en donde la formación y el buen vivir y la búsqueda de la felicidad están en el saber, en el conocimiento. A esa relación me vinculo, hago brincos y saltos mortales hacia otras posibilidades como el *Bildung*, como todas esas escuelas de la formación de un horizonte hacia la subjetividad (IPM4).

Podemos identificar en la cita no sólo los caminos que ha seguido el investigador para estudiar la formación y construir relaciones entre los planteamientos hechos por los autores leídos, también podemos descubrir que el punto de partida es el *bildung* alemán y la exigencia conceptual de recuperar la subjetividad.

Los vericuetos del investigador por ampliar sus referencias conceptuales sobre la formación, lo han obligado a mirar hacia los saberes críticos y a partir de ellos construir relaciones con el *Bildung* alemán:

Psicoanálisis, [...] hermenéutica, [...] genealogía y arqueología del propio saber con una orientación foucauliana. O a veces saltos como una posición nihilista pero con argumento, porque muchos creen que el nihilismo es como llevar la contra nada más. Sino una posición que se argumenta desde el propio Nietzsche (IPM4).

El hecho de que los estudios de formación inicial hayan sido en otro campo, no ha excluido que el investigador recurra a la filosofía para buscar argumentos con mayor penetración de sentido y más centrados en lo humano. Esta misma situación acontece con la mayor parte de los (as) informantes principales e interlocutores:

Hegel y Gadamer son con los que más acercamiento he tenido, porque hemos platicado, por que los he leído. En otro sentido, no hablan de la formación en explícito, pero

se refieren a la formación. Por ejemplo, Kant [...] incluso tiene su libro de pedagogía. Chistoso, nunca me imaginé que se preocupara por la educación de los niños en esos términos (IPF2).

De manera tácita, la investigadora expresa el nombre de los autores leídos y cuyos planteamientos permiten reflexionar la formación. Nuevamente observamos la presencia de los autores clásicos de la filosofía y la ausencia de aquellos que recuperan la pedagogía, psicoanálisis, etc. Es importante señalar aquí que los estudios realizados por la investigadora y su objeto de estudio no es la formación, Sin embargo, la noción construida sobre el tema alude a cuestiones filosóficas.

La informante principal tres afirma no tener una teoría formal sobre el concepto. Sin embargo, la lectura minuciosa y sistemática de las obras de Comenio y Hegel, el contacto con algunas comunidades de investigación y la asistencia a diversos eventos, le han permitido tener un panorama sobre el tema. La noción construida gira en torno a la idea de formación de los neoplatónicos: la vida del ser humano.

La informante principal uno expresa que las experiencias logradas en el nivel educativo de posgrado le han permitido elaborar una concepción sobre la formación. Entre los autores que recuerda que estudian la formación del investigador se encuentran Felipe Martínez Rizo, Pablo Latapí y Gilles Ferry.

El único investigador cuya formación inicial y profesional es la filosofía es el informante interlocutor 4. Su objeto de estudio no es la formación, pero la mayoría de los temas abordados por él están estrechamente articulados con la formación. A diferencia de sus contemporáneos, es quien mayor número de libros ha publicado. Entre los temas estudiados se encuentra la bioética, el cuerpo, la no violencia y la fenomenología husserliana. Su noción de formación expresa no sólo la bibliografía de corte filosófico, sino también las experiencias vividas en el terreno de la formación.

Resulta un tanto infructuoso identificar los referentes conceptuales y teóricos de los investigadores a través de los cuales han elaborado la noción de

formación. Independientemente de los que sean, la investigación es y será el punto de partida para formarse y para construir sus opiniones sobre diversos temas. De algo estoy segura, la formación los ha atrapado y sacudido a grado tal que las nociones elaboradas tocan tres linderos: la cultura, la historicidad de la humanidad y la propia existencia.

Con base en lo anterior, no considero necesario presentar puntualmente los referentes de los investigadores sobre la formación, basta con señalar que la filosofía y la investigación, el primero como campo de estudio y el segundo como profesión, son las vías a través de las cuales siguen formándose. Aún de que la formación no es el objeto de estudio, todos los investigadores, sin excepción alguna, la viven en carne propia en sus prácticas cotidianas.

Formación, concepto que transmite la cultura a la humanidad

¿Las palabras, al igual que los seres humanos, también tienen un ser? Según Gadamer, se debe básicamente a la **autonomía del lenguaje**. En este caso, la palabra se «sostiene» así misma por tener un significado colectivo y porque es resultado de una relación social; permanece ahí porque están escritas y a través de ella se anuncian mensajes ya sea de salvación, bendición, maldición, plegaria, prohibición, ley, sentencia, leyenda o principio de los filósofos; son el documento de lo que ellas mismas afirman porque remiten a una infinidad de respuestas; habitan entre los hombres porque tienen un sentido de *a-letheia*, es decir, porque no se limita al discurso sino que también se usa en relación con todo lo que se incluye en la esfera del significado «auténtico» en el sentido de «no falsificado» y son auténticas por caracterizarse por una existencia fiable y duradera y cuando es determinada a partir de su ser (Gadamer, 1998a:16).

Lo que hace que sea verdaderamente una palabra, además de los modos de ser que se proyectan a través de la historia del concepto, es que puede ser verdadera o falsa cuando se pone en cuestión lo que expresa. En este sentido, nosotros la defendemos porque gracias a ellas podemos hacer

devenir nuestro ser y porque su pretensión de verdad radica en el hecho de su autorreferencia y de su manifestación como texto.

Por tal motivo, no titubea en decir que ella nos quiere decir algo (Ibídem:21) y, ese algo, compete al secreto de la humanidad. En este sentido, la **palabra**, desde el momento en que es expulsada y arrojada al mundo por el hombre -a través del lenguaje- **nos dice algo aún de que nosotros pongamos oídos sordos a su mensaje.**

Los estudiosos en la materia ontológica, al reconsiderar la historia del concepto formación, no se equivocaron en decir que ella es **concepto genuinamente histórico** porque recoge la totalidad de los diversos aspectos que constituyen al mundo de la vida; de ahí, por los humanistas la hayan considerado pilar de las llamadas **ciencias del espíritu** (Gadamer,1993c:40):

En la actualidad, la palabra ha sido considerada más como un **signo**, como algo que sirve únicamente para apoyar a la memoria, a los apuntes privados, a las notas, a la escritura del dictado que como **'ser-diciente'**. Para ejemplificar lo anterior, el concepto formación ha sido reducida a una actividad social que se caracteriza por la transmisión de conocimientos y saberes que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o de una cultura dominante (Ferry,1990:50), restringida a una tarea exclusiva de las instituciones educativas, más concretamente, las aulas escolares, estudiado en su carácter de ente al ser privilegiado determinados aspectos de su totalidad, como se observa en las aportaciones hechas en la función del lenguaje comunicativo y/o ha quedado sin contenido alguno.

Lo anterior ha provocado mayores obstáculos y dificultades para aproximarnos a la comprensión del 'ser-diciente' de la palabra, ya que los estudios realizados a la formación tienden a seguir separando, desarticulando la palabra de la cosa, el significado del significante y fragmentar así la totalidad de las partes que componen el todo. De ahí que Honoré (1980:10) nos diga: "Pertenece hoy en día, al que actúa en el campo de la formación, luchar contra las presiones que tienden a reducirla a algunas técnicas fácilmente asimilables

y consumibles de manipulación, de facilitación, de iniciación, de adoctrinamiento u ocio, y contribuir, por su conocimiento, a su reconocimiento” y Gadamer (1996b:22): “El modo de ser de la cosa se nos revela hablando de ella”.

Muchos de los esfuerzos por los investigadores por habilitar nuevamente el sentido originario al concepto formación **han sido infructuosos debido al avance y desarrollo de la ciencia** -“La ciencia, con sus métodos puede ocuparse temáticamente de muchos aspectos de la obra de arte, pero no de la unidad y del todo de su «enunciado» (Gadamer,1998a:37), la industria y la tecnología, al tipo de racionalidad que caracteriza a las sociedades altamente desarrolladas -entre los signos encontramos: adaptación, acomodación, planeación y automatización, etc.- **y a las presiones sociales** -administración, consumo, opinión pública, etc.- que fomentan la autoenajenación⁷³ de los seres humanos.

Las estrategias identificadas en el corpus filosófico gadameriano (1992:398) para estudiar la formación en el ámbito ontológico son: 1) asumir un deber crítico para no sucumbir al capricho de las definiciones establecidas y a la ilusión de poder establecer un lenguaje filosófico estricto (Gadamer,1992:389), 2) acercarnos al conocimiento del lenguaje griego, éste nos ofrece a diferencia de otras lenguas el uso neutro del concepto, la existencia de la cópula y la recepción originaria del alfabeto, (1995:18) 3) construir la historia del concepto formación, 4) habilitar al concepto de formación el sentido originario y 5) estudiar la formación a partir de sus estructuras existencias.

Después del recorrido hecho por estudiar la formación, cierro el apartado expresando lo siguiente. La formación como formación en sí misma y proceso de transformación es importante por diversas cuestiones: es una palabra genuinamente histórica, se ha convertido en bandera de diversas tradiciones de pensamiento, es el más grande pensamiento del siglo XVIII, es el estandarte de

⁷³ Entiéndase por autoenajenación como la desaparición de la posibilidad de identificarnos con lo general y como el tipo de esclavitud que induce a los seres humanos al retorno a lo privado y a la imposibilidad de su salida (Gadamer,1993^a:114-117). El tema es estudiado en el horizonte situacional.

las ciencias del espíritu en el siglo XIX tal y como lo es la experimentación en las ciencias naturales.

Como objeto de estudio, permite a los estudiosos: 1. acceder a la cultura al reconocer las historias por donde transcurre la vida de los hombres y de las sociedades y tradiciones de pensamiento; 2. reconocer la historicidad de la formación y de la existencia de los seres humanos; 3. descubrir los secretos de la humanidad al develar la condición de verdad como un acontecer⁷⁴; 4. identificar los signos de tiempo a través de las maneras en que ha sido interpretada; 5. comprender que la libertad del ser humano se funda en la condición de poder-ser y poder-hacer; 6. conocer que existencia está ligada al trabajo conceptual y al trabajo vivencial; 7. reconocer que el ser humano está implicado en ella; 8. es un campo en construcción; 9. la condición de sujeto histórico solo es posible a través de ella; 10. es la segunda naturaleza del ser humano y por lo tanto hay que acceder a ella para salir del mundo instintivo, el que caracteriza a los seres vivos en general.

Con el propósito de cerrar el horizonte, presento una recapitulación de los temas abordados. La formación es el concepto de estudio. Para comprender la trascendencia y devenir se identificó a la ontología y a lo óptico como dimensiones de estudio no sólo de la formación, sino también como paradigmas de investigación de la filosofía. Para estudiar la formación de manera distinta a los estudios convencionales, es decir, a los que reposan en la pedagogía y psicología, se recomienda el trabajo ontológico.

En segundo lugar, presento los aportaciones hechas al campo de la formación señalando las cuestiones siguientes: a) el concepto formación a sido reducido a un acto de transmisión de información y restringido a una actividad exclusiva de las instituciones educativas, tal situación se debe a la racionalidad, instrumentalización, pragmaticidad de las sociedades modernas; b) La

⁷⁴ La verdad como acontecer significa verdad que se produce constantemente desde perspectivas distintas, en las cuales intervienen los individuos desde el horizonte que les viene en buena medida diseñada por el desarrollo del objeto, bajo el punto de vista que le permite la propia voluntad del sujeto /Ebert,1985:96)

formación es un trabajo personal, depende exclusivamente de quien se forma y los dispositivos de formación tienen como función proporcionar un soporte para que se lleve a cabo ésta: c) La formación es la naturaleza que distingue y diferencia al ser humano de los demás seres vivos. Acceder a ella implica desplazarse y ganar la cultura y obtener la libertad al poner en juego la condición de poder-ser y poder-hacer; d) Como tema de reflexión ha sido en la mayoría los casos en la dimensión óptica. Los hallazgos y resultados de los trabajos son importantes en tanto aportan elementos en su condición de ente. Es necesario abordarla en la dimensión ontológica; e) Desmenuzar la formación significa entender lo que ocurre cuando uno se forma así como aquello que reduce y restringe su sentido original. Pero también significa reconocer a través de qué podemos seguir formándonos y cómo estar atento a los obstáculos que dificultan dichas experiencias.

En tercer lugar describo los referentes conceptuales elegidos por el investigador para elaborar la noción de formación e identifico que son los planteamientos filosóficos los que han posibilitado el acercamiento y construcción del ser de la formación, tema poco explorado en México.

Por último, reflexiono los elementos donde se funda el sentido de cultura y la condición de poder-ser y poder-hacer de la formación. Tal reflexión se hace a partir de la autonomía del lenguaje propuesto por Gadamer.

Después de haber estudiado en el horizonte vivido las nociones de formación de los investigadores y en el horizonte conceptual la formación, procedo a presentar el horizonte contextual. En él estudio el ISCEEM, institución de posgrado y escenario donde continúan formándose los investigadores.

V Horizonte
HORIZONTE REFERENCIAL
Ser investigador

Un investigador es aquel que
piensa,
mas no cree lo que hay en el libro.
Gadamer

Introducción

Lo he llamado así por estudiar lo que significa ser investigador. Al igual que los anteriores horizontes, su construcción se delimita por las categorías de investigación enfocadas a tres cuestiones del tema de estudio: los efectos y recepciones de la historia efectual en la autoridad asignada al investigador a partir del nombramiento laboral, la analogía en las representaciones e imaginarios existentes sobre esta profesión y el ethos barroco en las maneras en que el investigador se vive a sí mismo en las actividades de investigación.

Las preguntas del horizonte son: ¿Qué significa ser investigador educativo, investigador social, investigador humanístico e investigador científico?, ¿Cuáles son las expresiones encontradas para referirse al investigador en el campo de la educación, lo social y humanístico?, ¿Por qué es importante la función realizada del investigador?, ¿En sus metas profesionales consideraron algún día ser investigador?, ¿Cuáles son las virtudes que deben cultivar el investigador?, ¿Cuáles son los obstáculos enfrentados para realizar esta función institucional? y ¿Cómo se asumen los informantes principales en la profesión de investigador?.

Las respuestas se desarrollan en los apartados siguientes. Primero, presento algunas consideraciones sobre el campo. Segundo, describo las expresiones más recurrentes sobre el investigador educativo. Tercero, analizo los elementos de la condición de autoridad. Cuarto, reflexiono acerca de los fundamentos de la autoridad tradicional, legal y epistemológica del investigador. Quinto, presento las acciones hechas por los informantes principales para convertirse en investigadores.

Consideraciones sobre el campo temático

En primer lugar, son pocos los trabajos encontrados sobre el investigador como actor educativo. Probablemente la situación se debe a diversos factores, entre los cuales se encuentran, por un lado, la acuñación de la categoría laboral en el sistema educativo durante la década de los setenta y, por otro, al número reducido de profesionales y representaciones e imaginarios sociales construidos sobre el científico en el país.

Segundo, es un campo de estudio muy poco explorado debido a la tradición de privilegiar actores⁷⁵ y problemas⁷⁶ de la educación primaria, secundaria y preparatoria. Dichos niveles educativos son más propensos a convertirse en objeto de estudio y campos hegemónicos —y en ocasiones hasta ortodoxos—, por constituir la base de la pirámide educativa nacional.

Tercero, en sí mismos, todos los campos de investigación son complejos y problemáticos por la serie de factores que los constituyen. Lo son aún más aquellos niveles como el superior y posgrado que, por cuestiones de desarrollo y evolución del sistema, han empezado a masificarse y a ser estudiados a partir de paradigmas cuantitativos.

Cuarto, la educación superior y de posgrado es un campo de estudio incipiente debido al lugar que ocupan en la pirámide educativa y al momento coyuntural de su masificación. El aumento de trabajos en estos niveles es significativo, pero en comparación a los niveles inferiores, escaso.

Quinto, el incremento de matrícula, la proliferación de instituciones, la diversificación de programas de estudio y la serie de presiones al interior y exterior de las instituciones han hecho que el sistema superior sea considerado un campo de estudio impostergable.

⁷⁵ Por señalar algunos ejemplos, entre los actores se encuentran los académicos, alumnos, pedagogos, docentes, directores, administradores, profesores universitarios o normalistas y orientadores.

⁷⁶ Entre los problemas se encuentran las relaciones entre maestros-alumnos-conocimiento, educación-institución-sociedad, el currículo oculto y formal, la deserción escolar, la eficiencia terminal, el vínculo enseñanza-aprendizaje y tendencias, modelos y modelos de formación.

Sexto, los expertos del sistema superior y de posgrado tienden a privilegiar aspectos que aluden tangencialmente al investigador como actor educativo. Entre los aspectos estudiados se encuentran: construcciones conceptuales, actores, procesos y prácticas, condiciones institucionales, programas y experiencias, modelos de formación en y para la investigación y la docencia, tendencias de formación e imagen social del docente, centralización y descentralización de la educación, programas para profesionalizar la docencia, diagnósticos, seguimiento y evaluación de los programas e instituciones.⁷⁷

Séptimo, la situación anterior no resta importancia a la temática, al contrario. A partir de los resultados obtenidos, resulta fácil afirmar su impostergable estudio no sólo a partir de la tendencia hacia la especialización, la cual en ocasiones obstaculiza los estudios al fragmentar y desarticularlos de la totalidad, sino también a partir de la multirreferencialidad.

Octavo, con base en los diagnósticos, seguimientos y evaluaciones llevadas a cabo al interior de las instituciones por sus miembros, y al exterior por las instituciones pares y diversos organismos nacionales e internacionales, los cuales expresan situaciones contradictorias, polémicas, virulentas, debates y hasta acuciantes, sugerimos algunas tareas al gobierno federal y estatal, y a los organismos antes señalados con el fin de mermar la crisis actual de desarrollo que caracteriza a estos niveles.

Noveno, el número de investigadores educativos se ha incrementado notablemente en los últimos años, situación que indica que el campo está por construirse. Quien debe hacerlo es, sin duda, el propio investigador educativo, sin excluir con ello a la comunidad académica y administrativa.

Sin más preámbulos, presento las expresiones empleadas sobre este actor educativo.

⁷⁷ Para mayor información acudir al estado de conocimiento de los campos Sujetos, actores y procesos de formación e Investigación de la investigación educativa, correspondiente al periodo 1982-1992 y 1992-2002.

Expresiones sobre investigador educativo

Es frecuente escuchar al interior y exterior del ISCEEM, por parte de estudiantes, personal administrativo, secretarial y de intendencia, incluso hasta de la propia planta académica de la institución, diversas expresiones sobre el investigador. A pesar de no existir un estudio exhaustivo sobre dichas expresiones, intenciones y usos, generalmente aluden a cuestiones en torno a diversos aspectos como personalidad del sujeto particular, hábitos lingüísticos, actitudes para enfrentar situaciones concretas, estilo de dictar conferencias, exponer algún tema, dominio del campo temático, calidad humana, exigencia académica, revisión de trabajos, atención al estudiante, niveles de publicación, participación en eventos académicos, estrategias empleadas para asesoría, tutoría y dirección de tesis, etcétera.

Independientemente de que las expresiones tengan como punto de partida un sentimiento, sea de malestar o reconocimiento hacia una profesión determinada o hacia un actor educativo, su empleo nos permite analizar la situación en el sistema de educación superior y de posgrado⁷⁸ y conocer los aspectos que confluyen en una profesión como la del investigador.⁷⁹

Sea de una u otra manera, las expresiones son, en este horizonte, el pretexto para introducirnos a un campo temático y una categorial laboral recientemente acuñado y estudiado cuando se institucionaliza la investigación educativa en México como una de las funciones principales de las instituciones de educación superior y de posgrado a principios de la década de los ochenta.

Son muchas las expectativas en torno a la función realizada por el investigador parte de las autoridades educativas, las comunidades académica,

⁷⁸ Son diversas los problemas existentes en el sistema educativo nacional, entre ellas se encuentran: criterios de contratación; permanencia y ascenso a la categoría; vicisitudes de la función; condiciones laborales; políticas de investigación institucional, estatal, nacional e internacional; apoyos y financiamiento; programas de formación; experiencias en investigación, etcétera.

⁷⁹ Aquí encontramos las historias laborales, académicas, profesionales y personales; la ética profesional; los márgenes de acción, responsabilidad y compromiso del investigador hacia la institución y la sociedad; las herencias canónicas sobre el oficio; la apertura a nuevos horizontes de saber; las relaciones entre ciencia, tecnología e innovación, y las relaciones entre centros de investigación, sociedad y empresa, entre otras.

la opinión pública y población en general, y pocos los esfuerzos realizados para comprender las contingencias que enfrentan ellos día tras día para desempeñar su función en, con, a pesar y contra y fuera de la institución. Las vicisitudes de las sociedades actuales atrapan hasta al crítico más sagaz que busca verdades a partir de la investigación, con mayor razón afectan a quien inicia travesías como ésta, desconocen la profesión, la viven como una función burocrática administrativa y desde la posición y papel de funcionario.

Las expresiones identificadas desde hace varios años, en espacios formales e informales, institucionales y no institucionales, han sido clasificadas en tres bloques: saber, deseo y poder. Al interior de esta clasificación se agrupan las expresiones con base en dos posiciones extremas que indican, por un lado el defecto y por otro la cualidad o atributo. Presento en primer lugar las expresiones circunscritas al saber, después al poder y al final las correspondientes al deseo.

El conocimiento acumulado y aprehendido y el conocimiento construido, corresponden al campo del *saber*. Las expresiones encontradas, por un lado, hacen referencia al experto, especialista y autoridad y, por otro, al plagiador, charlatán, embustero y simulador al segundo.

En el campo del *poder*, entendiendo éste como capacidad de hacer algo,⁸⁰ las expresiones aluden a la presencia de atributos formativos —tolerancia, paciencia, respeto, responsabilidad y afabilidad—, y a la ausencia de éstos —prepotencia, soberbia, autoritarismo, ironía y vanidad—. En el campo del *deseo* se encuentran, por un lado, tenacidad, seducción, argumentación, creatividad y responsabilidad y, por otro, injusticia, cobardía, intemperancia, omnipotencia, narcisismo y frustración.

Si queremos jugar con el lenguaje, encontraremos otras expresiones que reflejan estados de ánimo y tradiciones sobre las maneras de actuar con

⁸⁰ Dra. Ma. Rosa Palazón Mayoral, conferencia “Globalización, identidad y utopía comunitaria” en II Coloquio Nacional de Hermenéutica: “Comprensión Cultural de Latinoamérica”, realizado del 20 al 22 de junio de 2002, en Xalapa, Veracruz.

respecto a los antecesores, sucesores, contemporáneos y asociados al interior y exterior de la institución. Las paradojas, en este caso, son insalvables; entre ellas se encuentran: autoridad-autoritarismo, avaricia-prodigalidad, experto-ignorante, miedoso-osado, insensible-desenfrenado, disimulador-fanfarrón, malhumorado-adulador, apático-irascible, descarado-cohibido, mezquino-vulgar, pusilánime-ambicioso, rústico-bufón, envidia-alegría del mal ajeno, etcétera.

Las expresiones antes señaladas evocan sentidos y significaciones interesantes, al grado tal de convertirse en pretextos para realizar una investigación. Desde el punto de vista aristotélico, estas posturas extremas muestran el sentido de vicio derivado por el defecto o el exceso humano y ofrecen la posibilidad de identificar la virtud y los valores morales, al analizar el punto medio.

Sin embargo, pese a las valiosas interpretaciones que inspiran para efectuar un estudio detallado sobre el tema, decidí acotar en esta investigación sólo una, dadas sus implicaciones con la representación e imaginario social existente sobre el papel del investigador: la condición de autoridad. A nuestro parecer, tal condición engloba muchas de las expresiones sobre los atributos formativos del investigador al desarrollar su quehacer en las instituciones educativas.

Concepciones sobre el investigador educativo

Resulta complicado construir la historia del concepto investigador⁸¹ debido principalmente a su reciente acuñación, la institucionalización de la función y el nacimiento de un nuevo actor educativo en el sistema de educación superior y de posgrado. Por tal motivo, atendiendo a la naturaleza de la palabra, analizo las nociones a partir de las cuales la persona que desarrolla la función

⁸¹ Es Hans-Georg Gadamer el filósofo y filólogo alemán quien sugiere tal tarea con el fin de conocer los sentidos y significados acuñados desde su creación hasta el momento actual y evitar interpretaciones tendientes a reducir y restringir su sentido originario.

de investigación se concibe como investigador y ponen al descubierto cómo se ven a sí mismos.

El investigador educativo representa uno de los actores más importantes del sistema educativo nacional por las representaciones e imaginarios contruidos por sus antecesores, contemporáneos, sucesores y asociados, tendientes a beneficiarlo y/o perjudicarlo. Generalmente sus raíces se hunden en uno o varios aspectos según el ángulo de estudio: lugar, papel, remuneración económica, privilegios, conocimientos cultivados, prestigio (social, político, económico y cultural), jerarquía laboral, lugares de trabajo, críticas a su desempeño, nivel de publicación, narcisismo, vicios, personalidad, estilos de docencia, competitividad, apoyos de formación, etcétera.

A continuación presento algunas nociones sobre el investigador a partir de tres ámbitos distintos: la perspectiva del investigador del ISCEEM, la del investigador que también asume funciones de administración en las instituciones pares al Instituto y la del investigador que estudia el campo temático.

a) Investigadores del ISCEEM

Son diversos los factores que determinan la subjetividad y modos de ser del investigador, entre ellos se encuentran la historia de vida; los estudios realizados; las instituciones académicas de su educación formal; los contactos laborales con el personal administrativo y académico del Sector Central, con el ISCEEM y otras instituciones de educación superior y de posgrado; las funciones desempeñadas antes de incorporarse en el ISCEEM; la edad, el género, el estado civil, etcétera.

Con base en la historia profesional de los investigadores seleccionados, presento a continuación las nociones elaboradas por los mismos. La experiencia acumulada en la función, las experiencias administrativas logradas, la adherencia a la posición de algún autor clásico, las tareas realizadas en su anterior trabajo, las amistades construidas y la incorporación a las comunidades

de investigación determinan su sentido. Generalmente se centran en tres ámbitos: el saber, la práctica y la condición de existencia humana.

Con base en 24 años de experiencia en las tareas de investigación, un informante principal comenta haber encontrado en Aristóteles una veta importante para reflexionar la noción sobre investigador en tanto abre horizontes amplios de conocimiento, los cuales no se agotan ni por el conocimiento mismo ni por los estudiosos deseosos de constituirse como sujetos capaces de tejer redes conceptuales:

Me parece que la mejor definición la da Aristóteles y yo me quedo con esa: un tejedor de conceptos, un sujeto que puede construir conocimientos en tanto construye redes conceptuales (IPM4).

Con 25 años de experiencia en investigación, un informante principal concibe al investigador como una persona inconforme en tanto busca encontrar argumentos para explicar el origen de los problemas. Tal actitud nos obliga a pensar a nuestro actor educativo dentro de un contexto histórico, mismo que al ser comprendido, sirve de base para estudiar lo educativo:

Ser investigador implica buscar el origen de los problemas, buscar las causas de las situaciones que vas viviendo, explicar [...] por qué se presentan las cosas. Buscar una razón lógica de lo que está pasando (IPF2).

La noción más impactante por su contenido existencial corresponde a una informante principal; ha sido elaborada teniendo como referencia 16 años de experiencia en la profesión:

Quisiera tener la palabra para decirlo, pero es que va a sonar cursi, pero significa, mi vida. No encuentro más que decir, es mi vida (IPF1).

Con 22 años de experiencia en tareas de investigación, otra informante principal afirma que ser investigador es un compromiso profesional muy fuerte.

b) Otros investigadores

A diferencia de las nociones anteriores, cuyo radio de difusión y publicación nos invita a pensar en lo local y regional,⁸² las contenidas en este apartado se caracterizan por haber sido elaboradas por investigadores adscritos en instituciones de cierto prestigio académico y profesional en tanto son líderes en el campo de la investigación y de la temática.

Lo anterior no implica invalidar las aportaciones explícitas e implícitas de las nociones anteriores, al contrario, es importante reconocer que a pesar de las condiciones de investigación y formación en la provincia —la formación difiere con respecto al centro del país por las dinámicas propias de los investigadores en instituciones como la UNAM y los esfuerzos del gobierno federal y de otros países para apoyar las actividades de los investigadores—, se observa no sólo en su capacidad interpretativa, sino también de construcción de conocimientos con un grado de especialización digna de ser reconocida por los investigadores adscritos en los estados de la república mexicana.

Ampliar el radio territorial para conocer las concepciones sobre el investigador tiene como intención mostrar, por vía de la analogía, que a pesar de las diferencias de sentidos en las nociones, subjetividad y manera de significar la tarea realizada por cada uno de estos actores educativos, así como las dinámicas institucionales y escenarios sociales donde están ubicadas, tales diferencias son mínimas en comparación con las semejanzas.

Teniendo presente lo anterior, sin más preámbulo presento las nociones encontradas con la finalidad de rastrear la serie de elementos que empiezan a incorporarse para caracterizar la noción de investigador y crear condiciones de configuración de un *ethos* tanto de la profesión como del propio investigador.

A partir de la definición de investigación contenida en el *Diccionario de la Real Academia*, Núñez de Castro (2000: 153-154) define al investigador como

⁸² Tal invitación tiene que ser reflexionada con mayor seriedad, debido a que algunos de nuestros informantes principales vivieron o siguen viviendo en el D.F. y por cuestiones laborales se fueron a vivir a Toluca. Otros han realizado sus estudios doctorales en la UNAM, el IPN, la UPN, El Colegio de México, el CIESAS, el Instituto Mora, etcétera. Situación que favorece la ampliación de relaciones académicas y culturales.

un “profesional de la ciencia” en tanto realiza actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con la finalidad de aumentar y profundizar en una rama determinada de la ciencia. Tal noción tiene sus raíces en el significado del término profesional.⁸³

Asimismo afirma que el momento histórico en que está situado el investigador es determinante por el hecho de mediatizar tanto la búsqueda de la verdad como su praxis. Generalmente la primera se haya oculta en la naturaleza o inmersa en la solución de problemas concretos e inmediatos establecidos por los intereses de las empresas; igualmente la segunda por el circuito formado por la ciencia, técnica y sociedad (*Ibíd.*, 156).

Teniendo como marco histórico la institucionalización de la investigación educativa en México, Gutiérrez (1999: 1001) ofrece una noción con matices gramscianos al concebir al investigador como “líder intelectual”. Tal asignación debe ser entendida en dos sentidos: el reconocimiento hacia el conocimiento cultivado por parte de sus contemporáneos y el papel desempeñado como directivo en la fundación e impulso de las propias instituciones.

Los argumentos de la autora para emplear el término intelectual giran en torno a dos posiciones. Por un lado, reconocerlos como protagonistas de la gestación de ideas en torno a la investigación educativa y en la apertura de cauces para el desarrollo de un quehacer intelectual específico y, por otro, explicar su actuar identificando en ellos ciertas características que la sociología atribuye a los intelectuales como grupo social (*Ibíd.*, 102).

La noción de investigador en el ámbito de la administración

En la administración, las nociones sobre autoridad tradicional y legal del investigador, engloban otras centradas en criterios cuantitativos y se encuentran en reglamentos y estatutos de las instituciones o sistemas de educación. No escapan a la racionalidad instrumental y a la estamental y se extienden a la vida

⁸³ Entiende por profesional a la persona que practica una actividad que le legitima como miembro de la comunidad humana y que constituye su realización personal y su medio de vida.

cotidiana de manera incuestionable, es decir, no se puede poner en duda las evidencias de formación respaldada y acreditada en un nombramiento. Entre estas nociones se encuentran las siguientes.

Al estudiar la UNAM, García Salord (1997: 74) identifica que ser investigador significaba tener estudios universitarios en la década de los setentas. Tal visión cambió en los años noventa al exigirse no sólo el grado de maestro y doctorado en instituciones extranjeras, sino también estar en las listas de excelencia y tener acceso a programas y sistemas que garantizan ingreso económico y simbólico redituable.

Con base en tales requerimientos, Adler y Chamizo sugieren dos tipos de carreras para llegar a ser investigador: tradicional y excelencia. En la primera, las personas contratadas ingresaron a las instituciones educativas con categorías de menor nivel jerárquico. A través de mecanismos de ascenso, progresivamente adquirieron categorías de mayor jerarquía en un plazo de varios años. En ocasiones, no lograron el ascenso esperado. En la segunda el ascenso es mucho más rápido debido a los estudios de los nuevos investigadores, generalmente doctorados,⁸⁴ obtenidos en universidades extranjeras (1998: 173).

En ambos tipos de carreras el grado de estudio es el criterio determinante para identificar quién es un investigador y cómo llegar a serlo. Colina y Osorio (2002:111) denominan a este criterio “capital institucionalizado”, debido a que la gran mayoría de los actores, en el campo de investigación, han logrado adquirirlo. Está legitimado y acreditado por una institución de educación superior y representa, entre otras cosas, perfil de estudio, campo de conocimientos cultivados, competencias y experiencias en y para la investigación, y habilidades y destrezas para el desarrollo de la función.

Existen otras nociones tendientes a privilegiar la función, el tiempo laboral y condiciones de trabajo; entre ellas se encuentra la de contratado.

⁸⁴ El término “doctor” significa personal entrenado para investigar e interactuar con redes científicas internacionales y publicar en revistas de prestigio.

Victorino (1998: 9), quien al estudiar la Universidad Autónoma de Chapingo, lleva a cabo un análisis más especializado sobre lo que significa ser un investigador en el campo social, lo define como el profesional que hace investigación en las áreas económico-social, histórico-política y social-educativa. Si bien privilegia cuestiones de tipo cuantitativo para conocer las expectativas de los investigadores en el campo de las ciencias sociales ante el cambio de siglo y milenio, proporciona datos importantes para comprender la problemática que viven por cuestiones sociales, políticas y económicas.

García González (1987: 8) afirma que en la década de los ochenta, ser investigador en el sistema educativo estatal del gobierno del Estado de México, significaba ser un profesor normalista cuyo grado máximo de estudios era la licenciatura. Las funciones asignadas eran docencia e investigación. Ambas funciones se desarrollaban en el sistema de educación superior y de posgrado.

En el reglamento vigente del SNI, se entiende por investigador nacional el científico o tecnólogo que tenga un contrato o convenio institucional vigente de al menos 20 horas-semana-mes, para realizar actividades de investigación científica y/o desarrollo tecnológico en las instituciones y organizaciones de los sectores público, privado y social o, en su defecto, se encuentre realizando una estancia posdoctoral ya sea en México o en el extranjero.

En el estatuto jurídico y de organización del CIESAS⁸⁵ (1975: 58), el investigador es el “profesional de reconocida capacidad, que asumirá la responsabilidad de plantear el proyecto, diseñar el proceso de realización, dirigir su ejecución y presentar sus resultados, en forma de artículos y monografías dentro de plazos previstos”, contratado por tiempo completo y con carácter de exclusividad.

En el RITPA del subsistema de educación normal de la SEP, se concibe al investigador como el personal que forma profesionales de la educación de

⁸⁵ Por decreto de la SEP, se crea el Centro de Investigaciones Superiores (i.e.) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (Inc.) el 19 de septiembre de 1973. Con la reestructuración del Centro, a partir de 1983 se le conoce como CIESAS.

nivel básico superior y medio superior e investigadores; organiza y realiza investigaciones sobre problemas sociopedagógicos de interés regional, nacional o internacional; desarrolla actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura y participa en la dirección y administración de las actividades mencionadas, que la autoridad respectiva le encomiende.

Generalmente en distintos reglamentos y estatutos de la UNAM y la UAEM, se considera como investigador al personal que realiza funciones de investigación y difusión de la ciencia y la cultura de tiempo completo.

Con respecto al grado de estudios, considerado como parte del capital institucionado, ha recibido críticas severas por parte de los expertos en la temática, debido a que no proporciona información suficiente para saber quién y cómo llegar a ser investigador. Por tal motivo es importante considerar otros capitales propuestos por Colina y Sorio, como son el capital objetivado y el simbólico, acerca de los cuales se hablará en los apartados siguientes.

Mientras tanto, las críticas hechas por Ibarrola (1994: 25) y Peimbert (1994: 15) sobre los datos estadísticos obtenidos en eventos académicos por diversas organizaciones,⁸⁶ se fundamentan principalmente en el hecho de ser insuficientes tanto para saber quién es el investigador y conocer con exactitud cuántos conformaban esta “empresa intelectual socialmente organizada y se desconocía la naturaleza específica de las actividades profesionales que la diferenciaba de otras profesiones que se desarrollan en el mismo campo de conocimiento”.

Generalmente los datos estadísticos giran en torno al género, edad, institución de procedencia, institución donde obtienen el grado de licenciatura, maestría y doctorado, reducido número de investigadoras y su participación en las áreas de investigación en el SNI, edad tardía a la que se doctoran en el país, escolaridad, producción académica, canales de publicación, productividad

⁸⁶ Entre los primeros se encuentran los Congresos Nacionales de Investigación Educativa organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIO) y entre los segundos el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y la Academia de la Investigación Científica (AIC).

por dictamen, etcétera, sin que con ello se logren distinguir elementos cualitativos sobre nuestro actor educativo.

Victorino (1998), Ibarrola (1994^a, 1994b), García Salord (1998), Adler y Chamizo (1998), y en los segundos Díaz Barriga (2001), Hirsch (1990 y 1996), Núñez de Castro (2000), Moreno Ballardo (2000), Victorino (1998), Rugarcía (1993, 1994), Mendoza Rojas (1987), Allende (1995), Alcaraz Romero (1987), Todd y Gagi (1990), Arechiaga (1995), Celis (1998), Peimbert (1994), Carrillo A. (1993) y Yacaman y Alzati (1993) y los datos proporcionados por instituciones como el CIESAS, la UNAM y organizaciones como el COMIE, la ANUIES, el CONACYT y el SIN, corroboran lo anterior.

Desde nuestro punto de vista, sería interesante analizar la información cuantitativa del investigador para comprender las representaciones e imaginarios contruidos sobre este actor educativo y entender las complejidades y contingencias que determinan su co-existencia y co-actuación dentro y fuera de la institución educativa (categoría laboral, carrera profesional, imagen social, tipos, concepciones, mecanismos de contratación, acenso y permanencia, etcétera).

Condición de autoridad

Aquí analizo posturas y tipos de autoridad. Para la elaboración del apartado son retomados los planteamientos de Bochénski y Gadamer. Independientemente de los horizontes de saber desde los cuales es analizado el concepto de autoridad, los autores coinciden en señalar lo siguiente: a) Quien apela a esta condición humana, puede o no ser su portador; b) Es un otro quien la otorga con base en criterios objetivos y subjetivos; c) El modo de ser del investigador está enraizado en la autodisciplina, autocrítica y ética; d) El juicio de este actor educativo está por encima de otros, y e) El investigador educativo constituye lo que se conoce como esfera de lo público.

a) Puntos de partida para otorgar la condición de autoridad

La pregunta planteada aquí se refiere a las concepciones sobre el término autoridad. Para ello describimos algunas maneras en que ha sido concebida en la vida cotidiana para después identificar las que se privilegian en la institución.

Con base en el sentido común, las costumbres, las tradiciones y las certezas de las experiencias inmediatas, el término autoridad está relacionado con una serie de contingencias que van desde la estructura y dinámica propia de la sociedad, hasta los fenómenos psíquicos de quienes viven en ella. Situándonos en la procedencia de los ámbitos, las primeras podrían ser llamados objetivas y las segundas subjetivas.

Sin el interés, por este momento, de explicar el contexto y los principios en que se fundan, entre las contingencias sociales encontramos: el linaje social, el rol, el estatus social y los simbolismos de los nombramientos, certificados de estudio y grados académicos; la edad cronológica; la procedencia del grupo social; el prestigio de la profesión y las máscaras que se colocan encima de la piel para representar un personaje teatral y, entre los fenómenos psíquicos: el narcisismo, los estados depresivos y subliminales, las fantasías e imaginarios, las pulsiones y los estadios del inconsciente.

La palabra autoridad no apela directamente a los criterios ni tampoco los excluye, como veremos más adelante. Sin embargo, en la línea del tiempo diferentes criterios objetivos y subjetivos han tenido validez y legitimidad de acuerdo con las cosmovisiones de las épocas anteriores. Por ejemplo, los oráculos ocuparon un lugar importante en la antigua Grecia, así, la pitonisa de Delfos recibía el mensaje de los dioses. De manera análoga, los sacerdotes cristianos también eran considerados autoridades por el hecho de transmitir la palabra de Dios. En la vida cotidiana del siglo XVII, es fácil encontrar ejemplos interesantes sobre un tipo de autoridad distinto a los ejemplos anteriores, basta con nombrar el término rey para que nuestra memoria traiga al presente las representaciones que se han hecho sobre tal personaje. Y qué decir de otros, como el marqués de Sade, que bajo el imaginario del linaje social de su familia,

se protege de la ira de los aldeanos por sus deseos incontrolables de sentir placer.

b) Tipos de autoridades

Describo dos planteamientos distintos sobre la autoridad. Desde nuestro punto de vista no se contraponen, al contrario, se complementan al abarcar distintos horizontes de saber. Uno de ellos fue propuesto por Bochénski,⁸⁷ a partir de la filosofía analítica y por Gadamer, a partir de la hermenéutica filosófica.

Desde la perspectiva del primero, autoridad es una palabra anfibológica⁸⁸ que se caracteriza por una relación ternaria constituida por los elementos portador⁸⁹, sujeto⁹⁰ y ámbito (*Gebiet*).⁹¹ Puede convertirse en quinaria, septenaria, etcétera, según el número de sujetos que deleguen⁹² a otros la autoridad. La condición básica para otorgar la autoridad es reconocer la veracidad de lo dicho en cierto campo.⁹³ Está consciente que el ámbito de la autoridad es una formación ideal en tanto que lo comunicado ni son cosas reales, ni palabras sino lo que acontece en la conciencia, es decir, el contenido del pensar. Con base en lo anterior, Bochénski la define como “una relación lógica no unitaria, que media entre dos *individuos reales* y una *clase de formaciones ideales*”.

⁸⁷ Es uno de los más conocidos especialistas en lógica matemática, además es un teólogo de prestigio y un investigador de primera línea en el ámbito de las doctrinas marxistas acerca de la autoridad. Las citas textuales proceden de Bochénski (1989).

⁸⁸ Designa a la vez una relación y una propiedad.

⁸⁹ El que tiene la autoridad.

⁹⁰ El que la otorga.

⁹¹ Es el campo o terreno donde un sujeto asume la autoridad.

⁹² El autor habla del acto de delegar cuando se otorga la autoridad a una tercera persona por el hecho de que sea considerada autoridad por la persona a quien se le ha otorgado la autoridad.

⁹³ La estructura fundamental de la autoridad es: 1. El portador *quiere* comunicar algo al sujeto; 2. El portador *comunica* de hecho ese algo al sujeto; 3. El sujeto *capta los signos*; 4. El sujeto *comprende* los signos; 5. El sujeto no solamente entiende los signos, también el contenido que se le comunica en forma de aserción; 6. Entiende también que los signos y el contenido proceden del *portador de la autoridad*; 7. El sujeto *reconoce*, lo que se le ha comunicado.

Entre las propiedades de la autoridad en general propuestas por el autor, se encuentran: “en ningún ámbito nadie es una autoridad para sí mismo... existen autoridades recíprocas siempre y cuando sean en distintos campos... no es posible ser portador y sujeto de la autoridad... no puede haber dos autoridades en el mismo campo, a pesar de que es temporal... la autoridad es transitiva cuando se trata del mismo e idéntico campo... hay al menos una persona que es una autoridad para todo el mundo, al menos en un ámbito... cualquier persona es, al menos en un campo, una autoridad para todos los demás... ningún hombre es una autoridad para cualquier otro en todos los campos... el abuso de la autoridad fundada cuando pretende ejercerla sobre un sujeto determinado y en un ámbito de autoridad infundada”.

Son dos las especies de autoridades que nos propone Bochénski: la epistemológica y la deontológica. A diferencia de la primera que se fundamenta en proposiciones del saber, la segunda existe a través del mandato, de las órdenes o reglas de conducta. En la vida cotidiana generalmente ambas se presentan separadamente y con cierta rivalidad, aunque idílica y simultáneamente, una puede ser portadora de la otra y viceversa en el ámbito en cuestión. También puede darse el caso de que una autoridad deontológica y una epistemológica no coincidan necesariamente en el mismo ámbito.

Los requerimientos que se necesitan para otorgar la autoridad epistemológica son, en primer lugar, estar persuadido de que el portador conoce realmente su ámbito; en segundo, admitir que, al menos en ese campo, sabe de algún modo *más* que nosotros, y tercero, suponer que no engaña, sino que dice lo que realmente sabe. En otras palabras, la confianza, la competencia⁹⁴ y la veracidad son las condiciones necesarias para apelar a este

⁹⁴ El autor establece una diferenciación entre competencia y autoridad; mientras la primera se caracteriza por una relación binaria entre el portador y el ámbito, la segunda se asienta en una relación terciaria y está referida a un sujeto.

tipo de autoridad.⁹⁵ También es importante agregar lo siguiente: va siempre ligada a un *objetivo* de saber.

Las particularidades de la autoridad deontológica son: la presencia de un objetivo práctico deseado y creer que el cumplimiento de las órdenes adecuadas es una condición necesaria para el logro de ese objetivo. Tal y como lo expresa Bochénski, por un lado, ambas acciones deben coincidir para reconocer dicha autoridad y, por el otro, “tal autoridad persiste mientras yo *crea* que mi obediencia es condición necesaria para alcanzar mi objetivo, prescindiendo del fundamento verdadero o falso de mi creencia”.

Son dos las autoridades que constituyen la autoridad deontológica, una autoridad de sanción y una autoridad de solidaridad. Ambas, como toda autoridad “*consisten* precisamente en que el sujeto renuncia a una parte de su libertad en aras del objetivo perseguido” y se diferencian, en el primer caso, porque los objetivos del portador y del sujeto son distintos y, en el segundo, porque la conexión entre la conducta y el objetivo del sujeto se crea a través de la voluntad del portador.

Por último, son interesantes los planteamientos del autor acerca de la delegación de la autoridad. Afirma, en primer lugar, que nadie delega lo que no tiene; segundo, la autoridad epistemológica no puede ser delegada, la deontológica sí a través del nombramiento⁹⁶ y sólo en un ámbito.

Con respecto a la postura de Gadamer,⁹⁷ el filósofo alemán hace una clasificación interesante sobre el prejuicio por autoridad y el prejuicio por precipitación. Según él, el primero es culpable de que no se llegue siquiera a emplear la propia razón, mientras el segundo es la fuente de equivocación que induce al error en el uso de la propia razón. Esta clasificación nos sirve de guía

⁹⁵ Desde la perspectiva del autor, por un lado, los motivos morales no son determinantes para otorgar la autoridad epistemológica y, por el otro, la mayor parte del saber en la época presente se funda en la autoridad epistemológica.

⁹⁶ Lo esencial del nombramiento está en el hecho de cumplir las órdenes del delegado.

⁹⁷ No sabemos si está de acuerdo con los planteamientos de Bochénski; éstos, sin embargo, nos han ayudado a comprender los planteamientos del filósofo alemán.

para pensar en dos tipos de autoridades: la antigua y la moderna, la primera se basa en el mandato, las órdenes y las reglas, y la segunda en la razón.

c) *Habilitación del sentido originario*

La pregunta a plantearnos aquí es aquella que interroga por los principios para que un investigador apele de manera personal o social a este atributo. Al parecer, la tarea a desarrollar es bastante difícil, por tal motivo, recurrimos a los planteamientos hechos por Gadamer, esperando que nuestras arbitrariedades lingüísticas y de ocurrencias no ensombrezcan su legado.

Sabedor del problema que aqueja a los conceptos en las sociedades altamente desarrolladas, en tanto que, a través de la inercia de la tradición, llegan a nosotros términos sin apenas contenido alguno,⁹⁸ el filósofo y filólogo alemán invita a sus lectores a construir la historia de los conceptos con el doble fin que ya hemos señalado: no sucumbir ni al capricho de las definiciones preestablecidas ni a la ilusión de poder establecer un lenguaje filosófico estricto⁹⁹ e identificar los matices negativos que prevalecen en la actualidad y que tienden a reducir y restringir su sentido originario.

En este momento es difícil construir la historia del concepto; sin embargo, acudimos a los planteamientos del breslauniano para argumentar los fundamentos filosóficos del concepto de autoridad. Considera que la Ilustración deformó el sentido originario del concepto autoridad¹⁰⁰ y lo matizó con un sentido negativo, por ello no sólo es reducida a un acto de obediencia ciega sino también es restringida a criterios subordinados por los prejuicios. Así, la autoidad pierde los dos elementos que la caracterizan, su autenticidad y legitimidad.

⁹⁸ Algunos de estos términos son: libertad, racionalidad, justicia, ética, libertad, fraternidad, etcétera.

⁹⁹ El filósofo alemán llama a dicha tarea el “deber crítico” de los investigadores.

¹⁰⁰ No fue la autoridad el único concepto que adquirió un matiz negativo con la Ilustración, también fueron deformados el prejuicio y la tradición. Quizá por ello los intérpretes de la hermenéutica filosófica anuncian continuamente el proyecto de este pensador: habilitar nuevamente el sentido originario de los conceptos anteriores. Entre ellos se encuentran Emilio Lledó, Domingo Moratalla y Paul Ricoeur.

Para habilitar nuevamente el sentido originario del concepto de autoridad, el autor propone dos tipos de actos: el de conocimiento y el de reconocimiento (*Anerkennung*) (Gadamer, 1993:347). Ninguno de ellos está por encima del otro, ambos se complementan formando una entidad. Unos años más tarde reconoce la existencia de un concepto romano que está fuertemente implicado en nuestro concepto: lo autorizado (*autoritativ*).

Este concepto no necesita apelar a su propia autoridad debido al hecho de que no lleva implícita protesta alguna (Gadamer, 1996:134-135). En este sentido, autoridad y autorizado convergen en un fin que es el mérito, pero la diferencia radica en el hecho de cómo llegar a él: mientras la autoridad invoca una pretensión de alcanzar el mérito, con la posibilidad de no lograrlo, lo autorizado parte de un hecho previamente reconocido, por ello no necesita validarse nuevamente.

La autoridad es, en todo caso, una condición humana a través de la cual es posible construir representaciones e imaginarios sociales sobre el investigador educativo. Con el fin de conocer el origen y contexto donde se acuña, a continuación describo brevemente las condiciones que facilitaron la génesis de una categoría laboral, una autoridad institucional y una carrera profesional en el sistema de educación superior y de posgrado mexicano.

Autoridad tradicional y legal

Aquí analizo las condiciones y nociones de investigador en el ámbito burocrático-administrativo de las instituciones de educación superior y de posgrado. Nuestro punto de partida, en este caso, es concebir a nuestro actor educativo como autoridad tradicional¹⁰¹ y legal¹⁰² para ejercer una jurisdicción y competencia, la cual está normada y reglamentada por un nombramiento que

¹⁰¹ Por el hecho de centrarse en una racionalidad absoluta, también se le conoce como autoridad estamental.

¹⁰² Dado que se gesta en una sociedad centrada en reglamentos y estatutos, también se le conoce como autoridad legal.

determina, a la vez, una categoría laboral y funciones institucionales, y está legitimada bajo los cánones del derecho laboral.

Estos tipos de autoridad han sido elegidos con una triple intención. En primer lugar, para analizar lo que significa el concepto es inevitable considerar el marco de la legalidad normativa o autoridad estatutaria; en ésta reposa, además de regular, el desarrollo y funcionamiento de la institución educativa y, por ende, las acciones del investigador. Segundo, el carácter dogmático y pragmático de la estructura jurídica-administrativa puede marginar, silenciar, olvidar e ignorar estructuras intersubjetivas importantes para comprender la complejidad del asunto a estudiar. Y por último, para evitar —en la medida de lo posible— la reducción y restricción de sentidos de las nociones elaboradas en el ámbito burocrático-administrativo, en el cual se gesta la noción de autoridad tradicional y legal.

Las autoridades, a pesar de distinguirse y diferenciarse unas de las otras por el tipo de racionalidad, estructuras y campos de acción, reposan en lo que Gadamer llama *condición de autorizado*. La primera tiene su génesis en lo que se conoce con el nombre de tradición estamental; la segunda en la tradición burocrática-administrativa; la tercera en la tradición del conocimiento y la última en la tradición de los principios, deberes y ética de la profesión.

Para estudiar los elementos condicionantes de las dos primeras autoridades del investigador, considero necesario contextualizar el ámbito donde se otorgan: la burocracia y el modelo de organización burocrático y racional normativo que caracteriza a las instituciones del sistema educativo nacional.

a) Burocracia, ámbito donde se otorgan las autoridades

Son diversas las posiciones encontradas en torno al fenómeno burocrático. Unos reconocen la importancia de la burocracia en el sistema de educación superior por estar vinculada con la enorme expansión de los sectores administrativos y los puestos jerárquicos de poder, pues repercute en el

desarrollo y funciones de las instituciones. En la burocracia se determina la toma de decisiones por el tipo de racionalidad que privilegia y los criterios establecidos para normar y regular jerarquías, roles y estatus del personal contratado, entre otros, sin olvidar con ello sus efectos en las instituciones.

Otros resaltan los serios problemas que genera en el sistema. Las críticas parten de los aspectos siguientes: privilegiar lo administrativo sobre lo académico, la convulsión repetitiva de decisiones, la sumisión irrestrictiva de los procesos, el formalismo y la visión fragmentada, la importancia cualitativa de objetos y personas, el crecimiento desmesurado de sus miembros, la concentración del poder y los vicios de procedimiento, la imposición y rigidez de una única y determinada manera de pensar.

En la burocracia se toman las decisiones, se concentra el poder y los recursos y se controlan los procesos educativos; se impone un modelo tecnoburocrático de organización creado para organizaciones orientadas a la producción de bienes; se establece un predominio de concepciones, procedimientos y mecanismos de tipo administrativo por sobre sus propias necesidades e intereses; se impone un modelo único, se concede mayor importancia al ejercicio de poder y a los procedimientos formales, etcétera.

Hay quienes en su afán de comprender la complejidad de organización al interior de las instituciones, destacan situaciones concretas como la ritualización (Robert K. Merton, 1965), mecanismos de cooptación (Philip Selznick, 1949), tipos de burocracia (Alvin Gouldner, información obtenida de 1948 a 1951), dinamismo (Peter Blau, 1963), flexibilidad (Harry Cohen, 1962, 1970 y exploración de 1956 a 1959) y centralidad del poder (Michel Crozier, 1974).

Independientemente de la primera y última postura, en la vida cotidiana institucional prevalece un sentido negativo sobre las nociones elaboradas para definir la burocracia. Sólo por señalar algunos ejemplos, Hirsch (1996:43) la concibe como “cuerpo o conjunto institucional y también como cuerpo o conjunto de personas o funcionarios jerárquicamente organizados que poseen

una serie de características”;¹⁰³ Crozier (1947) como “sistema cuyo equilibrio descansa en la existencia de una serie de vicios relativamente estables desarrollados a partir de un clima de impersonalidad y centralización” y García Pelayo (1982) como “estamento de funcionarios” colocados entre la capa intermedia de gobernantes y gobernados.

Lo anterior se debe a los supuestos económicos y sociales de la moderna estructura burocrática mexicana. Citó algunos problemas detectados por Hirsch (1996:26-27): la evolución de la economía, por la necesidad de compensar pecuniariamente a los funcionarios, el aumento cuantitativo y cualitativo de las tareas administrativas del Estado moderno, la superioridad técnica del tipo burocrático, el alto grado de especialización, el principio de la jerarquía administrativa, las reglas técnicas y normas, la separación del cuadro administrativo y los medios de administración y producción, la no apropiación de los cargos por quien los ejerce, el principio administrativo de atenerse al expediente y la estructura pura de dominación del cuadro administrativo.

La burocracia es el marco donde cobran vida las dos maneras de concebir al investigador en la institución y en el sistema de educación nacional, y es el ámbito donde sus procesos de formación se reducen y restringen al ser considerado un funcionario de los modelos de organización institucional basados en la burocracia y en lo racional-normativo.

Presento a continuación el punto de convergencia de las dos autoridades en el ámbito burocrático-administrativo: concebir al investigador como un funcionario.

b) El investigador como funcionario-burócrata

Ambas autoridades comparten elementos en el campo de la administración. Ahí el investigador es considerado funcionario, es decir,

¹⁰³ Son cuatro las características del cuerpo burocrático de administradores: la separación entre función y propiedad; el personal es propuesto por la autoridad; posee un saber específico comprobable y una situación jurídica y social que constituye su principal profesión, y se someten rigurosamente a las normas.

persona nombrada por una autoridad superior adscrita en el mismo campo, cuyo saber específico está relacionado con la planeación. Los deberes objetivos de su cargo son ejercidos como su única o principal profesión, desarrolla una carrera administrativa, no se apropia de la función desarrollada y está sometido a una rigurosa disciplina y vigilancia administrativa (Hirsch, 1996:28-29).

Esta noción sobre el investigador merece ser analizada para comprender que entre el funcionario y el investigador existen diferencias insuperables en el campo conceptual, aunque en la vida cotidiana de la institución, en muchas ocasiones, se sobrepongan una a la otra, en detrimento generalmente de la autoridad del segundo.

La imagen social y la función realizada por el investigador, de la cual hablaré cuando trate acerca de la autoridad epistemológica y deontológica, se reducen y restringen a la autoridad otorgada al funcionario en tanto los investigadores constituyen una jerarquía administrativa rigurosa, son nombrados por una autoridad superior adscrita en el mismo campo, poseen un saber específico relacionado con la planeación, se deben a los deberes objetivos de su cargo, ejercen el cargo como su única o principal profesión, desarrollan una carrera administrativa, no se apropian del cargo y están sometidos a una rigurosa disciplina y vigilancia administrativa (Hirsch, 1996:28-29).

Las virtudes burocráticas del funcionario han sido consideradas como defectos por: sumisión irrestrictiva a la autoridad superior, formalismo y visión fragmentada, estática, lineal, reducida, impositiva, radical, mecánica, pasiva, irreal, ritual, obsesiva e impersonal de la realidad, la cual propicia la exclusión de contenidos y la importancia cualitativa de los objetos y personas en la toma de decisiones (*Ibíd.*, 43).

Al tener la máxima jerarquía laboral, propicia poca reflexión en la toma de decisiones. Tal situación trae como consecuencias: no tener capacidad de producir cambios y rupturas en las tradiciones y principios en las que han sido formado, no tener capacidad para pensar los procesos de contradicción,

incorporar la incertidumbre, legitimar el desorden, entrar al proceso contrario a la desmembración de los actores participantes, buscar nuevas alternativas ligadas al trabajo colegiado, a los juegos de la política y alejadas de la sanción, control y dominio (*Ibídem*, 1996).

La concepción del funcionario se debe más a mecanismos de control, dominación, repetición, rigidez, normatividad, precisión, continuidad, disciplina, rigor, confianza, planeación, intensidad, rutas conocidas e información cuantitativa, extensión de servicio, aplicabilidad formal universal a toda suerte de tareas, susceptibilidad técnica de perfección por alcanzar el resultado óptimo, a la concentración del poder de decisión, relaciones de autoridad vertical con dirección arriba-abajo, jerarquía formal, niveles de autoridades, canales formales de comunicación, reglas y políticas formales, legitimidad de la autoridad basada en méritos de la tradición y en méritos de lo establecido, subordinación a la máxima autoridad, lealtad hacia la ideología administrativa del modelo de organización institucional burocrático y racional-normativo, antes que a la persona.

A continuación, presento algunos elementos para distinguir a la autoridad tradicional de la autoridad del investigador.

c) Distinción y diferenciación de las autoridades¹⁰⁴

Este subapartado ha sido elaborado a partir de la información contenida en el Cuadro 2.

La autoridad tradicional y la autoridad legal se distinguen y diferencian por la estructura y racionalidad que caracterizan a los modelos de organización institucional donde se originan: el burocrático para la primera autoridad, aunado con otros modelos —colegiado, político y de anarquía organizada¹⁰⁵—, parte del

¹⁰⁴ A manera de recordatorio, se entiende por autoridad a la relación interpersonal donde una persona considera a otra superior a ella misma.

¹⁰⁵ Michel Cohen y James March (1984) proponen este modelo.

enfoque organizacional y es propuesto por Hirsch¹⁰⁶ (1996:123) y el racional-normativo para la segunda, surge de la planeación educativa y es propuesto por Luis Porter (1988).

La estructura de la autoridad tradicional se centra en la situación estamental, es decir, en la pretensión, típicamente efectiva, de privilegios en la consideración social (Weber, 1984:245), derivados de una exclusividad fundada por una tradición hereditaria hierática, política o profesional, es decir, en un modo de vida sagrada, en una jerarquía social y en un nivel formal de educación. Es convencional y ordenada a través de reglas en torno a una u otra tradición y nunca está determinada por ellas únicamente.

La estructura de la autoridad legal, además de reglas que expresan la adecuación de medios a fines, está centrada en normas de naturaleza jurídica. También es convencional y depende generalmente de la construcción utópica de quienes la elaboran, de donde están adscritos y de los objetivos pretendidos. Los reglamentos y estatutos institucionales se concretizan en el qué, para qué y desde dónde. En este caso, los funcionarios del área administrativa son los encargados de su elaboración para regular el desarrollo y funciones de la institución, con base en criterios cuantificables.

Los fundamentos que dan sentido a las estructuras anteriores son, sin duda, la racionalidad absoluta para la primera autoridad y la racionalidad con relación a fines para la segunda. Estemos o no de acuerdo, a favor o en contra en cuanto al término, la primera racionalidad implica una posición frente al mundo que no exige explicación, es única, inmutable y absoluta. Predominó en las maneras y formas de organización de las sociedades previas al surgimiento

¹⁰⁶ Parte de las investigaciones de Jiménez Mier y Terán (1982) sobre la concentración burocrática-política del gobierno universitario de la UNAM; de Yuridia Castro Moreno (1988) sobre el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del IPN; de Porter (1988) sobre la Universidad de Guanajuato y las Universidades Autónomas de Guerrero, Zacatecas y Chiapas, y de Salvador Camacho (1987) sobre la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

del mundo industrial en el siglo XVIII, y sus fundamentos se encuentran en los grandes sistemas filosóficos.¹⁰⁷

La racionalidad con referencia a fines de la autoridad legal, es una expresión más familiar porque predomina en las sociedades capitalistas. Su influencia es decisiva en la estructura y organización no sólo de instituciones, sino también de sistemas y sociedades. A diferencia de otras acciones sociales con referencia a valores, creencias afectivas y tradiciones,¹⁰⁸ se caracteriza por una elevada evidencia objetiva, su fundamento es la reglamentación general de la experiencia, no para someterse ciegamente a las reglas, sino para ordenar con previsión. Busca el crédito, el éxito y el apego a la norma.

En cuanto a la legitimidad, la autoridad estamental gira en torno a los méritos de la tradición, sin excluir las creencias afectivas o los valores. En la autoridad legal se da bajo una legalidad reglamentada y establecida en virtud de una serie de preceptos jurídicos que valen como legítimos por las siguientes razones: un pacto libre de los interesados, un otorgamiento (*Ortroyierung*), imposición y sometimiento (Weber, 1984:40).

La segunda autoridad, la cual por analogía podemos llamar también autoridad instrumental, se caracteriza por adecuar los medios a los fines, es decir, ser racional. Para Mosterín (Cfr. Hirsch, 1996:47-48), “una persona es racional en su conducta cuando: a) Tiene una clara conciencia de sus fines, b) Conoce —en la medida de lo posible— los medios necesarios para conseguirlos, c) Puede poner en obra —en la medida de lo posible— los medios adecuados al efecto, d) Cuando hay conflicto entre fines de la misma línea y de diverso grado de proximidad, da preferencia a los fines posteriores, y e) Los fines últimos perseguidos son compatibles entre sí”.

¹⁰⁷ Entre ellos se encuentra el sistema de Parménides (la verdad está en el ser, el cual es indestructible, único e imperecedero), Platón (la verdad está en el mundo ideal y eterno), Aristóteles (la ciencia se ocupa de las cosas más excelsas del universo) y Descartes (la verdad está en la evidencia y es absoluta).

¹⁰⁸ Weber tipifica las acciones sociales con base en las evidencias. La racional con referencia a fines es la que tiene mayor nivel de evidencia y la tradicional tiene menor nivel. Probablemente por cuestiones de traducción, el término alemán *soziales Handeln* es traducido al español como acción o actividad social.

La toma de decisión en el funcionario se presenta como si fuese la única existente y posible, pretendiendo con ello garantizar los resultados al ponderar la exactitud, precisión, cálculo, manipulación y cuantificación. En este sentido, es formal, normativa, universal y útil y tiene sus anclajes en la ciencia, la tecnología y la ideología del capitalismo.

Entre sus principales rasgos se encuentran: la obediencia gira en torno a una regla estatuida, la competencia concreta se funda en la utilidad objetiva y en las exigencias profesionales sobre las actividades de los funcionarios. Aquí se obedece a la regla y no a la persona. La dominación, entendida como “probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas” (*Ibídem*, 43), reposa en la creencia en la legalidad de un ordenamiento establecido y de los derechos de mando.

Su *ethos* reposa en la obediencia a reglas establecidas y no a los méritos de las personas, la competencia concreta se funda en la utilidad objetiva y exigencias profesionales sobre las actividades administrativas. La dominación entendida como “probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas” (*Ibídem*, 43), se fundamenta en una legalidad y al derecho de mando. [Este párrafo repite el anterior y es confuso]

d) El nombramiento

Se le llama así al documento oficial expedido por el Estado para acreditar la categoría (clave de asignación presupuestal), puesto (unidad laboral específica e impersonal constituida por el conjunto de tareas, atribuciones, responsabilidades y requisitos de ocupación), rango (jerarquía interna) y plaza (lugar de adscripción) de la persona contratada y sus conocimientos, habilidades, experiencias, valores, principios, etcétera, que le permiten ejercer una profesión relacionada con la investigación. En palabras de Colina y Soria, representa el *capital institucionado* caracterizado por el grado de estudio alcanzado por el contrayente, es decir, un aprendizaje especial, el compromiso

de ejercer una profesión y brindar el correspondiente bien a la sociedad (Hirsch, 2001:18).

A través del nombramiento se otorga, entre otras cosas, la autoridad tradicional y legal de la persona contratada y, por derecho, está en condiciones de ejercer una jurisprudencia y competencia profesional. Por la condición de autorizado (*autoritativ*), no requiere de más méritos de presentación porque de antemano está dada, no lleva implícito protesta alguna, ni necesita validarse nuevamente.

e) Evidencias objetivas

Con la finalidad de identificar los elementos caracterizadores del capital institucionado del investigador, los cuales son básicos para extender y entender un nombramiento y, otorgar, a través de éste, la autoridad legal y autoridad tradicional basada en el estamento correspondiente a las maneras formales de educación y profesión, se ha elaborado el Cuadro 6, considerando solamente los reglamentos y estatutos de seis sistemas educativos. Los aspectos a privilegiarse son: clasificación de la categoría investigador, requerimientos legales, funciones y tipo de contratación.

A partir de la información contenida en el Cuadro 3, podemos afirmar lo siguiente: el grado académico es el elemento principal del capital institucionado, representa el capital cultural cultivado durante la educación formal correspondiente a algún campo de conocimiento, simbólico y afectivo.

Alrededor del grado académico giran otros elementos que expresan experiencias obtenidas en el currículum formal e informal así como de aquellas que respaldan la historia de vida laboral, académica, profesional y personal. La experiencia en investigación, productividad, formación de recursos humanos, actualización, superación académica y formación, participación como asistente y ponente en eventos académicos, antigüedad en la función y categoría, experiencia como director de tesis, capacidad para formar grupos, acceso a

programas y sistemas son, entre otros, criterios concretos para conocer su trayectoria laboral, académica, profesional y personal, es decir, elementos que permiten identificar las evidencias objetivas de la autoridad tradicional y legal del investigador.

Ser titulado de una institución específica, aprobar el examen de oposición, ser miembro de algún colegio o academia de la cultura, dominar idiomas extranjeros o dialectos, brindar asesoría o asistencia técnica en la elaboración de documentos recepcionales, ser propuesto por un líder académico o responsable del proyecto, así como género, edad, institución de procedencia, institución donde obtiene los grados de licenciatura, maestría y doctorado, el reducido número de investigadoras y su participación en las áreas de investigación en el SNI, edad tardía en la que se doctoran en el país, escolaridad, producción académica, canales de publicación, productividad por dictamen, etcétera, son también incluidos de manera más esporádica en reglamentos y estatutos legales.

Las críticas a las estadísticas elaboradas a partir de los datos anteriores son inevitables debido a la insuficiencia de información para definir quién es el investigador y conocer con exactitud cuántas personas conformaban esta “empresa intelectual” socialmente organizada, al desconocimiento de la naturaleza específica de las actividades profesionales que distinguen la investigación de otras profesiones que se desarrollan en el mismo campo de conocimiento (Ibarrola, 1994; Peimbert, 1994; Victorino, 1998, etcétera).

f) Jerarquía versus autoridad

Seguramente, al leer los planteamientos anteriores, habrá opiniones distintas sobre las maneras de concebir al investigador en el ámbito administrativo, sobre todo si anteponen las diferencias existentes entre el significado concerniente a la jerarquía con la autoridad. Probablemente tengan razón.

Una jerarquía institucional, por más argumentos que la sostengan, no posee los elementos indispensables para ser considerarla como autoridad institucional, ni puede ser sustituida por aquella y mucho menos ser catalogada como sinónimo una de la otra, por la siguiente razón: la jerarquía “constituye la extensa capa burocrática instrumental y está orientada al logro de metas organizacionales” y la autoridad constituye el espacio académico y se orienta fundamentalmente hacia los valores (Hirsch, 1996:111).

Debido a la reducción y restricción de sentidos del término autoridad y a la crisis de valores que acentúa no sólo la desacreditación institucional del investigador como constructor de conocimientos, devaluación social de los títulos, el fetiche del credencialismo, etcétera, resulta difícil comprender que ambas comparten el ámbito administrativo y no el académico.

Actualmente las relaciones existentes entre ambas dependen del ángulo y de las intenciones con que sean interpretadas. Son términos que coexisten por el amplio bagaje conceptual, teórico y metodológico construido para su estudio, pueden entrecruzarse debido al tejido de complexus que une y separa a las partes del todo y pueden estar en conflicto por el hecho de priorizar aspectos que el otro no considera o por la diferencia de sentidos en lo que comparten.

Vale la pena señalar aquí, que tanto la jerarquía como la autoridad pueden perder su sentido original y adquirir otro de menor cuantía y valor, cuando en la subjetividad de los sujetos particulares se privilegia la insistencia de acumular puntos para un programa de estímulo, llámese carrera docente o magisterial, incentivos de producción y desempeño, etcétera, si se deja en manos de lo técnico, administrativo y burocrático en lugar de lo académico que las vio nacer.

Debido al sentido reducido y restrictivo que caracteriza los criterios que condicionan la autoridad legal y tradicional del investigador, a continuación se analiza la autoridad epistemológica.

Recomendaciones para convertirse en autoridad epistemológica y autoridad deontológica

A partir de las definiciones existentes sobre los términos deontología (deberes) y epistemología (conocimiento) relativas a los grupos sociales o profesionales, resulta complicado separar las responsabilidades del investigador como autoridad deontológica y autoridad epistemológica, debido a la relación conducente de una a la otra, a los principios éticos de ambos y al *ethos* construido por el actor educativo a partir de su condición como ser histórico.

Por tal motivo, a partir de materiales revisados tanto por autores mexicanos como extranjeros, recupero planteamientos y aportaciones en torno a las responsabilidades del investigador para continuar formándose en su profesión, humanizar la ciencia, construir conocimientos e interactuar con otros en condiciones poco favorables y quizás hasta adversas como lo son la dinámica administrativa de las institucionales, las complejidades multiculturales de la región donde se encuentran los objetos de estudio, así como las concomitantes y contingencias del país y del mundo.

Sería ingenuo de mi parte pensar en la transformación de las sociedades a partir de la función desarrollada por el investigador educativo. Sabemos por la opinión expresada por algunos expertos de la investigación social en México, como María Bertely¹⁰⁹ y por experiencia propia, que generalmente produce efectos de conversión en el actor responsable de su desarrollo al verse implicado en lo estudiado, y que ofrece puntos de vista sobre un hecho social, el cual se construye con base a determinados referentes teóricos, analíticos, etcétera.

Teniendo presente lo anterior, describo las responsabilidades para caracterizar la base donde se construye la representación de la autoridad

¹⁰⁹ Conferencia magistral dictada en el foro “La formación en educación. Una mirada retrospectiva para la construcción”, evento académico asociado al VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, el 6 de septiembre del 2001 en Pachuca, Hidalgo.

deontológica y epistemológica en una profesión sujeta a prejuicios descalificativos por las expectativas generadas hacia la construcción de conocimientos y el poco impacto hacia la transformación de la realidad social y los principios donde se enraíza lo que llamamos el *ethos* del investigador.

Estamos conscientes que la relación no agota las posibilidades existentes para caracterizar el *ethos* del investigador y de la investigación, asimismo que las dimensiones abarcadas en cada una de las responsabilidades pueden ser ubicadas en distintos apartados. Pero es un punto de partida para comprender que la realidad es tan cambiante, problemática, compleja y dinámica, como las responsabilidades desprendidas de las exigencias, expectativas, intereses, necesidades, intencionalidades, etcétera, del investigador, de la institución, de la sociedad y del mundo.

Con la intención de facilitar la elaboración del apartado y teniendo presente las múltiples aristas constitutivas del *ethos* del investigador como fundamento de la condición de autoridad deontológica y epistemológica, he elegido cuatro con el propósito de develar caminos por donde deambula y se forma el investigador en su peregrinaje en la investigación. Las aristas giran en torno al saber que caracteriza la profesión, los deberes del investigador con las personas con quienes interactúa y coexiste y las actividades cotidianas. Son presentadas sin ningún orden jerárquico.

a) Saberes de la profesión

En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin (2001)¹¹⁰ propone los siguientes saberes: conocimiento sobre epistemología,¹¹¹

¹¹⁰ Las recomendaciones hechas por el autor a la UNESCO es una contribución a la reflexión internacional sobre la educación de un futuro sostenible. En este caso, han sido recuperadas por ser actualmente una de las posturas más novedosas por ubicarse en la corriente educativa de la transmodernidad, importante por abarcar el ámbito internacional y sugerente como capital institucionado.

¹¹¹ Aparece como una necesidad para afrontar los riesgos permanentes ocasionados por los obstáculos de tipo mental, intelectual, racional y paradigmático; las huellas matriciales (cultura familiar, escolar, universitaria y profesional) que, además de generar el conformismo, imponen una normalización al eliminar lo que hay que discutirse; el debate generado por la construcción

empleo ético del conocimiento,¹¹² conocimiento sobre la condición humana,¹¹³ construcción de una identidad terrenal del ser humano,¹¹⁴ exigencia para enfrentar incertidumbres,¹¹⁵ posición crítica hacia la comprensión¹¹⁶ y habilitar la antropoética¹¹⁷ del género humano.¹¹⁸

b) Interacción y coexistencia del investigador

En *La institucionalización de la investigación educativa en México*, Gutiérrez (1999) propone una relación de saberes que compete al intelectual. Por su cobertura social-política son retomados en esta investigación para privilegiar la interacción y existencia del investigador.

de ideas y la domesticación a la cual se sujeta el propio ser humano al servirles de vehículo para su transmisión (noología), y a la invitación por mantenernos abiertos a lo inesperado y a la incertidumbre provocada por el conocimiento.

¹¹² Tiene que ver con los factores implícitos en el conocimiento como son el caso de las condiciones de su inserción y límites de su validez, la relación existente entre las partes y el todo y el carácter tanto multidimensional como de complejidad. Aquí también encontramos problemas relacionados con la producción como son la antinomia, la disyunción y especialización cerrada, el reduccionismo y disyunción y la falsa racionalidad.

¹¹³ Se refiere a los procesos de arraigamiento y desarraigamiento del ser humano con la dimensión cósmica, física, terrestre y humana, a su unidualidad (biológica y cultural), con las esferas internas (mente, síquica, afectiva e intelectual) y con el mundo exterior (individuo, especie y sociedad). Se resalta también la necesidad de recuperar los principios de unidad y diversidad que caracterizan la condición humana tanto en el ámbito biológico, social, cultural, la bipolarización de caracteres antagónicos y los vínculos existentes entre ellos por la complejidad de las distintas facetas y destinos del ser humano.

¹¹⁴ El fundamento de la construcción debe considerar las condiciones de planetarización, la herencia y lucha por el poder recibida proveniente del legado del siglo XX (lo conceptual, teórico, tecnológico, los avatares de nuevos peligros, la muerte de la modernidad, esperanza, etcétera) y la posibilidad de construir y dominar las conciencias (antropológica, ecológica, terrenal y espiritual) generadas por el hecho de estar en el planeta.

¹¹⁵ Para lograr lo anterior es necesario reconocer y habilitar el sentido de incertidumbre frente al conocimiento histórico, reconocer el plano creador y destructivo de la historia, entender que el mundo es incierto a pesar de la profetización de la razón, incorporar el principio de incertidumbre en los ámbitos que intervienen en la construcción de conocimientos (racional, psicológico, ecología de la acción). La última debe contemplar las paradojas riesgos-precaución, fines-medios y acción-contexto, y considerar lo complejo que resulta profetizar a largo plazo cuando la realidad es dinámica.

¹¹⁶ Aquí se considera tanto la intelectual u objetiva como la humana intersubjetiva; los obstáculos derivados del egocentrismo, etnocentrismo, sociocentrismo y el espíritu reductor; los principios éticos correspondientes al "bien pensar" y a la introspección; la complejidad de la conciencia humana para la apertura subjetiva y la interiorización de la tolerancia, y la necesidad de articular la ética de la comprensión entre las personas con la ética de la era planetaria.

¹¹⁷ Morin la define como la conciencia individual que va más allá de la individualidad.

¹¹⁸ Tiene que ver con la ética de las relaciones de la tríada individuo-sociedad-especie y la humanidad como destino planetario.

Los saberes propuestos por la autora son los siguientes: formar grupos académicos dedicados a la investigación, transmitir el entusiasmo en la búsqueda de la verdad, comunicar libremente y con honestidad, generosidad y alegría el saber construido, utilizar los descubrimientos de investigación para el beneficio de la humanidad y no para dañar a los seres humanos y al medio ambiente, pensar que la verdad es patrimonio de la humanidad, asumir una actitud crítica hacia el Estado, impulsar, portar y producir valores¹¹⁹ sociales y educativos, ser creadores de empresas culturales, capacidad como constructores de consensos y la posesión de un conocimiento especializado en educación, en humanidades o ciencias naturales.

c) Quehacer cotidiano

Los especialistas en el campo de la investigación educativa, entre ellos se encuentran Martínez Rizo (1997), Sánchez Puentes (1998) y Sánchez Gamboa (1998), coinciden en proponer algunas recomendaciones para el ejercicio de la función. Tales recomendaciones están estrechamente vinculadas con las que hace Núñez (2000).

En esta investigación son recuperadas aquellas que implican una ética profesional. Entre ellas se encuentran: defender la libertad de investigación así como la elección del tema y metodología a desarrollar, ser consciente de los fines de la investigación, capacidad de poner límite a la desmesura, porque la tecnociencia no conoce límites. no perder nunca la actitud de búsqueda, ser constante y sistemático en el trabajo emprendido, estar dispuesto a reformular las propias hipótesis si la evidencia o experimentación muestran que son falsas. no tener prisa de ser el primero en arrojar resultados de la investigación, evitar todo tipo de reduccionismo, ser competente en el saber, huir de la competitividad, gozar de las tareas de investigación convirtiéndola en fuente de

¹¹⁹ Entre los valores se encuentran el cambio, la innovación, la apertura democrática, la participación, la libertad de expresión y manifestación, el reconocimiento a la autonomía política y académica y la igualdad de oportunidades.

felicidad y realización personal, procurar escapar del circuito ciencia-tecnología-sociedad (con todas las combinaciones existentes) con una actitud crítica, defender la autonomía, neutralidad y objetividad de la investigación, buscar libremente la verdad, en el sentido de develar lo oculto en la naturaleza del universo, del hombre y de la sociedad, reconocer la curiosidad intelectual como el impulso sin el cual no es posible imaginar a una persona capaz de investigar y patentizar la investigación a través de la publicación.

Núñez (2000) considera que las recomendaciones del género literario universal para la elaboración de la introducción, referencia de materiales y métodos utilizados, descripción de los resultados obtenidos y la discusión e interpretación de los mismos. A la relación anterior hay que incluir: no aprovecharse de la situación de privilegio y prestigio social que da la ciencia para introducir sus propias cosmovisiones y valoraciones, no extrapolar afirmaciones más allá de los límites del inmenso campo de la realidad, ser cauto para no crear falsas expectativas y estar consciente de que la ciencia por sí misma no se legitima si no existe en su quehacer cotidiano una primacía del enfoque social y humano.

Para cerrar este horizonte presento una recapitulación sobre el tema en cuestión. Ser investigador no significa un nombramiento laboral que legitima y acredita una serie de saberes y procesos de formación, ni otorga una autoridad epistemológica.

Por su naturaleza jurídica, el nombramiento laboral otorga una autoridad legal basada en la obtención del grado y certificación de estudios y una autoridad tradicional basada en las jerarquías estipuladas en la estructura y funcionamiento social de las profesiones.

En esta investigación, ser investigador es una condición que se logra a través de la formación y del ejercicio de la función misma. En este sentido, el término ser un investigador educativo implica tanto saber de la práctica misma de la investigación, principios éticos para interaccionar, co-actuar y co-existir en la institución, en las comunidades de investigación, en la sociedad y reconocer

que la profesión de investigador educativo está determinada por una serie de factores de los cuales, si bien es su responsabilidad de saberlos, generalmente escapan de su control.

VI Horizonte

HORIZONTE CONTEXTUAL

Instituto de posgrado donde, además de laborar los informantes principales, se elaboran las nociones de formación

La triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias.

Stake

Introducción

Lo he llamado horizonte contextual por estudiar el ISCEEM, institución de posgrado donde laboran los informantes principales de esta investigación y donde son elaboradas las nociones de formación. El estudio se centra exclusivamente en la Sede de la institución. Véase Esquema 6.

Para lograr el objetivo, el estudio privilegia las cuestiones siguientes. A partir de la historia efectual, construyo la génesis e historia del Instituto como institución de posgrado. Para descubrir su particularidad en el Estado de México, identifiqué las semejanzas y diferencias que tiene con instituciones pares ubicadas en la región de Toluca. Y para comprender el *ethos* barroco reflexiono su condición de escenario de formación a partir de las vicisitudes enfrentadas como institución de posgrado en el sistema estatal.

Las preguntas del horizonte son: ¿Qué es el ISCEEM?, ¿Cuáles son los motivos de creación del ISCEEM en el Estado de México?, ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias que tiene con otras instituciones pares ubicadas en la región de Toluca?, ¿Cuál es su historia?, ¿Cuáles son las políticas educativas que determinaron su creación e historia de vida?, ¿Qué estaba ocurriendo en el país en aquella época? Y cómo institución de posgrado, ¿Qué ofrece el ISCEEM al investigador?

Las respuestas se desarrollan en dos apartados: contexto social e histórico, génesis e historia de la institución. Los aspectos que constituyen al primer apartado son los siguientes: acuerdo y motivos de creación, semejanzas

y diferencias con algunas instituciones pares ubicadas en la ciudad de Toluca, ceremonia de presentación oficial, proyecto de creación, modelo institucional para su creación e inicio de las actividades académicas. La historia del ISCEEM se centra en los aspectos: la importancia de la institución en el Estado de México, programas de estudio, constitución de la planta académica y publicaciones.

Contexto social e histórico

Uno de los momentos coyunturales más importantes en el desarrollo y evolución del sistema educativo nacional es la política que propicia tanto la expansión del nivel superior como la proliferación de instituciones y diversificación de programas de estudio. Tal momento se desarrolla en la década de los setenta en el centro del país, se concretiza en los ochenta y en algunos estados de la república mexicana se extiende hasta los noventa.

Tal situación trae consigo la contratación de profesionistas para atender las funciones de docencia en los programas de estudio de las instituciones de nueva creación. El criterio de contratación fundamental fue: nivel de estudios (grado o estudios de licenciatura o maestría), la confianza por el conocimiento cultivado y el reconocimiento de los principios, deberes y ética del contratado y la experiencia en el nivel educativo.

Con la situación anterior, las instituciones educativas enfrentaron un doble reto: formar a los estudiantes y al personal contratado para desarrollar tareas de docencia, investigación y extensión de la cultura. Sin olvidar la serie de vicisitudes surgidas cuando una institución es de nueva creación (recursos financieros, materiales, humanos, planeación y desarrollo institucional, elaboración de programas, procesos de selección de estudiantes, etcétera).

En lo que respecta al personal contratado, el sistema educativo enfrentó situaciones problemáticas para regular su contratación, ascenso y permanencia, asegurar la formación y proporcionar un servicio de calidad. Las estrategias empleadas son, entre otras, la creación de categorías y programas de

actualización, superación académica y formación para el profesor universitario. Este proceso de reorganización inicia en el D.F., en la UNAM y se extiende progresivamente a provincia.

Las políticas de formación del personal académico consistieron básicamente en tres tendencias: la contratación de investigadores reconocidos para abrir espacios de discusión al interior de la institución, comisionar al personal adscrito para desarrollar estudios de maestría y doctorado en otras instituciones y apoyar las iniciativas personales para la actualización, superación académica y formación.

Creación del ISCEEM

El 14 de diciembre de 1979 es una fecha importante para el sistema estatal porque un doble motivo, se crea el ISCEEM como la primera institución de posgrado¹²⁰ y, con ello, se inicia la institucionalización de los estudios de este nivel educativo. A partir de la creación de esta institución, el sistema contará con todos los niveles educativos existentes, desde el preescolar hasta el posgrado.

El Instituto nace como una institución pública que impartirá estudios de nivel superior: licenciatura, maestría y doctorado. Con respecto a los estudios de licenciatura, desde su creación hasta hoy en día no ha implementado programa alguno y en septiembre de 2001 se hecha andar el programa de doctorado en Ciencias de la Educación.

El ISCEEM pertenece al sistema estatal, depende de la Dirección de Educación Pública de la entidad y la Sede se encuentra en la ciudad de Toluca.¹²¹ La posibilidad de contar con divisiones es un aspecto que determina la expansión de la institución y la masificación del tipo de estudios que imparte.

Por acuerdo de creación, tres son las funciones que habrán de ser realizadas: docencia, investigación científica en materia educativa y disciplinas

¹²⁰ Véase Cuadro 4.

¹²¹ Véase Cuadro 5.

afines y difusión del conocimiento relacionado con la educación y la cultura en general.

La creación del Instituto es un logro importante tanto para el sistema estatal como para el Gobierno del Estado de México y está estrechamente relacionada con diversos acontecimientos. Entre ellos se destaca la historia del normalismo, la extensión de la educación normalista, la proliferación de escuelas normales en la entidad y el incremento de la cobertura educativa para el magisterio estatal.

Con respecto al sistema de educación estatal, a mediados de la década de los sesentas y principios de los setentas, contaba exclusivamente con un total de 6 escuelas normales ubicadas en los municipios de mayor concentración de industrias. En dichas escuelas la educación impartida se caracterizó por la formación de cuadros para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y primaria.

Como podemos apreciar en el Cuadro 6, veintiún escuelas normales son creadas en el año de 1975 y ubicadas en municipios de mayor índice de población escolar. Tal situación es insólita si se compara con otros años: tres escuelas normales fueron creadas en el periodo de 1960 a 1965, una en el periodo de 1966 a 1979, cinco de 1976 a 1980, ninguna de 1981 a 1985 y dos de 1986 a 1990. La proliferación de escuelas normales continúa hasta 1988, año donde se crean las dos últimas escuelas normales. Una impartirá educación especial en el municipio de Atizapán y otra educación física en la ciudad de Toluca.

Las escuelas normales fueron ubicadas en los municipios donde se concentraba la mayor parte de las industrias. Al hecho implica que la proliferación de este tipo de escuelas así como la extensión de la educación normal se debe a la industrialización del Estado de México. En otras palabras, la creación de las industrias es directamente proporcional al aumento de la inmigración en la entidad, el índice de crecimiento demográfico, la exigencia de mayor grado de escolaridad, la apertura de oficinas administrativas, la

necesidad de servicios sociales, de salud, vivienda, transporte, comunicación, etc.

Otras fechas importantes para el sistema estatal son el 15 de mayo de 1967 y el 31 de diciembre de 1977. Corresponden a la fecha de creación de las dos únicas escuelas normales superiores. La primera es ubicada en el municipio de Toluca y la segunda en Ecatepec. En el Estado de México, la extensión de la educación normalista se da a finales de la década de los sesentas y a finales de los setentas.

La extensión de la educación ofrecida por las escuelas normales se debe principalmente a las ventajas encontradas por la población de edad escolar de 14 a 24 años por estudiar la carrera normalista. A diferencia de las carreras universitarias las cuales tenían una duración de cinco a seis años, la normalista se realizaba en un tiempo menor: antes de 1974 fue de tres años; en el ciclo escolar 1975-1976 se incremento a cuatro años y en 1979-1980 a cinco años.

La duración del programa de estudios de la escuela normal generó que la demanda por este tipo de educación se incrementara debido a la incorporación rápida al trabajo y a la alternativa de los estudiantes de trabajar medio turno en alguna escuela de educación primaria, secundaria o preparatoria y, en el tiempo que resta del día, estudiar alguna carrera universitaria.

A partir de que la educación normalista adquiere el grado de estudios de licenciatura,¹²² la duración de los estudios cambia radicalmente. En lugar de tener una duración de cinco años, cambia a siete y, con ello, la creación de escuelas normales se reduce se contrae, la demanda por este tipo de estudios se reduce considerablemente y se incrementa la necesidad de obtener grados de mayor jerarquía educativa.

La publicación del acuerdo de creación del Instituto en la Gaceta de Gobierno es recibida con beneplácito. En la nota periodística publicada el día 15

¹²² Recordemos que en aquella época, la educación normal no tenía el nivel académico de licenciatura. Es hasta 1984, por acuerdo presidencial que adquieren tal nivel. En la entidad se aplica dicha política educativa a partir del ciclo escolar 1985-1986.

de diciembre de 1979 en *El Sol de Toluca*, los integrantes del *Colegio de Directores de las Escuelas Secundarias* de la ciudad de Toluca no solo dan la bienvenida a la recién creada institución, también expresan los gestos de reconocimiento, gratitud y respeto al Ejecutivo del Estado de México por tal decisión.

Motivos de creación

Con la creación del Instituto, el gobierno del Estado de México resuelve diversas cuestiones: da respuesta a las demandas del magisterio estatal por los estudios de maestría, actualización, superación académica y de formación, soluciona el déficit existente sobre la calidad de la educación, disipa algunos de los problemas que aquejan al sistema de educación estatal y opera las políticas educativas establecidas por el gobierno federal.

Tales opiniones, además de haber sido confirmadas, se ampliaron no sólo con la revisión de los documentos revisados, sino también con el registro elaborado sobre la expansión del Instituto,¹²³ la creación de escuelas normales y otras instituciones¹²⁴ tanto en la entidad como en otros estados de la república mexicana¹²⁵ y la expansión y desarrollo del sexto y séptimo nivel de educación¹²⁶ en el país. En el Distrito Federal inicia a finales de la década de los setenta y se consolida en los ochenta y en la provincia se extiende hasta los noventa.

Con base en los documentos revisados sobre el Instituto, nos dimos cuenta que los motivos de creación por parte del gobierno estatal son: los

¹²³ En 1984 nace la primera División en el municipio de Ecatepec, en 1990 surge la segunda División en Chalco y en 1992 se crea la tercera y última División en Tejupilco. Véase Cuadro 7.

¹²⁴ Véase Cuadro 8.

¹²⁵ La mayoría de las instituciones son creadas en la década de los setentas y ochentas. Véase Cuadro 9.

¹²⁶ ISCED son las siglas del International Standard Classification of Education elaborada por la Oficina de Estadística de la UNESCO. En México se le conoce como CINE, Clasificación Internacional Normalizada en Educación y corresponde a los estudios de educación superior y de posgrado.

cambios de educación¹²⁷ surgidos en la década de los setenta; la necesidad de organizar, dirigir y controlar la formación profesional del magisterio en los distintos tipos y modalidades de la educación que se ajusten a los avances científicos, tecnológicos y culturales; la carencia en la entidad de una institución de alto nivel académico en el ramo del magisterio y el beneficio ocasionado por desarrollar programas, planes y lineamientos relacionados con la especialización magisterial.

Otros motivos existentes no sólo para crear el instituto, sino también para reestructurarlo como centro de investigación en el Estado de México (Nava,1984) son: implantar una educación básica de diez grados; establecer la licenciatura en las escuelas normales; aplicar la descentralización educativa para reorganizar completamente el sistema educativo estatal, atender en mejores condiciones las crecientes y complejas demandas que en materia educativa plantea una sociedad como la entidad; impulsar y apoyar programas de investigación educativa y de formación de docentes; elevar la calidad de la educación mediante planes y programas, contenidos y métodos que sean apropiados a las circunstancias y características propias del Estado; y mejorar la preparación de los maestros.

Es un hecho de que la creación de las instituciones en la entidad es responsabilidad del gobierno estatal en tanto a las demandas de la población, el presupuesto económico, resultado de los estudios de diagnósticos, convenios establecidos con los municipios, gobierno federal, organizaciones educativas, sindicales, religiosas, empresariales, etcétera y las políticas educativas implementadas en el ámbito nacional.

¹²⁷ Formar profesionistas con conocimientos, preparación y capacidad para cumplir funciones en el sector público y privado y con aptitudes analíticas y tecnológicas en el área de las disciplinas sociales para enfrentarse con éxito a los retos del desarrollo de la sociedad y reafirmar su compromiso de convertirse en participantes y promotores del ramo educativo.

La distribución depende generalmente del desarrollo industrial de los municipios¹²⁸ y número de población de edad escolar.¹²⁹ A diferencia de la expansión del Instituto y escuelas normales, las Universidades Tecnológicas y los Tecnológicos de Estudios Superiores son planteles que, además de distinguir al sistema tecnológico de otros sistemas, empiezan a extenderse en la entidad en la década de los noventa. Tal situación se debe principalmente a las demandas empresariales sobre la educación tecnológica y las políticas de educación nacional sobre la formación de recursos humanos para el trabajo.

Los motivos de creación de las instituciones del sistema de educación superior en la república mexicana no son diferentes a los descritos para el Estado de México. En los trabajos revisados sobre el sistema de educación superior y de posgrado, encontramos que los motivos existentes para crear nuevas instituciones están vinculados a tres cuestiones: lo personal, institucional y social.

Entre los motivos identificados se destacan: incorporar al sistema educativo estatal tanto tecnología de punta como las novedades educativas empleadas en el centro del país y en otros lugares; actualizar pedagógicamente al personal contratado con perfil disciplinario distinto al profesor normalista para atender los niveles medio superior y superior del sistema educativo estatal; estimular la formación teórica¹³⁰ en el magisterio estatal; la expansión de sistema educativo superior en la entidad; construir un centro de investigación científica y humanística; fomentar la calidad de la educación a partir de la competencia entre las escuelas normales; atribuir a la educación el carácter de

¹²⁸ Por ejemplo, en el Estado de México, de un total de 254 planteles de educación superior¹²⁸ pertenecientes al subsistema estatal, el mayor número de planteles se encuentran en Toluca (61). Con una diferencia de más de treinta y dos planteles se encuentran Huixquilucan (29), Texcoco (27) y Naucalpan de Juárez (23). Véase Cuadro 10.

¹²⁹

¹³⁰ Díaz Barriga (2001) entiende por formación teórica como “un acto político en el que recuperando la intelectualidad del sujeto, éste interprete un objeto de conocimiento de manera original y creativa; apropiación teórica desde la cual se trabaje con mayor rigor analítico las diversas expresiones teóricas, se distingan los fundamentos de un cuerpo nocional y se clarifique un discurso conceptual de otro; posibilidad en la cual el sujeto, recuperando su propia palabra, puede distinguir el valor conceptual de una formulación teórica y de otra”.

calidad; abrir el campo de la competitividad de las instituciones públicas y privadas; mantener el poder educativo en el mercado educativo; establecer estrategias para resolver o disminuir la crisis de los modelos de educación tradicional; construir y poner en marcha técnicas pedagógicas para disminuir los procesos de memorización y acumulación de información; solucionar problemas añejos en educación; y fortalecer el campo educativo a partir de la profesionalización de la docencia.

Teniendo presente que nuestro objeto de estudio es el Instituto, cierro este apartado presentando mis puntos de vista sobre su expansión frente a otras instituciones como son las escuelas normales, universitarias y tecnológicas: elevar el nivel académico del profesor egresado de las escuelas normales; ampliar el perfil de los maestros para que puedan ser contratados en instituciones educativas particulares; evitar que el magisterio estatal realice sus estudios en instituciones cuyos modelos de formación eran distintos a la escuela normal; reproducir el carácter simbólico del normalismo; atender y controlar las demandas del gremio magisterial estatal sobre actualización, superación personal y formación profesional; controlar la población a partir del credencialismo; disminuir el poder de saber de las escuelas normales estatales; fomentar el espíritu crítico en el magisterio estatal y a la vez seguir controlándolo; fortalecer la idea del estado vanguardista y dejar un testimonio imborrable de la gestión administrativa del gobernador en turno.

Semejanzas y diferencias del ISCEEM con otras instituciones pares

Las diferencias existente entre el Instituto y las dos escuelas normales superiores son la siguiente, Mientras la primera inicia sus actividades desarrollando tres programas de maestría, las segundas inicia impartiendo programas de licenciatura. Recordemos que es hasta 1984 cuando los estudios normales adquieren el grado de licenciatura. Actualmente, la ENSEM ofrece tres programas de maestría y el ISCEEM un programa de maestría y uno de doctorado.

A partir de los acuerdos de creación, véase Cuadro 11, identificamos otros aspectos. En el caso del ENSEM, la Dirección de Educación Pública del Estado de México se compromete a resolver determinadas antes de que la institución inicie sus actividades académicas,¹³¹ en el Instituto la situación está ausente. Mientras que las funciones sustantivas del Instituto son la docencia, investigación y difusión, las del ENSEM se reducen a la docencia e investigación científica, siendo la primera de tipo técnico-didáctica y el currículo pedagógico y la profesionalización del personal especializado son los objetos de estudio de la segunda. Otros aspectos más que no tiene el ENSEM es la alternativa del ISCEEM de contar con divisiones, incluir entre sus funciones la difusión y tener a la educación como objeto de investigación.

En el Estado de México, existen otras instituciones de posgrado pertenecientes al sistema universitario. Sólo por citar dos, en la ciudad de Toluca encontramos el CEU-UAEM creado el 1 de noviembre de 1993 y el CIDIE-UAEM cuya fecha de nacimiento es 29 de agosto de 1996.

Ambos son instituciones públicas y dependen de la administración central de la UAEM. Discursivamente, tanto el CIDIE como el ISCEEM realizan las funciones de docencia, investigación y difusión, pero en la vida cotidiana en los centros se privilegia la investigación como función sustantiva. La docencia es una actividad optativa.

Otro aspecto que distingue a los centros del ISCEEM es el objeto de estudio y el campo disciplinario privilegiado en las actividades de investigación: la universidad y las ciencias humanísticas para el caso del CEU y la innovación en educación y la investigación educativa para el CIDIE.

¹³¹ Las tareas a desahogarse son: la elaboración tanto de los planes de estudio por cada una de las especialidades como del reglamento escolar, la integración de los programas de las asignaturas fijados en las especialidades, asignación y entrega de nombramiento del personal directivo, docente, administrativo y de servidumbre, la determinación del local donde radique el plantel así como la designación de una escuela secundaria anexa y, cuando lo crea pertinente la propia dirección de Educación Pública, la publicación de la convocatoria, inscripción y calendario de labores.

CMq es otra institución de posgrado en el Estado de México. Es creada el 1 de octubre de 1986. A diferencia de las instituciones universitarias y del ISCEEM, es una asociación civil *sui generis*, es decir, es privada y a la vez pública. Depende, por un lado, de la Asamblea General de la Sociedad Civil y, por otra, del Gobierno del Estado de México. En ambas instituciones las funciones sustantivas son las señaladas anteriormente. Las ciencias sociales son los objetos de estudio de la investigación de esta dependencia educativa pública-particular.

El local donde desarrollan las primeras actividades académicas es otro aspecto que distingue a las instituciones. Mientras los dos centros universitarios y el colegio cuentan con edificio propio, el ISCEEM no cuenta con instalaciones propias para desarrollar las actividades académicas, los recursos materiales son precarios y desarrolla las actividades administrativas y académicas en algunos de los salones que presta la Escuela Normal de Profesores a la recién creada institución. También las Divisiones iniciaron sus actividades en las instalaciones de las escuelas normales.

Otro aspecto más es el tipo de actividades académicas y el número de matrícula con las que inicia al ser inaugurada oficialmente, aún de las condiciones materiales y de infraestructura antes descrita. Son tres los programas de estudio que ofrece a un total de 115 estudiantes elegidos: Maestría en Investigación, Maestría en Matemática Educativa y Maestría en Administración Educativa. Véase Cuadro 12.

En lo referente a los recursos humanos, son cinco las personas que forman el área administrativa y son ellas las encargadas de elaborar el primer documento normativos de la institución así como los programas de estudio y organizar, planear y ejecutar el proceso de selección de estudiantes e invitar a los investigadores de instituciones como la UNAM, el IPN para ejercer la función de docencia en un lapso de catorce meses que representan el desfase entre la fecha de creación y la fecha de inauguración de las actividades académicas.

El techo financiero otorgado por el gobierno estatal para contratar al personal que ejerció la función de docencia en los tres programas de maestría, constituyó en el ISCEEM el aspecto principal para convertirse en institución formadora de recursos humanos para el sistema. Seguramente, el monto económico fue considerable en tanto abarcó el salario por el ejercicio de la docencia en alguno de los seminarios y transportación del investigador durante un semestre.

A lo anterior hay que agregar que el personal contratado semestralmente para llevar a cabo la función de docencia, son investigadores ampliamente reconocidos no solo por su trayectoria académica, laboral, profesional y personal, sino también por el liderazgo intelectual representado por las aportaciones hechas a algún campo de la investigación educativa. Sólo por señalar algunas de las personas contratadas en la primera promoción de las maestrías, entre ellas cito a Patricia Ducoing y Margarita Noriega.

La estructura del acuerdo de creación de las instituciones muestra la mentalidad, experiencia, ideología, lógica, formación, costumbres, tradiciones, en fin, la cosmovisión de planeación y administración de los sistemas educativos del Estado de México. Por lo tanto, también es otro aspecto de distinción entre las instituciones.

Como podemos apreciar en el Cuadro 13, en el caso del CEU, CIDIE y CMq se delimita y precisa aspectos relacionados con la razón social, organización, naturaleza jurídica, fecha de creación, funciones sustantivas y colaterales, objeto de estudio, ángulos conceptuales, campos disciplinarios y líneas de investigación, objetivos, tipos de programas, lineamientos de designación, requisitos y funciones de la autoridad administrativa, académicos, tipo de planeación, entre otras.

El acuerdo de creación del ISCEEM contiene exclusivamente algunos aspectos que argumentan la creación, la razón social, organización, naturaleza, determina a quien está sujeta, fecha de creación, las funciones sustantivas, la posibilidad de contar con Divisiones y la autoridad que asigna al director. Desde

mi punto de vista, las imprecisiones y ausencias del documento han creado más problemas que beneficios al Instituto.¹³²

El desfase es otro elemento que distingue al Instituto de otras instituciones de posgrado en la entidad. Por acuerdo del ejecutivo estatal, el catorce de diciembre de 1979 se anuncia en la *Gaceta del Estado de México* el acuerdo de creación del ISCEEM y, después de catorce meses, se inauguran oficialmente sus actividades académicas el 2 de marzo de 1981 en una ceremonia de presentación. El desfase entre la fecha de creación y el inicio de actividades académicas, no es una situación exclusiva del ISCEEM. Existen casos similares en el Estado de México, D. F. y el Estado de Hidalgo; véase el Cuadro 14.

En comparación con los catorce meses de desfase entre la fecha de creación y la iniciación de actividades académicas del ISCEEM, el desfase del Colegio de Posgraduados es de 13 años y el del Instituto Tecnológico de Pachuca es de ocho meses. En el caso de las instituciones restantes, el desfase es mínimo, por lo tanto poco alarmante.

No tenemos información sobre los hechos que determinaron el desfase en la institución ubicada en el D. F. y en Pachuca. Tampoco poseemos elementos para identificar lo ocurrido en el ISCEEM en la esfera gubernamental. Sin embargo, a partir de la información obtenida en las entrevistas realizadas y de los datos recabados en los textos revisados, presento algunas ideas en torno a su creación.

Proyecto de creación

¹³² Sólo por señalar un ejemplo, existen tres maneras de concebir a la institución por parte de las autoridades gubernamentales. Cuando es considerada como departamento administrativo, los apoyos a la investigación y a los investigadores son casi inexistentes. Cuando se le concibe como una escuela normal se restringen y se da mayor peso a las actividades de formación de recursos humanos. Cuando es considerada como centro de investigación sólo es discursiva y esporádicamente, ya que no existe algún programa de financiamiento a la investigación, estímulo a productividad, viáticos, regalías para los autores de las obras publicadas ni apoyo a la publicación, etc. Como lo ha expresado en diversas ocasiones el actual director, la idea que prevalece en las autoridades del gobierno estatal consiste en considerar el salario del investigador como los apoyos económicos asignada a la investigación y al investigador.

No se encontró el proyecto de creación del ISCEEM. Sin embargo, a partir de la información obtenida en las entrevistas realizadas, podemos advertir su existencia e identificar algunas de las personas involucradas en su elaboración y revisión.

Existen varias versiones sobre quienes participaron en la elaboración del proyecto de creación. Hay quien, además de concebirse como el responsable de su elaboración, señala a Sixto Noguez Estrada como la persona más interesada en el proyecto. También afirma que con base en las relaciones establecidas por el responsable de la organización interna de la UPN,¹³³ rechazó el ofrecimiento para incorporarse en el personal de dicha institución (IIM1).

Otra persona señala que el proyecto surge al interior del Departamento de Planeación Educativa, el cual fue creado en 1974¹³⁴ siendo Cinosura Constantino, Oscar Zapata, Fernando Serrano Mora y Rocío Nava quienes lo elaboran (IIM6). Otros afirman que la elaboración estuvo a cargo de una comisión mixta integrada y representada por el GEM y el SMSEM (IIM2).

Uno informantes afirma que el proyecto de creación fue comentado y enriquecido con base en las recomendaciones y sugerencias hechas por Vivero, Noguez, Gloria Guadarrama Sánchez y el Consejo Técnico de la Dirección de Educación Pública (IPF3). Todas estas personalidades desarrollaban funciones en el área administrativa y gozaban de un prestigio académico en la entidad.

A pesar de no haber localizado el proyecto de creación, en los materiales revisados en el Centro de Documentación y Biblioteca del ISCEEM, se encontró un documento intitulado *Presentación de referencias y alternativas para la organización y funcionamiento del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México*. Tal y como lo indica su nombre, expresa lo

¹³³ En aquella época la UPN se gestaba como una alternativa de formación de los maestros federales.

¹³⁴ Fue creado en 1974. Lo integraron Jorge Terrón, Ranulfo Vivero, Rigoberto Herrera, Arturo López, Armando y Javier Varela, Rocío Nava e Isabel Salgado.

que habrá de ser la institución. Además de haberse dado a conocer casi al finalizar el año 1980, no indica el nombre de los responsables de su elaboración.

En este documento se hace un diagnóstico de la educación superior en el ámbito nacional y estatal, se proponen los ejes estructurales, funcionales y de organización y hasta se debate el nombre de la institución. Los apartados que lo constituyen son los siguientes: Objetivo, propósitos y misión; Planteamiento sobre la educación superior y sus vertientes; Campo ocupacional en el sistema educativo local y nacional; Orientaciones de los programas de maestría; Instituciones que ofrecen programas de maestría en Educación en la república mexicana; Problemas que aquejan el desarrollo de los programas de maestría; Instituciones estatales y federales que ofrecen la maestría en Ciencias de la educación; Criterios para elaborar el proyecto de fundación de la Universidad Pedagógica del Estado de México; Recursos humanos, económicos y materiales para la maestría; Registro ante la Dirección General de Profesiones; Tipo de profesional a formar; Situación educativa nacional y del Estado de México; Objetivo, retos y elementos de la maestría en Ciencias de la educación; Objetivo de creación y general del ISCEEM; Tendencias de las maestrías; Campo ocupacional de los egresados; Modelo curricular; Funciones; Curso propedéutico; Campo de estudio del ISCEEM como Centro de Investigación; Currículo de la maestría; Factibilidad de la investigación educativa: institucionales, infraestructura y políticos; Duración de los estudios de maestría y Organigrama.

Con base en los planteamientos, diagnóstico y argumentos teóricos y empíricos, podemos decir que el proyecto de creación del ISCEEM tiene grandes similitudes con el proyecto de creación del CIDIE-UAEM.

Desde nuestro punto de vista, además de que debe ser revisado nuevamente tanto por el personal actual del ISCEEM como por las autoridades del gobierno estatal, el documento debe contemplarse como una lectura

obligatoria para el personal de nueva adscripción, por la riqueza contenida sobre el sentido originario de creación y por la génesis de su historia de vida.

El documento intitulado *Plan de trabajo anual 1994-1995 y perspectiva a 1997*, es el proyecto de creación de la CIDIE-UAEM. A partir de un estudio exploratorio sobre las condiciones de investigación educativa en el Estado de México, se justifica la necesidad de crear esta institución en dicha entidad.

En lo que respecta a su estructura, define con claridad la misión, objetivos, funciones, organigrama, cuerpo administrativo y de investigación, problemas que enfrenta el investigador sobre el oficio y los programas a desarrollarse. Cada uno de los anteriores apartados contiene una argumentación teórica y empírica.

Tal proyecto se crea tres años antes de ser publicado el acuerdo de creación en la *Gaceta Universitaria* de la UAEM. Nos informan que el proyecto estuvo adscrito y aprobado por CONACYT (IIM3). Es importante aclarar que el proyecto, antes de ser enviado, fue revisado y comentado por la Mtra. S. P. Estela Ortiz Romo, asesora de la Coordinación General de Investigación y Estudios Avanzados (CGIyEA) de la UAEM¹³⁵ y por Ana Hirsh.

En el caso del CEU-UAEM, se encontraron diversos documentos que hacen referencia a la creación de la institución: *Guía inicial de proyectos*, con fecha noviembre de 1993; *Equipo inicial*, con fecha noviembre de 1993; *Oficio de presentación del CEU*, con fecha 28 de junio de 1994; *CEU*, sin fecha y *Modos de operar*, también sin fecha. Los aspectos desarrollados en el primer documento son: funciones de la planta académica; metas a largo plazo (bibliohemeroteca sobre la universidad); productos presentables o publicables de la investigación; temas tentativos (características de la universidad pública, calidad académica, ética de la universidad; derechos humanos de la universidad; evaluación institucional; formación de directivos académicos y administrativos; vida cultural en la universidad; relación entre ciencia y

¹³⁵ Véase oficio remitido al Dr. Ezequiel Jaimes Figueroa, coordinador general de Investigación y Estudios Avanzados de la UAEM, con fecha 9 de mayo de 1994 por parte de la Mtra. Ortiz

tecnología en una universidad centrada en lo humano e historia del humanismo en la universidad; actividades posibles; tipo de información recopilada, y estilos de trabajo.

En el segundo documento se indica el nombre y categoría de contratación de los investigadores y de la persona que atenderá la biblioteca. Los aspectos contenidos en el tercer documento son fecha y rector que gestiona su creación, objeto de estudio, finalidades, instalaciones con las que cuenta, fecha próxima de instalación de la biblioteca virtual y horario de servicio. Mientras el cuarto contiene antecedentes, objetivos, investigación, difusión y docencia, Concurso Nacional de Tesis, sistema de información y prospectiva; y el quinto documento trata acerca de los tres niveles que contempla el trabajo de investigación.

Con respecto a la creación del CMq, nos conformamos con la información obtenida a través de la entrevista hecha a uno de los informantes interlocutores. De ahí podemos deducir que su creación estuvo sometida a tensiones, polémicas y negociaciones. Pero gracias a las voluntades y consensos de las partes involucradas, el proyecto evolucionó satisfactoriamente de acuerdo con lo planeado (IIF1).

Ceremonia de presentación

No es nuestro interés analizar los discursos vertidos en las ceremonias de presentación de las instituciones de reciente creación, pero a través de ellos podemos identificar el estilo o tradición que tienen las autoridades del gobierno estatal o federal, así como los directores para dar la bienvenida a las instituciones de nueva creación.

Deseo reflexionar que el protocolo de presentación de las instituciones depende de factores relacionados con la tradición, visión, utopías, expectativas, apoyos, beneplácito, esfuerzos realizados, etcétera, pero también con los apoyos recibidos y que habrán de recibirse por las autoridades que intervinieron en su creación.

En el caso del ISCEEM, la ceremonia fue sencilla y discreta. Se llevó a cabo en la sala “Juan Sebastián Bach” de la Escuela Normal de Profesores. El gobernador del Estado (Jorge Jiménez Cantú), el director de Educación Pública (Sixto Noguez Estrada) y el director (Jorge Terrón Estrada), fueron las autoridades que inauguraron formalmente las actividades académicas. El primero hizo la declaratoria inaugural de los cursos. La mayoría de los asistentes al evento fueron estudiantes y personal administrativo.

En el caso del CIESAS (creado el 19 de septiembre de 1973 y transformado posteriormente como hoy en día es la institución) y el CMq (creado el 1 de octubre de 1986), asistieron un número excesivo de autoridades (incluso embajadores) de distintos ámbitos y niveles del sistema educativo superior y del posgrado nacional e internacional. La ceremonia de creación de la última institución tuvo lugar en el Salón del Pueblo del Palacio de Gobierno del Estado.

El presidente de la Junta Directiva del CIS, Gonzalo Aguirre Beltrán, expresó lo siguiente:

...será la institución que pondrá a prueba los postulados de la reforma educativa al otorgar los grados de maestría y doctorado a través de la investigación, del trabajo de campo, el autodidactismo y la evaluación de los conocimientos [...] Hago fervientes votos [...] porque los cuadros que forme el CIS consoliden una teoría y una práctica antropológica propia, profundamente enraizadas en nuestra circunstancia (CIS, 1975:32).

En la ceremonia del CMq, el gobernador del Estado de México, Emilio Chauyffet Chemor, quien fungía como Secretario de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS), explicó los motivos y expectativas sobre la creación de la institución y declaró:

La decisión de crear El Colegio Mexiquense no es, pues, una decisión aislada, se finca en una tradición cultural y se fundamenta en una política educativa integral. Nace [...] como una decisión de Gobierno, pero aspira a ser un instrumento de la sociedad... Validado por la experiencia histórica educativa y cultural, tendrá que ser un órgano flexible que investigue consultando a la sociedad. Habrá de precaverse de la soberbia, recordando que no hay monopolio alguno de la verdad o de la

inteligencia, habrá de cuidarse de la esterilidad, pretendiendo que de él nazcan ideas que influyan en la vida social, y que asimismo, sean condicionantes de su quehacer, las características en las que están inmersos (*Boletín I*, 1987:5).

El discurso pronunciado por el presidente del CMq, Omar Martínez Legorreta, resalta las ventajas con las que nace la institución:

Resulta fácil justificar la creación de un nuevo centro de investigación y docencia, porque los recursos asignados a la investigación y educación siempre rinden grandes beneficios, no sólo en términos de rentabilidad, en el sentido de recoger frutos cuyo importe finalmente es mayor que los recursos gastados, sino también humanos, por el desarrollo social que esta actividad provoca (*Ibidem*, 7).

En el caso del ISCEEM, el director explica las finalidades del Instituto y señala que ha sido creado para los maestros de la entidad. Asimismo afirma que ahí tendrán la oportunidad de proyectar a un mayor nivel su aptitud pedagógica, de impulsar a planos de excelencia la capacidad y eficiencia del sistema educativo local y, en términos de realidad concreta, es una herramienta con la que puede moldearse la imagen del nuevo maestro y por extensión dialéctica, perfeccionar la estructura de las futuras generaciones escolares (*El Sol de Toluca*, 3/03/1981:1).

Antes de asumir la dirección de la institución en enero de 1980, Jorge Terrón Estrada desarrollaba la función de subjefe del Departamento de Planeación Educativa y Control Técnico en la Dirección de Educación Pública (SEP). Su gestión termina en marzo de 1983. Sobre el ISCEEM expresa:

...es ahora la instancia que se ofrece por el libre juego de la imaginación, creadora, en ella, tal vez más que en otras, vive desde ahora arraigado el profundo significado político, de la acción educadora de los maestros, que comprenden que su obra implica solidaridad y compromiso liberador, por cuanto que ser solidario, es ayudar a los niños y jóvenes a tomar en sus manos el futuro [...] no es, ni será huella efímera de un gobierno, porque la sociedad y como consecuencia la educación, no se cambia con decretos, ni acciones deslumbrantes pero pasajeras. Tampoco será ámbito propicio para el nacimiento de una burocracia intelectual o de una intelectualidad mercenaria al servicio de intereses ajenos al magisterio (*Ibidem*, 2).

Probablemente para algunas autoridades tanto institucionales como de gobierno, la ceremonia de presentación es únicamente un ritual de bienvenida social y académica, la cual es recibida con beneplácito. En este horizonte de saber, es un pretexto para afirmar que las expectativas que ha generado y el gasto económico destinado para cubrir el salario de la planta académica, son inversamente proporcionales a las condiciones materiales del edificio y de apoyo a la investigación que privan desde su creación hasta hoy en día.

La tercera (*El Sol de Toluca*, 2/03/81:1 y 5), corresponde a la ceremonia oficial de inauguración de las actividades académicas del ISCEEM ese mismo día. La nota periodística resalta que después de un proceso de selección riguroso, 115 alumnos cursarán alguna de las tres maestrías que ofrece la institución: Psicología educativa, Investigación educativa y Matemática educativa. Advierte que el titular de la Dirección de Educación Pública, explicará los objetivos que se persiguen con la creación del ISCEEM y que en la institución, al funcionar a nivel de universidad pedagógica, se podrán cursar estudios de licenciatura y maestría.

La última (*El Sol de Toluca*, 3/03/1981, 1 y 2), la cual es más extensa en comparación con las anteriores, privilegia los aspectos más significativos de los discursos expresados por el gobernador del Estado de México, el director de Educación Pública y el director del ISCEEM en la ceremonia realizada el 2 de marzo de 1981.

Modelo institucional de creación

Bajo el presupuesto de que el gobierno federal descentralizó el sistema de educación superior, se abrieron diversas instituciones educativas de nivel superior en provincia a imagen y semejanza de las instituciones del centro del país, pero con la condición de que las primeras no fueran dependientes de las segundas.

Independientemente de que estemos o no de acuerdo con tal fórmula, a nuestro parecer ha sido una de las decisiones más importantes a partir de un

antecedente real, a pesar del hecho de reconocer que las condiciones entre el modelo institucional y la institución de nueva creación sean distintas en cuanto al personal académico y administrativo, financiamiento, estructura, organización y naturaleza jurídica, tradiciones culturales, costumbres y tradiciones de la región, cercanía con el D. F., etcétera. Si existe de antemano un modelo institucional que permita resolver o facilitar con cierta prontitud las tareas de la futura institución, no son cuestionables ni la fórmula ni las experiencias vividas en tales instituciones modelos.

En nuestro país, COLMEX, UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el IPN, son instituciones del sistema de educación superior ampliamente reconocidas, de ahí que sean aceptadas como modelos de futuras instituciones:

En 1978 se pone en marcha la nueva política, se inicia la experimentación con el submodelo COLMEX [...] En 1979 se abre el Colegio de Michoacán..., en 1982 arranca El Colegio de Sonora, El Colegio del Bajío, El Colegio de la Frontera Norte y El Colegio de Jalisco; en 1985 se crea el Colegio de Puebla y en 1986 El Colegio Mexiquense, AC (*Boletín 2*, 1987:5).

El ISCEEM nace con la idea de convertirse en una universidad pedagógica estatal, aunque por cuestiones políticas, de financiamiento y de tiempo, las autoridades se deciden por el modelo caracterizado por el IPN. Véase la siguiente cita, cuyo autor es un periodista anónimo que, al parecer, tiene información sobre su nacimiento:

La institución funcionará a nivel de Universidad Pedagógica, dado que no sólo se podrán obtener licenciaturas, sino maestrías para mejorar la calidad de los profesores que integran la planta docente de instituciones de educación media superior (*El Sol de Toluca*, 3/03/81:2).

Con respecto al modelo institucional al que debía adherirse la creación del ISCEEM, uno de los informantes interlocutores opina:

La idea inicial fue crear una institución similar a la UPN. De hecho, tengo entendido que [en aquella época] la institución se llamaría Universidad Pedagógica del Estado y algunas escuelas normales serían las sedes. Pero finalmente hubo algunas presiones de política educativa y problemas de carácter legal

con la SEP que no permitieron concretizar las ideas. Se convino que se convertiría en un instituto similar al Instituto Politécnico Nacional; la idea fue evolucionando, incluso hasta el mismo nombre, hasta convertirse en el ISCEEM que fue el nombre final (IIM1).

Seguramente, tanto en la entidad como en el resto de la república mexicana existen instituciones similares al ISCEEM. Tal es el caso de la Escuela Normal Superior (ENSEM) y la Escuela Normal Superior No. 2 que nacen, la primera en 1967 en Toluca y la segunda en 1977 en Ecatepec. Ambas instituciones representan, por decirlo de alguna manera, las máximas casas de estudios en lo que se refiere a las escuelas normales del subsistema estatal. Y qué decir del prestigio académico de los centros de investigación, facultades, unidades académicas profesionales y escuelas de la UAEM, institución que décadas antes de la creación del Instituto representa, por decirlo de alguna manera, la máxima casa de estudios del Estado de México.

Con la intención de abrir una línea sobre lo que determina que una institución sea elegida como modelo de creación, en la década de los cincuenta la UAEM, antes denominada Instituto Literario, contaba con escuelas reconocidas por sus aportaciones a la formación de recursos y de investigación. Entre ellas se encuentran la de Medicina (1955), Ingeniería (1956), Pedagogía Superior y Jurisprudencia (1955), Comercio y Administración (1956), Enfermería (1954) y Escuela Normal (1902).

Sería interesante saber cuál fue el modelo institucional para la creación de las escuelas antes señaladas, así como de los primeros centros de investigación, ya que éstos fueron creados durante la gestión administración del Lic. Jorge Guadarrama López, rector de la UAEM en el periodo 1985-1989, unos años después de la creación del ISCEEM: ICMED (1982), CIEAO (1986), CIESA (1988), CIEAP (1984), CIEAF (1973), CISCyH (1987), CEU (1993) y CIDIE (1996).

Pese al reconocimiento que tienen las primeras escuelas de la UAEM tanto por sus programas de estudio en los niveles educativos básico, medio,

medio superior y superior, como por el número de personal contratado para las funciones de docencia, investigación y administración, matrícula escolar e infraestructura asignada, etcétera, no fueron consideradas como prototipo de creación del ISCEEM:

Jorge Jiménez Cantú, gobernador del Estado de México, firma el decreto de creación del ISCEEM con el firme propósito de crear una institución distinta a la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), pero que a la vez tenga como propósito hacer investigación en la entidad y formar investigadores (IIM6).

Debido a que no existen evidencias concretas sobre el modelo institucional de creación del Instituto, cierro el apartado señalando que, independientemente de su existencia, las condiciones de creación y de iniciación de actividades están marcadas más por el principio de realidad que por la utopía de una imagen académica o el principio de placer.

Inicio de las actividades académicas

Después del largo proceso que antecede la creación de una institución, caracterizado por conflictos, debates y presiones, se espera que el inicio de las actividades académicas se dé en un ambiente agradable y en condiciones favorables con respecto al edificio, cuestiones materiales y personal académico.

Como lo señalé anteriormente, el CMq, el CIDIE y el CEU cuentan desde el principio con un edificio propio. El ISCEEM, además de que inició sus actividades atendiendo a 115 estudiantes que cursarían alguno de los tres programas de maestría (Investigación educativa, Psicología educativa y Matemática educativa), no contaba con un edificio propio ni con una planta académica de tiempo completo para las funciones de docencia, investigación, extensión y difusión.

Es importante aclarar que, desde el punto de vista presupuestal, el ISCEEM contó con un soporte económico para contratar docentes y desarrollar los seminarios que integran el mapa curricular de cada una de las maestrías antes señaladas. Seguramente tal aportación debió ser elevada, porque el

personal contratado tenía su residencia y trabajo de base en el D. F. y poseía una trayectoria académica y profesional reconocida por la UNAM y el IPN, y porque el gasto generado por las funciones de docencia incluía los viáticos correspondientes.

No es posible negar que la inversión realizada por el gobierno estatal, además de importante, es significativa en tanto cubre las necesidades prioritarias de la institución: la docencia y la formación de calidad. Pero en lo que respecta a los recursos materiales y la infraestructura, la situación es precaria.

Uno de los informantes interlocutores comentó que las cinco personas que constituyeron la planta administrativa y que fueron asignadas a la institución por el gobierno estatal, iniciaron sus labores en calidad de funcionarios:

Ellos fueron los que estuvieron trabajando como funcionarios, sin alumnos, durante todo el mes de enero de 1980 al mes de febrero de 1981 (SIIM6).

Otra persona nos habló acerca de lo precario de la planeación y organización:

Empezamos en enero un servidor y la secretaria, y comenzamos a generar algunas tareas previas como la elaboración de las convocatorias. Varias cosas [...] empezaron a echar a caminar ahí. Un trabajo muy complicado... realmente estaba yo solo, después empezaron a llegar algunos de los compañeros que empezaron a formar el organigrama (IIM1).

Con respecto a la infraestructura de la institución, uno de los docentes fundadores comenta:

En su inicio, el ISCEEM estuvo en instalaciones prestadas durante cuatro o cinco años aproximadamente, en dos o tres pequeñas aulas de la Escuela Normal de Profesores. Con insuficiencias en su estructura, era difícil que el Instituto pudiera avanzar de manera significativa. Quizás, el mayor problema que tuvo fue la falta de investigadores (IIM6).

Existe registrada una anécdota que habla acerca de las instalaciones que ocupan actualmente el área administrativa y el personal académico del

programa de maestría del ISCEEM. Los participantes se han encargado de transmitirla de manera oral:

Domingo y yo fuimos a ver cómo era el terreno baldío asignado al Instituto y al verificar que no estaba ocupado la Escuela de Artes y Oficios [...] se generó la idea de que pudiera el Instituto pasarse para allá [...] Como nadie me respondió de quién era [...] nos apropiamos realmente del edificio. Entre Domingo y yo cambiamos las chapas. Todos los vidrios estaban quebrados, se estaban robando el mobiliario y bueno, fue una buena oportunidad de invadir el edificio (IIM1).

Otro hecho que distingue a las instituciones es el número de personas asignadas o contratadas por tiempo completo y las funciones que desarrollan. Mientras que en el ISCEEM y en el CEU se asignan cinco para las actividades administrativas, en el CIDIE son seis y en el CMq son veinte. Todos desarrollan actividades de investigación y alguno además de administración.

El ISCEEM es la única institución que contrató aproximadamente a diez y ocho docentes-investigadores de otras instituciones, con la categoría laboral de "hora-clase", para desarrollar los programas de maestría, la cual inicia sus actividades académicas desarrollando tres programas de estudio de maestría distintas y que atiende a una matrícula de más de cien estudiantes y privilegia las actividades de docencia. El perfil académico del personal es multidisciplinario en los casos del ISCEEM y el CIDIE, corresponde a la filosofía en el CEU y a las ciencias sociales en el CMq.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que el ISCEEM, al igual que las instituciones restantes, nace de la necesidad legal de convertirse en escenario de formación de estudiantes inscritos en algún programa de estudio y de personal académico que desarrolla las funciones de docencia, investigación, extensión y difusión. Sin duda son escenarios de formación desde el momento en que han sido creadas para formar recursos humanos en y para la investigación, profesionalización de la docencia, actualización, superación académica, instrucción, formación, etcétera.

Tal misión se encuentra en la estructura jurídica del sistema de

educación mexicano, a pesar de la heterogeneidad de los objetivos, programas de estudio, personal académico, etcétera (SEP, 1996:50). Los fines que comparten las instituciones son, entre otros: elevar la calidad de la educación, hacer más flexible la oferta curricular, estimular a los alumnos para que estudien áreas que tienen poca demanda, vincular sus programas con el desarrollo económico y social del país y de la región (UNESCO, 1996:50) y formar recursos humanos.

Probablemente el asunto en cuestión no es la institución como escenario de formación, sino los dispositivos de formación institucionalizados por el personal dedicado a las tareas de administración y por los docentes-investigadores, obviamente apoyados por las instancias de las que depende la institución.

En este caso, los dispositivos de formación al iniciar las actividades académicas del ISCEEM eran precarios en cuanto a condiciones materiales, como la carencia de un edificio propio. A pesar de tales circunstancias, con los dispositivos de formación otorgados por el área administrativa para la adquisición de bibliografía, computadoras, mobiliario y material de papelería, así como los otorgados por los docentes en cuanto a asesorías, análisis, diálogo, debate, bibliografía y documentos, y los otorgados por los estudiantes, fortalecieron los escenarios de formación al interior y al exterior de la institución.

Historia de la institución

Actualmente la institución educativa, los espacios abiertos por las comunidades académicas e intelectuales preocupadas por los problemas educativos, las amistades profesionales y los adversarios en las tareas de investigación son, entre otros, los mejores aliados del investigador para continuar sus trayectos de formación y para construir nociones sobre el concepto de formación. Para comprender la particularidad del ISCEEM como escenario de formación, es necesario precisar que tiene 26 años ofreciendo los estudios de maestría y seis años impartiendo el doctorado, el CIDIE diez, el

CEU doce y el CMq veinte años en el sistema de educación de posgrado mexicano. Véase Cuadro 15.

El ISCEEM es creado como una institución de posgrado ex profesa para el magisterio de la entidad. A diferencia de instituciones como el CEU,¹³⁶ cuenta con instalaciones modestas que no satisfacen del todo las necesidades para desarrollar actividades de docencia e investigación educativa. Faltan espacios de trabajo idóneos para los investigadores.

En comparación al CIDIE¹³⁷, generalmente en un cubículo de tres por cuatro metros cuadrados, están distribuidos escritorios, estantes y sillas para cuatro investigadores. El sistema de cómputo es insuficiente y está asignado al Centro de Informática.

Mientras que CMq¹³⁸ cuenta con un acervo centrado en la historia de los municipios, la biblioteca y centro de documentación del ISCEEM cuenta con

¹³⁶ Este centro tiene una infraestructura que bien podría ser valorada como óptima por las siguientes razones: cada investigador tiene acceso a equipo de cómputo, el cual está conectado a internet, bibliotecas y centros de documentación. Sus instalaciones son adecuadas, modernas y mejor condicionadas en comparación con las demás instituciones estudiadas (Sandoval *et al.*, 2002:305).

Desde su año de creación a la fecha, el número de investigadores de la planta académica no ha cambiado. La contratación del personal, se fundamenta en un proceso minucioso de selección. El coordinador y la planta académica son los responsables e integrantes de la comisión de evaluación de las personas propuestas para integrarse al Centro. Los criterios a evaluar son: grado y perfil de estudio, trayectoria profesional, experiencia en el nivel y en la profesión de investigador y, sobre todo, productividad (IIM4). Los investigadores cuentan con apoyos económicos para el ejercicio de la investigación. Véase Cuadro 11 y 12. De los seis investigadores que constituyen la planta académica del Centro, dos son miembros del CNI y tres reciben apoyo económico por parte del CGIyEA para el desarrollo de sus investigaciones.

¹³⁷ A tenidos dos coordinadores. Entre las limitaciones que el centro padece desde su creación hasta el día de hoy se encuentran: recursos humanos (tres investigadores-docentes de tiempo completo, una secretaria, un bibliotecario de tiempo completo y un técnico académico especializado en computación), recursos materiales (tres computadoras completas, tres impresoras, tres escaners, dos cañones de proyección, un multifuncional y un vehículo automotriz) (*Ibidem*, 18).

¹³⁸ Este colegio se crea en 1986 como asociación civil con subsidio del gobierno del Estado de México. El personal administrativo aspira que el colegio se convierta en una institución de excelencia y para ello pondremos especial atención en vincular estrechamente los programas de investigación con los docentes. De la investigación habremos de tomar a nuestros investigadores para la enseñanza. Aseguraremos dedicación exclusiva para investigar en un clima de libertades: libertad de buscar la verdad, libertad de exponerla y libertad de examinarla. Actualmente las condiciones de trabajo e infraestructura son óptimas. Posee una planta de investigadores con estudios de maestría y doctorado, dedicados tiempo completo a la investigación. Tienen amplios apoyos bibliográficos y hemerográficos tanto nacionales como

acervo especializado en educación; aparentemente está actualizada, pero es insuficiente el número de volúmenes. En las divisiones académicas las necesidades de infraestructura y equipamiento documental y de cómputo son más evidentes (*Ídem*).

Estas condiciones tienen que ver con la ubicación del ISCEEM en el organigrama del gobierno estatal. Por su dependencia directa hacia la SECyBS, está sujeta a las políticas sexenales y a los continuos cambios administrativos en el ámbito de la educación. Generalmente, el Instituto es considerado como departamento, situación que afecta cuestiones relacionadas con los apoyos a la investigación, infraestructura, organización de eventos institucionales, etcétera.

A partir de la génesis de creación y de las condiciones actuales para desarrollar sus funciones:

El ISCEEM, como institución de educación superior, que ofrece a nivel posgrado la maestría en Ciencias de la educación, es una de las opciones públicas de acceso del magisterio, tanto por la temática del programa como por su origen gremial (ISCEEM, 2001:13).¹³⁹

Tal definición, sin duda, no expresa las experiencias de 24 años de existencia y la institucionalización del programa doctoral¹⁴⁰ en continuación con la línea temática del programa de maestría. Por tal motivo, con la intención de recuperar rasgos identitarios del ISCEEM así como de las instituciones pares, a continuación presento algunos elementos que permiten comprender su presencia en el Estado de México y su impacto formativo en los investigadores adscritos.

Importancia en el Estado de México

internacionales, equipo de cómputo, informática, intercambios con las distintas instituciones pares y organismos nacionales e internacionales. La docencia es una actividad transitoria, pero vinculada con la temática de investigación que se desarrolla.

¹³⁹ El subrayado es mío y con ello busco distinguir la manera en que es concebido el ISCEEM por parte de la Unidad y Comisión de Planeación encargados de la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional.

¹⁴⁰ A partir de la cuarta gestión administrativa se organizan actividades para iniciar el proyecto académico del programa doctoral y en 1992 se inicia la primera promoción con 14 estudiantes.

Como ya se dijo anteriormente, con la creación del ISCEEM se abrieron en la entidad nuevos espacios de reflexión sobre el campo educativo; se vitalizaron el debate, la crítica y la argumentación que en ese momento solamente existían en la universidad del Estado de México.

Desde su fundación hasta la fecha, el Instituto ha contribuido a la formación de recursos humanos a través de la formación, actualización y superación profesional, empleando para ello inicialmente programas de especialización, maestría y doctorado. A través de sus programas proporciona una formación distinta en comparación con la de las escuelas normales, la cual se caracteriza por fortalecer la formación teórica.

A lo largo de veintiséis años de existencia, constituye un espacio privilegiado para pensar los problemas educativos desde distintos enfoques, disciplinas, modelos y paradigmas de investigación; estimula las investigaciones de corte teórico-disciplinario, teórico con referente empírico y de intervención.

Hay evidencias que indican los esfuerzos por parte de la administración y de la comunidad por privilegiar cuestiones académicas. Sin embargo, estos esfuerzos han sido insuficientes por falta de apoyo del Sector Central, su dependencia respecto a uno de los departamentos del organigrama de la SECyBS y la falta de autonomía financiera.

Probablemente por su condición de normatividad, el último documento se caracteriza tanto por una tendencia a reducir y restringir la esencia de la institución, como por privilegiar el área administrativa. Lo anterior no sólo se da en la institución, Hirsch (1996) comenta que uno de los problemas que enfrentan las instituciones es el hecho de privilegiar lo administrativo sobre lo académico.

Programas de estudios

Podemos dividir la vida de esta institución en tres periodos. El primero inicia con la primera gestión administración y termina con la segunda. En ese tiempo las maestrías estaban orientadas a la formación y actualización

magisterial en educación básica y normal. Los programas desarrollados fueron: Matemática educativa, Administración educativa, Investigación educativa y Psicología educativa. Durante ese primer periodo se consideró pertinente ofrecer cuatro maestrías debido principalmente al escaso desarrollo de posgrados en el país. La UNAM y el IPN eran las únicas instituciones que ofrecían una educación de cuarto nivel. En este caso, el Instituto atendió las prioridades de formación en cuatro campos disciplinarios (IIM2).

En la segunda etapa, correspondiente al periodo 1985-1991, los anteriores programas de estudio son reestructurados con el apoyo del Sector Central. La política educativa de aquel entonces, fue la de ofrecer una educación distinta en la entidad. Quien opera dicha política en el tercer director. En esta etapa surge el programa de estudios de la maestría en Ciencias de la educación.

Con las nuevas políticas del Estado tendientes a crear un programa doctoral para los profesores de la entidad (*Gaceta ISCEEM*, 29:3), tanto las autoridades como los investigadores educativos del ISCEEM acogieron la petición construyendo en un periodo de un año una propuesta caracterizada por las particularidades y necesidades educativas estatales. A través del oficio 205.A.01386/2002 con fecha 26 de junio de 2002, se pone en marcha el programa doctoral en Ciencias de la educación y con ello inicia la tercera etapa de la institución.

A pesar de los pronósticos negativos sobre el programa doctoral, de un total de quince estudiantes inscritos en la primera generación (1992-1994), únicamente tres fueron dados de baja por causas de reprobación, y de los 12 estudiantes que terminaron el programa, seis han obtenido el grado en el periodo estipulado, dos son candidatos al examen de grado y dos fueron dados de baja por no cubrir la cuota de inscripción correspondiente a los semestres de prórroga para titularse.

Con base en lo anterior, la eficiencia terminal del programa es del 50%. Actualmente son 20 los estudiantes que constituyen la segunda promoción del programa doctoral.

Constitución de la planta académica

En comparación con el CEU y el CIDIE, el desarrollo académico del ISCEEM se orientó, desde su gestación, básicamente a “organizar y ofrecer cursos a nivel de posgrado para maestros en servicio” (Nava, 1985:5). Actualmente no ha perdido tal sentido. La difusión cultural y la extensión académica son poco relevantes y tienen limitada incidencia en el Plan de Estudios y en la práctica educativa.

Con base en la política estatal de dar autonomía al ISCEEM para contratar al personal académico, hoy podemos identificar seis periodos de vida de la institución, los cuales dependen generalmente de las relaciones, contactos y logros obtenidos por las gestiones administrativas de los directores con el fin de consolidar su planta académica y desarrollar las funciones sustantivas asignadas.

El primer periodo se caracterizó por la contratación de profesores procedentes de universidades, generalmente de la UNAM, para desarrollar tareas de docencia correspondientes a los cuatro programas de maestría. Situación favorable para la entidad en tanto que la calidad en la formación de recursos humanos estaría al nivel de conocimientos de la máxima casa de estudios. Entre los profesores contratados se encontraba Patricia Ducoing y entre los investigadores Alberto Saladino.

Este periodo corresponde a las gestiones administrativas del primer director. No debemos olvidar que el personal asignado para desarrollar las tareas de administración estaba formado por profesores normalistas adscritos en el Sistema Estatal. En este periodo una de las informantes principales se incorpora al ISCEEM, primero como estudiante de la primera generación del programa de maestría y en 1983 como ayudante de investigador.

En el segundo periodo, correspondiente a la administración del segundo director de la institución. El personal contratado para desarrollar las funciones de docencia estaba formado por profesores del CINVESTAV del IPN. Los motivos de elección se deben probablemente a que en aquella época, la directora llevaba a cabo sus estudios de maestría en aquella institución. Entre los profesores contratados se encuentran Olac Fuentes Molinar, Ernesto Filio, Ma. Eugenia Toledo Hermosillo y Margarita Noriega, entre otros.

El tercer periodo está constituido por la llegada de un nuevo equipo de académicos, la mayoría de los cuales se habían desarrollado en el campo universitario en el Estado de México. La incorporación de este tipo de personal se debe fundamentalmente a la coyuntura política de la entidad. En el gobierno de Alfredo del Mazo Vélez, se crea la SECyBS con Mario Colín, por vez primera el sindicato pierde el control del sistema educativo estatal y se incorporan al sistema investigadores universitarios, como es el caso de Jaime Almazán.

El gobierno asigna a la institución una persona vinculada a la universidad, la cual al mismo tiempo trabaja para él y sigue laborando en la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública (IIM6).

En 1985, el tercer director asume la dirección de la institución y con ello inicia la incorporación de universitarios como parte del personal académico. La tradición de la institución empieza a perderse debido a que los fundadores eran profesores normalistas del Estado de México (IIM6) y no universitarios. En este periodo se incorporan al ISCEEM dos de nuestros informantes principales.

El cuarto periodo está relacionado con la contratación de los estudiantes más sobresalientes de los programas de maestría del primer y segundo periodos. Aquí empiezan a incorporarse en la institución, originando con ello el fenómeno de la endogamia, altamente criticado años después por organismos como el CONACYT. Dado que algunos de los informantes de la investigación pertenecen a este periodo, hablaré más adelante de las mecánicas de contratación de manera más específica. En esta etapa se adscriben al ISCEEM

tres de los informantes principales. También se incorpora en la división Ecatepec otro de nuestros informantes principales.

El quinto periodo comienza con los preparativos y desarrollo del programa doctoral en 2002. Se conforma una planta académica de 22 doctores para la atención de 16 estudiantes. Además, dos personas asumen la Coordinación del Programa y el Área de Apoyo Académico. En esta etapa se incorporan dos de nuestros informantes principales.

La convicción gubernamental de ofrecer esta nueva propuesta de formación al magisterio se vio respaldada por los recursos financieros necesarios para apoyar el desarrollo del programa. Con esta base, los doctores invitados y seleccionados fueron contratados a partir de tres categorías laborales: investigadores educativos (tiempo completo), pedagogos A (medio tiempo) y horas-clase.

La trayectoria profesional y su perfil académico hacen referencia no sólo a la experiencia en el campo y desarrollo de la investigación educativa y formación en disciplinas afines a la educación, sino también a la producción escrita y avalada con publicaciones recientes, la práctica profesional en el posgrado y experiencia en la dirección de tesis doctorales. Igualmente se requirió su pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Algunos se encuentran en el nivel II, otros en el I, algunos más son candidatos y otros han decidido no pertenecer al mismo.

Lo que impacta al programa doctoral del ISCEEM es la procedencia disímbola del personal contratado. Todos trabajan paralelamente en programas doctorales en instituciones como CIESAS, DIE, CESU-UNAM, UA-Chapingo, ENEP-Aragón, UPN Ajusco, UAEM, UIA, IPN y Colegio de Posgraduados. Del total, 17 han obtenido el grado de doctor en instituciones nacionales y cinco en extranjeras. Todas estas situaciones y características académicas nos inducen a explicar y comprender la paradoja autoridad-autoritarismo¹⁴¹ en los procesos

¹⁴¹ Sobre dicha paradoja se elaboró una ponencia, la cual fue presentada en su primera versión en el VII Congreso del COMIE y en el Foro de Formación Docente realizado en Morelia.

de formación doctoral. En este periodo se contratan dos de nuestros informantes interlocutores, uno de ellos ya había sido contado al iniciar las actividades académicas de la institución.

El último periodo se relaciona concretamente con la incorporación del personal proveniente del Departamento de Posgrado e Investigación Educativa, el cual desaparece al asignársele las funciones al Instituto. En comparación con la preparación académica del personal del ISCEEM, este nuevo personal sólo posee estudios de licenciatura y en algunos casos extraordinarios no han logrado obtener el grado de maestro. Son egresados del programa de maestría de la institución y desarrollan tareas administrativas.

Por cuestiones de estilo de gestión, el personal que se incorpora a la institución es asignado al área administrativa a pesar de su desconocimiento de la dinámica del Instituto y la falta de experiencia en el nivel educativo. Esto ha generado situaciones en las que predomina el fenómeno burocrático-administrativo y no lo académico, como sucedió en los periodos anteriores.

Publicaciones

A principios de la década de los ochenta, la comunidad académica del Instituto emprende esfuerzos importantes para sistematizar la investigación educativa e impulsarla a través de publicaciones artesanales, también conocidas como ediciones caseras. Véase Cuadro 16.

Con base en el catálogo de publicaciones, en la década de los ochenta se publican dos materiales cuyo autor es Alberto Saladino, quien además de ser fundador desarrolló primero tareas de investigación y posteriormente de docencia en la institución en el periodo 1981-1982. Después de veinte años se incorpora nuevamente al programa doctoral con las funciones de tutoría y difusión, bajo el convenio establecido con el director de la Facultad de Humanidades y el director del ISCEEM.

Fui el primer investigador del ISCEEM. Los productos de la investigación desarrollada son algunos de los cuadernillos publicados en aquella época: *Historia del*

normalismo en el Estado de México y Positivismo y sociedad. Después algunos de ellos pasaron a ser parte de dos libros que me publicó el ISCEEM, el primero La política educativa en el Estado de México 1824-1867 y Educación y sociedad 1987-1910 (IIM6).

La segunda etapa se caracterizó por un nivel de publicación escaso, pero importante. Generalmente la edición de las publicaciones es artesanal a excepción de las memorias correspondientes al II Congreso Nacional Temático de la Investigación Educativa. El ISCEEM fue la institución que además de convocar, organizó el evento en Educativa en 1992.

Tanto los informes y resultados de investigación fueron remitidos al Centro de Documentación y posiblemente al responsable de los proyectos de investigación, debido a que en aquella época no estaban formalmente organizadas las líneas de investigación del Instituto. Este periodo abarca la segunda y tercera gestión administrativa.

Durante este periodo, la intención de las autoridades administrativas del sector central del gobierno del Estado de México fue convertir al Instituto en un Centro de Investigación Educativa y de Estudios de Posgrado. De ahí que los proyectos de investigación realizada fueran parte de un proyecto más amplio coordinado por la SEP.

La tercera etapa está basada en las políticas de publicación de la institución e incluye los esfuerzos de la parte administrativa por reconocer las tareas de investigación y establecer convenios con organismos pares para llevar a cabo los propósitos planteados. No se abandonó la docencia, se impulsó la investigación y se dio vida académica a la Coordinación de Extensión y Difusión a través de eventos de publicación internos y nacionales.

Tal actividad se da en la cuarta gestión administrativa. Es la etapa de mayor publicación del ISCEEM. Las gestiones hechas por Aguilar con el sindicato, casas editoriales y el gobierno estatal, consolidaron y proyectaron al exterior la investigación educativa realizada en el ISCEEM.

Desde mi punto de vista, el nivel de publicación pudo haberse incrementado, pero el presupuesto económico y las negociaciones logradas no lo permitieron. Sin embargo, en esta etapa se establecieron relaciones con organizaciones como el COMIE, el SIN, etcétera, y el Instituto se incorporó a comunidades académicas con el objetivo de abrir espacios para intercambiar experiencias y logros obtenidos en la investigación.

En la última etapa, la cual corresponde a la administración actual, el nivel de publicación es menor en comparación con los otros periodos. En otras palabras está estancado y probablemente se deba a la política institucional de mantenimiento del edificio y dar todo el apoyo al programa doctoral. Se minimiza toda actividad académica para privilegiar lo burocrático-administrativo.

Tal y como varios investigadores lo han expresado en distintos momentos y espacios de la institución, era preferible invertir en publicaciones antes que acondicionar áreas que originalmente no habían sido construidas para el Instituto y cuyo costo ha sido muy elevado.

Para cerrar este horizonte expreso lo siguiente. Desde su creación hasta hoy en día, el ISCEEM es una institución de posgrado creada de manera expresa para la actualización, superación académica y de formación del magisterio estatal. Tal situación no ha excluido la incorporación de alumnos que han realizado los estudios de licenciatura en instituciones del sistema federal, universitario y particular tanto de la entidad como de otros estados de la república mexicana.

Al igual que otras instituciones del sistema de educación de posgrado, el ISCEEM es una institución sujeta a presiones políticas y educativas que determinan de una u otra manera tanto la historia académica y profesional de sus investigadores como la suya propia.

Por ejemplo, el hecho de no contar con instalaciones propias se debe fundamentalmente a las políticas del gobierno estatal por atender las demandas relacionadas al sector salud, vivienda, producción agrícola y pecuaria y

necesidades de electrificación, planta de aguas residuales, potabilización, drenaje, pavimentación, construcción del aeropuerto, etc.

Con su creación, el gobierno del Estado de México da respuesta no solo a las demandas del magisterio estatal por los estudios de maestría, actualización, superación académica y de formación, también soluciona el déficit existente sobre la calidad de la educación, disipa algunos de los problemas que aquejan al sistema de educación estatal y opera las políticas educativas establecidas por el gobierno federal.

Si en sus orígenes el ISCEEM nace en condiciones precarias, en tanto inicio el desarrollo de las actividades académicas sin algún edificio propio, en la actualidad, aún de habersele asignado un terreno y habiéndose construido un conjunto de aulas, actualmente siguen prevaleciendo aún del esfuerzo de la institución y del gobierno estatal.

Sin embargo, éstas condiciones materiales no han limitado las actividades académicas, en tanto el gobierno asignó un presupuesto económico importante para la contratación de personal académico con preparación y experiencia para formar nuevos cuadros, ampliar el número de investigadores, contratar asesores y consolidar la planta académica, en primer lugar para el programa de maestría y, hace unos años, en el programa de doctorado.

Las restricciones económicas generadas por la política neoliberal no ha reducido el interés tanto del personal administrativo como académico de seguir esforzándose para imprimir una identidad a la institución y para seguir representándola en los eventos académicos.

VII Horizonte

HORIZONTE SITUACIONAL

Campo de la formatividad de las nociones de formación: El escenario de formación

Ganar un horizonte quiere decir siempre aprende a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos.

Gadamer

Introducción

El horizonte de saber ha sido llamado así por estudiar el escenario desde los cuales las nociones de formación han sido elaboradas por los investigadores. Para lograr el objetivo, el estudio se centra en tres tópicos: la experiencia hermenéutica, los escenarios y dispositivos de formación. A diferencia de los horizontes de saber que le anteceden, las categorías de investigación -historia efectual, analogía y ethos barroco- tienen un referente común: la vida cotidiana donde el investigador ejerce la profesión. Véase Esquema 7.

Las preguntas del horizonte son: ¿Qué significa escenario de formación?, ¿Por qué es importante el escenario de formación?, ¿Cómo está constituido?, ¿Qué escenarios y dispositivos de formación provee el ISCEEM y otras instituciones educativas a los investigadores?, ¿Cuáles son los escenarios y dispositivos que eligen los investigadores para continuar formándose en, con y a pesar del ISCEEM?,

Las respuestas se desarrollan en los apartados siguientes. Primero, presento los motivos por los que este horizonte se ha dejado al final. Segundo, describo lo que significa escenario de formación. Tercero, identifico los tipos de escenarios de formación. Cuarto, presento una relación de dispositivos que provee la institución, investigadores de otras instituciones y los investigadores que laboran en el Instituto.

Motivos para dejar al final este horizonte

En primer lugar, era necesario construir diversos referentes — metodológicos, conceptuales, de referencia y contextual histórico—, para aproximarnos al lugar donde los investigadores continúan formándose, identificar lo que ocurre en esos espacios y comprender cómo son vividos. Seguramente, después de este recorrido comprenderemos que lo que ocurre cotidianamente en los escenarios, rebasa las expectativas generadas en la burocracia-administrativa de la institución.

Segundo, debido a la complejidad que implica reflexionar acerca de la formación del investigador, era necesario hacer un rodeo, poner distancia afectiva con los investigadores entrevistados, suspender momentáneamente nuestros juicios en torno a las apreciaciones sobre el trabajo que realizan y las actitudes presentadas para su desarrollo, etcétera, para entender que lo que sucede ahí. En un sentido particular, tiene y extiende sus raíces a las dinámicas generadas, por un lado, del investigador —ya sea su participación de manera personal o a través de pequeños y numerosos grupos— y, por otro, de la institución misma. Tales dinámicas se caracterizan por asumir una posición en, contra y a pesar del investigador y de la institución.

Tercero, dichas dinámicas, quiérase o no, conscientemente o no, están determinadas por una serie de concomitantes de origen micro y macro social, nacional e internacional, que determinan y propician modos particulares de ser. Dar cuenta de las redes que se construyen en los escenarios y al interior y exterior de la institución de posgrado, rebasa, en la mayoría de las ocasiones, la cotidianeidad misma.

Cuarto, presentar una relación de escenarios de formación del investigador por el simple hecho de identificar y enumerar, me parece un ejercicio de interpretación absurdo y de poca seriedad sino se llevan a cabo procesos paulatinos que nos aproximen a la cuestión a reflexionar. Elaborado, entonces, el referente que necesitaba, procedo a abordar el tema en cuestión.

Antes de desarrollar los aspectos mencionados, presento algunas consideraciones sobre el campo de estudio del investigador de oficio y contextualizo social y políticamente el origen de la categoría y las condiciones de contratación de este actor educativo en el sistema superior y de posgrado.

Precisiones conceptuales sobre el escenario de formación

Para Honoré (1980), el campo de la formatividad esta estructurado con todas las condiciones existentes para que se lleve a cabo las experiencias de formación. En tal sentido, el ISCEEM, al igual que otras instituciones de posgrado, se caracteriza por ser un espacio temporal histórico donde discurren los momentos específicos de la existencia de cada uno de los individuos que conforman el personal adscrito. A este tipo de espacio, Ferry lo denomina *momento situacional*. En él se construyen diversos tipos de relaciones que van desde la presencia física, directa, franca y manifiesta¹⁴² de las personas hasta aquellas cuyos medios de enlace son indirectos como son las cartas, correo electrónico, teléfono, internet, libros, periódicos, revistas, etcétera.

Sea una u otra, la relación construida se erige sobre la base de otros factores subjetivos y generan vínculos de diversa índole, los cuales pueden mantenerse, romperse, transformarse o cancelarse. Entre los factores que determinan el momento situacional del investigador se encuentran: intención, motivos, necesidades; juegos de poder, saber y deseo; perfil de escolaridad; historias de vida académica, laboral y profesional; nivel de compromiso; maneras en que se relacionan las dinámicas de los grupos y las establecidas por el personal administrativo, las políticas de la institución, la organización y desarrollo de programas, etcétera. Incluso el hecho de ser elegidos como sujeto de estudio para el desarrollo de esta investigación.

En la vida cotidiana de la institución, son diversas las funciones sustantivas que el investigador debe asumir como parte de las actividades

¹⁴² Desde la perspectiva de Ágnes Heller, este tipo de relación se denomina de cara a cara.

académicas. Las asesorías y tutorías; el trabajo colegiado de las líneas de investigación y academias; los seminarios de docencia y actualización; la dirección de tesis; los proyectos colectivos de investigación; el trabajo académico-administrativo de coordinaciones, áreas y departamentos; la participación como consejeros y representantes en los consejos técnico, editorial, académico y de investigación; los proyectos de vinculación interinstitucional; las participaciones como ponente y conferenciante en eventos académicos (congresos, simposios, foros, talleres, mesas redondas y de debate), etcétera, son ejemplos de estas actividades.

A pesar de todas las vicisitudes, vicios, ritmos, conflictos, debates, etcétera, que surgen en las actividades académicas, el diálogo es uno de los signos a través de los cuales se manifiestan las relaciones construidas, los momentos situacionales del investigador y la actitud hacia las actividades académicas; también es el medio a través del cual el investigador se hace presente al autopresentarse a través del lenguaje.

Con base en lo anterior, entiendo por *escenario de formación* el espacio y la temporalidad académicos donde se pone en juego el dominio del campo disciplinario; el capital cultural; las experiencias acumuladas en la docencia y la investigación; las historias de vida personal, laboral, académica y profesional; prejuicios, costumbres, hábitos, sentido común y arbitrariedades de las ocurrencias, en fin, todas las manifestaciones sociales, culturales e históricas que han heredado de la tradición que les tocó vivir, así como de aquellas que han podido comprender e interpretar. Es formativo en tanto el diálogo generado en la comprensión e interpretación repercute en la manera de ser del investigador.

Entendido de esta manera, los escenarios no pueden ser manipulados, maniqueos, unidimensionales y estáticos. Son abiertos, dinámicos, complejos, producen conversión y ampliación de horizontes de saber en tanto los participantes se entreguen a la formación y, con ello, sean capaces de reconocer que no siempre tienen la razón al escuchar la opinión de otros y la de

ellos mismos, atender y potenciar las debilidades del pensamiento y no dejarlas en manos de extraños, y reconciliarse con ellos mismos a partir del cultivo y ascenso a la cultura.

El común denominador de estos escenarios es el *diálogo* establecido entre los investigadores, mediante el cual se intercambian ideas y se establece un acuerdo consensuado. Generalmente la actividad realizada se denomina trabajo multi y/o interdisciplinario, pero también se le conoce como trabajo colegiado, de academia, de grupo o de equipo. Sea el nombre que fuese, representa, sin duda, el espacio socio-histórico-cultural ideal a través del cual se puede conocer quiénes son y comprender por qué son así y no de otra manera.

Desde la lógica de la burocracia administrativa, los escenarios de formación pueden ser formales e informales. Los primeros forman parte de la estructura institucional y los segundos son los que el propio investigador lleva a cabo actividades académicas, profesionales, sindicales, solidarias, afectivas, etcétera, fuera de la dependencia donde está adscrito.

Generalmente las aulas, oficinas, cubículos, sala de juntas, biblioteca, sala de usos múltiples, etcétera, constituyen lo que se conoce como espacios oficiales, mientras que los pasillos, sanitarios, cafetería, jardines, centro de cómputo, el interior de los automóviles, etcétera, constituyen los no formales.

Desde nuestro punto de vista, dicha clasificación es inoperante. El grado de implicación en los escenarios de formación está dado por la manera en que se entrega el investigado a vivir y jugar —en el sentido amplio de ambos términos— lo que ahí ocurre. La consecuencia de tal actitud no es otra que ocuparse y preocuparse por los demás, pero también por sí mismo.

Independientemente del carácter formar o no formal, tales escenarios adquieren una importancia de formación en la institución ya que además de ser colectivos (agrupan un conjunto de investigadores), no deben ser impuestos y manipulados por la institución. Sólo así y no de otra manera, podrán generar el

diálogo, las vivencias, el juego de interpretación, etcétera, para dar paso a la experiencia hermenéutica.

Para que la formación sea realmente integral se requieren espacios colectivos —no impuestos—, en que los docentes puedan procesualmente reflexionar, investigar a profundidad, teorizar y construir nuevos conocimientos sobre su propia práctica, la inserción e importancia social que ésta conlleva, los contenidos y modos en que se imparten y los problemas y obstáculos que enfrentan (Hirsch, 1985:10).

En la vida cotidiana de las instituciones de posgrado, el diálogo, las vivencias y los juegos en los escenarios de formación serán mayores si el compromiso y la responsabilidad, la actitud ética y profesional del investigador, y el compartir asuntos institucionales se privilegien en lugar de aquellas situaciones que obstaculizan su desarrollo como son el maniqueísmo, la manipulación, la imposición, la exclusión del otro, etcétera.

Tipos de escenarios de formación

En este apartado describo dos tipos de escenarios de formación así como la postura de los informantes sobre éstos. Para ello, es importante conocer los escenarios más significativos del investigador para comprender cómo continuar formándose, compararlos con los construidos por la estructura formal de la institución, poner atención a ambos con la finalidad de fortalecerlos en tanto ahí se establecen compromisos, metas comunes para echar andar lo que conocemos como trabajo colectivo, trabajo de equipo, proyectos de grupos, etcétera.

a) Al interior del ISCEEM

Los escenarios de formación son importantes no solo para identificar la historia de vida de las instituciones educativas, sino también las historias profesionales de los investigadores.

Sobre el Instituto, un informante principal expresa:

Me parece que tiene una apertura muy amplia para estos

espacios. Yo sé que ningún tipo de estudios puede hablar totalmente de la formación, pero como la formación va acompañada de programas de normatividad, la normatividad tanto para estudiar posgrados de maestría como doctorado, el propio ISCEEM se preocupa por eso, da las facilidades y permite hacerlo (IPM4).

Sin la intención de comparar los escenarios de formación contruidos tanto por la administración como por los investigadores adscritos en la UNAM y la UAM-Iztapalapa, y con relación al personal adscrito en la Institución:

Me parece que habría que hacerle un reconocimiento al Instituto, como un contexto que permite y facilita la formación y apertura de espacios formativos para sus integrantes (IPM4).

A partir de la experiencia vivida como estudiante de licenciatura en la UNAM y de las promesas por parte de los responsables de la administración de ser contratado al término de sus estudios y de la obtención del grado, el informante interlocutor masculino cinco hace una distinción entre los escenarios ofrecidos por la UNAM, la UACH y el ISCEEM:

La UNAM apoya a los grupos consolidados [...] Yo no he participado en algún concurso de oposición para dejar de ser interino o de asignatura e investigador, aunque en la maestría yo estaba becado por CONACYT. En Chapingo sí me ofrecieron esta oportunidad [...] En el ISCEEM me permitieron presentar los proyectos a quienes investigan. Te dicen [...] quién va a investigar, los cursos que puedes dar, también te dan la libertad de diseño y de otro tipo de cosas (E-V).

Y afirma que, con base en las experiencias logradas tanto en la época de estudiante de licenciatura como durante su historia profesional, los espacios universitarios son fundamentalmente donde continúa formándose.

Con más de 30 años de servicio para el subsistema de educación estatal, estableciendo relaciones con la Escuela Normal y el ISCEEM, otro informante principal opina lo siguiente:

Yo siempre he dicho que en el Instituto tenemos algo que a veces no vemos o no queremos valorar, que es la libertad académica. Aquí, nadie te dice qué vas a leer, qué vas a estudiar, a qué hora vas a escribir. Hay una serie de compromisos institucionales, pero no hay esas formas, esa rigidez como en algunas otras instituciones

[...] Para mí es un factor importante aquí en el Instituto, también se ha prestado a muchas otras cosas: has lo que quieras, como puedas y como quieras, yo no hago nada, no puedo hacer nada, no quiero nada y no pasa nada... Este espacio es muy rico, muy valioso. ¡Hay que aprovecharlo! (IPF3).

A partir de la estructura académica del ISCEEM, los escenarios de formación más importantes por los sentidos y significaciones construidas tanto en la formación teórica como en la formación práctica son las academias y las líneas de investigación. Las primeras son responsables de los seminarios básicos del mapa curricular, correspondientes al primer y segundo semestre del plan de estudios de la maestría y las segundas son responsables del Seminario de Investigación impartido en el segundo, tercer y cuarto semestre.

Desde la perspectiva del informante principal femenino dos, los escenarios de formación más importantes son la academia de Psicopedagogía y la línea de investigación Práctica educativa. Reconoce que dichos escenarios son importantes para formarse teórica y metodológicamente. Comenta que la participación de Rigo Lemini como asesor de ambos escenarios ha sido fundamental, en tanto que a través de la estrategia de grupo de aprendizaje creado por él, se ha consolidado y se han establecidos acuerdos para trabajar en equipo.

El informante principal femenino uno afirma que los seminarios de investigación cuantitativa coordinados por el Dr. Juan Manuel Piña Osorio, asesor de la línea de investigación Educación, cultura y sociedad durante más de cinco años, fue el espacio institucional fundamental y trascendental para continuar su trayecto de formación.

También reconoce que el éxito logrado en el terreno de la formación se debió a la participación de los integrantes, a las condiciones institucionales, a la dinámica de investigación en el ámbito nacional, a las experiencias logradas en la presentación de ponencias en los congresos organizados por el COMIE, al trabajo construido en las líneas de investigación y academias. Sobre lo último comenta:

Cuando comenzamos con la academia, por ejemplo, de fundamentos sociopolíticos, ese trabajo de inicio fue muy interesante, también muy impactante en la propia formación, [...] nos preocupábamos bastante por leer y escribir textos, hacer propuestas concretas e integrar aquel programa y metodología (IPF1).

Desde su punto de vista, también las reuniones convocadas por la Dirección sobre fines institucionales, son también escenarios de formación para el investigador debido al diálogo establecido entre el área administrativa y los investigadores tanto de la sede como de las divisiones:

Yo me acuerdo mucho de algunas reuniones [para] reformar el plan de estudios. Recién había llegado al Instituto y vinieron compañeros de otras divisiones. Esos eran espacios de formación. Siempre que tú hablas con los otros, siempre que expresas tus puntos de vista, te expones, te estás formando (IPF1).

Una de las conclusiones construidas sobre los escenarios de formación institucional es la siguiente: son los propios investigadores quienes los construyen, en ocasiones bajo los lineamientos institucionales y, en otras, fuera de la institución. Con base en lo anterior, en el siguiente subapartado se presentan los escenarios construidos por los investigadores al exterior de la institución.

b) Al exterior del ISCEEM

En la tradición mexicana existe un refrán popular sobre el reconocimiento, la cual sigue siendo valiosa actualmente porque representa el hito del pensamiento de su población y en este trabajo nos permite comprender la búsqueda al exterior de la institución donde está adscrito el investigador. Dicho refrán es el siguiente: "Nadie es profeta en su tierra". Con base en ella, presento a continuación los escenarios de formación privilegiados por el investigador al exterior del Instituto.

Los escenarios de formación son tan variados como los puntos de vista de los investigadores. Por ejemplo, para un informante principal el espacio de los amigos, el cual es distinto al de los compañeros de trabajo, es el lugar por

excelencia para proponer proyectos y desarrollar acciones sobre investigación educativa.

Recuerda que a mediados de los ochenta, un grupo de amigos encabezó un movimiento académico para constituir una asociación estatal de investigadores educativos en el Estado de México denominada Investigadores Educativos del Estado de México (INEDEM). El lema y principio de la asociación fue la búsqueda del conocimiento. La mayoría de los miembros estaban adscritos en el sistema estatal y las reuniones de discusión giraron en torno a temas de actualidad. Se formó después de haberse realizado el I Congreso Nacional de Investigación Educativa:

Allí hicimos contacto con Jean Pierre, que era una de las figuras centrales en ese momento. Nos preocupamos por traer a los investigadores reconocidos en ese momento. Estaba muy de moda la investigación participativa, nos fuimos a buscar al principal impulsor de la investigación educativa en México que estaba en el CREFAL, lo trajimos acá, platicamos con él. Estaba también toda esa otra línea de la Economía de la educación, nos contactamos con la gente de la SEP y también la trajimos. Queríamos todas las conferencias y queríamos estar en todos lados, era un ansia del conocimiento, eso fue la idea del INEDEM (IPF3).

El principio de realidad se impone al principio de deseo cuando la asociación comienza una etapa de expansión. La búsqueda de reconocimiento, la lucha de poder y los conflictos derivados de ambas situaciones ocasionan divisiones al interior de la asociación al grado de su desaparición.

En esa búsqueda de conocimiento, nos contactamos con algunos colegas de la UNAM, también tenían la misma idea que nosotros y ellos dijeron “mejor hay que hacer una federación en lugar de asociaciones estatales”. Hasta creamos un foro estatal para discutir si hacíamos una federación o asociaciones nacionales o qué hacíamos. En ese famoso foro terminamos peleando [...] Entonces nosotros dijimos: en el Estado de México no queremos saber nada de ustedes y vamos hacer una asociación estatal (IPF3).

Ante los hechos mencionados, resulta fácil predecir lo que ocurrió: la división de los miembros de la asociación. La búsqueda de reconocimiento y la

búsqueda de conocimiento, configuran al interior de la asociación dos grupos: mientras unos consideraron las ventajas de formar una asociación federal, otros optaron por el regionalismo.

En lo que respecta al poder, los conflictos por asumir la presidencia en la asociación en ocasiones son la punta del iceberg que representa lo que significa un proyecto de tal envergadura. Nuestra informante explica lo anterior de la siguiente manera:

Heriberto fue el primer presidente. En la segunda mesa directiva [...] yo era [...] el candidato más idóneo. Sin embargo todo mundo quería ser [...] No sé por qué querían ser presidentes. Yo lo que menos quería era ser presidente y [...] decliné mi propuesta [...] para que [...] otras gentes que querían serlo fueran. Pero ya estaba saturado el grupo. Me acuerdo cuando fuimos con el notario y dijo: "espero que ésta no sea una asociación como muchas, protocolizada y ya". Y así fue (IPF3).

El compromiso intelectual es, en muchos proyectos de asociación, el punto de partida para su configuración. Pero generalmente, por cuestiones explicitadas en la experiencia anterior, provocan que su desarrollo no sea el esperado.

Hipotéticamente considero que el Coloquio sobre el Perfil del Investigador Educativo, organizado por la asociación en septiembre de 1987, impactó a las autoridades educativas estatales al grado tal que su extinción es propicia para la gestación de una política educativa del gobierno del Estado de México tendiente a crear, en 1991, el Sistema Estatal de Investigación Educativa en el Estado de México (SEIEEM). Por cuestiones no investigadas, desaparece unos años después.

Los integrantes del Comité Directivo del SEIEEM fueron las autoridades administrativas de las siguientes dependencias: el secretario del SECYBS; el presidente del CMq; los directores de la ENEP Acatlán, Aragón e Ixtacala; el director general de Desarrollo Educativo; el director del ISCEEM; el director de la FES Cuautitlán; el director general de Operación Educativa; el director de la ENSEM; el rector de la UAEM; el director general de Servicios Educativos

Integrados al Estado de México (SEIEM), la subdirectora de Investigación y Superación Académica y la secretaria técnica del SEIE (SEIEEM, 1993:16)

Los documentos elaborados por el SEIEEM son: *Programa de apoyo a la investigación educativa* y *Plan estatal indicativo de investigación educativa*. También organizó el Primer Foro Estatal de Investigación Educativa previo al II Congreso Nacional, desarrollado del 28 al 30 de septiembre de 1992. En dicho foro participaron 18 investigadores del ISCEEM como ponentes.

Al igual que otros investigadores del ISCEEM, la informante principal femenino tres es fundadora del Colegio de Profesores, asociación creada a mediados de la década de los noventa a instancias de compañeros del ISCEEM. Si bien la investigadora se mantiene alejada de la mencionada organización por compromisos contraídos con otros grupos académicos, su ausencia también se debe a la dinámica generada en el interior del Colegio de Profesores. Nos cuenta:

Casi siempre las reuniones del Colegio son en la noche los días viernes [...] A veces llegamos y discutimos cosas poco académicas [...] Ir a platicar de cosas personales no me parece muy adecuado en un espacio académico. Me he mantenido al margen e igual es un espacio donde todo mundo quiere ser presidente (IPF3).

Con respecto al Colegio de Profesores, otro informante principal opina que su problema fundamental radica en la finalidad por la que fue creado: actualizar a los docentes. Tal situación ha provocado que no sea un escenario de formación para sus miembros, por decirlo de alguna manera, porque no se han querido abrir los espacios para retroalimentar los procesos de investigación.

La investigadora también ha participado en otros escenarios de formación como lo es la Red de Investigadores en Educación y en Valores, cuya sede se encuentra actualmente en Morelos bajo la dirección de Bonifacio Barba. Ana Hirsch (CESU-UNAM), Teresa Yurén (Universidad Autónoma de Morelos) y Bonifacio Barba (Universidad Autónoma de Aguascalientes) son los autores intelectuales de la red y quienes invitan a investigadores de la república

mexicana a incorporarse mediante la inscripción de un proyecto de investigación. Rodríguez fue invitada por Ana Hirsh debido a su investigación-tesis doctoral.

Si bien el medio de comunicación que maneja la Red es básicamente la vía electrónica, no impide que sea considerada un escenario de formación por las relaciones profesionales que se dan en ella, por la actualización de docentes y porque:

Se hacen reuniones nacionales en la Red, se presenta algún conferencista, se presentan trabajos de investigación para ser comentados por los miembros y se aborda el asunto formal de la asociación. Pero el asunto de cómo se presenta y quiénes eligen, no se sabe (IPF2).

Desde la perspectiva de un informante interlocutor, los escenarios no formales apoyan al investigador en su formación cuando existe un común denominador con los escenarios institucionales. Estoy de acuerdo con esta afirmación. En la formación, la fragmentación y desarticulación no existen, el investigador es responsable de que las partes del todo se tejan en un solo horizonte.

La formación basada en la experiencia hermenéutica tiene ese *modo vivendis* de operar, los horizontes de saber se van fusionando para constituir uno solo que compete a la cultura. En este sentido, el investigador comenta:

Hay otros espacios que también podrían ser no formales. Digamos que te sirven y apoyan, son, por un lado, congresos, foros, simposios, etcétera y, por otro, asociaciones, redes, consejos, colegios, etcétera, que permiten el intercambio, la discusión con gente del mismo campo de conocimiento y también establecer ciertos acuerdos, ciertos compromisos (IPF2).

Los esfuerzos por abrir espacios por parte de los investigadores son importantes para la formación, a pesar de las dinámicas generadas en su interior, como las diferencias irreconciliables que en ocasiones provocan que lo poco ganado se pierda.

El informante interlocutor habla acerca de una serie de actividades organizadas por los estudiantes para generar escenarios de formación. Sin

embargo, el compromiso es distinto para los organizadores y para las personas que circunstancialmente asisten a los eventos organizados. Cometa una de las experiencias vividas en Torreón, cuando asistió hace un año a la Red de Estudiantes de Sociología:

Uno aprecia que hay trabajos de buena calidad, pero en los foros de discusión los estudiantes están ausentes. Ellos van a divertirse y las mesas casi estuvieron vacías. Pero, bueno, ya que lo organizaron los estudiantes, por lo menos en la representación de la Red se veía el interés y el esfuerzo de los estudiantes (IPF2).

Si bien la búsqueda de reconocimiento social, llámese intelectual, profesional, académico, de autoridad epistemológica, deontológica, etcétera, impulsa al investigador a salir de la institución a la cual está adscrito, también tenemos que reconocer que el trabajo de formación es una cuestión personal de quien se forma y no de quienes coordinan los escenarios de formación.

Desde esta perspectiva, un informante principal comenta:

Si un sujeto quiere formarse, va a buscar sus propios espacios fuera de la institución, en la propia vida, en sus comunidades, en su habitat, en las relaciones personales que conlleva con la gente, en los eventos donde participa [...] Nadie forma a nadie, aunque también [...] nadie se forma solo [...] Esas dos cosas finalmente se enlazan con la autoconciencia del individuo. Dime qué conciencia tienes para buscar tu formación y te diré quién eres (IPM4).

Con el propósito de cerrar el apartado, podemos señalar que los escenarios de formación al interior y exterior de la institución tienen sentido en tanto el investigador asume una actitud comprometida y responsable hacia sí mismo, hacia su propia formación y hacia la formación de la persona con quien interactúa.

A continuación presento los dispositivos más recurrentes en los escenarios de formación, identificados y reconocidos por los investigadores del ISCEEM y en algunos casos por los coordinadores de las instituciones pares.

Dispositivos de formación

Ferry (1997) hace una distinción entre los dispositivos de formación y la formación en sí misma. Entiende por los primeros las condiciones que son soportes de la formación. Generalmente son externos y dependen de la estructura de las instituciones y de la formación del personal adscrito.

Todo lo que hace que haya cierta cantidad de etapas fijadas de manera racional, forma parte de los soportes y condiciones de formación, pero no es formación. Los programas de estudio, los contenidos y estrategias de aprendizaje, la currícula, etcétera, son parte de los dispositivos de formación. A través de ellos los seres humanos se ponen en forma para actuar, reflexionar y perfeccionar la formación (*Ídem*).

Una idea que está estrechamente articulada al concepto dispositivos de formación de Ferry, es la idea de “expositivo” de Foucault. Es mencionada por un informante principal basándose en Teresa Yurén y su idea de construir relaciones sustanciales para llevar a cabo una tarea (IPM4).

Con base en lo anterior, presento los dispositivos más reconocidos por los investigados en tanto hacen uso de ellos con la finalidad, consciente o no, de seguir formándose.

a) Institucional

Toda institución educativa tiene programas tendientes a la formación de recursos humanos y al apoyo a la investigación y formación de la planta académica. Lo anterior se debe principalmente a las políticas educativas del ámbito nacional e internacional que determinan la misión y propósito de su desarrollo. Por ello, no es extraño encontrar ambos aspectos en documentos que norman su funcionamiento, independientemente del nombre asignado.

Lo que diferencia a una institución de otra es generalmente el grado de prioridad de esta política y del desarrollo del o de los programas, el presupuesto económico destinado, las expectativas y nivel de formación de los administradores, la infraestructura institucional, el panorama sobre los dispositivos empleados en instituciones pares y los logros obtenidos, la

recuperación de experiencias de periodos administrativos anteriores, el conocer, la convicción de apoyar a los investigadores en la función asignada en sus procesos de formación, etcétera.

Debido a las múltiples aristas que se conjugan en la formación del investigador, y con la finalidad de distinguir los dispositivos puestos en marcha en el ISCEEM, identificados y reconocidos por sus efectos, presento una relación de éstos desde la mirada del propio sujeto en formación.

La informante principal femenina tres comenta que entre los dispositivos ofrecidos por el ISCEEM se encuentran el Centro de Documentación y Biblioteca, las facilidades para ausentarse de la institución en el horario de trabajo para participar o asistir a seminarios, buscar información, adquirir bibliografía, etcétera, y el apoyo económico mínimo o casi nulo para participar como ponentes en eventos.

Desde su perspectiva, los investigadores tienen cierta libertad para salir de la institución. Tal libertad no está institucionalizada, lo que ocasiona que los gastos concernientes a la transportación, comprar libros, alimentos, inscripción, etcétera, sean responsabilidad del investigador.

Con relación a los dispositivos generados por la institución, comenta:

En este momento en el Instituto, los espacios son pocos, se trabaja en solitario [...] Afortunadamente tenemos una academia de tres personas que nos llevamos bien; tenemos serias diferencias, pero cuando se trata de trabajar y discutir, discutimos a buen nivel. Nos respetamos [...] Hemos creado un colectivo chiquito [...] creo que lo hemos hecho bien (IPF3).

Internet es otro de los dispositivos proporcionados por la institución a los investigadores. En el caso de la informante principal femenina uno, recuerda que en el doctorado descubre los beneficios sobre este medio que actualmente es un dispositivo indispensable para ampliar los horizontes de saber, desarrollar las tareas de investigación y agilizar gestiones de adquisición de bibliografía.

Una de las experiencias que recuerda con emoción es la siguiente:

Algo muy grandioso que me sucedió en el Internet es que localicé por correo electrónico uno de los autores que me

interesaba consultar. Pregunté a la responsable de venta de libros por la edición en español de su obra. En unos cuantos minutos tuvo la atención de contestarme y decirme que no, que me pusiera en contacto con el editor. Me comuniqué con él y me informó que se va a publicar en español en tal fecha. Le vuelvo a escribir a la chava y la pongo al tanto de la situación. Ella es muy atenta incluso cuando yo le digo “gracias”, ella cierra la conversación y me dice “de nada” (IPF1).

Reconoce que en el ISCEEM siempre encuentra apoyo para realizar actividades en torno a la investigación, superación profesional y formación, apoyo que no es económico. Además reconoce la importancia del Centro de Documentación y Biblioteca, el Centro de Informática e Internet y el tiempo autorizado para ausentarse del horario de trabajo. Sobre lo último comenta:

Desde que llegué al Instituto me he preocupado por estudiar, por formarme. Yo creo que eso es lo más valioso que me ofrece el Instituto: tiempo y nada más. No me ofrece viáticos ni nada por el estilo para estudiar el doctorado en Aguascalientes (IPF1).

No podemos perder de vista que el ISCEEM es una institución de educación de posgrado como cualquier otra, por ello comparte con las demás dispositivos comunes: servicio de aparatos electrónicos, alguna red de información a partir de la computación y el Internet, la biblioteca y la posibilidad de relacionarse con la comunidad académica.

Refiriéndose a la investigación e implícitamente a la formación, uno de los informantes expresa:

Yo soy de las personas que opinan que la investigación educativa ha demostrado que puede trabajar con pequeños dispositivos y con eso sacarse sus propias tareas. No sé que pasaría si tuviéramos todos los dispositivos que uno se pudiera imaginar a la disposición de uno. Pero yo creo que uno no puede quejarse; tampoco puedo decir que no hay carencias. Hay carencias en la institución, pero lo mínimo lo cubre (IPM4).

Una de las informantes tiene una opinión distinta de la del investigador anterior. Coincide con las demás informantes femeninas al afirmar que en la presente administración, los dispositivos de formación de la institución son cada

vez menos y hasta nulos:

La institución no se encarga de capacitarte. Si tú buscas un curso, te vas a un curso. Pides permiso, la institución te lo da. Pero que la institución se encargue de traer a alguien para que te prepare, no (IPF2).

Reconoce que en otros periodos administrativos la situación fue distinta. Los directores trataban de apoyar la investigación y la formación del investigador en la medida de lo posible. Entre las actividades realizadas se encontraba la invitación a investigadores reconocidos nacional e internacionalmente para dictar conferencias, desarrollar seminarios de actualización, coordinar proyectos de investigación, asesorar las líneas de investigación, etcétera.

Lo anterior se debió principalmente a la política institucional de los periodos de gestión administrativa del tercer y cuarto director del ISCEEM, la cual se caracterizó porque:

En otras épocas sí, empezando porque el centro de la actividad de la institución era lo académico, [estaban] ocupados por lo académico, se solicitaba y se atendía. Ahora si solicitas, no pasa nada (IPF2).

Con la intención de corroborar las opiniones existentes sobre la falta de apoyo a la investigación sobre la formación de investigadores en el ISCEEM en la actual administración, a continuación presento los comentarios de un informante interlocutor sobre los dispositivos de la UACH y el Instituto. Con respecto a la primera institución, en la cual se ha desarrollado profesionalmente desde que egresó de la licenciatura, señala:

En Chapingo, el apoyo formal esta en el tabulador. A todos los académicos se les apoya para asistir a los congresos nacionales o internacionales pagándote el 75% de los gastos, una computadora y suficiente material para el trabajo. Si pides permiso justificando la salida, no hay problema, [sólo] tienes que firmar. También puedes llenar el formato de permisos para no firmar una semana y otras cosas por el estilo (IIM5).

El informante considera distintos los apoyos brindados por el ISCEEM, a pesar de que participa en el programa doctoral desde su creación hasta el día de hoy, según nos explica:

En el ISCEEM los apoyos son más que nada de tiempo. Si yo salgo fuera del país, ellos me contestan que no hay problema, pero no hay apoyo económico. Los apoyos más que nada dependen de uno, hay eventos que no necesitan el apoyo de la institución, hay otros donde el apoyo lo recibes de los mismos patrocinadores del evento (IIM5).

Con el propósito de cerrar este apartado, presento a continuación los dispositivos empleados por el CEU-UAEM a los investigadores que acuden ahí por diversos intereses, entre ellos, conocer el desarrollo del Centro, consultar bibliografía especializada, entrevistarse con los investigadores adscritos, etcétera:

Primero la hospitalidad: estar abierto. Es la primera dimensión del ser formado, ser abierto. El que viene aquí debe encontrar gente abierta, por ejemplo, encontrar hospitalidad. Luego está la conversación en la que tratamos de comunicar de una forma sencilla lo que estamos haciendo, porque la visión filosófica es difícil. Entonces hay que tener un nivel más accesible sobre escuchar, orientar a los que vienen acá. Muchos vienen para preguntar sobre la tesis, sobre qué voy a investigar, si hay que reducir el tema, explicar un poco por dónde (IIM4).

A manera de reflexión señalo lo siguiente. Los dispositivos de formación institucional son, sin duda, importantes para la formación del investigador aún de carecer de la sofisticada tecnología que caracteriza a los dispositivos de otras instituciones educativas. Los investigadores han logrado sacar provecho a éstos para llevar a cabo las funciones de investigador y no son usados como obstáculo, justificación y escudo para dispensar tanto los avances logrados como las experiencias de formación logradas al interior del ISCEEM.

b) Ofrecidos por investigadores externos

En el trayecto de formación intervienen diversas personalidades que abren o cierran caminos, favorecen o no la travesía formativa, fortalecen u

obstaculizan los procesos, propician o paralizan las experiencias del investigador.

Este tipo de personas es conocido popularmente como guía espiritual, gurú, madre académica, etcétera. Se trata generalmente de investigadores con una trayectoria profesional de muchos años y cuyo compromiso intelectual es apoyar a los investigadores que inician a caminar sobre este campo, el cual es mucho más complejo, problemático y difícil de lo que se piensa.

En las entrevistas realizadas a los investigadores, el guía espiritual destaca por la serie de dispositivos de formación proporcionados al investigador no sólo en el ámbito profesional, académico y laboral, sino también en la existencia misma.

Por tal motivo, presento los dispositivos ofrecidos al investigador por dichas personalidades con el fin de habilitar en la formación la intervención de otro, quien además de convertirse en interlocutor en la investigación, es el acompañante que impulsa a vivir la profesión como la vida propia.

En la historia profesional de una de las informantes principales, son varios los investigadores que le han proporcionado dispositivos formativos para continuar su trayecto de formación, entre ellos se encuentran Roberto Becerril (investigador de tiempo completo de la UAEM y del ISCEEM) y Luz Elena Galván (investigadora de tiempo completo del CIESAS y profesora hora clase en el ISCEEM).

Con respecto al apoyo recibido por parte de Becerril, recuerda lo siguiente:

Era auxiliar de René Roberto y me decía [...] vamos a hacer una ponencia y vamos a ir al congreso tal. Las hacíamos juntos y llegábamos al evento y me decía [...] tú la presentas. A mí me daba vergüenza, yo no sabía qué hacer ahí [...] En algún momento tuve que hacer una ponencia yo sola y pararme a leerla (IPF3).

Para la investigadora, Luz Elena Galván ha sido su guía espiritual o madre académica por diversas situaciones vividas en el ámbito académico y profesional:

... me ayudaba mucho el contacto con la doctora Luz Elena y el equipo de trabajo que a su alrededor se ha ido creando [...] La doctora Luz Elena ha formado y sigue formando una escuela, toda una generación de historiadores en educación. Yo me considero una de esas (IPF3).

Con el apoyo recibido de la Dra. Galván, la informante principal femenina tres ha participado en una serie de actividades importantes en la investigación como es el hecho de incorporarse en el año 2000 al proyecto de CONACYT para elaborar el *Diccionario de historia de la educación en México*, participar como ponente en eventos nacionales y en ocasiones internacionales sobre historia de la educación. Además de asumir la función de asesora de la línea de investigación Historia de la educación por más de ocho años, actualmente es directora de tesis doctoral.

He aprendido mucho al lado de ella y seguiré aprendiendo. Es un espacio donde [...] me he medido [...] para saber qué tanto he avanzado y si soy capaz de compartirlo con otros. Es un espacio que me ha permitido compartir con los otros lo que a mí me va quedando más claro y que antes lo tenía muy confuso (IPF3).

Para otra informante principal, la posibilidad de formarse al lado de alguien experimentado es trascendental. Por tal motivo, al recordar el apoyo recibido por su director de tesis doctoral comenta:

El que me lea ya es bastante, de que me revise mis escritos, esa relación con él, yo creo que es bastante importante (IPF1).

La investigadora comenta que las bibliotecas son el espacio que más disfruta porque se considera fanática de la lectura. Todas las bibliotecas de la UAEM, la UNAM e instituciones de posgrado particular le son familiares por el tiempo que ha pasado en ellas.

Un informante principal, a pesar de no hacer comentarios sobre los dispositivos de formación, reconoce la presencia de otros investigadores y afirma que sin ellos hubiera sido difícil abrir horizontes de saber e identificar sentimientos como respeto, reconocimiento, etcétera. Por tal motivo, aprovecha

la pregunta para expresar un reconocimiento a sus maestros, la mayoría de los cuales son actualmente sus amigos.

La relación construida con ellos le dio la oportunidad de:

... crear otros horizontes y abrirme otros espacios que en principio no tenía contemplados. Ni siquiera estando en el mundo del campo educativo, yo me podría prefigurar esos horizontes. Ese sería el primer reconocimiento a mis grandes maestros. Por ahí también a los malos, pues también hubo de todo. Pero de los que puedo presumir, son de los maestros que aceptaron compartir el conocimiento y yo trato de llevar a cabo también en la medida de lo posible esta relación. Todo lo que conlleva esto: lecturas, intercambio de pensamiento, críticas, acceder a otros tipos de experiencias, todo eso bien podría considerarse dispositivos que configuran ese tejido o entramado de relaciones en la investigación (IPM4).

Por su parte, otra informante principal identifica dos tipos de reconocimientos: a su padre y a los investigadores con quienes interactúa. Con respecto al primero expresa:

Yo nunca he trabajado por notoriedad particular, yo siempre he trabajado institucionalmente. Entonces eso no se traduce en logros personales. Y tampoco el interés, como otros compañeros, de que sus cosas se conozcan y se difundan. El mayor reto es ser reconocido, y eso es enseñanza de mi padre (IPF2).

Al rememorar sus estudios doctorales, reconoce que el seminario coordinado por la Dra. Rosario Guerra en el CEU-UAEM fue uno de los dispositivos de formación más importantes proporcionado por los investigadores para la elaboración de la tesis. Los resultados se muestran en el capítulo relacionado con la tolerancia:

... de muy buena gana aceptó que yo asistiera al curso, y ese curso me permitió, dado que se trabajaba semanalmente y por la presión que ejercía (es una investigadora que suavemente, suavemente, te presiona para que entregues tu trabajo cada ocho días), permitió que sacara el capítulo de la tolerancia. Dice Lety que el capítulo es toda una apología sobre el concepto (IPF2).

Son muchas las experiencias donde los escenarios y dispositivos de formación se centran en la lucha por sobrevivir más que por buscar el

reconocimiento. Para lograr lo anterior, muchos investigadores han abandonado la institución de adscripción con el propósito de encontrar lo último.

Un informante interlocutor relata la experiencia vivida en la Academia de Ciencias Sociales de la Universidad en la Preparatoria Agrícola de Chapingo. Del total de 30 docentes, cinco se abocaron a los asuntos de la educación y al final dos tuvieron que salir de la institución por no satisfacer las expectativas profesionales y de formación.

...dos tuvimos que salir, porque ya no nos satisfacía estar ahí o teníamos otros proyectos más importantes. Juan Manuel Piña fue uno que cambio de descripción de trabajo, renunció a la Universidad y se fue a la UNAM por la invitación hecha por Ricardo Sánchez Vásquez. En mi caso, salí de la preparatoria para llegar a la Sociología Rural. Sigo en la Universidad. Era muy difícil hacer academia con los compañeros porque muchos tenían otros trabajos y nada más iba a dar su curso solamente (IIM5).

Con el propósito de cerrar este subapartado, presento los comentarios de otro informante interlocutor sobre los dispositivos empleados por él para crear un concepto de convivencia y amistad entre los investigadores adscritos en el CEU-UAEM:

Yo no acepto que alguien tome su pedazo de pastel y se vaya, porque eso ocurre en muchos lugares: no es el pastel, es estar juntos sentados. El pastel es una ocasión de estar juntos. No venimos a comer, venimos a estar juntos, eso se da. Tenemos por ejemplo en fin de año, brindis y cena, las dos cosas y tenemos algunas otras como el de ir a comer a la casa de los compañeros. Por ejemplo, yo fui a cenar con mis dos asesorados, los invité, entonces yo creo que es parte de la formación en ver al otro en un medio diferente con otras reglas sociales. Ese es otro factor de lo que hemos aprendido (IIM4).

Otro dispositivo empleado por el coordinador es la política del Centro, privilegiar lo académico en lugar de lo burocrático-administrativo, como ocurre en muchas instituciones:

Yo, en sentido figurado, soy un paraguas, la administración no afecta al Centro tan fácilmente porque debe pasar por mí. Sí me resisto (IIM4).

El CEU, a diferencia de otros centros de investigación de la UAEM, se caracteriza por el reconocimiento de los investigadores adscritos ya sea por el número de publicaciones —que es enorme—, como por la actividad de difusión de la cultura, la participación como ponentes en eventos nacionales e internacionales y las relaciones no competitivas establecidas entre los investigadores (entre ellos no hay envidias, no existe el “yo te piso, yo te rebaso, yo hago más que tú”, todos los investigadores están en el Sistema Nacional de Investigadores nivel I), etcétera.

A partir de lo anterior, cerramos el apartado confirmando que en la formación del investigador la presencia de otras personas es de vital importancia en todos los ámbitos de la profesión como de la vida.

Generalmente quién provee dispositivos de formación a otros, es considerado, fundamentalmente, como un gesto de solidaridad y ética profesional derivado del apoyado que ha recibido tanto en los inicios de su profesión como hoy en día.

Las tareas de investigación como los trayectos de formación, si bien implica largos tiempos para que las ideas adquieran forma conceptual, éstos disminuyen notablemente cuando el diálogo enriquece los puntos de vistas de los investigadores que han constituido un grupo colegiado.

c) Por el propio investigador

Las posibilidades de seguir formándose dependen generalmente del investigador y no de la institución a la cual está adscrito ni de las personas con las que interactúa. Por tal razón, el contenido de este subapartado es importante porque muestra y proyecta los modos de ser en tanto el investigador mismo se provee los dispositivos necesarios para continuar desarrollar lo que le gusta, apasiona y se ha convertido en parte de su existencia.

Si bien es cierto que el ISCEEM ofrece a los investigadores escenarios y dispositivos de formación, la informante principal femenina tres los aprovecha al darse la oportunidad de participar no tanto por obligación sino por necesidad.

Tal es el caso de los seminarios de Luz Elena, el seminario del CESU coordinado por María Esther, los organizados por la UNEF, los eventos de historia de la educación, el espacio del Instituto de Investigaciones Pedagógicas en Francia con Alan Chupan —la ha invitado a participar en su proyecto sobre editoriales escolares—, los congresos nacionales e internacionales de historia de la educación, las bienales del ISCEEM, escribir artículos para revistas, libros, periódicos, realizar trabajos colegiados, etcétera.

Desde su perspectiva la soledad, más que abrir espacios, los cancela. La informante recomienda evitar el trabajo solitario y encontrar la riqueza obtenida al estar en contacto con otros. En la siguiente cita textual la investigadora alude a la investigación, sin embargo, también es un excelente pretexto para hablar acerca de la formación:

El trabajo de investigación es un trabajo como cualquier trabajo social, no se trabaja en solitario. A veces son las comunidades que me han permitido avanzar. Sola no hubiera llegado a ningún lado. Afortunadamente desde que llegue al ISCEEM nunca he estado sola, primero con mis compañeros del 83 y la gente de la SEP, después en 84 estaba al lado de René más los estudiantes. Yo aprendí de los estudiantes y de René. Cuando ya hay líneas y academias en el Instituto, mis espacios se van ampliando, es el grupo, el trabajo colegiado, el trabajo social, no hay trabajo individual. Tú dices “a veces uno busca con quien platicar”. Los amigos, ese es el espacio para mí, es un espacio muy rico que he hecho aquí y amistades que han perdurado porque tenemos intereses no sólo académicos sino humanos, sociales y comunes que nos han llevado a espacios más allá de estas empresas comunes (IPF3).

Uno de los dispositivos de formación elegido por la informante principal femenina uno es la literatura. En dicho horizonte de saber ha encontrado elementos para disfrutar y gozar aspectos culturales correspondientes al lenguaje, tradiciones, creatividad, costumbres, poesía, historia, etcétera. A pesar de haber recibido actitudes de desaprobación al privilegiarse el academicismo, la convicción que tiene hacia este tipo de saber es tal que afirma no abandonar este gusto por la riqueza formativa obtenida:

Cuando abren el doctorado, en los seminarios

desarrollados en Aguascalientes, yo siempre cargaba mis obras de literatura, porque es algo que siempre disfruto. Cuando los demás me vieron con ojos raros, me preguntaban: “¿Tú andas leyendo eso?” Eso que tú siempre cuestionas, que siempre has estado segura de lo que has hecho y que para mí tener otras lecturas [...] además de lo académico, es muy importante (IPF1).

Debido a la dificultad de encontrar obras que no han sido traducidas al español, los investigadores se brindan a sí mismos la oportunidad de inscribirse a cursos de inglés y francés para continuar su trayectoria de formación. Como ella lo explica:

Ya no le tengo tanto miedo a las lecturas en inglés como al principio, al principio no quería ni voltear a ver las obras. Pero a fuerza de recurrir a ellas, ya no me dan tanto temor. Esas limitaciones que arrastras por los idiomas extranjeros, es una barrera muy grande. En el doctorado la mayoría de los textos están en inglés y eso ha sido una terrible dificultad. Yo he cubierto los gastos correspondientes a los cursos de inglés y francés. También me proporcioné a mí misma el Internet (IPF3).

El informante principal femenino cuatro, cita una frase que escuchó alguna vez en boca de la Mtra. Tere Yuren y que no ha podido encontrar escrita. Dicha frase dice que los dispositivos para continuar formándose son tres: el expositivo de la lectura, el expositivo que convoca a la subjetividad de la amistad y el expositivo de la escritura.

Sobre el primero, que es el principal dispositivo explica:

Yo creo que me he preocupado por constituir una biblioteca que me auxilie en esa posibilidad de carácter personal, pero además tengo el auxilio de las grandes e inigualables bibliotecas de la UNAM, del país por supuesto y de la bibliotequita del ISCEEM, lo tengo que decir así porque comparada con la UNAM, es “pacata minuta” (IPM4).

Sobre el segundo comenta:

El vínculo con mis grandes amigos, grandes investigadores que los puedo presumir como tales y un capital humano muy fuerte que se relaciona (IPM4).

Sobre el último comenta:

... toda esta relación de compartir conocimientos en difusión y extensión cultural, todos esos yo les podría

llamar dispositivos de la subjetividad y son los que más me convencen en los trabajos de investigación.

Los puntos de coincidencia son inevitables en los investigadores debido a que comparten vicisitudes, obstáculos, dificultades y logros importantes en la función que les ha sido asignada institucionalmente.

Así, de manera similar al investigador anterior, otra informante principal comenta que los dispositivos que ella misma se ha proporcionado son los siguientes:

El principal es la lectura, las lecturas comentadas, la asistencia formal a cursos, teóricos y de investigación. La asistencia a los coloquios siempre te dan idea de lo que tienes que hacer y de lo que no tienes que hacer. El diálogo entre pares (IPF2).

La dirección de tesis y las líneas de investigación son escenarios de carácter institucional que un buen número de investigadores retoma como dispositivo personal para seguir formarse. Cuando esta actividad se asume con compromiso y responsabilidad profesional e intelectual, las actividades derivadas de ambos escenarios son, inevitablemente, la formación entre tutor y estudiante y entre pares.

Esta es la actitud de la informante, quien comenta las ventajas de convertir a los escenarios en dispositivos de formación:

Uno de ellos es mantener el contacto directo y con responsabilidad con los tesisistas de maestría y de doctorado. Con los tesisistas de licenciatura es muy difícil discutir, como lo haces con los de postgrado. Yo creo que un dispositivo importante de los procesos de formación formal a través de los nuevos cuadros, son las tesis de maestría y doctorado. Un dispositivo es también la vinculación que hay entre los tesisistas y tu línea de investigación o tu área de investigación y otro lograr la vinculación de tus proyectos de tesis dirigidas con tu punto matriz de investigación (IPF2).

Comparto la opinión de la informante cuando resalta el compromiso y responsabilidad profesional e intelectual al dirigir tesis. La actitud de los investigadores en este tipo de actividades debe centrarse en una ética hacia la formación tanto de quien asesora como del estudiante, y no sobre créditos

laborales y académicos o la bonificación de alguna cantidad económica asignada cuando el estudiante obtiene el grado.

Para cerrar este horizonte de saber, presento una recapitulación de los temas trabajados. La necesidad de precisar conceptualmente por lo que se entiende por escenario de formación ha implicado reconocer que éstos son contruidos por el propio investigador, es decir, son ellos los que le dan vida al aportar sentidos y significados sobre la profesión.

En este caso, la profesión es concebida no tanto como una serie de rutinas de tiempo prolongado que dependen del interés económico del trabajador y de la corporación, cuyo desarrollo se hace duro, penoso y tedioso porque generalmente son impuestas por la institución, adquieren un carácter serio y obligatorio, se desconoce la totalidad de lo que implica y aparentemente no tienen sentido.

A partir de los escenarios y dispositivos de formación, la profesión es concebida como parte de la existencia del investigador, de ahí que los cuidados otorgados no se reducen a lo que provee la institución ni las amistades, sino aprovechando éstos se amplían por la propia necesidad personal.

VIII Horizonte

HORIZONTE CONCRETO

Alternativas conceptuales para elaborar las nociones de formación y maneras en que se autopresentan en los congresos del COMIE

El que se salva es aquel que está en un estado de alerta, de resistencia, de dominio y de soberanía de sí mismo, lo que le permite rechazar todos los ataques y todos los asaltos. Salvase quiere decir también posibilidad de acceder a bienes que uno no poseía en un principio, beneficiarse, disfrutar de una especie de bienestar que uno se otorga a sí mismo y que uno mismo es quien se lo procura.

Foucault

Introducción

El horizonte de saber ha sido llamado por estudiar las alternativas conceptuales para construir las nociones de formación y las maneras en que se autopresentan en los congresos del COMIE. Al igual que el horizonte anterior, las categorías de investigación -historia efectual, analogía y ethos barroco- tienen un referente común: los procesos a través de los cuales se gesta las nociones de formación en el investigador y las maneras en que se presenta ésta en los congresos del COMIE.

Las preguntas del horizonte son las siguientes: ¿A través de que tipo de experiencias se materializa la formación del investigador?, ¿Qué significa experiencia hermenéutica?, ¿Qué implica?, ¿Cuáles son y en qué consisten las etapas del círculo hermenéutico gadameriano?, ¿A través de que conceptos podemos comprender la tarea de formarse?, ¿Por qué algunos investigadores no pueden formarse?, ¿Cómo se presenta la formación del investigador en los eventos del COMIE?

Las respuestas a las preguntas son presentadas en dos apartados siguientes. El primero está relacionado a las alternativas desde las cuales se elaboraron las nociones de formación y, el segundo, en las maneras en que se presentan en los congresos. Con respecto al primer apartado, primero analizo aquellas que fomentan la elaboración de las nociones de formación; segundo,

identifico los obstáculos que dificultan tal tarea; tercero, describo las etapas del círculo hermenéutico gadameriano desde las cuales el investigador se forma y elabora la noción de formación.

Con relación al segundo apartado, primero describo las instituciones y dependencias educativas participantes en los congresos; segundo, identifico tanto los investigadores del ISCEEM así como los informantes principales de esta investigación en este tipo de eventos; tercero, presento las maneras en que se materializan las nociones de formación y la formación misma del investigador en los escenarios que ofrece el COMIE.

Para cerrar el horizonte, presento algunas consideraciones sobre los apoyos institucionales y la participación del investigador en este tipo de eventos académicos.

Alternativas para elaborar las nociones de formación

Los escenarios de formación son importantes pues el investigador continúa su trayecto formativo a partir de procesos como conocimiento y cuidado de uno mismo, juego y vivencia. Desde nuestro punto de vista, estos procesos son considerados estructuras existenciales de la formación y son vitales para reflexionar sobre la experiencia hermenéutica. Para Gadamer (1993c), tal experiencia es la estructura fundamental de nuestra experiencia de la vida; la filosofía de toda una vida, definida por la acción del leer. Ahí el ser humano se involucra con el acontecer y con los límites de su finitud.

A continuación, presento algunas consideraciones básicas sobre tres conceptos alemanes: *Épiméleia heautou*, *Erlebnis* y *Spiel*, que traducidos al español significan, en el mismo orden, conocimiento y cuidado de uno mismo, vivencia y juego.

a) Conocimiento y cuidado de uno mismo

*Épiméliea heautou*¹⁴³ es un concepto de la antigua Grecia, contrario al término estulticia y relacionado con el sujeto y la verdad. Traducido al español significa “conócete, cuídate, ocúpate y proveete a ti mismo”. Constituye el origen de los sistemas y principios morales de las culturas griega y romana. Sin embargo, su connotación ha cambiado a lo largo de la historia. En el cristianismo desaparece y es sustituida por la *ascesis cristiana*. Este término tiene un sentido melancólico y connotaciones negativas, en tanto es incapaz de fundamentar una moral positiva. La ascesis se caracteriza por ser estricta y por la abstención rigurosa de los placeres sensuales y se traduce como renuncia a uno mismo en pro de una colectividad, de un grupo, de una clase.

Con el cartesianismo el concepto griego resurge con un nuevo significado: el conocimiento como única vía de acceso a la verdad. En la actualidad tiene una connotación instrumental: ocúpate de ti mismo, la cual está estrechamente ligada a los medios para lograr un fin y generalmente consiste en los intereses y necesidades de las corporaciones económicas.

El sentido originario del concepto implica transformación y conversión de la persona a través de la verdad, misma que actúa en la persona como mediadora. Implica la capacidad de acceder a la sabiduría y a partir de ésta distinguir la verdad frente a la mentira.

Consiste en cuatro etapas: 1) Una actitud general, es decir, un modo de enfrentarse al mundo, de relacionarse con uno mismo y con los otros; 2) *Épiméliea heautou*: poner distancia frente a uno mismo y desplazarse a un mundo nuevo, el cual tiene que ser asimilado como aconteció con el mundo particular; 3) Desprenderse del mundo recién asimilado para regresar al anterior y hacerse cargo de uno mismo a través de la meditación, la reflexión, la retrospección, el análisis, la comparación, etcétera; 4) Construcción de un corpus que define una manera de ser.

Las etapas son hermenéuticas, es decir, en cada una se comprende, interpreta y aplica. Didácticamente surgen de un punto, avanzan constante,

¹⁴³ *Épiméliea/cura sui* es la expresión que llega a América Latina en los años ochentas.

paulatina y consecutivamente formando movimientos circulares, los cuales se van ampliando en la medida en que se inicia cada etapa.

Generalmente las personas estultas y autoenajenadas no pueden salir de la primera etapa. Otras son capaces no sólo de llegar a la cuarta etapa, sino que a partir de la conversión lograda, vuelven a iniciar las etapas continuando así un viaje que no termina. El resultado de dicho viaje es la formación, el proceso a través del cual se adquiere cultura (Gadamer, 1993c:39).

A través de la *épimeleia/cura sui*, la persona habrá asumido una posición crítica hacia ella misma y hacia los demás; reconocerá en lo extraño y ajeno lo propio; se responsabilizará y comprometerá con sus elecciones; su pensamiento será acorde con su práctica; tendrá la capacidad cultural, económica y social de los gobernantes; se distinguirá de la muchedumbre, del estulto y del autoenajenado, y disfrutará el desgarramiento producido por las experiencias de la vida.

Los antiguos griegos no se equivocaron al afirmar la siguiente tesis: sólo quien se ha ocupado y preocupado por sí mismo, puede ocuparse y preocuparse por otros. Definitivamente así es, sólo en el andar se construye camino y se aprende el oficio de ser humano siendo un intérprete veraz, fidedigno, acucioso de cualquier universo¹⁴⁴ que lo llama a comprenderlo (Michel, 1996:26).

De manera metafórica, podemos decir que las personas en formación son peregrinas, caminantes que en su andar logran la sabiduría altamente codiciada por quienes no caminan. A los que han construido camino en algún horizonte de saber se les considera una autoridad por el conocimiento poseído y porque son reconocidos por sus juicios que son superiores a los de otras personas. Son personas confiables, veraces, autodisciplinadas, éticas y un ejemplo a seguir.

¹⁴⁴ Entiendo como universo a una persona, un grupo humano, una situación existencial, una ecuación matemática, un átomo, una flor, un libro, un poema, un canto, las noticias televisivas, una canción de moda, etcétera.

Las virtudes que hacen que el estado de salud sea óptimo en estas personas son: la justicia, la prudencia, la templanza y la fortaleza en las experiencias democráticas. A lo largo de su vida han logrado cultivar vivencias y han jugado en el sentido amplio de la palabra.

b) Vivencia

Para Gadamer (1993c) la vivencia tiene su correlato en la vida misma, de ahí el término alemán *Erleben* que significa “estar todavía en vida cuando tiene lugar algo”. Se diferencia de otras estructuras de formación por su acaecer en el mundo, es decir, a través de la vivencia el ser humano construye sentidos, significados a partir de algo real que ha vivido, provocando su permanencia como inolvidable e imborrable a lo largo de la vida.

El sentido construido adquiere un carácter de verdad en dos dimensiones distintas. Si bien su origen es la comprensión inmediata derivada del instintivo que caracteriza al cuerpo biológico, puede llegar a ser una verdad más acabada y universal cuando tal sentido se convierte en una experiencia humana particular después de ser interiorizado en la conciencia a través de desmenuzar su estructura y volver a reconstruir lo que pasó para descubrir los efectos, resultados e implicaciones tanto en la vida individual como colectiva.

Como sentido construido de una primera experiencia interiorizada, será inagotable en tanto se construyan, a partir de él, sentidos más amplios y totalizadores, los cuales habrán de convertirse en referentes inconfundibles e insustituibles que determinan el ser de una persona en un momento determinado. Es decir, se convierte en el contenido de nuestros recuerdos, memoria y remembranzas de nuestra vía, por lo tanto será inolvidable e irremplazable.

La vivencia genera unidades de sentido, las cuales forman unidades de conciencia por un carácter de referencia intencional. Su valor radica en el hecho de destacar y limitar un aspecto de la propia vivencia, la cual al ser confrontada se convierte en una referencia inconfundible e insustituible de lo que es en un

aquí y en un ahora. Por ello, la vivencia no puede vivirse dos veces de la misma manera, siempre será distinta según los sentidos ya construidos.

Lo realmente vivido deja huellas imborrables, marcas tanto en la piel como en la conciencia. Una misma situación concreta es vivida de manera distinta por diferentes personas, cada una construye diferentes sentidos de acuerdo con el impacto producido en sus sentidos. Si el choque es más violento, hace temblar los hilos más sensibles de la existencia. De ahí el espasmo que produce al descubrir lo ocurrido.

La construcción de sentidos en los escenarios de formación es vital para el investigador por las razones siguientes: el choque de sentidos le permitirá conocer sentidos distintos al suyo; comprenderá que su capacidad intelectual no corresponde a la de un sabelotodo, sino que el conocimiento es ordenado, paulatino y consecutivo, y que la confrontación con uno mismo, a partir de la vivencia, es crucial porque ha tenido en él un efecto duradero.

La vivencia tiene un referente intencional que deja marcas o huellas, tanto en los recuerdos como en la memoria. Será recordada cuantas veces sea necesario por quien la vivió para examinarla y explicar situaciones futuras. Eso permite la identificación de los seres humanos con sus propias emociones y sentimientos cuando los vive dentro de su conciencia.

En la vivencia se une lo aprehendido y lo vivido, se vuelve sensible la vida en su conjunto, en su extensión y en su fuerza. Y el sentido construido es siempre algo que se destaca y delimita frente a otros aspectos de la propia vivencia y con ello, el investigador gana una nueva manera de pensar y vivir el mundo.

La pregunta resuelve el enigma de lo ocurrido y da paso a organizar la maraña de sensaciones generadas cuando lo vivido afecta irremediabilmente la existencia. El sentido construido en el acto de pensar, se convierte en una referencia interna que convertirá en inolvidable lo vivido, a pesar del tiempo transcurrido. También se convierte en la piel de la persona, una piel que goza de buena salud por el hecho de estar consciente por lo que ha pasado.

Si a través de las vivencias uno es lo que es, entonces, todas las personas deben tomarse su tiempo para detenerse a pensar en las causas que propiciaron que lo planeado no cubriera las expectativas deseadas. El hecho de examinar con cuidado la serie de contingencias presentadas en nuestros actos, no sólo permitirá darnos cuenta de la condición de vulnerabilidad sino también del hecho de que estamos a tiempo de cambiar.

A partir de la vivencia el investigador logra cultivar la capacidad de conocer quién es, por qué es así y no de otra manera y, por otro, es capaz de transformarse en otra persona distinta a la que fue antes de conocerse. Sólo reconociendo el pasado, lo que ha sido, puede comprender lo que es ahora.

c) Juego

Spiel, traducido al español —y por asociación— significa juego. No me interesa analizar el juego como recreo, descanso, excedente de energía, tendencia atávica, preludeo de la vida, ni como medio para educar, socializar y hacer consciente o inconsciente algún proceso mental. Tampoco me interesa distinguir el juego animal del juego humano.

Lo que me interesa rescatar de la persona que juega es la manera de mostrarse y proyectarse al jugar. A través de la actividad lúdica, que también tiene un componente de seriedad por la serie de normas establecidas en el propio juego, la persona no sólo se autopresenta tal y como es, sin recurrir a escenas teatrales, también se transforma al descubrir lo que es capaz de hacer, primero en el juego y posteriormente en la vida real. Por esa razón, el juego es una transformación en construcción. A la actitud de autopresentarse y transformar en construcción, Gadamer la denomina expansión de uno mismo.

Para Gadamer una cosa es el juego y otra el comportamiento del jugador. Con respecto a la primera cuestión, el juego tiene un fin, el de sí mismo (Fingermann, 1970:39), es el juego quien juega y no los jugadores (Zúñiga, 1995:204), el juego sólo cumple el objetivo que le es propio cuando el jugador se abandona del todo al juego (Gadamer, 1993c:144).

En palabras más coloquiales, el juego es independiente de la conciencia de los jugadores, sus fines son inmanentes al juego mismo y no están proyectados hacia otro fin externo a él. Al estar encerrado en sus propios fines, el juego hace posible que la persona que juega permanezca en el presente, es decir, no salga del tiempo, aunque sólo sea mientras juega.

Con respecto a la segunda cuestión, el comportamiento del jugador se caracteriza porque “juega a algo” y, en ese admitir ya hay una cierta “elección”, una voluntad de jugar. Para el jugador, la razón principal del jugar consiste en que el juego no es un caso serio, es una simple diversión que interrumpe las tareas cotidianas. Es un espacio existencial que se caracteriza por atender los instintos e impulsos naturales y la libertad que tienen los jugadores para jugar.

El riesgo de ganar o perder es lo que hace atractivo jugar, es lo que impulsa a las personas a jugar. Sin darse cuenta, el jugador muestra su verdadera manera de ser, la cual, por las presiones de la vida diaria, permanece oculta hasta que alguna contingencia la hace brotar de manera sorpresiva, desesperada y con efectos no siempre placenteros.

En este caso, el riesgo de violar las reglas es lo que hace posible identificar la posición del investigador tanto en los escenarios de formación como en la vida misma. Ya dijimos que la manera en que asume el juego, permite identificar su posición hacia la vida. Tal efecto se debe a la expansión del ser real de quien juega.

Como autopresentación, el juego hace que el jugador, en cierto modo, llegue a descubrir aquello que es capaz de hacer y, al darse cuenta de ello, puede tomar las medidas necesarias para que ese mostrarse y proyectarse le sean familiares. Al reconocerse como tal puede convertirse en lo que es y no en la manera en que se muestra en la realidad.

Recordemos que, por lo general, las personas en el mundo real no son siempre lo que son. Su manera de ser cambia de ropaje según las circunstancias y relaciones establecidas, cuando es padre se pone la

investidura de padre, cuando es hijo la que corresponde al hijo, cuando es autoridad, la de autoridad, etcétera.

A través de la autopresentación y transformación en construcción, la idea es que la persona que juega evite en la vida real la necesidad de disfrazarse, tenga conciencia que su actitud al jugar es una parte profundamente adormilada a la cual tiene que despertar para que en la vida sea muestre como realmente es.

La simulación, las escenas teatrales de la persona, tienen que ser sustituidas por manifestaciones y proyecciones de ser reales, para que aquello que se juegue sea las propias condiciones humanas como es el miedo, la angustia, el placer, el goce, etcétera. Si las personas, al descubrir lo que son capaces de hacer en el juego, dirigieran sus esfuerzos para actuar en la vida real, seguramente en las experiencias democráticas no sólo se autopresentarían sino también se transformarían, construyendo una nueva manera de ser.

Debido al hecho de que el juego representa una simple diversión que irrumpe las actividades cotidianas y, por lo tanto, no es una cosa seria, propicia que el investigador se abandone a él, sin perder con ello la autonomía de sus decisiones frente a la serie de reglas y normas que lo constituyen. Asimismo, lo libera de la iniciativa provocando que, bajo la representación de una función asignada por la institución, permita la proyección de lo que verdaderamente es, sin las complicaciones de justificar y/o argumentar su posición.

Este efecto de expansión de sí mismo se debe precisamente a dos elementos que caracterizan al juego: el carácter potencial de transformar a quien juega y a la capacidad que tiene de que el jugador permanezca en el presente, es decir, que no salga del tiempo real que le toca vivir, aunque sólo sea mientras juega.

El juego es una necesidad interna del ser humano que a pesar de ser una actividad libre, espontánea y voluntaria, está constituida por reglas que determinan el comportamiento del jugador. Tales reglas pueden ser

traspasadas tantas veces se quiera, en algunas ocasiones con el éxito esperado y en otras con el riesgo de ya no seguir jugando.

La presencia de un “otro” es fundamental para llevar a cabo un juego. Éste último responderá a las iniciativas, por contrarias que sean, y establecerá relaciones entre uno y otro jugador, al grado de ser afectados ambos sino siguen las prescripciones del objetivo que se persigue en la reunión.

Obstáculos para elaborar las nociones de formación

Con la finalidad de identificar las causas que propician que los investigadores cancelen experiencias hermenéuticas en los escenarios formativos, describo dos de ellas, la estulticia y la autoenajenación, e identifico algunos factores sociales que las propician.

a) Estulticia

Es un concepto de la antigua Grecia y significa dejarse llevar por las influencias del mundo exterior, en otras palabras, quien la padece se deja llevar por lo que otros dicen, no se ocupa de nada y no dirige su voluntad hacia ningún fin (Foucault, 1994:59). Es un estado de mala salud que acerca a la persona a la ignorancia y lo aleja de los procesos de formación.

Para los griegos la estulticia es el extremo contrario de la *épiméleia/cura sui*. Se caracteriza por la desconexión entre voluntad y uno mismo: la voluntad es limitada, fragmentada y cambiante y la renuncia a uno mismo es inevitable y acrítica. El individuo no tiene voluntad para buscar la verdad, no tiene palabra propia y renuncia a la capacidad de formarse.

Su actitud de vida es tan cambiante como las opiniones recibidas del exterior. Sus puntos de vista no son congruentes con su práctica. Es una persona poco confiable y digna de respeto por su actitud de necedad, sandez y tontería.

La condición de bobería, estupidez e insensatez de la estulticia se debe básicamente al hecho de que la verdad no actúa en la persona ni produce el

efecto de retorno de la verdad sobre ella. El conocimiento convierte a la persona en una enciclopedia viva cuya virtud reposa en el hecho de acumular información en la memoria y reproducirla con base en la capacidad del recuerdo.

Acumular y reproducir información no es un hecho relevante. En la actualidad existen programas de computación para tales acciones. Sólo basta transcribir la información, guardarla en un disco y golpear la tecla indicada para volver a tenerla. El riesgo de perder información se debe en la condición humana al olvido y en la cibernética a los virus del propio sistema.

La acumulación de conocimiento no es un indicador de transformación de la persona, carece de significación porque la información no ha sido vivida y, por tanto, no se le ha otorgado un sentido intencional. En este caso, el conjunto de datos e información no es suficiente para expresar una intención, sólo son una serie de signos a procesar. Sería pretencioso llamarlos conocimientos o verdad si no existen condiciones mínimas para proyectar un sentido después de su deconstrucción y reconstrucción.

A partir de lo anterior, el conocimiento es empleado como medio de mostrar y proyectar una manera de ser no construida por la persona misma, sino por el colmillo dulzón de la opinión pública. En este caso, la persona estulta abandona la posibilidad de ser para convertirse en una unidad cibernética a la cual ordenan sin protesta alguna.

Dado que los ejemplos facilitan el abordar un tema, señalo lo siguiente. Existen investigadores que presumen de experiencias hermenéuticas, cuando en realidad no siguen los principios gadamerianos; otros hablan de democracia sin saber qué es; unos más dicen estar enamorados y no tienen idea de lo que significa amar; otros educan a otros pero no han empezado a educarse. En síntesis, la persona estulta es quien más desconoce quién es y por qué está en el mundo. Se abandona a la moda y espera que otros le indiquen el camino a seguir.

b) Autoenajenación

Para Gadamer (1993a), la autoenajenación del hombre es un tipo de esclavitud que induce al retorno a lo privado y a la imposibilidad de su salida. Es la pérdida de la conciencia histórica caracterizada por el ensimismamiento en el mundo particular. Se caracteriza por la dependencia y esclavitud hacia el mundo de los bienes constitutivos del sistema de producción de las sociedades industrializadas.

A diferencia de la enajenación o alienación de Marx, determinada por factores de producción, fetiche del dinero, artificialidad de las relaciones de producción y carácter de mercancía del trabajo, en la autoenajenación es la propia persona quien determina su estado de enfermedad.

La autoenajenación es una experiencia de sufrimiento basada en el aislamiento y la soledad. En la primera hay una forma de pérdida y en la segunda de renuncia y abandono. Posiblemente la lección de las experiencias de sufrimiento es generalmente inconsciente, pero cuando es consciente, la situación es alarmante en tanto no hay justificación alguna.

Los ejemplos empleados por Gadamer ilustran este tipo de enfermedad de los seres humanos. La soledad del filósofo y del científico, les obliga a sustraerse del mundo cotidiano para capturar y descubrir algo importante para la humanidad. Tal hecho provoca renunciar a un sin fin de cosas como son las relaciones familiares, el placer de bailar, etcétera. En el caso de las mujeres, la renuncia a ser madre.

La soledad del viejo es distinta a la del filósofo y científico, se enraíza principalmente en los recuerdos resguardados en la memoria. Renuncia al mundo nuevo que se presenta ante él gracias a los avances de la ciencia, la tecnología y la industria, sin esperar nada más de la vida. No mira al futuro y rememora sus vivencias, hazañas, aventuras, miedos, apatías, ilusiones, fantasías, etcétera. Éstas le recuerdan lo que fue, pero no lo que pudo ser.

Las figuras del ámbito político también pueden instaurarse en la experiencia de soledad. El hecho de abandonarse a la proximidad con los otros,

se debe al miedo de ser descubierto. Su voluntad puede ser anticipada por las personas a quienes se les acerca y, por ende, boicoteada. Aunque resulte contradictorio, el político padece en la proximidad con las personas, a pesar de que ellas le proporcionan el lugar jerárquico que posee.

La soledad del sabio y la soledad del sujeto religioso son similares. No abandonan el mundo, pero se separan de él provocando pérdida o renuncia de manera inevitable. Por ejemplo el primero, al no compartir los intereses de personas con un nivel cultural incipiente, tiende a aislarse para no ser contaminado de la embriaguez cotidiana y el segundo, quizá por las mismas razones, busca la presencia del Hijo de Dios y no la suya propia.

c) Factores que generan la estulticia y la autoenajenación

En el cuarto horizonte de saber presenté algunos factores sociales tendientes a reducir y restringir el significado del concepto de formación. Aquí retomo algunos de ellos para reflexionar acerca de que el investigador cancele las posibilidades de vivir experiencias hermenéuticas.

En algún momento de la vida, nosotros y los investigadores nos hemos convertido en personas estultas o autoenajenadas. Lo que ocasiona ambos estados de enfermedad es el tipo de racionalidad, valores, principios, estructura, organización, *ethos*, etcétera, del tipo de sociedad donde nos hemos formado. Debido al elevado número de factores identificados en las sociedades actuales, a continuación presento los considerados más relevantes.

El desarrollo y avance de la ciencia ha generado una paradoja insalvable respecto a la construcción de conocimientos. Por un lado se ha estimulado la especialización del saber y, al mismo tiempo, se ha fraccionado y desarticulado. Por ejemplo, para los bibliotecarios resulta complejo ubicar los libros sobre los temas de bioética y experiencias transgénicas, debido a que son varios los campos en los que participan dichos temas: economía, ingeniería, criterios de regulación de mercado, biología genética, criterios de patentes y control, corporaciones macro, etcétera.

La tecnología y la industria generan en las personas una actitud de competitividad. Situación favorable en tanto garantiza la calidad y la eficiencia de la producción en serie; pero también fomenta situaciones de pugna, rivalidad y conflicto entre las personas por el hecho de competir, lo que propicia la cancelación de acciones solidarias.

A través de la educación formal, se introyecta en las personas un tipo de moral basada en el éxito personal; se fomentan identidades para el consumo a través de mensajes subliminales; se alimentan defectos como injusticia, intemperancia, cobardía e ignorancia; se reproducen valores acordes a la industria como flexibilidad, acomodación y adaptación, y se ponderan como criterios de validez el cálculo, la planeación y la automatización.

Se privilegian los modelos de formación basados en el deber-hacer y deber-ser y se exige que las personas respondan a dichos criterios. Tal situación implica la uniformidad y homogeneidad de las personas y con ello se atenta contra la individualidad y diversidad de los grupos.

El sistema de comunicación humana ha privilegiado el lenguaje comunicativo, connotativo y cognitivo. Este tipo de lenguaje se caracteriza por introyectar en las personas la necesidad de recibir órdenes y prohibiciones, y considerar como verdad los conocimientos de la ciencia experimental. Todo a través de la persuasión y el convencimiento. En la educación formal se ha dejado de lado el lenguaje tendiente a unir a las personas (fático), reconocer la belleza estética y literaria (poético), aclarar sentidos (metalingüístico) y situar el contexto desde donde se habla (referencial).

También la administración, el consumo y la opinión pública fomentan la estulticia y la autoenajenación. Cada una representa un tipo de esclavitud convulsiva de repetición mecánica. Son inevitables en tanto son parte de la vida estructural y organizacional de las sociedades y por ello son más peligrosas.

Etapas del círculo hermenéutico

¿Qué es lo que ocurre en los escenarios institucionales y no institucionales? Lo que hace importante a los escenarios de formación institucional es la experiencia hermenéutica vivida por el investigador. Desde la perspectiva de Gadamer, este tipo de experiencia se caracteriza por tres momentos: comprensión, interpretación y aplicación. Para explicarlos acudo los planteamientos del filósofo y filólogo alemán.

a) Comprensión

Para Gadamer, “comprender significa primariamente entenderse en la cosa, y sólo secundariamente destacar y comprender la opinión del otro como tal” (1993c:364). Es decir, lo primero que se debe evitar al estar frente a lo desconocido o lo que se presenta sin sentido, es vigilar las arbitrariedades de las ocurrencias, los prejuicios, el sentido común, los hábitos lingüísticos, las prenociones y las certezas científicas. Hay que asumir una actitud abierta hacia lo inesperado, para dejar que la cosa se presente como tal. A través de la interpretación uno se aproxima a la cosa con el fin de descifrar y conocer qué es.¹⁴⁵

Hay que estar atento para escuchar lo que la cosa nos quiere decir y construir una idea sobre su acontecer. Este primer juicio se revisará tantas veces sea necesario sin olvidar que el fenómeno, es decir, lo que se presenta a la conciencia, es parte de un todo y el todo es parte de él. En este sentido, “comprender no es comprender mejor, ni en el sentido objetivo de saber más ni en el virtual de poseer conceptos más claros, ni en el de la superioridad básica que posee lo consciente, respecto a lo inconsciente de la producción. Bastaría decir que, CUANDO SE COMPRENDE, se comprende de un modo DIFERENTE” (*Ibídem*, 367).

¹⁴⁵ Para entender la complejidad del proceso, Gadamer relaciona la comprensión con la experiencia que tiene una persona cuando viaja al extranjero y desconoce el idioma que se habla ahí.

b) Interpretación

Es un proceso paralelo a la comprensión. Se empieza por elaborar juicios, proyectos de sentido y significado a partir del marco de referencia que se tiene, pero tales ideas irán transformándose en la medida de la penetración del sentido hacia la cosa. El saber escuchar, entendido como la capacidad de recepción en este caso, es la condición que permite que las interpretaciones sean superficiales o densas.

Si las ideas no se convalidan y se quedan en el primer proyecto de sentido, seguramente será parcial, fragmentado y desarticulado del todo. En la medida en que a tales juicios se vayan incorporando nuevos conceptos, nuestra interpretación abarcará más horizontes de saber y será más global. Para Gadamer, el criterio para la corrección de la comprensión e interpretación es siempre la congruencia de cada detalle con el todo. Cuando no hay tal congruencia, significa que la comprensión e interpretación ha fracasado (*Ibídem*, 361).

c) Aplicación

Con respecto a este punto, Gadamer reconoció que no pudo encontrar un término mejor que explique la esencia de la experiencia hermenéutica. Desde mi punto de vista, la frase *épiméleia/cura sui*, empleada por los antiguos griegos, contiene lo que el filósofo y filólogo alemán deseaba expresar.

Para Gadamer la aplicación es el conocimiento obtenido en los momentos anteriores y lo que permite por un lado aproximarse a la verdad — entendida como acontecer y no como develamiento, como propone Heidegger— y, por otro, la conversión de los seres humanos. En otras palabras, a partir de la aplicación se logra la reconciliación con uno mismo.

Sin duda, al desarrollar su quehacer el investigador se ocupa y preocupa por construir la realidad como verdad que acontece a partir de su marco referencial, pero el conocimiento construido a través de la comprensión e interpretación, cuestiona su posición hacia el mundo al grado tal que es

inevitable un giro que repercute enormemente sobre su manera de ser. Tal giro no es otra cosa que la imperiosa necesidad de ocuparse y preocuparse por él mismo.

En este caso, la frase *épiméleia/cura sui*, traducida al español como conocimiento y cuidado de uno mismo, implica reconocer el mundo particular del investigador, poner distancia frente a dicho mundo para conocer otros mundos, darse la oportunidad de conocerlos sin anteponer las experiencias propias, regresar al mundo particular para meditar lo que acontece en el mundo privado y personal y construir una actitud distinta a la que tenía antes de la experiencia hermenéutica vivida.

Si entendemos la formación como la condición de ocuparnos y preocuparnos por nuestras debilidades y no dejarlas en manos de otros, y la capacidad de entender la opinión de otros y nuestra propia opinión, entonces resulta fácil entender que la comprensión, interpretación y aplicación, los tres momentos de la experiencia hermenéutica gadameriana, conducen irremediablemente a la formación. Ésta sólo puede darse cuando hay otro, en este caso el conocimiento, como mediador entre la realidad y nosotros mismos.

Las nociones de formación en los congresos del COMIE

¿A través de qué podemos comprobar la autopresentación de las nociones de formación en los congresos del COMIE? La respuesta es la siguiente. Son diversos los indicadores que sugieren la idea de que los investigadores continúan su formación. Unos se pueden cuantificar (publicaciones, participación en eventos académicos, informes y avances de investigaciones desarrolladas, conferencias dictadas, constancias sobre formación de recursos humanos, dirección de tesis, comentarios, presentación de obras, etcétera), otros requieren de estrategias no cuantitativas y especiales para determinar sus efectos (reconocimiento, dominio del campo de saber, otorgamiento de autoridad epistemológica y deontológica, resultados de investigación como instrumentos para la toma de decisiones, etcétera).

Debido a la complejidad del segundo tipo de indicadores, analizo en este apartado la participación de las cuatro instituciones elegidas en los congresos organizados por el COMIE, reconociendo, por un lado, la especificidad del horizonte de saber cultivado desde su creación hasta la fecha y, por otro, la participación de investigadores amateurs y de oficio, especialistas docentes, administradores, delegados sindicales, políticos y autoridades en materia educativa.

Los congresos organizados por el COMIE son un escenario de formación importante para los investigadores, por la calidad de los trabajos presentados en el ámbito nacional e internacional y porque son un valioso indicador de la formación lograda en y a partir de la investigación. Como el proceso de selección de los trabajos es minucioso y riguroso, permite valorar el estado de conocimiento de la investigación educativa en el país.

a) Instituciones participantes

Tras analizar los datos contenidos en el Cuadro 17, podemos afirmar que en comparación con otras instituciones de educación superior y de posgrado en el Valle de Toluca, la participación como ponentes de los investigadores del ISCEEM es significativa al considerar el total de ponencias aceptadas.

En los últimos seis congresos realizados en las ciudades de Toluca (1992), D.F. (1995), Mérida (1997), Aguascalientes (1999), Manzanillo (2001) y Guadalajara (2003), del total de 181 investigadores que presentaron ponencias, treinta participaron por la UAEM, siete por El Colegio Mexiquense, uno por el Instituto Tecnológico de Toluca, siete por el ITESM, ninguno por la UPN No. 151, treinta y seis por las Escuelas Normales Estatales, catorce por la SECyBS, dos por SEIEM y ochenta y cuatro por el ISCEEM.

Desde el punto de vista numérico, el ISCEEM ocupa el primer lugar. Tal situación se debe a cuestiones como: 1) La consolidación de la planta académica, 2) La consolidación de las líneas de investigación, 3) La construcción de trayectoria de estudio de los investigadores, 4) Los programas

de apoyo a la institución, 5) Las facilidades para asistir a los eventos, pero sobre todo, el apoyo institucional para asistir a los eventos, etcétera.

Todas las interpretaciones construidas sobre lo anterior pueden ser resumidas en dos puntos: los investigadores del ISCEEM continúan formándose en y para la investigación, y la necesidad de compartir e intercambiar hallazgos, resultados y productos con otros investigadores.

b) Dependencias educativas

Con la finalidad de identificar las dependencias a las cuales están adscritos los investigadores, elaboré el Cuadro 18. Los datos contenidos en él muestran lo siguiente. De un total de treinta investigadores de la UAEM, trece están adscritos en la Facultad de Ciencias de la Conducta, uno a la Facultad de Humanidades, tres al CIDIE, uno al CEU, uno al Departamento de Posgrado e Investigación, seis a la Coordinación de Escuelas Preparatorias y Estudios de Licenciatura, uno al Área de Currícula y Prácticas Académicas y carecemos de información acerca de cuatro investigadores.

De un total de treinta y seis investigadores de las Escuelas Normales Estatales, seis pertenecen a la EN de Educación Física, dos a la EN No. 1 de Toluca, siete a la EN No. 3, uno a la EN No. 4 Nezahualcóyotl, uno a la EN de los Reyes la Paz, seis a la EN de Tlalnepantla, tres a la EN No. 1 Nezahualcóyotl, cuatro a la EN de Texcoco, uno a la EN de los Reyes Acaquilpa, uno a la EN de Santiago Tianguistengo, dos a la ENSEM, uno a la EN de Zumpango: Inv. Educativa, y uno a la EN de Educación Especial del Estado de México.

De un total de catorce investigadores de la SECyBS, dos están adscritos en la Subdirección de Educación Superior, uno en el Departamento de Libros de Textos y Apoyo Didáctico, tres en el de Libros de Textos, uno en el de Capacitación y Actualización Docente, dos en la Dirección Educativa Técnica, Media Superior y Superior, dos en la C. Coordinación Educativa Contable para el Magisterio del Estado de México y carecemos de información acerca de tres

investigadores.

De los dos investigadores de SEIEM, uno está adscrito en la Unidad de Investigación Educativa y el otro en la Subdirección Educativa Primaria Toluca.

De un total de ochenta y cuatro participaciones como ponentes del ISCEEM, diez están adscritos en la división Chalco, veintitrés en la división Ecatepec, siete en la división Tejupilco, uno estudiaba la Especialización en Cuautitlán Izcalli y cuarta y uno pertenecen a la sede Toluca.

Con base en los datos anteriores, podemos señalar que en relación con la trayectoria profesional, la formación del investigador se evidencia en su participación como ponente en eventos de prestigio nacional, independientemente del apoyo a la investigación y a la experiencia que ha logrado acumular durante varios años en este renglón.

También podemos inferir que están comprometidos no sólo con la línea de investigación y campo temático a estudiar, sino también con las inquietudes, necesidades, intereses, etcétera, generadas a partir de su formación inicial. Desde mi punto de vista, considero que los investigadores han empezado a consolidar una tradición en investigación, en tanto han participado en calidad de ponentes en diversas ocasiones.

c) Investigadores del ISCEEM

En el Cuadro 19 contiene información sobre la participación como ponentes de nuestros informantes principales en los seis últimos congresos. De un total de treinta y nueve investigadores, por un lado, cinco están adscritos en la división Chalco, cuatro en la división Tejupilco, ocho en la división Ecatepec y veintidos en la sede.

Por otro, uno ha participado cinco veces de manera continua, tres lo han hecho cuatro veces de manera continua, uno tres veces continuas y una discontinua, cuatro han participado tres veces continuas, cinco dos veces continuas y una discontinua, ocho dos veces continuas, cinco dos veces no continuas y 13 sólo han participado una sola vez.

A partir de los datos anteriores, podemos advertir en los investigadores del ISCEEM, más que una inquietud y necesidad, un compromiso y responsabilidad por buscar espacios para socializar y debatir los hallazgos de la investigación, aún de las precarias condiciones institucionales por apoyar este tipo de actividad profesional. Generalmente los apoyos se centran en cubrir la inscripción al evento y otorgar una cantidad máxima de mil pesos para cubrir los gastos correspondientes a viáticos, transporte y hotel.

d) Informantes principales de la investigación

Con base en los datos contenidos en los Cuadros 19 y 20 podemos afirmar que algunos investigadores de la sede ISCEEM y que en esta investigación no forman parte del grupo llamado informantes principales, no sólo han construido una tradición en el campo de estudio en tanto se han especializado sobre algún objeto de estudio y sobre el mismo campo, sino también empiezan hacer escuela por los hallazgos, avances y productos logrados.

En este último cuadro, se presenta la relación de investigadores seleccionados para convertirse en informantes principales de la investigación, con base a los criterios señalados en la parte denominada Introducción.

A partir de la información anterior, podemos afirmar que los informantes principales de esta investigación son investigadores que han hecho de la profesión un modo de existir. La posición crítica que asumen y que ha sido construida en la investigación-formación, se convierte en una alternativa para construir una línea de trabajo la cual desenvocará en la constitución de una escuela de pensamiento a largo plazo.

Maneras en que las nociones se autopresentan en los congresos

En otro apartado analizaré las maneras en que los investigadores continúan formándose en los escenarios que la institución, ellos mismos y otros investigadores abren y construyen. Mientras tanto, con la finalidad de identificar

otros tipos de participaciones en los congresos, en el Cuadro 21 se cuantifican los investigadores que han participado como coordinadores de áreas temáticas, los cuales, a pesar de que trabajan en otras instituciones, debido al trabajo académico y profesional que llevan a cabo en el Instituto, abren caminos y dispositivos para que algunos investigadores sigan formándose en el campo de estudio que el ISCEEM ofrece.

a) Coordinadores de áreas de conocimiento

A excepción de María Bertely Busquets, quien estuvo adscrita en el ISCEEM hasta 2001, Javier Enrique Loredó, Liberio Victorino Ramírez, Margarita Noriega Chávez y Luz Elena Galván Lafarga son parte del claustro de doctores incorporados en los campos de conocimiento correspondientes a Educación, sociedad y cultura. En el 2002 Loredó se incorpora en el programa doctoral, Noriega —quien había estado adscrita en el Instituto en los primeros años de su creación— se reintegra y Galván —asesora de la línea de investigación Historia de la Educación de 1995 a 2000 — se reincorpora como directora de tesis.

Con base en la información compilada en los materiales revisados, los investigadores antes señalados mantienen diversas relaciones académicas, profesionales y personales con nuestros informantes principales, ya sea como directores de tesis, integrantes de un equipo de investigación o seminario, o bien han cultivado lazos afectivos, académicos y profesionales.

Los investigadores mencionados y otros más reconocidos nacional e internacionalmente, han influido de diversas maneras en los informantes principales, no sólo en su decisión de continuar los estudios doctorales, sino también para incorporarse en las dinámicas de trabajo académico establecidas por el COMIE, por señalar un ejemplo.

Existen otras maneras de participación de los investigadores del ISCEEM en los congresos. En algunos casos, podemos comprobar que tales actividades son resultado de las relaciones académicas y/o profesionales y los intereses

político-académicos, pero en otras son fruto de la iniciativa personal.

b) Estados de conocimiento

En 1992 se lleva a cabo en Toluca el II Congreso Nacional Temático de Investigación Educativa. Además de ser la institución convocante, el ISCEEM organiza el evento. Eugenio Martínez, el cuarto director del Instituto y el Sistema Estatal de Investigación Educativa encabezan la planeación del evento e invitan a los investigadores a colaborar tanto en la elaboración del estado de conocimiento de la investigación educativa como del evento en sí mismo.

En el congreso mencionado se presentan por primera vez 30 cuadernos sobre el estado de conocimiento de la investigación educativa en la república mexicana, en el periodo 1982-1992. Véase el Cuadro 22 y 23.

De un total de nueve investigadores, seis asumieron el papel de coordinadores temáticos y tres de colaboradores. Por adscripción, seis investigadores prestan sus servicios en la sede, uno en la división Ecatatepec y dos en la división Chalco. Por género, seis son hombres y tres mujeres. Con respecto a la coordinación temática, dos son mujeres y cuatro son hombres y como colaboradores, una es mujer y dos son hombres.

Con el fin de repetir la experiencia abarcando el periodo 1992-2002, el COMIE elabora una convocatoria dirigida a los investigadores del país para invitarlos a participar en la elaboración del estado de conocimiento. La estrategia empleada consistió en invitación ex profeso y abrir la participación a las personas interesadas.

El cuadro 24 ha sido elaborado con base en la información proporcionada en la página web del COMIE en comparación con la de otras instituciones. Como se ve, 20 investigadores del ISCEEM participaron en el proceso en las siguientes áreas temáticas: tres investigadores en el Área 1, tres en el Área II, uno en el Área V, uno en el Área VI, cuatro en el Área VIII, tres en el Área IX, uno en el Área X y cuatro en el Área XI.

Como lo indica el Cuadro 19, los investigadores de la división Chalco no

participaron. Los veinte investigadores están adscritos en las divisiones y sede de la siguiente manera: cinco investigadores de Ecatepec, de los cuales cuatro son mujeres y uno varón; un investigador de sexo masculino de Tejupilco; cinco investigadores de Ecatepec, de los cuales cuatro son del sexo femenino y uno masculino; catorce investigadores de la sede Toluca, de los cuales cinco son mujeres y nueve varones.

Asimismo, los veinte investigadores están distribuidos de la siguiente manera: Área I, tres investigadores: una mujer y dos varones; Área II, tres investigadores: una mujer y dos varones; Área V, un investigador del género masculino; Área VI, una investigadora; Área VIII, cuatro investigadores: tres mujeres y un hombre; Área IX, tres investigadores: dos mujeres y un hombre; Área X un investigador del género masculino; Área XI, cuatro investigadores: uno del género femenino y tres del masculino.

A partir de los datos anteriores, podemos concluir que los investigadores que participaron en este tipo de trabajo académico se debe fundamentalmente a tres cuestiones: a la iniciativa personal, a la búsqueda de escenarios para continuar formándose y al compromiso intelectual por el campo temático a la cual se adscribe los trabajos de investigación.

Ante los hechos anteriores, el ISCEEM apoyo a los investigadores autorizándo exclusivamente el tiempo para ausentarse de la institución y asistir a las reuniones de trabajo y a las actividades de compilación de información.

c) Dictaminadores

Por invitación ex profesa de los coordinadores de áreas de conocimiento, los investigadores del ISCEEM han participado en el proceso de dictaminación de las ponencias. Con base en la información contenida en el Cuadro 26, el número de investigadores del ISCEEM participantes es el siguiente: de un total de diez y seis investigadores, ocho participaron en el V Congreso realizado en Aguascalientes, dos en el VI y siete en el VII.

Por género, de dicho total (dies y seis), siete son femeninos y ocho masculinos. Por congreso, en el V congreso participaron cinco hombres y tres mujeres, en el VI dos hombres y en el VII dos hombres y cuatro mujeres.

Con el propósito de identificar las relaciones que permitieron a los investigadores participar como dictaminadores en los eventos, a continuación presento los datos estadísticos por división y sede del ISCEEM. Del total de 16 investigadores, cuatro pertenecen a la división Chalco. Es muy probable que Bertely sea el enlace de invitación, ya que por más de cinco años estuvo adscrita como Coordinadora de Investigación de la división. Todos son del género masculino.

En el caso de la división Ecatepec, una sola investigadora ha participado como dictaminadora y probablemente se deba a las relaciones académicas, profesionales o personales construidas con los coordinadores de áreas de conocimiento, directores de tesis o integrantes del comité tutorial.

Con respecto a la sede, once investigadores han participado como dictaminadores, seis son del género femenino y cinco del masculino. Seguramente los coordinadores de línea que han invitado a los investigadores de la sede a participar como dictaminadores son: Liberio Victorino Ramírez, Margarita Noriega Chávez y Luz Elena Galván Lafarga, debido a las siguientes razones: a) Los coordinadores están adscritos en la sede ISCEEM y en dos casos, son directores de tesis doctoral de dos investigadores, y b) Algunos de los investigadores están adscritos en los seminarios que ofrecen semestralmente en el programa doctoral los coordinadores.

Con respecto a los dos investigadores de la sede que participaron como dictaminadores del VI Congreso, se desconoce el nombre de la persona que sirvió de enlace. Pudo haber sido el director de tesis doctoral de uno de los investigadores o un compañero de línea de investigación invitado por un socio del COMIE.

Los datos contenidos en el Cuadro 27 muestran que, en comparación con otras instituciones pares, el ISCEEM tiene el mayor número de

investigadores dictaminadores en los congresos, mientras que la participación de investigadores de otras instituciones es mínima o nula. Un sólo investigador participa como dictaminador por parte de la Escuela Normal Estatal y una del Instituto Tecnológico Regional de Toluca, la cual es alumna del doctorado en Ciencias de la educación que ofrece el ISCEEM.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que la participación del investigador en este tipo de actividades se debe fundamentalmente a la expresa invitación recibida con base en los méritos, conocimiento y reconocimiento a su trayectoria profesional.

Apoyos institucionales

La información cuantitativa ha sido importante para construir el tipo ideal del investigador como sujeto histórico, el cual no se agota en el saber del mundo y de sí mismo (Gadamer, 1993:372) y se convierte en una autoridad intelectual, epistemológica, deontológica, tradicional y legal debido al campo de la formatividad (inter-experiencias), las estructuras formativas (experiencia hermenéutica y estética, vivencia, juego, conocimiento de uno mismo, tradición, etcétera), la historia del sujeto (personal, laboral, académica y profesional), los saberes necesarios para la educación (Cfr. el documento elaborado para la UNESCO por Edgar Morin, 2001, donde dice que un educador conoce la ceguera y pertinencia del conocimiento, sabe enfrentar las incertidumbres y enseña la condición humana, la identidad terrenal, la comprensión y la ética del género humano), así como los saberes de la investigación.

Su tarea es hacer conciencia del acontecer basado en desgarramientos producidos por conocer, cuidar, proveer y transformar el mundo así como a uno mismo en la complejidad física, biológica, psíquica, social e histórica. Todo a partir de su condición vulnerable como sujeto de y en formación.

Las instituciones que apoyan la investigación y estimulan la planta académica para difundir los avances, resultados y productos de investigación, han puesto en operación una serie de estrategias y criterios que, a pesar de ser

arbitrarios pues no consideran la naturaleza misma de la investigación, sirven de base para elaborar un seguimiento sobre ambos aspectos.

Por ejemplo, cuando destina determinado monto económico para asistir a eventos académicos, es deseable que lo evalúe por su impacto académico y, en su caso, que lo incremente. También debe aprovechar el presupuesto para la publicación de las ponencias de tales eventos, establecer convenios con instituciones pares para fortalecer el trabajo de los investigadores, instituir un bono a la productividad para estimular la investigación educativa y a los investigadores, evaluar el desarrollo de la misma así como el trabajo realizado por los investigadores, reducir el número de personal administrativo y/o exigir que desarrollen las funciones sustantivas según el acuerdo de creación, estimular el espacio académico en lugar del administrativo, marcar tiempos para que el personal académico obtenga el grado de maestro, privilegiar las tareas de investigación sobre la docencia, establecer las políticas de acción del Instituto, establecer proyectos académicos, entre otras acciones.

En comparación a otras instituciones de posgrado ubicadas en la Ciudad de Toluca como es el CEU y el CIDIE de la UAEM y el CMq tienen políticas y apoyos a la investigación definidas, mientras que el ISCEEM carece de ello. Quizá se deba a los criterios establecidos por el Sector Central, responsable de autorizar el monto económico, el cual es manejado de manera discrecional. Véase Cuadro 28.

En el caso del ISCEEM, los apoyos económicos han sido variables según la política de administración institucional. En esta última administración los apoyos se reducen a los criterios siguientes: si el investigador presenta una ponencia dictaminada para un evento nacional e internacional, el apoyo consiste en el pago de inscripción; si es invitado a participar como ponente, conferencista magistral, participante en un simposio, etcétera, el apoyo consiste únicamente en autorización de tiempo laboral y en ese caso los investigadores tienen que justificar su asistencia. No hay apoyo económico.

Consideraciones sobre la participación

A partir de los materiales revisados, resulta fácil comprobar que cada una de las instituciones así como el personal académico, poseen una historia de vida académica, profesional y laboral propia, debido a la base jurídica, organización y recursos financieros, materiales y humanos asignados a la primera y a los segundos, su perfil académico, experiencias en el posgrado, publicaciones, dinámicas de grupos, etcétera.

Por ello, no es posible juzgar, sin un estudio previo, lo que pasa al interior y exterior de cada una de las instituciones, ya que, independientemente de la razón social de la institución, llámese Centro, Instituto o Asociación Civil, así como del perfil y grado académico del personal, unas y otros están sujetos a políticas y dinámicas internas y externas que determinan sus modos de ser.

Sin embargo, tales condiciones no son más que una *peccata minuta* con relación a lo que acontece en la experiencia hermenéutica. Ésta última permite que el investigador se convierta en un agente de cambio, en un actor social, en un sujeto público e histórico en tanto sale de su mundo privado, familiar y particular para incorporarse en el mundo de la generalidad. Mundo al alcance de otros pero difícil de acceder.

En los escenarios de formación del COMIE, es preocupante descubrir que investigadores de instituciones reconocidas en la universidad del Estado de México por su nivel de publicación y formación de recursos humanos, como es el caso del CEU y CIDIE no participan como ponentes ni como organizadores, dictaminadores, responsables de área o estado de conocimiento, etcétera. En este caso, me refiero a los congresos organizados por el COMIE.

Los argumentos para explicar esta situación salen sobrando si se antepone la condición humana en los procesos de organización del evento y dictaminación de ponencias. Sin embargo, independientemente de la situación, la ausencia de los investigadores de tales instituciones en los eventos de carácter nacional es contundente.

Gracias a los convenios establecidos con el SMSEM y la SEP, el

ISCEEM elevó su nivel de productividad. La *Gaceta ISCEEM* es el único material impreso que ha publicado con cierta regularidad. Además de colaborar en la revista interinstitucional antes mencionada, participa en la dictaminación de proyectos de investigación en el departamento encargado del periodo sabático. Un buen número de sus investigadores estudia el doctorado y otros son candidatos a obtener dicho grado.

IX Horizonte

HORIZONTE GANADO

Conclusiones

En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella.

Gadamer

Introducción

Después del ejercicio hermenéutico llevado a cabo para dar sentido a los conceptos centrales de la investigación -historia efectual, analogía, *ethos* barroco, formación, nociones de formación del investigador, ISCEEM, ser investigador educativo, escenarios y dispositivos de formación, alternativas de elaboración de las nociones de formación y maneras de autopresentarse en los congresos del COMIE-, seguir la exigencia gadameriana (1992:289) de asumir un deber crítico hacia los conceptos para no sucumbir al capricho de las definiciones preestablecidas ni a la ilusión de poder establecer un lenguaje filosófico estricto y construir los horizontes de saber respectivos - A desplazarse, Categorical, Vivido, Conceptual, Referencial, Contextual, Situacional y Concreto-, ahora toca el turno de presentar el Horizonte Ganado, es decir, las conclusiones.

Las conclusiones han sido agrupadas en cuatro apartados. Primero, expreso si los objetivos de la investigación fueron logrados. Segundo, describo las cuestiones relacionadas a las nociones de formación elaboradas por el investigador del ISCEEM. Tercero, las correspondientes a su construcción. Cuarto, considerando que las nociones de formación son resultado de las experiencias de formación, presento aquellas relacionadas a tópicos relacionados con el legado de la formación, formación como condición de ser investigador, formación e institucionalización, formación y autoridad, trayectos de formación del investigador del ISCEEM, formación e investigación, formación e ISCEEM.

Logro de los objetivos planteados

Los objetivos de la investigación se lograron satisfactoriamente. Logramos identificar las nociones de formación que prevalecen en un grupo de investigadores del ISCEEM así como las condiciones que favorecieron y obstaculizaron su construcción. A través de las categorías de investigación – historia efectual, analogía y ethos barroco, también se identificó el sentido de la historicidad de las nociones de formación.

El término historicidad es entendido como condición de construcción tanto de los modos de ser de las nociones y del concepto formación como de la existencia misma del investigador como sujeto histórico, es decir, empleando las palabras de Gadamer (1993c), sujetos que no se agotan en el saber del mundo y en el saberse de sí mismos.

Lo que representan

En esta investigación, como lo afirma Hegel (1977), las nociones de formación representaron no solo una fase especial de evolución dentro de la totalidad de la trayectoria humana, sino también tiene un valor verdadero y una significación que genera nuevas vías de comprensión e interpretación.

Efectivamente, a las nociones de formación no podemos ni mucho menos debemos exigirse más de lo que puede ofrecer en tanto ocupan un determinado lugar en la existencia del investigador. Concluimos que tal condición de temporalidad es una alternativa que genera la historicidad de ellas por la susceptibilidad que tienen de ser modificadas y transformadas cuantas veces se proponga el investigador.

La historicidad tiene como antecedente dos cuestiones: que la formación, ya sea como concepto, noción y proceso, se convierte en objeto de reflexión y conceptualización y que los resultados de ambas acciones interpele, implique y transforme el modo de ser de la persona que la estudia.

Prejuicios al inicio de la investigación

Los prejuicios acerca del sentido de las nociones de formación que caracterizaron el inicio de la investigación, se desvanecieron al descubrir que los investigadores no redujeron la formación a la información o a la acumulación de datos desprendidos del conocimiento especializado, el cual a su vez está desarticulado y fragmentado con respecto a otros contextos socio-históricos del saber, ni lo redujeron a una actividad exclusiva del aula. Mucho menos es sinónimo de conceptos como educación, capacitación, adiestramiento, instrucción o superación académica, profesional, académica y laboral.

El hecho de que el investigador conciba a la formación en un sentido más amplio, indica que la subjetividad, los procesos de formación, los referentes teóricos, las experiencias en torno a las actividades, académicas, profesionales, de investigación, laboral y personal vivida por el investigador, lo han alejado de los principios del psicologismo, criticado por los expertos que estudian los modelos de formación centrados en el deber-ser y deber-hacer.

Dificultades de conceptualización

Conceptualizar la palabra formación resulta una tarea complicada hasta para los propios especialistas en el tema. Sin embargo, las nociones de formación de los investigadores del ISCEEM se caracterizaron por centrarse en tres tópicos: Ruptura del saber, hacer y ser, Exigencia por encontrar la diferencia y Posibilidad de construir la existencia. Tales tópicos no han sido abordados en los trabajos revisados por el grupo de investigadores responsables de la elaboración del segundo estado de conocimiento concerniente a los debates sobre las nociones de formación.

En esta investigación no se abordó el tema correspondiente a los motivos que tienen los investigadores para deambular por las corrientes filosóficas, sobre todo de privilegiar el pensamiento hegeliano. Sin embargo, hasta los que han recurrido a ella en busca de respuestas para interpretar la realidad, también ha sido complejo conceptualizar la palabra formación.

Tal hecho generó en esta investigación considerar las causas que dificultan la elaboración del asunto en cuestión. Los factores identificados en el momento de conceptualizar el término formación son: Hito academicista, Protección de la intimidad, Exclusión de lo común, Defensa y envío de mensajes, Curiosidad intelectual y Respeto al concepto y al campo.

Aportaciones encontradas

De manera explícita o implícita, en las nociones de formación elaboradas por los investigadores del ISCEEM encontramos diversos indicios de elementos culturales, los cuales son producto del esfuerzo por conceptualizar la formación, pero también por acceder al mundo de la cultura y, a partir de éste, concertarse en sujetos históricos.

Los informantes principales e interlocutores de esta investigación coinciden en afirmar que, además de ser un trabajo individual donde la persona es la única responsable de su formación, es un asunto de interés común, colectivo y público donde intervienen personas, grupos, actores e instituciones sociales y educativas.

Ambas afirmaciones son significativas por diversas cuestiones, subrayados por sus implicaciones con el tema en cuestión. Primero, el grupo de investigadores del ISCEEM, a excepción de dos, la formación no es un asunto de interés conceptual, es decir, estudian otros temas que pertenecen a líneas de investigación como Historia de la educación, Educación, sociedad y cultura y Práctica educativa. Segundo, los referentes teóricos y metodológicos cultivados en y para la investigación por parte de ellos se caracterizan por seguir caminos distintos al que prevalece en los trabajos sobre la formación.

Así mismo coinciden en señalar que la noción de formación está vinculada con las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal; con cuestiones relacionadas al bienestar y perfección de la especie humana; con los valores, tradiciones e ideología de las épocas históricas; con la preocupación al relacionarla con conceptos como cultura, currícula, investigación, valores,

política, etcétera, y con los enfoques, tendencias, paradigmas y visiones de los modelos de educación. Pero por ningún momento la reducen a algunos de los asuntos anteriores.

Les resulta complicado separar el concepto de formación de los procesos de formación, debido a que, por un lado desconocen la historia del concepto, los autores que la estudian y los resultados de las investigaciones sobre el tema y, por otro, están preocupados y ocupados por estudiar otros objetos de estudio del campo de la educación.

Tal situación no implica que ignoren el potencial cultural acuñado en la tradición humanista, ni que soslayan su impacto en los modelos curriculares, el perfil académico, los grados obtenidos, las historias académicas y profesionales, el progreso y evolución de las sociedades, la condición humanitaria del planeta, etcétera.

Los investigadores del ISCEEM no desconocen la complejidad del asunto ni las críticas hechos por los estudiosos del campo sobre los enfoques pedagógicos. Asumen una posición crítica sobre las experiencias de formación propias así como de las personas con quienes co-actúan y co-existen y plantean dos cuestiones que implica la formación: desplazamiento y transformación. También está implícito los acuerdos; el diálogo establecido con las personas y consigo mismo; las maneras de entender el mundo, el hombre, la sociedad y la naturaleza; el conocimiento; la verdad; el dominio de los instintos biológicos; los valores y la ética profesional, entre otros.

Elementos para la elaboración

El ethos barroco del investigador, es la condición histórica donde se enraizan las nociones de formación. Éste, además de haber sido construido por el propio investigador a partir de diversas cuestiones y ámbitos, es quien determina el sentido y dirección de las nociones.

Entre los elementos participantes en la elaboración de las nociones encontramos, entre otras: la experiencia hermenéutica y experiencia de

formación logradas a través de la investigación; el diálogo; la comprensión, interpretación y aplicación; el conocimiento y cuidado de sí mismo; la vivencia; el juego; la lectura; la escritura; el papel de líder intelectual y su condición de autoridad. También se encuentran los escenarios y dispositivos de formación del ISCEEM, los que ofrecen las instituciones pares y los que proveen las comunidades educativas, sociales, políticas, académicas, profesionales, laborales, de amistad, etcétera.

Como lo dije anteriormente, las nociones de formación son producto de la tarea de formarse. Por tal motivo, ellas son los indicios de la formación del investigador. De algo estamos seguros, el investigador aprendió a estar en el mundo y hacerse presente por el lenguaje y, por consiguiente, abrió el espacio temporal para que las nociones también se autopresenten, primero conceptualmente y, posteriormente, materializándose en los tipos de participaciones que tienen no solo en los congresos organizados por el COMIE, sino en todos los eventos académicos y gestiones comunitarios.

El hecho de que la formación se convierta en asunto de la colectividad, implica forzosamente la preocupación y ocupación sobre la realidad, sobre el investigador mismo y sobre las personas que le rodean. De ahí la importancia de generar, reproducir y alimentar los escenarios y dispositivos en y fuera de la institución para coadyuvar, fortalecer y concretizar las transformaciones y conversiones de quienes se forman. Recordemos que la formación implica una responsabilidad y compromiso personal y se realiza con las mediaciones que se tiene con los otros y Otro.

Semejanzas y diferencias

Las semejanzas y diferencias existentes entre las nociones de formación elaboradas por los investigadores del ISCEEM son las siguientes. El sentido humanista, es decir, la dignidad del hombre frente a la capacidad de poder elegir y responsabilizarse de tal elección, y la capacidad de poder-ser y poder-hacer genera que las nociones estén vinculadas entre sí. Lo que las diferencia son

los aspectos siguientes: el campo de la formatividad de la noción, el tipo de historicidad donde se enraizan y los elementos que abarcan. Véase Cuadro 1.

Otro aspecto importante a señalar corresponde al hecho de que las nociones de formación son resultado del tiempo donde viven los investigadores y de los trayectos de formación construidos. De ahí que se hallen prisioneras de las limitaciones propias del investigador y del tipo de sociedad que les tocó vivir. Como lo dije anteriormente, por tal razón, no debe exigirse ni esperarse de las nociones más de lo que ellas mismas ofrecen. No hay que empeñarse en buscar en ellas la satisfacción que sólo puede darnos el conocimiento en un momento de formación posterior a la elaboración de las nociones de formación.

En las nociones de formación también está presente el principio de autonomía de quien se forma. Por ello, no dudan en afirmar que ellos se forman a sí mismos a pesar de las condiciones adversas y precarias que existen a su alrededor. Pero también están presentes los escenarios y dispositivos que el ISCEEM, otras instituciones, otros investigadores y los que el mismo se provee para tal fin.

Las diferencias entre las nociones de formación de los investigadores del ISCEEM con aquellos que laboran en otras instituciones, además de no existir, es innecesaria. Ambos grupos de investigadores ven en las tareas de investigación la oportunidad de reencontrarse y reconciliarse consigo mismos y, a la vez, de ir en busca de explicaciones en torno a la realidad.

Al iniciar la investigación esperaba una diferencia sustancial entre las nociones de formación. Pensé que las elaboradas por los investigadores del ISCEEM se caracterizarían por un sentido reducido y restringido, mientras que las elaboradas por los investigadores de instituciones como el CEU reposarían sobre la tisa de la filosofía. La situación no resultó como lo esperaba.

Las diferencias entre las nociones son más de forma que de contenido. Se deben principalmente a las expresiones utilizadas, las cuales son generadas por el lenguaje empleado en los procesos y experiencias formativos (académicos, profesionales, personales), y son condicionadas por el perfil

académico, grado de estudios, niveles de productividad y desempeño, antigüedad en el oficio y en la institución a la que están adscritos, etcétera, de cada investigador.

Un estudio más exhaustivo sobre las historias personales, trayectorias académicas de los investigadores y análisis del discurso, entre otras opciones, arrojará datos más precisos para explicar las causas de dichas diferencias.

Palabras más, palabras menos, las nociones de formación construidas por los investigadores del ISCEEM y de otras instituciones, convergen al situarse en un marco humanista, existencialista e histórico. Generalmente las nociones, a pesar de ser expresadas basándose en una relación vital y articulada con la cultura, se asientan implícitamente en los principios que caracterizan al concepto mismo: no se produce por mandato, debe ser un tema de reflexión para los docentes, rebasa el cultivo de capacidades, del que por otra parte deriva, uno se apropia de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma, lo incorporado se integra, pero no pierde su función y nada desaparece, todo se guarda.

Se han encontrado diferencias sustanciales entre las nociones de formación elaboradas por investigadores y las elaboradas por el personal dedicado a las tareas de administración. Probablemente, la racionalidad que priva en las funciones realizadas por los segundos, así como la jerarquía laboral, estatus y rol otorgado como director, coordinador o secretario, determina los sentidos otorgados al concepto y a los procesos de formación.

Las nociones de formación elaboradas por este grupo de personas se caracterizan por un doble sustento: la racionalidad que caracteriza la planeación administrativa y las políticas institucionales. Por lo general buscan más la formación del estudiante y la consolidación de la institución como escenario de formación, que la formación del investigador y del personal administrativo.

Otro aspecto que distingue las nociones de los investigadores de las de los administrativos es la posición desde la cual hablan. En el caso de los primeros, es una posición personal desprendida de las experiencias formativas

vividas y en el caso de los segundos, además de ser generada por una política institucional, es impersonal.

Esta situación no acontece en los investigadores que, por una situación u otra, desempeñan o siguen desempeñando actividades correspondientes al área administrativa. Las tareas de investigación fortalecieron y dieron sustento, argumentación, dirección y sentido a las tareas administrativas.

Al parecer, el personal académico dedicado a ambas funciones - investigación y administración-, no sucumbieron al canto de las sirenas, es decir, a las acciones basadas en la racionalidad con relación a fines ni a las presiones burocrático-administrativas. Al construir mediaciones entre los dos ámbitos, lograron privilegiar la formación.

Con relación a los modos de coexistir y co-relacionarse, en el investigador-administrador no existe la idea de privilegiar las actividades administrativas sobre las de investigación o a la inversa. En ellos, la jerarquía, estatus y rol del administrador se desvanece ante cuestiones de trabajo colegiado e individual. Las actividades de administración y de investigación se asumen con templanza, prudencia, justicia y fortaleza. Son tolerantes y evitan la arrogancia intelectual ante las gestiones administrativas.

Lo que vincula las nociones, indiscutible e innegablemente es, en primer lugar, el sentido correspondiente a la implicación (*Im Gespräch*) y, en segundo lugar, el de compromiso. Con respecto al primer término, reiteramos que es aquello por lo que el investigador está atado, amarrado, pegado metafóricamente al objeto de estudio y con respecto al segundo, es la intencionalidad del investigador sobre una cuestión determinada.

La presencia de los otros

Los investigadores del ISCEEM agradecen el interés, los esfuerzos y dispositivos de formación brindados por amistades, asesores, estudiantes, compañeros de cubículo, academia, línea de investigación, etcétera, para

seguir formándose y reconocen que, sin ellos, la travesía de formación habría sido más lenta y compleja, llena de dificultades y obstáculos.

La gratitud hacia dichas personas es imborrable y permanente, no sólo por ofrecer lo que se han ganado al formarse, sino también por la amistad que se construye con ellos. En la relación de amistad se juega la formación de ambos a partir de lo que ofrece uno y el otro, independientemente del papel que les ha tocado vivir: formar y formarse.

Legado de la formación

A través de la formación, el investigador aprendió a desplazarse por los horizontes de saber y, con ello, acceder a su segunda naturaleza: la cultura. A través de procesos graduales, paulatinos y consecutivos, la ha hecho suya, se ha apropiado de la cultura de manera similar a lo que aconteció cuando empezó a caminar, hablar, socializar, asumir posiciones sobre la vida, el mundo y sí mismo.

A través de las transformaciones y conversiones de las personas, descubrimos los niveles de formación y acceso a la cultura. A las maneras de ser derivadas y logradas en la transformación y conversión las llamamos signos de formación. Generalmente el investigador descubre los cambios sufridos en el acto de formarse y otros más serán identificados cuando sea el momento adecuado.

Formación como condición de ser del investigador

Si bien los procesos de conversión generados por la formación son lentos, paulatinos y consecutivos, cuando pasan a formar parte del modo de ser del investigador, resulta aparentemente fácil tanto su identificación como su vigilancia. Por ello, fue agradable escuchar de labios de los investigadores los cambios y conversiones experimentados al formarse no sólo en los quehaceres de la investigación, sino también al estar en contacto con grupos y

comunidades académicos y autoridades epistemológicas y deontológicas, en sus actividades como catedráticos, investigadores, padres de familia, etcétera.

Generalmente, sus narraciones giran en torno a valores sociales como tolerancia, paciencia, respeto, confianza, templanza, convencimiento, disposición, prudencia, gusto, participación, capacidad de escuchar, argumentación, crítica, riesgo de emprender una aventura intelectual, gestión, etcétera, los cuales han desplazado actitudes negativas como intolerancia, impaciencia, falta de respeto, falta de confianza, etcétera.

A través de la formación, como lo afirman los investigadores, lograron aprender a observar, disminuir y hasta controlar las arbitrariedades del lenguaje, los prejuicios, las costumbres, los vicios, la búsqueda de certezas absolutas, la profetización, las ilusiones, las sublimaciones, los narcisismos destructivos, la terquedad, el capricho, en fin, los instintos de animalidad que caracterizan la primera naturaleza. Sobre todo, aprenden a poner distancia frente a su particularidad.

Tales conclusiones se fundamentan en los signos de formación que el propio investigador ha descubierto en las distintas etapas de su vida, en los documentos elaborados por ellos al plasmar los hallazgos, avances y resultados de la investigación realizada, los modos de co-actuar y co-existir al interior y exterior de la institución y la posición crítica hacia la realidad y hacia ellos mismos.

La formación es una actividad seria, paulatina, sistemática y progresiva, caracterizada por la construcción y el diálogo. Tiene sentido. El investigador está interesado por hacer su labor mejor cada día, influir y producir cambios en los campos de conocimiento y, a la vez, ser afectado por éste.

A excepción de uno de los informantes principales, todos coinciden en señalar que en sus planes de vida no estuvo incluida la idea de convertirse en investigadores. Sin embargo, a través de las actividades cotidianas para deambular, ganar y ampliar los horizontes de saber; construir sentidos y significados sobre campos temáticos; identificar, cultivar y apropiarse del capital

cultural institucionalizado, objetivado y simbólico; abrir nuevas líneas de estudio; de convertirse en creador de escuela a partir de los resultados de la investigación hecha; participar e influir en comunidades intelectuales; formar recursos humanos en y para la investigación, se convierten en promotores y gestores del capital cultural en las comunidades donde residen.

La formación ha hecho que el investigador se conciba como sujeto histórico, con capacidad de dudar y preguntar, con necesidad de construir sentidos sin límite de tiempo, con templanza para reconocer la falibilidad de sus interpretaciones, con intenciones de privilegiar la modestia intelectual, de estar abierto al mundo y a la otredad; con la posibilidad de pensar tantas veces como sea necesario las interpretaciones que va construyendo a partir de los indicios descubiertos, y de aprender a escuchar a los demás y a sí mismo; con interés de cuidarse, conocerse y proveerse; sobre todo, con capacidad de reconocer que no siempre tiene la razón y de guardar silencio cuando la situación lo requiere. Si bien los límites existen en la profesión, también están conscientes que el esfuerzo por sortearlos depende exclusivamente de ellos mismos.

El investigador está consciente de que en la formación, lo que se pone en juego es él mismo a través de la comprensión, interpretación y aplicación. De aquí que las interpretaciones elaboradas sobre un asunto concreto, además de ser producto de su subjetividad y atravesadas por el *Im Gespräch*,¹⁴⁶ también estén matizadas por el pensamiento. Por lo tanto, las nociones de formación construidas y los trayectos de formación logrados a través de la investigación son parte de su biografía y constituyen un retrato personal construido en un momento situacional.

Formación e institucionalización

Este tema no es un objetivo planteado en esta investigación. Sin embargo, a partir de los materiales revisados, ha resultado interesante descubrir en los planes de desarrollo institucional del ISCEEM y del CIDIE

¹⁴⁶ Traducida al español, esta frase alemana significa estar dentro de lo estudiado.

diferencias sustantivas en torno a la formación. En el caso del ISCEEM, los planes mencionados y los programas operativos contemplan diversos proyectos y programas para fortalecer los procesos de formación del investigador: Formación de investigadores (2001-2005), Fortalecimiento de la formación y actualización de investigadores (1998-2000), Estrategias de formación (1984-1985), Actualización y capacitación del personal en general (1994-1999), cursos y seminarios (1997-2000), etcétera.

En el caso del CIDIE, existen dos proyectos relacionados con la formación: Formación de recursos humanos de alto nivel y Programas de formación de investigadores. El primero tiene como metas contar con mayor número de académicos con el grado de maestría y doctor y aumentar el número de personal de tiempo completo con perfil de PROMEP; el segundo crear, instrumentar y ofrecer programas de formación de investigadores educativos.

Formación y autoridad del investigador

La autoridad es, sin duda, otro signo de formación del investigador educativo. No considero necesario profundizar sobre la estructura y principios de la autoridad porque lo hice páginas atrás. Lo que considero importante subrayar aquí es que la formación lograda a través de la investigación, convierte a quien se forma en una autoridad y, por consiguiente en un intelectual.

Por cuestiones de legalidad, en el ámbito de la burocracia administrativa de la institución educativa, el investigador es una autoridad legal, instrumental o estatutaria debido fundamentalmente al nombramiento otorgado al ser contratado y al asignársele las funciones de docencia, investigación, extensión y difusión.

El nombramiento es el instrumento por el cual el Estado de México otorga la autoridad legal y es, al mismo tiempo, lo que acredita y legitima la jerarquía, el estatus y el rol en el ámbito laboral y la competencia y jurisdicción de la función o funciones a desarrollar en la institución educativa.

Las acciones de afectividad, los modos de vida, las maneras formales de educación y los prestigios heredados profesionalmente por el linaje familiar o por las comunidades científicas y académicas, entre otros, son criterios para otorgar la autoridad tradicional o estamental.

De una u otra manera, los investigadores llegaron al ISCEEM por ser considerados autoridades en algún campo de conocimiento y/o por el reconocimiento a su mérito académico, administrativo o de investigación. Probablemente la recomendación para adscribirse es, entre otras cuestiones, una manifestación de la autoridad tradicional. Su desaparición o fortalecimiento se basa en los resultados alcanzados en la investigación y en los méritos otorgados por estudiantes en la docencia.

Afortunadamente, tanto para el sistema de educación superior y de posgrado como para el propio investigador, este tipo de autoridad no tiene los efectos que caracterizaron la época feudal. En las sociedades modernas tiende a desaparecer o se le ha deposita poca o nula importancia en la vida cotidiana de la profesión, debido básicamente a las relaciones existentes entre formación e investigación.¹⁴⁷

El trayecto de formación es, por excelencia, el criterio para otorgar la autoridad epistemológica y la autoridad deontológica al investigador educativo. Ambas, al fundarse en el mérito del conocimiento y del reconocimiento social originan, revitalizan las visiones que reducen y restringen los sentidos acerca del investigador y de las funciones de la profesión.

En la vida cotidiana institucional, quien da la impresión de concebirse a sí mismo como autoridad (tradicional, legal, epistemológica y deontológica) es el personal académico dedicado a las tareas de administración, el investigador que no ha logrado formarse a través de la investigación y aquel cuya fantasía está marcada por el narcisismo y la soberbia intelectual.

¹⁴⁷ Rosa Ma. Zúñiga propone tres relaciones: formación en la investigación, formación para la investigación y formación como objeto de estudio de la investigación.

A partir de las experiencias formativas logradas y de las tareas llevadas a cabo al interior y exterior de la institución, el investigador del ISCEEM se concibe como “sujeto histórico”, “artesano intelectual”, “tejedor de conceptos”, “buscador de una razón lógica de lo que está pasando”, “persona comprometida con lo que hace”, “interprete de la realidad” y “profesional que incorpora su ser”. Entiende la función de investigador no sólo como parte de su vida, sino como forma de vida, la suya propia.

Trajectos de formación del investigador en el ISCEEM

Es importante subrayar que la noción de formación está estrechamente vinculada con el trayecto de formación del investigador y que ambos, además de ser construidos en, con y a pesar de la institución, responden a los niveles, procesos, dispositivos y escenarios de formación, así como a los momentos, situaciones y a la historia de vida académica, profesional, laboral y personal de cada investigador.

De ahí que el trayecto de los investigadores del ISCEEM se distinga y diferencien de otros investigadores por los caminos elegidos, los procesos llevados a cabo, la dinámica impresa al interior de los grupos y de su sobrevivencia personal, la complejidad de las subjetividades, los avances y resultados logrados, el afán por la aventura, los retos y retrocesos enfrentados y efectuados, las presiones laborales, las luchas de poder y permanencia, los conflictos, intereses, necesidades, prejuicios, fantasías de los grupos y actores, lineamientos, normatividad y objetivos institucionales, las diferencias de género, cultura e ideología religiosa, en fin, todo lo que implica e implica formarse en las actividades de investigación.

A partir de las entrevistas realizadas a los investigadores del ISCEEM y de otras instituciones, afirmamos la humildad y honestidad intelectual que los caracteriza, el reconocimiento de su condición de finitud. Están conscientes de la falibilidad de las interpretaciones realizadas, pero también de las

posibilidades de continuar precisando y corrigiendo así como de ampliar sus márgenes.

Se conciben a sí mismos como sujetos históricos y complejos que buscan comprender e interpretar, que se preocupan y ocupan de la realidad y, a la par, que se comprenden, interpretar, ocupan y preocupan de ellos mismos. Su aspiración de conocer, dudar, cuestionar, criticar, analizar, argumentar, etcétera, se mezcla con el deseo de aventura en las profundidades de los horizontes de saber y la necesidad de construir sentidos.

En otras palabras, están conscientes de su indiscutible ignorancia, pero también de su deseo de llenar ese espacio de sentidos y llegar a la verdad, entendida ésta como acontecimiento, revelación y desocultamiento y no como adecuación y correspondencia.

Reconocen que su trayecto de formación ha seguido diversas etapas que van desde las certezas sensoriales hasta la falibilidad de las interpretaciones al pasar por el filtro del esfuerzo del pensamiento, y que las transformaciones, cambios y conversiones sufridos han sido paulatinos, consecutivos y permanentes.

No se conciben como científicos, ni mucho menos como eruditos o sabios platónicos. Si bien, en algún momento de su vida académica, profesional, laboral y personal, las fantasías e imaginarios los situaron en la arrogancia intelectual, a través de las tareas de investigación y la complejidad del mundo social lograron observar dicho narcisismo.

Además de considerarse como sujetos particulares concretos, se reconocen como sujetos en contingencia en tanto tienen, deben y pueden permanecer, resistir y enfrentar su condición de sujetos particulares concretos para convertirse en actores y agentes de cambio, en los ámbitos de la individualidad, particularidad y generalidad.

En esta investigación, los trayectos de formación del investigador no fueron considerados. Sin embargo, con base en los hallazgos encontrados en los horizontes de saber contruidos de la investigación, en el análisis de las

trayectorias de formación profesional, laboral y académica del investigador del ISCEEM y de la información obtenida en las entrevistas, no dudo en afirmar que el investigador del ISCEEM no sólo está interesado en los problemas que aquejan a la educación y a la investigación educativa, sino también en sus propios trayectos de formación y de existencia.

Estoy segura que los investigadores tanto del ISCEEM como de otras instituciones, se han alejado de la visión restringida y reducida que existe sobre el investigador y que se asienta en la racionalidad de la burocracia administrativa: la noción de funcionario.

Tenemos indicios de que tal visión persiste en determinados ámbitos de la vida institucional, sobre todo entre el personal académico que a pesar de tener el nombramiento de investigador educativo, realiza exclusivamente tareas de administración.

Sólo por situar un caso concreto, por tradición, es decir, desde que se inician las actividades académicas del ISCEEM hasta la gestión administrativa que terminó su ciclo en el 2000, la persona contratada, comisionada o adscrita en la institución se integraba a la planta académica con funciones de docencia, investigación y extensión. A partir del 2001, que corresponde a la actual gestión administrativa, se integra exclusivamente a las actividades de administración, independientemente del nombramiento, del perfil académico y de los grados obtenidos.

Este nuevo grupo de investigadores recién incorporados, ya sea por desconocimiento de las dinámicas e historia de la institución o por desarrollar actividades administrativas en algún departamento del gobierno estatal, reducen y restringen todas posibilidades de ser y hacer para transformar sus prácticas, cosmovisión de trabajo, diálogo, apertura, consenso, trabajo colegiado, de construcción permanente, evitando así cualquier posibilidad de aventurarse y generar nuevas experiencias, evaluar y criticar las rutinas administrativas, etcétera.

Al parecer, los principios, estructuras, tipo de racionalidad y campo de acción que caracterizan a la autoridad legal y tradicional y las actitudes que caracterizan las actividades burocráticas, generan en este actor el imaginario social de concebirse y vivirse como funcionario. Tal situación ha afectado fuertemente no sólo sus procesos de formación, sino también la dinámica académica de la institución.

Formación e investigación

La autoridad, entendida como condición de formación, no se otorga con base en los grados académicos obtenidos en instituciones nacionales de prestigio ni en instituciones extranjeras. Las recomendaciones también sirven de poco. Sólo el mérito al conocimiento y el reconocimiento al trayecto de formación son los criterios para su otorgamiento.

Repito una vez más, el investigador educativo es el único responsable de sus trayectos de formación. Asimismo es, con base en sus necesidades e intereses, quien elige y aprovecha los procesos, dispositivos y escenarios que él mismo y otros le proveen de manera directa o indirecta, implícita o explícita, abundante o restringida, condicionada o libre, etcétera.

A través de la investigación, el investigador aprende y aprehende a escuchar, a poner distancia sobre su particularidad, a asumir actitudes receptivas hacia los otros y lo Otro, a vigilar las arbitrariedades de las ocurrencias, a construir un poder crítico, a introducirse en la dialéctica de la pregunta y respuesta, a desplazarse y fusionar horizontes del saber, a construir vínculos y mediaciones con la tradición, a sustituir juicios por otros más adecuados. En fin, además de lograr experiencias hermenéuticas, a formarse.

En el acto de ir y venir de la teoría a la práctica, de lo cuantitativo a lo cualitativo, de la abstracción al sentido común, de lo particular a lo general, de lo complejo a lo simple, de lo dinámico a lo estático, de lo disciplinario a lo multi, yuxta y transdisciplinario, de lo cotidiano a lo mágico, de lo unívoco a lo dual, de lo absoluto a lo relativo, de lo objetivo a lo subjetivo, etcétera, se juega y

autopresenta el modo del ser del investigador, se cultiva el capital cultural, se consolida la confianza, competencia y veracidad de los juicios y se convierte en una persona autodisciplinada, autocrítica y de autoexigencia ética.

Por tal motivo, es indispensable expresar que la comprensión, interpretación y aplicación —etapas de la hermenéutica filosófica de Gadamer—, así como la analogía —concepto central de la hermenéutica de Beuchot— entre otras herramientas de investigación, consciente o inconscientemente, han sido los dispositivos empleados, vividos y jugados por los investigadores para continuar sus trayectos de formación y producir, reproducir, recrear y reorientar los escenarios de formación determinados por la estructura académica del ISCEEM.

Formación e ISCEEM

Las políticas educativas neoliberales, la ruptura de la relación entre el gobierno estatal y el ISCEEM en sus primeros años de actividades, la visión reducida y restringida de la investigación y del investigador por parte de las autoridades administrativas del ISCEEM, la carencia de una formación en y para la investigación, entre otros, son factores que han determinado los dispositivos y escenarios de formación del investigador al interior de la institución. Pero también son puntos nodales para que el investigador pueda matizarlos de sentidos que coadyuven con su formación.

Es azaroso afirmar que el investigador aprovecha los dispositivos¹⁴⁸ y escenarios¹⁴⁹ del ISCEEM para continuar su trayecto de formación. Carecemos de registros de campo correspondientes a dichos aspectos. Pero a partir de las

¹⁴⁸ Aquí se encuentran los recursos materiales, humanos y financieros que la institución otorga al investigador para realizar las actividades académicas (autorización de tiempo laboral, apoyo económico simbólico, Centro de Documentación y Biblioteca, Centro de Computo e Internet, impresora, cañón, hojas de papel, acetatos, etcétera).

¹⁴⁹ Seminarios básicos y de especialización, cursos propedéuticos, trabajo colegiado en y de líneas de investigación y academias, comité de selección de aspirantes, presentación de avances y resultados de investigación anual y bienal, actividades de asesoría, dirección de tesis, extensión y difusión, asistencia a seminarios de actualización y eventos académicos, en fin, toda actividad basada en el diálogo, constituyen los escenarios de formación institucional.

entrevistas realizadas a los investigadores, las experiencias compartidas con ellos en el interior de la institución, el análisis del material publicado¹⁵⁰ acerca del investigador en el Instituto y las coincidencias entre la opinión de los investigadores con la mía propia, puedo afirmar que han sido usados por conveniencia.

Generalmente, las ventajas obtenidas al hacer uso de los dispositivos y escenarios de formación están asociadas con el grado de implicación, compromiso y ética profesional, académica, laboral y personal del investigador, con el aparato burocrático-administrativo, las cosmovisiones institucionales, la formación y vida de los directivos de la institución y las políticas educativas y aperturas de innovación del gobierno estatal, entre otras cuestiones.

Es de suponerse que mientras más trabajo colegiado, diálogo y consenso entre los actores educativos y las instancias mencionadas, mayores serán las posibilidades de fortalecer, ampliar y consolidar los trayectos de formación de los participantes.

Con base en las dinámicas construidas por los grupos educativos para conservar privilegios, distinciones, libertades, dispensas, concesiones, canonjías, etcétera, obtenidas de la jerarquía, estatus y rol asignados, la tesis anterior deja de ser válida, al descubrirse que a pesar de los obstáculos, dificultades, limitaciones, tropiezos, complicaciones, sujeciones, frenos, trabas, impedimentos, etcétera, de las instancias administrativas y académicas de las que depende el investigador, éste continúa formándose.

La formación del investigador no es una tarea exclusiva de la institución que lo ha contratado, porque parte de la idea de que ha sido formado a través de los planes curriculares formales e informales y de las experiencias logradas en el ámbito de la docencia, investigación, extensión y difusión en las instituciones donde han laborado.

¹⁵⁰ Aquí se encuentran, entre otros: memorias impresas y electrónicas, libros, artículos de libros, revistas, entrevistas de radio y televisión y notas periodísticas.

En el caso concreto del ISCEEM, debido a que el investigador contratado o asignado a la función, no contaba con una formación en y para la investigación ni tampoco tenía experiencia en este campo, la autoridad administrativa aplicó un programa sobre la formación del investigador en el Plan de Desarrollo Institucional.

El éxito del programa se debe principalmente al hecho de aprovechar los dispositivos y escenarios construidos por la institución, para la obtención del grado de maestro y para continuar los estudios doctorales de un grupo de investigadores.

Con base en dichos resultados, afirmamos que, a pesar de las condiciones materiales adversas y precarias del ISCEEM, como fue la experiencia vivida por el investigador en los primeros años de vida de la institución y de las condiciones que hoy en día prevalecen en comparación con otras instituciones pares, al inexistente programa financiero para fortalecer la investigación, al arbitrario y discriminado apoyo económico brindado al investigador para las tareas de difusión y extensión, a las fricciones, rupturas y luchas ideológicas entre la institución y el aparato burocrático-administrativo del gobierno estatal, entre otras cuestiones, la formación del investigador es real.

El investigador del ISCEEM concibe la investigación como trabajo hegeliano, es decir, como parte de su vida. De ahí que las actividades realizadas no se limiten a una jornada laboral de ocho horas diarias, ni se restringe al ámbito del ISCEEM. Tampoco es un trabajo pasivo e impersonal, ni se caracteriza por actividades duras, penosas y tediosas. No son impuestas por la institución, ni se fundamentan en modelos de deber-ser y deber-hacer.

Por lo anterior y por otras actividades realizadas tanto al interior como al exterior de la institución, el investigador del ISCEEM y aquellos que laboran en instituciones pares comparten las preocupaciones y ocupaciones anteriores y la libertad de introducirse al campo de la educación educativa y disponer del tiempo laboral para realizar las actividades de investigación.

El aspecto que lo distingue y diferencia es básicamente el mínimo apoyo económico recibido por la institución para llevar a cabo actividades de investigación, difusión, extensión, actualización y superación profesional.

Con el afán de precisar, algunas de las actividades realizadas que, a pesar de pertenecer a cuestiones personales, reditúan en las funciones institucionales son: realizar estudios doctorales contando sólo con la autorización de tiempo para asistir a los seminarios y asesorías; colaborar con comunidades, colegios y redes intelectuales y de investigación para construir y ampliar campos temáticos y estados de arte de la investigación educativa en México; buscar espacios de publicación para difundir los hallazgos de las investigaciones realizadas; adquirir bibliografía actualizada y especializada, así como aparatos y sistemas computacionales; visitar centros de documentación, archivo, biblioteca y hemeroteca; asistir a seminarios y eventos organizados en otras instituciones; enviar ponencias a eventos académicos regionales, nacionales y en ocasiones hasta internacionales.

Si bien todas las actividades antes señaladas son parte de las funciones que debe llevar a cabo el investigador, es importante aclarar que han sido efectuadas no por un mandato, sino por una convicción y actitud personal que muestra y autopresenta el *ethos* barroco de una profesión y de una persona con ansias de vivir la profesión y vivir-se a sí mismo de manera plena.

A excepción de la participación en eventos regionales, nacionales e internacionales, apoyada económicamente por la institución con un veinte por ciento para cubrir los gastos del investigador cuya ponencia haya sido dictaminada para su presentación, todos los demás gastos efectuados en las actividades corren por cuenta del investigador.

Tareas pendientes

Debido a la abundancia de información obtenida a través de los materiales revisados y entrevistas, muchos datos no pudieron ser incorporados al presente trabajo. Con base en los elementos que ofrecen para pensar en los

trayectos académicos del investigador y de los retratos culturales, institucionales y personales, habrán de convertirse en líneas de análisis para investigaciones futuras.

El diálogo establecido con los autores de los materiales revisados, con los interlocutores de la investigación y conmigo misma, logró franquear las diferencias en torno a los puntos de vista de los conceptos principales, tender puentes de comprensión hacia el objetivo pretendido y facilitar la tarea de construcción de los horizontes de saber con las particularidades respectivas.

La interpretación llevada a cabo también puede servir de punto de partida para construir otras con mayor profundidad, desde otras perspectivas, más amplias y totalizadas sobre los objetos y sujetos de estudio.

Por último, quiero expresar mi gratitud a los investigadores entrevistados, quienes, además de dar respuesta a las preguntas planteadas, se convirtieron en los informantes principales e interlocutores de esta investigación, Valoro su sinceridad y honestidad por narrar sus experiencias de formación y puntos de vista y por permitir conocer sus vicisitudes y secretos de su vida profesional.

También reitero las gracias a los lectores, amigas (os) y personas a las que amo, por el hecho de que me hayan acompañado en esta travesía intelectual. Su apoyo, comprensión, solidaridad, el saber escuchar mis angustias, miedos, incertidumbres, la sabiduría que me ofrecieron al proponer alternativas para reorientar la pasión hacia lo desconocido, pero sobre todo ofrecer su amistad, sigue siendo importante para mi existencia profesional y personal.

ANEXOS

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

Guía de entrevista biográfica semiestructurada para informantes principales e interlocutores

Introducción

El objetivo de la entrevista es obtener información para la investigación doctoral “Las nociones de formación en los investigadores del ISCEEM”. Son tres los objetivos a lograrse, identificar la idea de formación que predomina en los investigadores del ISCEEM, su construcción y la manera en que continuar formándose en, contra y a pesar de la institución.

La información proporcionada tiene un carácter confidencial. En el caso de autorizar el empleo de la información se publicaran nombres y hechos concretos.

Gracia por compartir sus experiencias

I Datos personales

- a) Nombre
- b) Estudios realizados

II Laboral

- a) Antecedentes
 1. Niveles atendidos
 2. Institución antes de incorporarse al ISCEEM
 3. Categoría y función desarrollada
- b) ISCEEM
 1. Cómo llega al Instituto
 2. Fecha de adscripción
 3. Tipo de contratación
 4. Categoría y función desarrollada
 5. Ascenso a la categoría de investigador educativo

III Experiencia profesional

- a) Investigación
 1. Año en que inicia la función
 2. Última y actual investigación
 3. Uso de los resultados obtenidos
 4. Beneficios logrados

5. Conformación de escuela y tradición en el objeto de estudio
 - b) Comunidades de investigación
 1. Es miembro de algún grupo
 - 1.1 Fecha de adscripción
 - 1.2 Obstáculos enfrentados para incorporarse
 - 1.3 Actividades realizadas
 - 1.4 Impacto en el investigador
- IV Posición personal
- a) Ser investigador
 1. Algún día pensó que llegaría a ser un investigador
 2. Significado de ser investigador
 3. Acciones para convertirse en investigador
 4. Virtudes a poseer
 5. Obstáculos, dificultades y problemas enfrentados
 6. Retos
 - b) Procesos de Formación
 1. A partir de la investigación se ha formado
 2. Signos de cambio
 3. Dificultades para continuar formándose
 4. Significado de formación
 5. Teorías y autores
 - c) Escenarios de formación
 1. Institucionales
 2. No institucionales|
- V Dispositivos de formación
- a) Proporcionados por él mismo
 - b) Proporcionados por la institución
 - c) Proporcionados por los antecesores, contemporáneas, sucesores y asociados
 - d) Implementadas por el investigador al estudiante
- VI Recomendaciones a otros investigadores

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO**

Guía de entrevista biográfica semiestructurada para directores del ISCEEM

Introducción

El objetivo de la entrevista es obtener información para la investigación doctoral "*La idea de formación en los investigadores del ISCEEM*". Son tres los objetivos a lograrse, identificar la idea de formación que predomina en los investigadores del ISCEEM, su construcción y la manera en que continuar formándose en, contra y a pesar de la institución.

La información proporcionada tiene un carácter confidencial. En el caso de autorizar el empleo de la información se publicaran nombres y hechos concretos.

Gracia por compartir sus experiencias

I Datos personales

- a) Nombre

II Condición laboral

- a) Adscripción actual
- b) Categoría y función
- c) Periodo de gestión administrativa

III El ISCEEM

- a) Creación
 1. Atmósfera política y académica en el Estado de México
 2. Integrantes de la comisión del proyecto de creación
 3. Condiciones favorables y desfavorables del proyecto
 4. Expectativas, retos y dificultades en la creación
- b) Inicio de actividades
 1. Programas de estudios
 2. Condiciones materiales
 3. Condiciones humanas
 4. Criterios de contratación del personal
 5. Funciones

IV Gestión como Director

- a) Expectativas antes de asumir la comisión
- b) Condiciones de estructura e infraestructura al asumir y terminar la gestión administrativa
- c) Presupuestos a la investigación
- d) Idea de formación durante su periodo administrativo

- e) Estrategias y apoyos para la formación del personal académico
- f) Reto, obstáculos y problemáticas identificadas
- g) Apoyos y obstáculos del sector central, sindicato e instituciones pares
- h) Resultados obtenidos en la formación de los investigadores

V Posición actual

- a) Relación con el Instituto
- b) Información sobre la formación del investigador: expectativas, retos, finalidades, objetivos, obstáculos, problemáticas, dificultades
- c) Apreciación sobre el personal académico dedicado a las tareas de investigación
- d) La idea de formación que prevalece
- e) Apoyos que tienen
- f) Resultados de su quehacer
- g) Recomendaciones

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

**Guía de entrevista biográfica semiestructurada para
Investigadores o administradores de otras insntituciones**

Presentación

El objetivo de la entrevista es obtener información para la investigación doctoral “La idea de formación en los investigadores del ISCEEM”. Son tres los objetivos a lograrse, obtener información sobre la historia académica y profesional de la institución a la que están adscritos, conocer las acciones desarrolladas en el ámbito de la administración para fortalecer los procesos de formación de los investigadores y las relaciones establecidas con los investigadores del ISCEEM.

La información proporcionada tiene un carácter confidencial. En el caso de autorizar el empleo de la información se publicaran nombres y hechos concretos.

Gracia por su colaboración

I Datos personales

- a) Nombre
- b) estudios realizados

II Condición laboral

- a) Nombre de la institución
- b) Fecha de adscripción
- c) Condiciones de adscripción
- d) Funciones desempeñadas
- e) Apoyos recibidos para continuar formándose

II Creación de la institución

- a) Atmósfera política para su creación
- b) Expectativas de creación
- c) Condiciones en que inician las actividades
- d) Selección y contratación de los investigadores
- e) Categorías y funciones
- f) Proyectos de formación de los investigadores a corto, mediano y largomplazo

III Gestión administrativa

- a) Política institucional sobre la formación del investigador
- b) Condiciones y expectativas antes de asumir la comisión administrativa
- c) Retos enfrentados

IV Investigador educativo

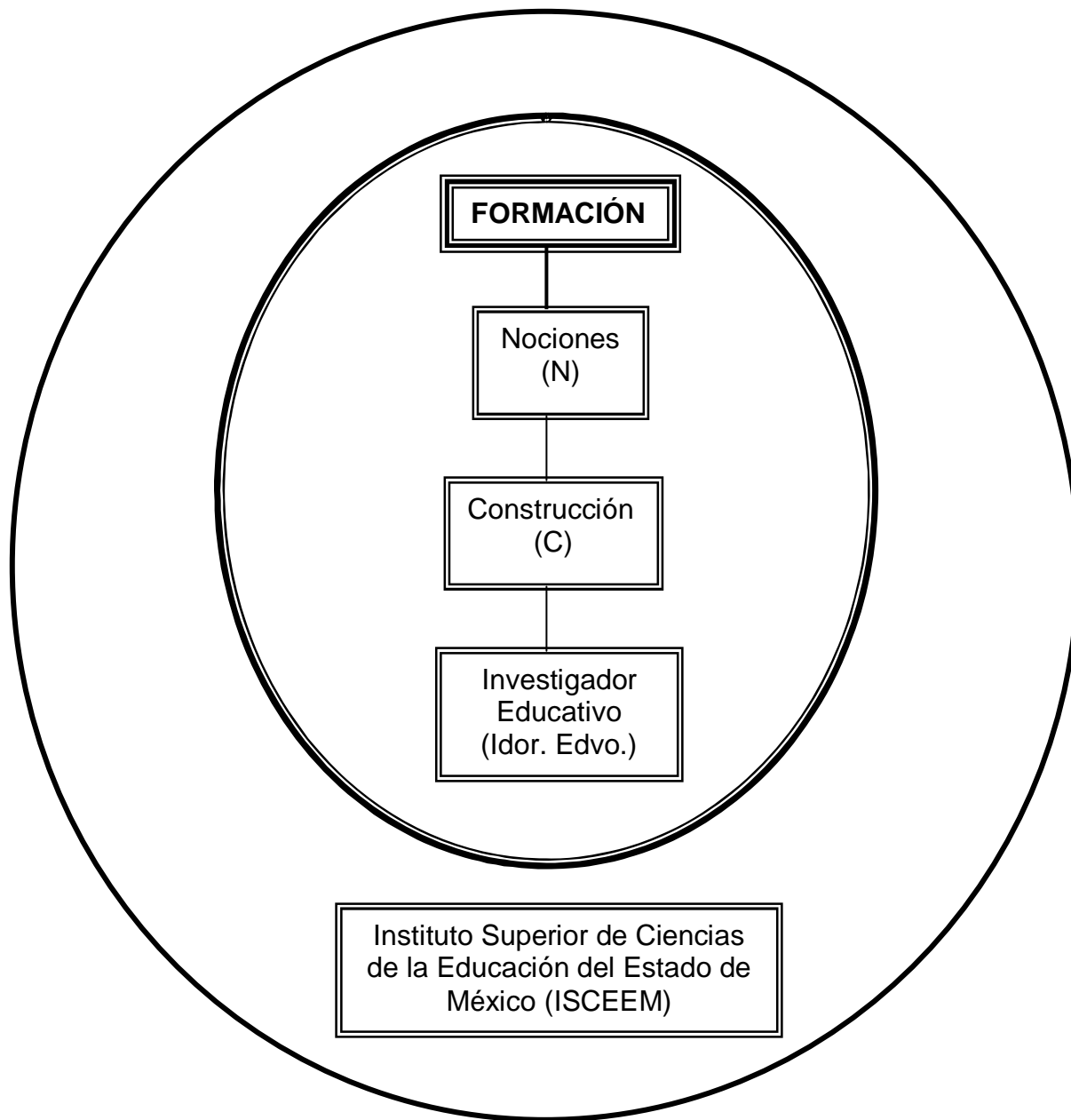
- a) Concepción, Requerimientos y Virtudes
- b) Noción, Teorías y autores sobre formación
- c) Escenarios de formación
- d) Estrategias para que los investigadores continúen formándose
- e) Dificultades encontradas
- f) Resultados logrados

IV Relaciones con los investigadores del ISCEEM

- a) Tipo de relación
- b) Expectativas sobre el ISCEEM
- c) Recomendaciones

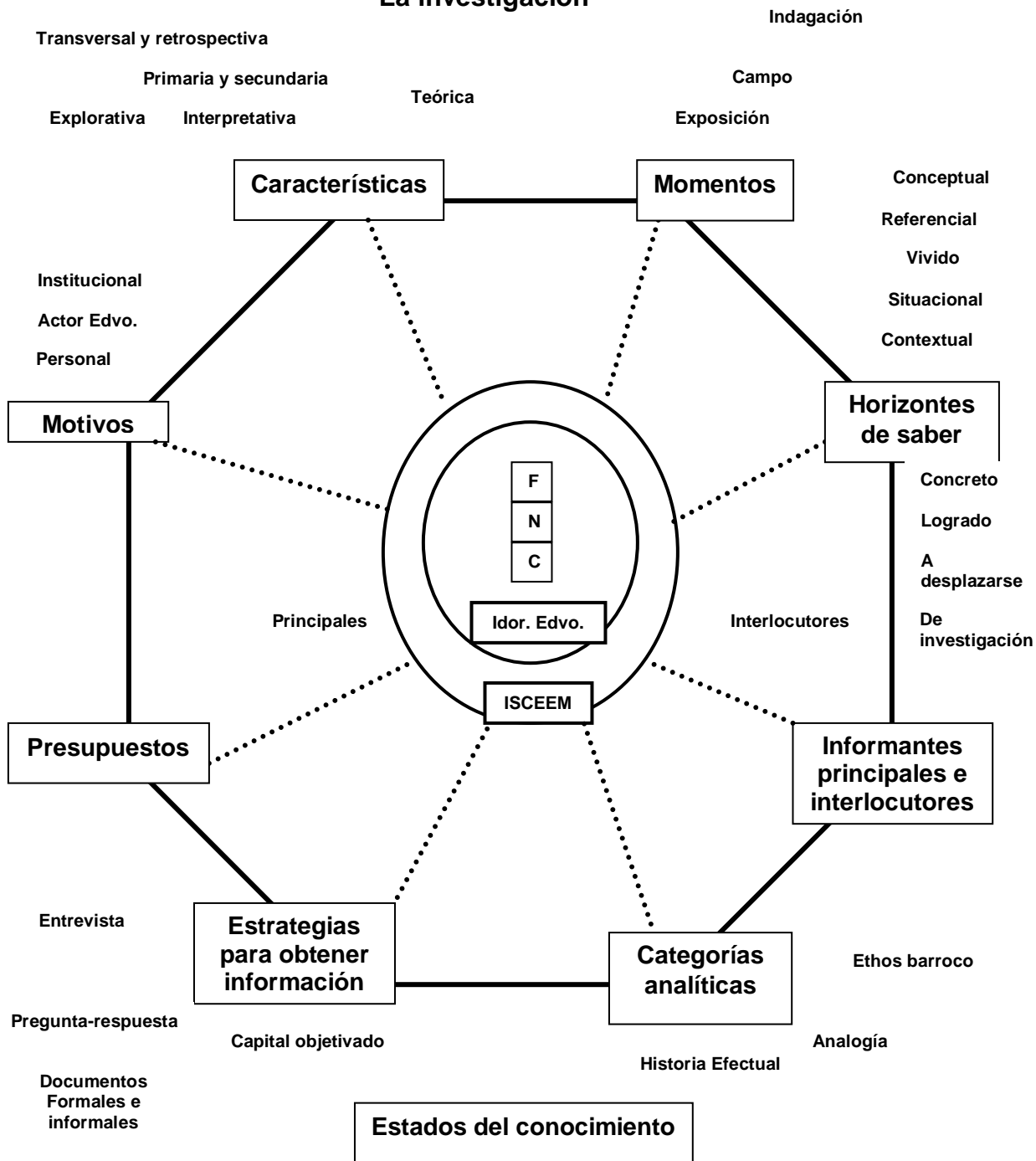
ESQUEMA 1

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN



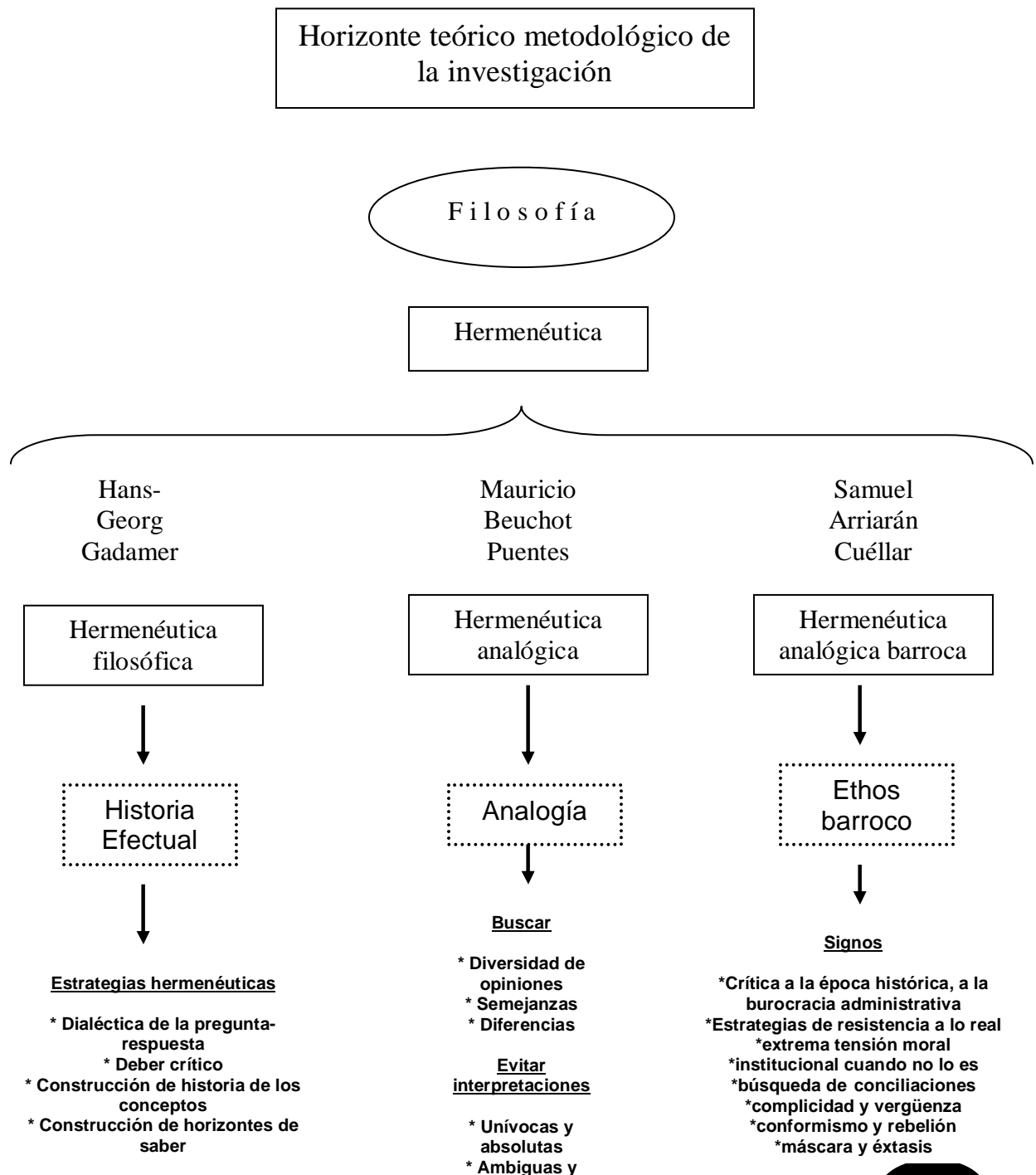
ESQUEMA 2

**I Horizonte
HORIZONTE A DESPLAZARSE
La investigación**



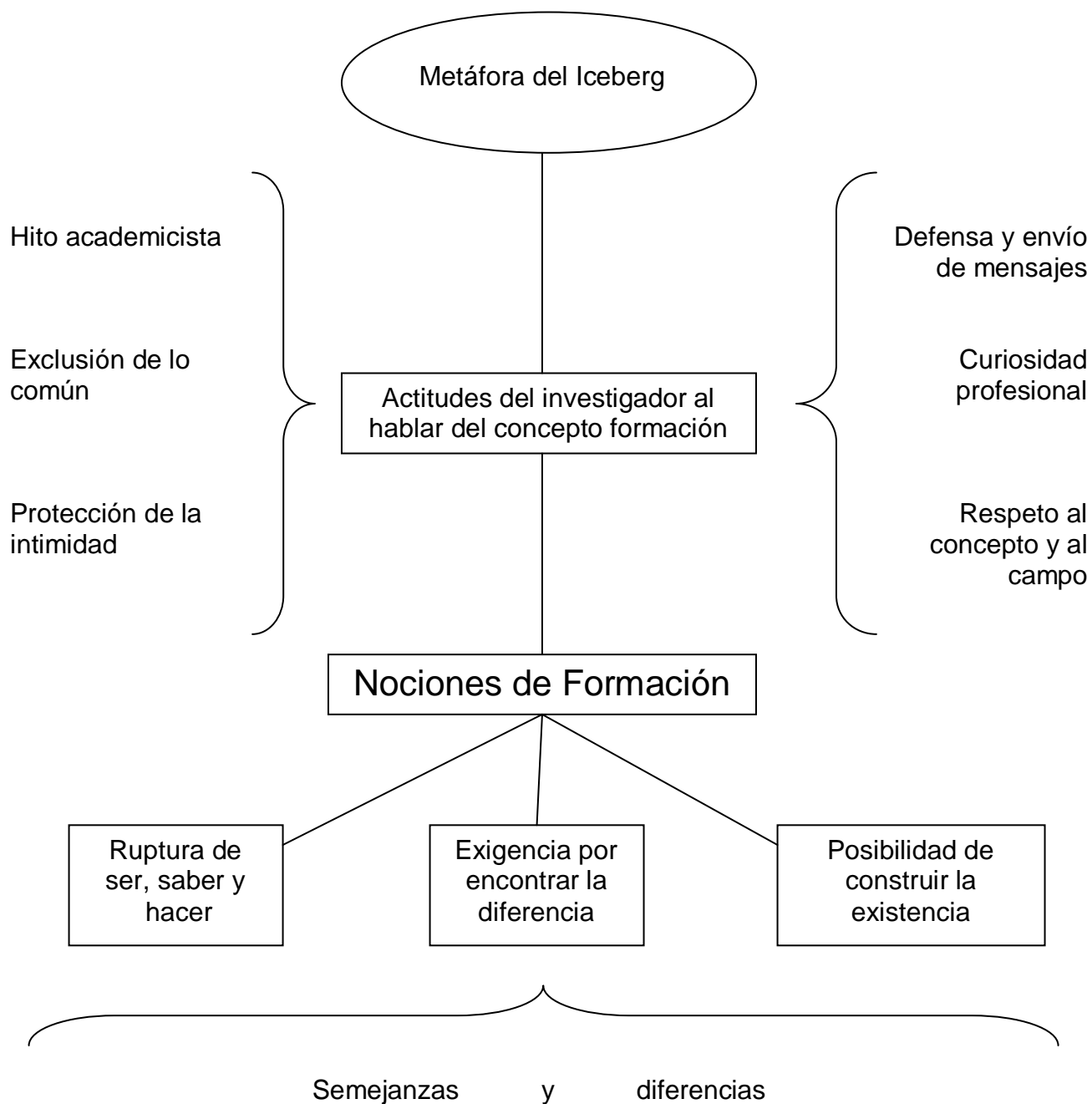
ESQUEMA 3

II Horizonte
HORIZONTE CATEGORIAL
Historia efectual, analogía y ethos barroco



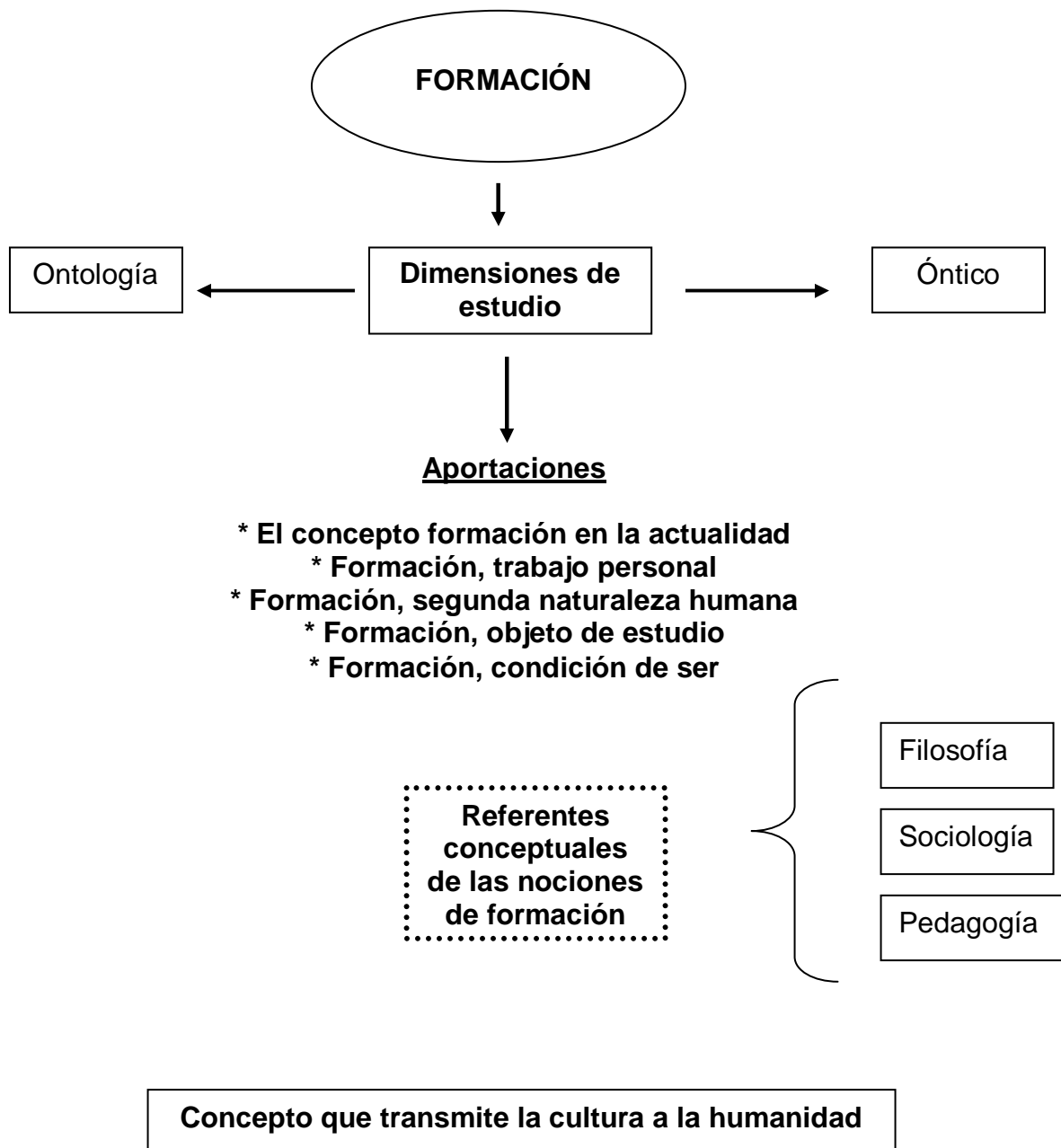
ESQUEMA 4

III Horizonte
HORIZONTE VIVIDO
Nociones de formación



Esquema 5

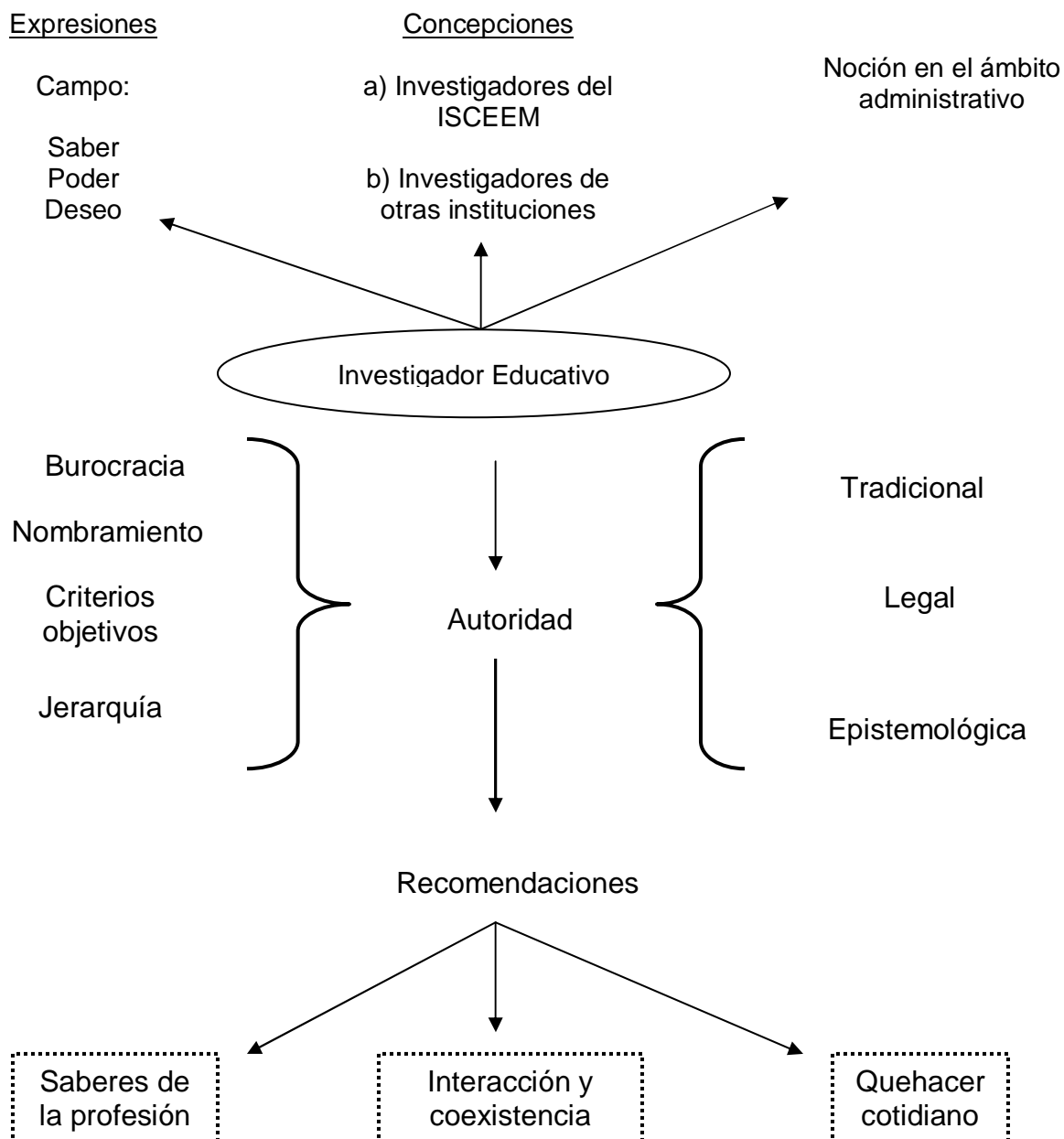
IV Horizonte
HORIZONTE CONCEPTUAL
Trascendencia y devenir de la formación



Esquema 5

V Horizonte
HORIZONTE REFERENCIAL
Ser investigador

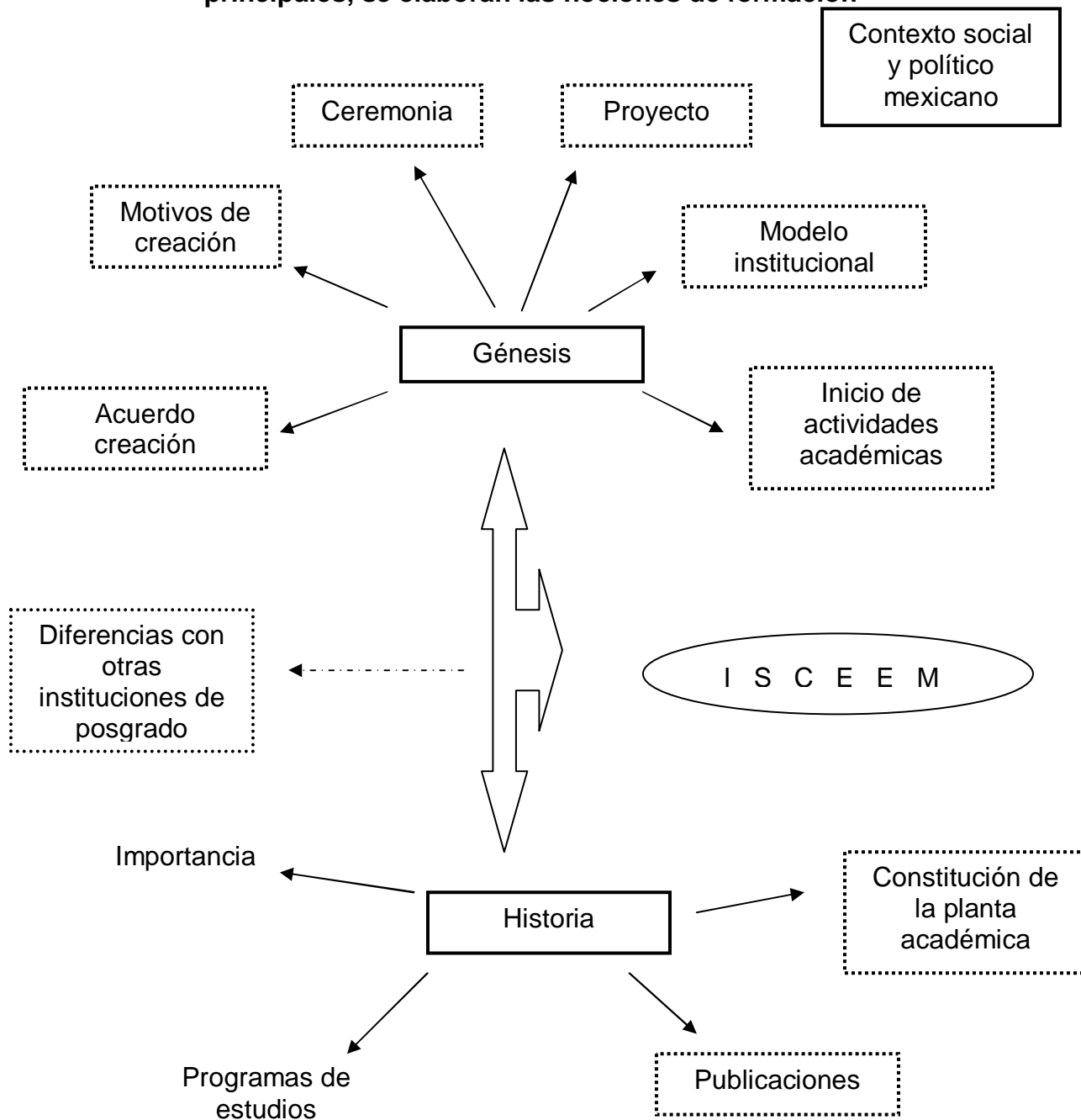
Consideraciones sobre el campo temático



Esquema 6

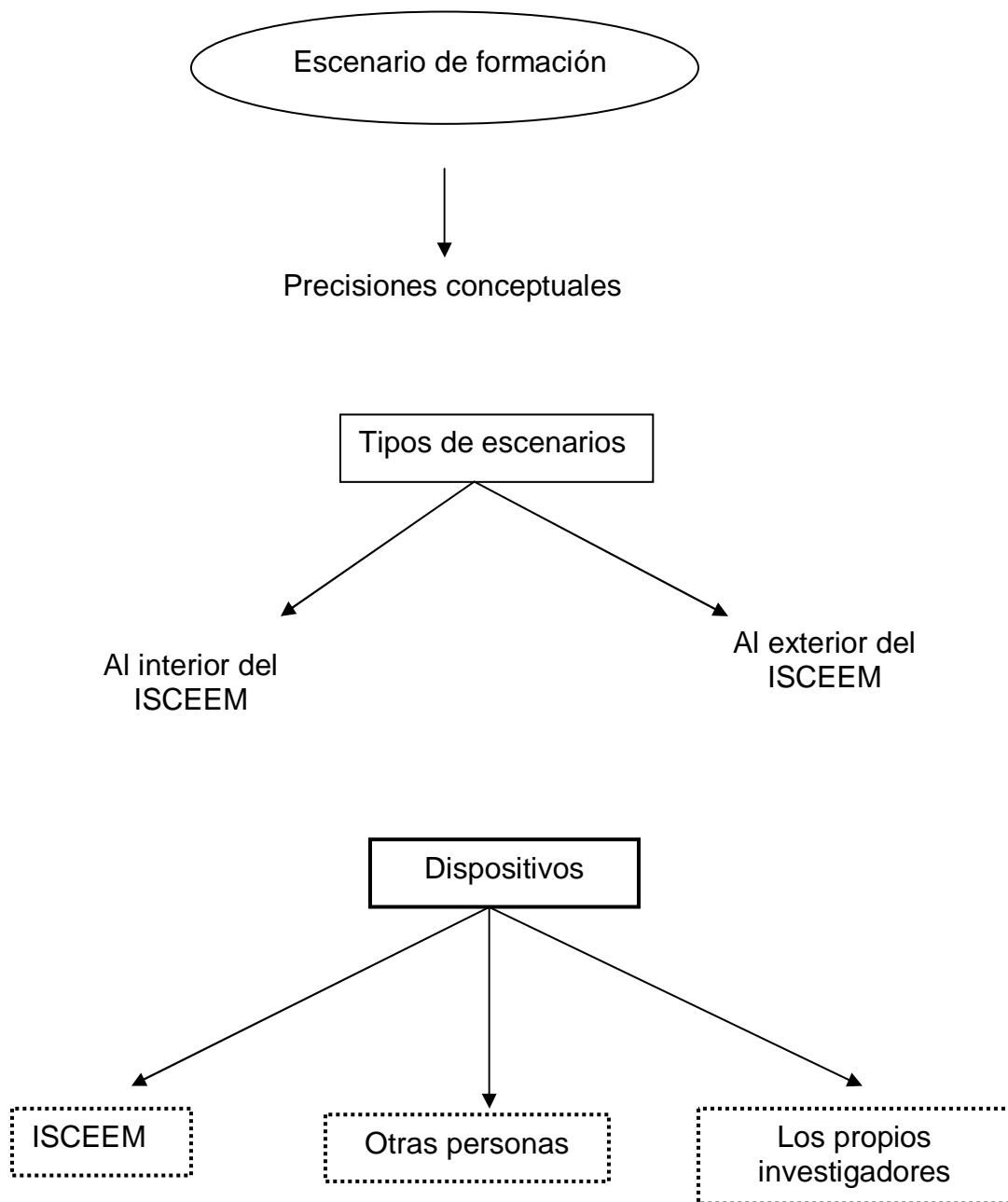
**VI Horizonte
HORIZONTE CONTEXTUAL**

Instituto de posgrado donde, además de laborar los informantes principales, se elaboran las nociones de formación



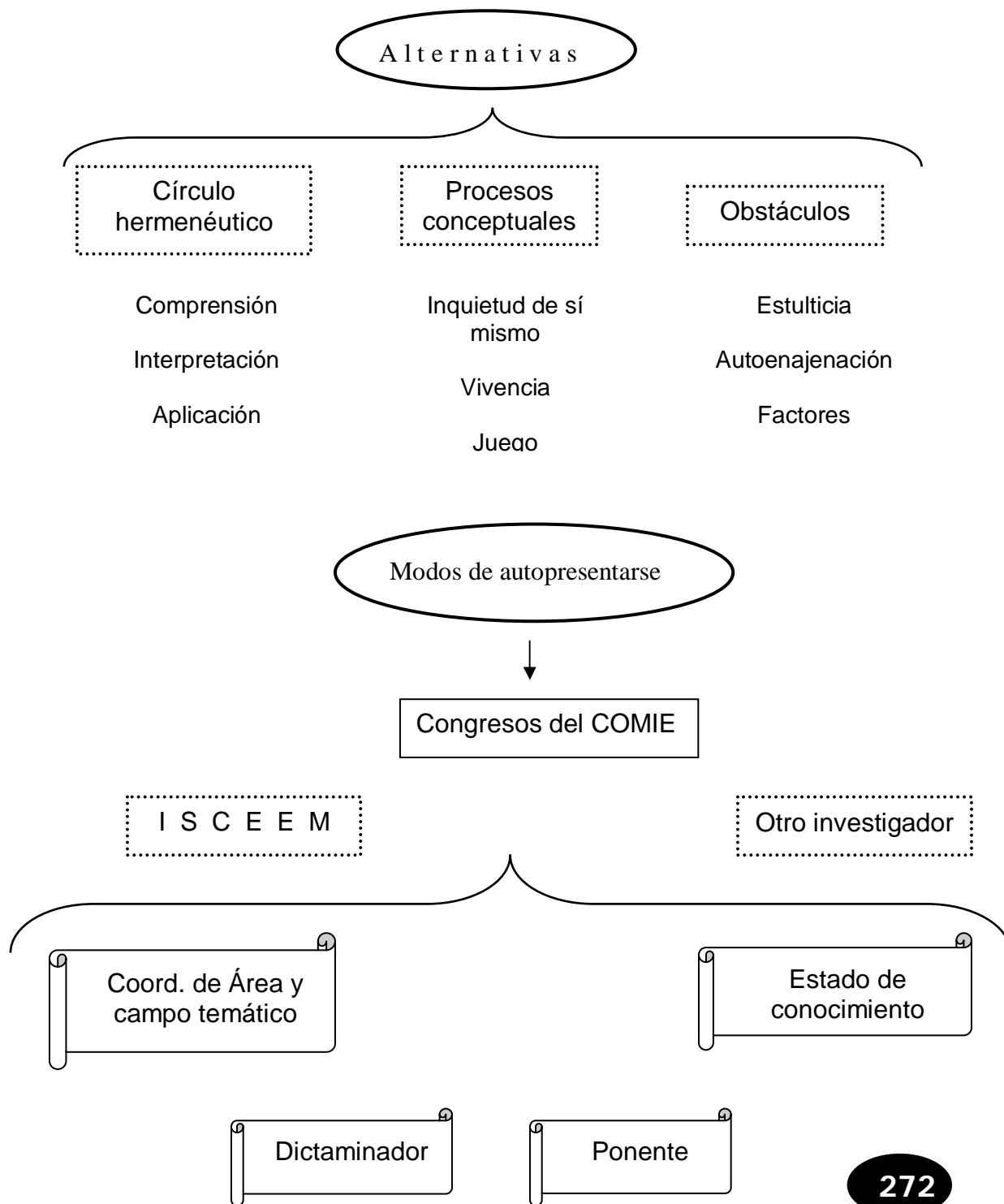
Esquema 7

VII Horizonte
HORIZONTE SITUACIONAL
Campo de la formatividad de las nociones de formación:
Escenario de formación



Esquema 8

VIII Horizonte
HORIZONTE CONCRETO
Alternativas para elaborar y presentar las nociones de formación



Esquema 9

IX Horizonte
HORIZONTE GANADO
Conclusiones

Nociones de formación

Condiciones de elaboración

Tópicos relacionados con
las nociones de formación

Cuadro 1

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LAS NOCIONES DE FORMACIÓN

Nociones de formación	Ruptura de ser, saber y hacer	Posibilidad de construir la existencia	Exigencia por encontrar la diferencia
Campo de la formatividad	Educativa Pedagogía	En y para la investigación En y para la vida	Filosofía de la educación
Historicidad	Cognitivo, profesional y personal	Experiencias de formación	Historia del concepto
Elementos	Trabajo individual y colectivo Libertad de acción Medios elegidos y ofrecidos Compromiso Conocimiento Imaginación Conciencia	Fidelidad al deseo Responsabilidad Madurez intelectual, social y afectiva Esperanza Utopías Saber práctico Aprendizajes Otredad Simbólico	Posibilidad intelectual Historicidad Buscar el porvenir Encontrar la diferencia-integración Interexperiencia Autonomía y heteronomía
Condición	Poder ser y poder hacer		
Principio	Humanista		

Cuadro 2

**DIFERENCIAS ENTRE LA
AUTORIDAD TRADICIONAL Y LEGAL DEL INVESTIGADOR**

Burocrático	Modelo	Racional-normativo
Tradicional	Autoridad	Legal o instrumental
Estamento	Estructura	Reglas y normas
Absoluta	Racionalidad	Instrumental
Administrativo	Campo de acción	Administrativo

Cuadro 3

TIPO DE INVESTIGADORES, REQUERIMIENTOS Y FUNCIONES

Nombre	Tipos de investigadores	Requerimientos													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Escalafón SECYBS Edo. de Méx.	A														
	B	L													
	C	L													
Centros de Investigación de la UAEM	Ordinario	M/D		X			X		PL						
	Asistente	L					X		PP						
	Visitante														
	Tesista														
El Colegio Mexiquense S. C.	Planta														
	Tiempo parcial														
	Especial														
	Aspirante														
	Por proyecto														
	Visitante														
CIESAS	Ordinarios	* Titulares	D		X	X				X			X	D	X
		* Asociados	M		X	X				X			X	M	X
		* Ayudantes	L										X	L	
	Extraordinarios	D		X	X							X		X	
	Becarios											X			
UNAM	Ordina- rios	*Titulares A, B y C	D		X	X ¹⁵¹			CO	X	X	X			
		Ayudantes A, B y C	LM		X	X			CO	X					
	Visitantes									X		X			
	Extraordinarios									X		X			
	Eméritos									X		X			
EN-SEP	Asistente A, B y C	M	X	X	X				CO	X					
	Asociado A, B y C	M	X	X	X	1			CO	X					
	Titular A, B y C	D				2/1		X	CO	1	X	X			

Acotaciones
4: Publicaciones científicas bien acreditadas
8: Mecánica de incorporación
12: Tiempo completo, exclusividad
L: Licenciatura

1: Grado académico
5: Idioma extranjero/dialecto
9: Docencia, investigación y extensión
13: Programa donde participa
CO: Concurso de oposición

2: Cursos de superación acad.
6: Evaluación académica
10: Dirección de tesis
14: Tiempo indefinido
PL: Propuesto por un líder de Grupo Académico del Centro de Investigación

3: Experiencia en investigación
7: Miembro de un colegio o academia de cultura
11: Formación de recursos humanos
D. Doctorado M: Maestría
PP: Propuesto por responsable del Proyecto

Fuente:

<http://www.cmq.edu.mx/informe.htm>

<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/12909/1/095.pdf>

<http://www.conacyt.mx/dac/sni/acuerdo-sni.html>

<http://www.dgelu.unam.mx>

¹⁵¹ Publicaciones originales.

Cuadro 4

**NÚMERO DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EN EL ESTADO DE MÉXICO¹⁵²**

Periodo	Concepto	Estatal	Federal	Autónomas	Particular	Total
78-79	Educación Superior	-	2	16	12	30
82-83	Educación Superior	-	5	30	37	72
	Normal Elemental	46	2	-	5	53
	Normal Superior	2	-	-	-	2
	Subtotal	48	2	-	5	55
86-87	Educación Superior	-	-	-	-	-
	Formación de Docentes	49	1	-	5	55

¹⁵² Fuente:

Cuadro 5

**INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR UBICADAS
EN EL ESTADO DE MÉXICO HASTA 1984¹⁵³**

1	Instituto Tecnológico Regional de Toluca
2	Instituto Tecnológico de Tlalnepantla
3	U. P. N. de Tlalnepantla
4	U. P. N. de Toluca
5	U. P. N. Ecatepec
6	F. E. S. Cuautitlán
7	E. N. E. P. Iztacala
8	E. N. E. P. Acatlán
9	Universidad Autónoma de Chapingo
10	Colegio de Posgraduados de Chapingo
11	Escuela Superior de Ingeniería y arquitectura
12	Escuela Normal Superior No. 1 de Toluca
13	Escuela Normal Superior No. 2 de Ecatepec
14	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
15	Universidad Autónoma del Estado de México
16	Instituto Cultural Isidro Fabela
17	Universidad del Valle de Toluca
18	I. T. E. S. M. Toluca
19	I. T. E. S. M. Estado de México
20	Universidad del Nuevo Mundo
21	Centro Universitario Hispanoamericano
22	Universidad Anahuac
23	Universidad Franco Mexicana
24	Universidad del Valle de México
25	Escuela de Estudios Comerciales y Administración
26	Asociación Satélite de Estudios Culturales A. C.

¹⁵³ Diagnóstico del sistema educativo del Estado de México. Gobierno del Estado de México, Dirección General de Educación y Departamento de Planeación Educativa y Control Técnico, Toluca, 1984

Cuadro 6

**AÑO DE CREACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES DEL
SISTEMA ESTATAL DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO¹⁵⁴**

Año	Nombre	Subtotal
1882	Escuela Normal para Señoritas	2
	Escuela Normal del Estado de México	
1958	Escuela Normal de Preescolar	1
1960	Escuela Normal No. 3 de Atlacomulco	2
	Escuela Normal No. 4 de Tlalnepantla	
1962	Escuela Normal No. 5 de Chalco	1
1968	Escuela Normal Superior del Estado de México	1
1973	Escuela Normal No. 6 de Tejupilco	1
1975	Escuela Normal No. 7 de Nezahualcóyotl Preescolar	21
	Escuela Normal No. 8 de Naucalpan	
	Escuela Normal No. 9 de Ecatepec	
	Escuela Normal No. 10 de Cuautitlán Izcalli	
	Escuela Normal No. 11 de Coatepec Harinas	
	Escuela Normal de Preescolar en Ecatepec	
	Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl	
	Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl	
	Escuela Normal de Teotihuacán	
	Escuela Normal de Coacalco	
	Escuela Normal de Tianguistengo	
	Escuela Normal de Valle de Bravo	
	Escuela Normal de Zumpango	
	Escuela Normal de Jilotepec	
	Escuela Normal de Tenancingo	
Escuela Normal de Sultepec		
Escuela Normal de Ixtlahuaca Preescolar		
Escuela Normal de Capulhuac		
Escuela Normal de San Felipe del Progreso		
Escuela Normal de Texcoco		
Escuela Normal de los Reyes la Paz		
1977	Escuela Normal Superior No. 2 del Estado de México	1
1978	Escuela Normal de Ixtapan de la Sal	3
	Escuela Normal de Amecameca	
	Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan	
1979	Escuela Normal de Villa Victoria	1
1988	Escuela Normal de Educación Especial en Atizapán	2
	Escuela Normal de Educación Física en Toluca	

¹⁵⁴ Fuente: Compilación de leyes del Estado de México editadas en 1974 con motivo del sesquicentenario de su fundación por acuerdo del C. gobernador constituyente Profr. Carlos Hank González, Toluca 1974 y Compilación Legislativa del Estado de México, 1993

Cuadro 7

AÑO DE CREACIÓN DE LA SEDE Y DIVISIONES DEL ISCEEM

Año	Nombre	Municipio
1979	Sede	Toluca
1984	División	Ecatepec
1990	División	Chalco
1992	División	Tejupilco

Cuadro 8

**AÑO DE CREACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Y DE POSGRADO EN EL ESTADO DE MÉXICO¹⁵⁵**

AÑO	NOMBRE	SUBTOTAL
1954	Escuela de Enfermería de la AUEM ¹⁵⁶	1
1955	Escuela de Medicina de la UAEM	2
	Escuela de Pedagogía Superior y jurisprudencia de la UAEM	
1956	Escuela de Contaduría y Administración de la UAEM	4
	Universidad Autónoma del Estado de México ¹⁵⁷	
	Escuela de Ingeniería de la UAEM	
	Instituto de Fomento e investigación agripecuaria	
1959	Colegio de posgraduados	1
1965	Centro de Economía Agrícola	1
1971	Escuela de Estudios Comerciales y Administrativos	1
1972	Instituto Tecnológico Regional de Tlalnepantla *	1
1973	Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Fitomejoramiento	2
	Facultad de Ciencias Agrícolas de la UAEM	
1974	Centro de Estudios Tecnológicos Agripecuarios	1
	Escuelas Tecnológicas Apropecuarias	5
	Instituto Tecnológico Regional de Toluca *	1
	Escuelas Tecnológicas Industriales	3
1975	Universidad Autónoma de Chapingo ¹⁵⁸	2
	Dirección de Servicios de Cómputo de la UAEM	
1979	Colegio de Posgraduados*	1
1981	Facultad de Derecho de la UAEM	3
	Universidad Pedagógica Nacional-Toluca, Unidad SEAD 151	
	Patronato Cultural Otomí	
1982	Instituto en Investigaciones en Ciencias Médicas de la UAEM	1
1984	Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Población	1
1986	Centro Coordinador de Educación Continua para el Magisterio	5
	Facultad de Ciencias de la UAEM	
	Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Odontología	
	Centro de Investigaciones de Ciencias Agripecuarias	
	Facultad de Turismo de la UAEM	
1987	Instituto mexiquense de cultura	3
	Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades	
	Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Ciencias de la Salud ¹⁵⁹	
1988	Tecnológico de Educación Superior de Chalco	2
	Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Salud Animal	
1989	Instituto de la juventud y el deporte	1

¹⁵⁵ Fuente: Información verbal, acuerdo de creación, Anuario de ANUIES 2000

¹⁵⁶ Sus antecedentes se remontan a 1896

¹⁵⁷ En sus orígenes se llamó Instituto Literario, surge en Tlalpán, en 1933 se traslada a la ciudad de Toluca y 1956 se transforma en universidad.

¹⁵⁸ Sus antecedentes se remontan a 1854

* Instituciones del Estado de México afiliadas a los registros de ANUIES 2000 o

¹⁵⁹ En 1993 se transforma en Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Salud Pública

1990	Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec	1
AÑO	NOMBRE	SUBTOTAL
1991	Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl	2
	Conservatorio de Música	
1992	Servicios Educativos Integrados al Estado de México ¹⁶⁰	4
	Centro de Actividades Culturales de la UAEM	
	Centro de Desarrollo del Personal Académico de la UAEM	
	Facultad de Lenguas de la UAEM	
1993	Centro de Estudios de la Universidad de la UAEM	2
	Centro Interamericano de Recursos del Agua	
1994	Universidad Tecnológica "Fidel Velázquez"	2
	Facultad de Antropología de la UAEM	
1995	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos	1
1996	Universidad Tecnológica de Tecamac	3
	Centro de Innovación y Desarrollo de la Investigación Educativa de la UAEM	
	Centro Internacional de Lenguas y Cultura	
1997	Instituto Mexiquense de cultura física y deporte	5
	Tecnológico de Educación Superior de Jilotepec	
	Tecnológico de Educación Superior de Tlanguistengo	
	Tecnológico de Educación Superior de Oriente	
	Tecnológico de Educación Superior de Huixquilucan	
1998	Universidad Tecnológica del Sur	1
1999	Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl	4
	Tecnológico de Educación Superior de Valle de Bravo	
	Tecnológico de Educación Superior de Villa Guerrero	
	Tecnológico de Educación Superior de Ixtapaluca	
2000	Universidad Tecnológica de Jocotitlán	2
	Universidad Tecnológica del Valle de Ecatepec	
2001	Centro de Estudios Superiores en Turismo	6
	Universidad Tecnológica del Valle de Toluca	
	Tecnológico de Educación Superior de Chimalhuacán	
	Centro de Investigaciones en Recursos Bióticos	
	Escuela de Artes	
	Tecnológico de Educación Superior de San Felipe del Progreso	

¹⁶⁰ Antes SEP

Cuadro 9

AÑO DE CREACIÓN DE ALGUNAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE POSGRADO EN LA REPÚBLICA MEXICANA¹⁶¹

REGIÓN	AÑO	INSTITUCIÓN	SUBTOTAL
Aguascalientes	1967	Instituto Tecnológico de Aguascalientes	2
	1973	Universidad Autónoma de Aguascalientes	
Baja California	1961	Centro de Enseñanza Técnica y Superior	5
	1973	Centro de Investigaciones Científicas y de Estudios Superiores de Ensenada	
	1981	Instituto Tecnológico Mexicali	
	1971	Instituto Tecnológico Tijuana	
	1957	Universidad Autónoma Baja California	
Baja California Sur	1973	Instituto Tecnológico La Paz	2
	1975	Universidad Autónoma Baja California Sur	
Campeche	1989	Universidad Autónoma Campeche	2
	1967	Universidad Autónoma del Carmen	
Chiapas	1972	Instituto Tecnológico Tuxtla Gutiérrez	3
	1974	Universidad Autónoma Chiapas	
	1995	Universidad de Ciencias y Artes del Estado	
Chihuahua	1948	Instituto Tecnológico de Chihuahua I	6
	1987	Instituto Tecnológico de Chihuahua II	
	1964	Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez	
	1975	Instituto Tecnológico de Parral	
	1954	Universidad Autónoma de Chihuahua	
	1973	Universidad Autónoma de Cd. Juárez	
Coahuila	1965	Instituto Tecnológico La Laguna	4
	1951	Instituto Tecnológico Saltillo	
	1923	Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	
	1957	Universidad Autónoma de Coahuila	
Colima	1976	Instituto Tecnológico Colima	2
	1960	Universidad de Colima	
D. F.	1961	CIEA del IPN	16
	1980	CIESAS en AS	
	1940	El Colegio de México	
	1937	Escuela Nacional de Antropología e Historia	
	1936	Instituto Politécnico Nacional	
	1946	Instituto Tecnológico Autónomo de México	
	1973	Universidad Autónoma Metropolitana	
	1940	Universidad Las Américas	
	1960	Universidad Valle de México	
	1954	Universidad Iberoamericana	
	1976	Universidad Intercontinental	
	1962	Universidad La Salle	
	1910	Universidad Nacional Autónoma de México	
1967	Universidad Panamericana		

¹⁶¹ Fuente: Nuestras instituciones afiliadas, capacidad y experiencias para México y el mundo. Registros 2000. ANUIES, México, D. F.

REGIÓN	AÑO	INSTITUCIÓN	SUBTOTAL
	1978	Universidad Pedagógica Nacional	
	1966	Universidad Tecnológica de México	
Durango	1948	Instituto Tecnológico Durango	2
	1957	Universidad Juárez del Estado de Durangi	
Estado de México	1956	Universidad Autónoma del Estado de México	5
	1972	Instituto Tecnológico de Tlalnepantla	
	1974	Instituto Tecnológico de Toluca	
	1978	Universidad Autónoma de Chapingo	
Guanajuato	1979	Colegio de posgraduados	3
	1958	Instituto Tecnológico de Celaya	
	1972	Instituto Tecnológico de León	
Guerrero	1945	Universidad de Guanajuato	2
	1975	Instituto Tecnológico de Acapulco	
Hidalgo	1960	Universidad Autónoma de Guerrero	2
	1970	Instituto Tecnológico de Pachuca	
Jalisco	1961	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	5
	1972	Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán	
	1957	Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente	
	1935	Universidad Autónoma de Guadalajara	
Michoacán	1792	Universidad de Guadalajara	2
	1961	Universidad Valle Atemajac	
	1965	Instituto Tecnológico de Morelia	
Morelos	1917	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	5
	1994	Centro de Investigaciones y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos	
	1987	Centro Nacional de Investigaciones y Desarrollo Tecnológico	
	1961	Instituto Nacional de Salud Pública	
Nayarit	1967	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	2
	1975	Instituto Tecnológico de Tepic	
Nuevo León	1969	Universidad Autónoma de Nayarit	6
	1970	Centro de Estudios Universitarios	
	1976	Instituto Tecnológico de Nuevo León	
	1943	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	
	1933	Universidad Autónoma de Nuevo León	
Oaxaca	1969	Universidad de Monterrey	4
	1968	Universidad Regiomontana	
	1975	Instituto Tecnológico de Oaxaca	
	1969	Instituto Tecnológico de Tuxtepec	
	1955	Instituto Tecnológico del Istmo	
		Universidad Autónoma Benito Juárez en Oaxaca	

Cuadro 10

**DISTRIBUCIÓN DE PLANTELES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL
SUBSISTEMA ESTATAL EN EL ESTADO DE MÉXICO¹⁶²**

Municipio	No.
Toluca	61
Huixquilucan	29
Texcoco	27
Naucalpán de Juárez	23
Tlalnepantla de Baz	15
Ecatepec de Morelos	12
Cuautitlán Izcalli	12
Coacalco de Berriozabal	11
Netzahualcóyotl	10
en Metepec	7
Atizapán de Zaragoza	5
Tianguistengo	5
Acambay	4
Almoloya de Juárez	4
Zinacatepec	3
Ixtatapuca	2
Ixtlahuaca	2
Coacalco	2
La Paz	2
Amecameca	2

Municipio	No.
Atlacomulco	1
Axapusco	1
Cuautitlán de Romero Rubio	1
Chimalhuacán	1
Jilotepec	1
Jocotitlán	1
Nicolás Romero	1
Otzototepec	1
San Felipe del Progreso	1
Tecamac	1
Tejupilco	1
Temascaltepec	1
Tenancingo	1
Tenango el Valle	1
Teotihuacan	1
Valle de Chalco Solidaridad	1
Villa Guerrero	1
Zumpango	1

¹⁶² Fuente: Anuario Estadístico 2003, INEGI, México

Cuadro 11

**ACUERDOS DE CREACIÓN DE DOS INSTITUCIONES DE POSGRADO
PERTENECIENTES AL SISTEMA ESTATAL ¹⁶³**

<i>Aspecto</i>		ISCEEM	ENSEM
Razón Social		Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México	Escuela Normal Superior del Estado de México
Organización		Pública	Público, oficial
Está sujeta		Dirección General de Educación Estatal	
Creación		18/Dic/1979	15/May/1967
Depende		Dirección de Educación Pública	
Fun- ción	Sustantivas	Docencia, Investigación Difusión	Docencia técnico-didáctica Investigación científica
	Ubicada	Toluca	Toluca
Posibilidades		Contar con divisiones	
Objeto de estudio		Educación	Currículo pedagógico Profesionalización del personal
Trámites a desahogarse por parte de la Dirección de Educación Pública del Gobierno del Estado de México			<ul style="list-style-type: none"> a) Formación de los planes de estudios por cada especialidad b) Integración de los programas de las asignaturas Reglamento de la escuela d) Nombramiento del personal directivo, docente, administración y de servidumbre e) Determinación del local donde radique el Plantel así como la designación de una escuela secundaria como anexa Publicación de la CONVOCATORIA de inscripción

¹⁶³ Fuente: Acuerdos de creación de las dos dependencias educativas.

Cuadro 12

**INICIO DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE CUATRO
INSTITUCIONES DE POSGRADO UBICADAS EN EL VALLE DE TOLUCA¹⁶⁴**

Aspecto		ISCEEM	CIDIE	CEU	CMq
Edificio*		Prestado ¹⁶⁵	Propio	Propio	Propio
Personal	Tiempo complete	5	6	5	20*
	Horas-clase	18*			
	Perfil académico	Multidis- ciplinar	Multidiscipli- naria	Filosofía	Ciencias sociales
	Mecanógrafa	1	1	1	
	Intendencia		1	1	
Materiales		Prestados ¹⁶⁶	Propio	Propio	Propio
Fun- ción	Administración	5	1	1	1
	Investigación		6	5	20*
Autoridad		Director	Coordinador	Coordinador	Presidente
Programas de estudio		3 ¹⁶⁷			
Matrícula		115			
Tarea principal		Docencia	Inv. Educativa	Investigación	Inv.- Docencia

¹⁶⁴ Fuentes: Información obtenida en las entrevistas y documentos revisados sobre las instituciones.

¹⁶⁵ Un salón para las actividades relacionadas con la administración y tres para el desarrollo de la docencia.

¹⁶⁶ Una silla, una mesa y una máquina de escribir.

¹⁶⁷ Investigación educativa, Psicología educativa y Matemática educativa son los tres programas de maestría que se ofrecen en la primera promoción, en la segunda se incrementan dos más y se suspende Matemática educativa.

Cuadro 13

ACUERDO DE CREACIÓN Y ACTA CONSTITUTIVA DE CUATRO INSTITUCIONES DE POSGRADO UBICADAS EN EL VALLE DE TOLUCA¹⁶⁸

Aspecto		ISCEEM	CIDIE-UAEMex	CEU-UAEMex	CMq
Razón Social		Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México	Centro de Innovación y Desarrollo de la Investigación Educativa	Centro de Estudios de la Universidad	El Colegio Mexiquense, A. C.
Organización		Pública	Pública	Pública	Privada-Pública
Naturaleza jurídica		Pública	Pública	Pública	Asociación Civil
Está sujeta		Dirección General de Educación Estatal	Administración Central UAEM	Administración Central UAEM	SECyBS y Asamblea Gral.
Creación		18/Dic/1979	29/Ago/1996	01/Nov/1993	01/Oct/1986
Depende		Dirección de Educación Pública	CGIyEA	CGIyEA	Asamblea General
Función	Sustantivas	Docencia, Investigación y Difusión	Investigación	Investigación e Innovación	Investigación Docencia Extensión
	Otras		Docencia, difusión y extensión	Docencia, difusión y extensión	
Ubicada		Toluca	Toluca	Toluca	Zinacatepec
Posibilidades		Contar con divisiones			
Objeto de estudio		Educación	Educación	La universidad	C. Sociales y Humanidades
Ángulo conceptual			Sentido amplio que permita construir la ciencia educativa	Sentido, futuro, valores del concepto universidad	
Campos disciplinarios			*Ciencia educativa	*Filosofía *Historia *Sociología *Política	
Líneas de investigación			*Apegada a las políticas, compromiso y prioridades de la universidad		
Objetivos			9 ¹⁶⁹	9 ¹⁷⁰	5 ¹⁷¹

¹⁶⁸ Fuentes: *Gaceta del Gobierno del Estado de México*, Tomo CXXVIII, Sección Tercera, 18 de diciembre de 1979, pp. 1-2; *Gaceta Universitaria* No. 10, Época VI, Año XIII, 15 de octubre de 1996, Toluca, México, pp. 26-30; *Boletín I*, Órgano Informativo de *El Colegio Mexiquense, A. C.*, Toluca, México, 1986 y *El Colegio Mexiquense, A. C. Marco Jurídico y de organización*. El Colegio Mexiquense, Toluca, 1996.

¹⁶⁹ Planear y programar las actividades; establecer acciones de participación y coordinación; organizar y fomentar acciones de formación y actualización en investigación educativa; seguimiento, control y evaluación del trabajo del personal académico adscrito; administrar los recursos financieros y materiales suministrados, y actividades asignadas.

¹⁷⁰ Son los mismos objetivos del CIDIE, pero se diferencia de éste por incluir este otro: estructurar un sistema de documentación.

¹⁷¹ Realizar y promover investigación en las Ciencias Sociales y Humanas en torno a cuestiones y problemas de importancia para el Estado de México, cuyos resultados puedan ser de utilidad en la formulación de políticas y ayuden a la toma de decisiones en el proceso de la entidad y del país así como de las propias disciplinas; formar personal académico para la investigación y docencia superior en las áreas mencionadas, mediante los programas en el nivel de posgrado que se consideren prioritarios de acuerdo con las necesidades de la investigación y del desarrollo de la entidad, sin dejar de lado la colaboración que en este aspecto pueda proporcionarse en el plano nacional; difundir los resultados de sus trabajos en el ambiente

Aspecto	ISCEEM	CIDIE y CEU- UAEMex		CMq	
Programas y proyectos		*Apegadas a las líneas de investigación			
Autoridad en la institución	Máxima	*Coordinador		Presidente	
	Designado	Educación Pública del Estado de México	*Rector a propuesta del CGIyEA		Asamblea Gral. a propuesta de la Junta de Gobierno y Presidencia
	Requisitos		*Ser mayor de 35 años en el momento de la asignación *Ser integrante del personal académico de carrera de la universidad y tener una antigüedad de tres años *Poseer el título de Mtro. o Doctor en algún área afín al objetivo de estudio del Centro *Estar dedicado a la labor de investigación y docencia *Gozar de estimación general como persona honorable y prudente		*Ser mexicano de nacimiento y residente mayor de 35 años *Grado universitario superior *Más de 10 años de experiencia en investigación y docencia *Dos años de servicio en el Colegio *Prestigio social *Distinguirse por el número de publicaciones
	Funciones		8 ¹⁷²	8 ¹⁷³	Checar 8
Asignado		*Plazo no mayor de 15 días			
al Acadé	Requisitos		*De carrera *Responsables de áreas y proyectos *Podrá contar con asesores e investigadores visitantes		
	Ingreso, promoción y permanencia		*Regirá por Reglamento de Personal Académico de la UAEM, la Legislación Universitaria y demás disposiciones disponibles		
	Asignado		*Plazo de 30 días		
Atributos		*Garanticen el nivel y sean competentes			

académico y entre el público en general, a través de publicaciones especializadas y de todos los medios de comunicación, contribuyendo a elevar el nivel cultural de la población; ser un foro de discusión académica para la organización de eventos interdisciplinarios en las áreas de su interés, tanto de carácter nacional como internacional, y apoyar y complementar las labores de las instituciones de educación superior en la educación, en especial las de la UAEM.

¹⁷² I. Elaborar y coordinar la ejecución del Programa Anual de Actividades del Centro, acordando su aprobación y supervisando su observancia, II. Apoyar a los Organismos Académicos en la formulación de líneas de investigación y Programas de Innovación y Desarrollo referentes al cumplimiento del objeto de estudio que tiene asignado el CIDIE, III. Administrar los recursos financieros, materiales y de equipo que sean ministrados al Centro, observando lo dispuesto en la materia y destinándolos al desarrollo de las funciones y actividades de éste, IV. Representar al CEU, V. Formular y presentar los informes y evaluaciones que le sean requeridos por las instancias competentes, VI. Coordinar académica y administrativamente las labores que realice el personal académico y administrativo del Centro en actividades de docencia, difusión y otras pertinentes a su función, VII. Promover lo necesario para el buen funcionamiento académico y administrativo del centro, y VIII. Las demás que se le asignen conforme a las disposiciones aplicables.

¹⁷³ Son las mismas que las del CIDIE, la única función del coordinador que cambia es la número II. Generar, coordinar y apoyar la formulación de las líneas de investigación, los programas y proyectos referentes al cumplimiento de los objetivos de estudio e investigación que tienen asignados el CEU, acordando su autorización y supervisando su observancia.

<i>Aspecto</i>	ISCEEM	CIDIE y CEU-UAEMex	CMq
Planeación anual		*Sujeta a las disposiciones del Sistema de Planeación de la Universidad	
Programa de trabajo		*Debe ser aprobado para su desarrollo	
Vigilar cumplimiento		*CGlyEA	
Norma actividades		*Secretaría de la UAEM y CGlyEA	
No previsto		*Resuelto por el rector, previa opinión del coordinador, previo dictamen técnico de la CGlyES y, en su caso, de las dependencias de la Administración Central	
Considerandos	*Cambios y retos en educación *Formación profesional *Carencia de instituciones de educación superior *Beneficiar al magisterio estatal	*Misión de la universidad *Fortalecer y apoyar la investigación e integrarla a la docencia *Autonomía de las actividades académicas *Resultado de un estudio de factibilidad	

Cuadro 14

**DEFASE ENTRE LA CREACIÓN E INICIO DE ACTIVIDADES
ACADÉMICAS DE INSTITUCIONES DE POSGRADO EN MÉXICO¹⁷⁴**

	Nombre	Aprobación	Promulgación	Publicación	Vigencia
Estado de México	ENSEM	3/06/1967			15/05/1967
	UT Nezahualcóyotl	6/09/1991	7/09/1991	7/09/1991	8/09/1991
	TES de Ecatepec	5/09/1990	6/09/1990	10/09/1990	11/09/1990
	SEIEM	30/05/1992	30/05/1992	3/06/1992	4/06/1992
	IMC	25/08/1987	25/08/1987	3/09/1987	4/09/1987
	ENEP		31/01/1992		1/02/1992
	CMEM		13/09/1991		14/09/1991
	CECEE		19/02/1991		20/02/1991
D. F.	Nombre	Creación		Inicio de actividades	
	CIS-INAH	19/09/1973		26/09/1973	
	C. de Posgraduados	1946		1959	
Hgo.	IT de Pachuca	12/1970		23/09/1971	

¹⁷⁴ Fuentes: (1975). *Sistema Educativo. Estado de México*. SEP-Promotora Gráfica, México. (2000). *Nuestras instituciones afiliadas, capacidad y experiencia para México y el mundo*. ANUIES, México. (1974). *Comulación de leyes del Estado de México editadas en 1974 con motivo del sesquicentenario de su fundación por acuerdo del C. gobernador Prof. Carlos Hank González*. Toluca. (1993). *Compilación legislativa del Estado de México*. Gobierno del Estado de México. Secretaria General de Gobierno, Toluca, México.

Cuadro 15
Condiciones generales en la actualidad

Aspecto	ISCEEM	CIDIE	CEU	CMq
Existencia	23 años	6 años	9 años	18 años
Extensiones	3	---	---	---
Divisiones	1 por promoción	---	---	---
Programas de estudios	Especialización Maestría Doctorado*	Maestría** Doctorado	Doctorado*	Maestría Doctorado
Cursos actualización	Permanente	Permanente	Permanente	Permanente
Objeto de estudio	Educación	Educación	Bioética	
SNI	---	---	60%	60%
PF	CONACYT	1	2	Desconocido
	CGIyEA	---	3	---
Administraciones	7	5 ¹⁷⁵	1	4
Planta académica		8	5	35 aprox.
Líneas de inv.	Inicial		6 ¹⁷⁶	1
	Actual	8 ¹⁷⁷	3 ¹⁷⁸	5 ¹⁷⁹
Publicaciones	Libros	10		
	OII			
	Cuadernos	9	3	
	Series	2 ¹⁸⁰	12	
	Documentos	6		
	Avances	5		
	Colecciones	3 ¹⁸¹		
	Resúmenes	4		
R. Interinsti.	6	1***		

Acotaciones:
Investigadores

* Primera moción
vez

*** Revista interinstitucional ITT-ISCEEM

PF: Proyectos financiados
Tecnología

CGIyEA: Coordinación General de Investigación y Estudios Avanzados
Licenciatura

Publ.: Publicaciones
Administrativas

OII: Órgano de información interno

SIN: Incorporados al Sistema Nacional de

** Proyecto interinstitucional ofrecido por única

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y
Lic.

D/I: Docencia e investigación
A.:

Cuadro 16

Relación de publicaciones ISCEEM

¹⁷⁵ Felipe Garduño Madrigal, René Pedroza Flores, Ana María Enríquez Escalona, Eduardo Gasca Pliego, Martha Díaz Flores e Ignacio Morales Hernández han sido los coordinadores del Centro.

¹⁷⁶ Las líneas de investigación son: Currículum universitario, Alumnos, Profesores, Proceso de E-A, Política educativa e Investigación de la investigación. Cada línea está integrada por programas. CHECAR DATOS MÁS ANTIGUOS.

¹⁷⁷ Formación de docentes; Práctica educativa; Política y administración de la educación; Historia de la educación; Educación, sociedad y cultura; Filosofía y teoría educativa; Currículum e institución escolar, y Educación matemática, son las líneas de investigación actuales.

¹⁷⁸ En 2002 se registra el proyecto "Investigación educativa" con tres líneas de trabajo o niveles: 1) Investigación educativa en el nivel medio superior, 2) Investigación educativa en el nivel medio, 3) Innovaciones educativas.

¹⁷⁹ El concepto de universidad, Ética y bioética, Filosofía novohispana, Vinculación y mercado de trabajo e Internacionalización de la universidad.

¹⁸⁰ Del primero existen once publicaciones correspondientes a *La Educación en los Informes de Gobierno* y del segundo diez en *Antologías*.

¹⁸¹ La primera constituida por cuatro libros, la segunda por seis y la tercera por cinco.

Tipo	Título	Año	Autores
	Una experiencia en la formación de investigadores-docentes en ciencias de la educación	1988	Ranulfo Vivero Castañeda
1	La formación de docentes-investigadores en el Estado de México		Ma. Eugenia Toledo Hermsillo
2	¿La pedagogía, ciencia o ideología? Para una aproximación epistemológica al problema de esta disciplina	1988	Oscar Zapata Zonco
3	Educación y cambio social: una perspectiva marxista Briam Simón	1992	Trad. Ana María Payán Ramos
4	Evaluación y mejoramiento de la enseñanza en la educación		Trad. Elfege Guerrero Córdoba
5	Historia de la educación: perspectiva de análisis	1991	Varios: Luz Elena Galván
6	Pedagogía con imágenes: La historia como recurso de aprendizaje	1991	Ana Meléndez Crespo
7	La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar		Ma. de los Ángeles Hustado A.
8	Educación y utopías: los límites de la imaginación pedagógica	1994	Horacio Radetich
9	Pedagogía y filosofía hoy	1993	Eduardo Weiss
10	Antropología de la educación	1994	Coord. Carlos Escalante F.
11	Pedagogía o Ciencias de la Educación implicaciones para el estudio de la especificidad de lo educativo		Marcela Gómez Solano
12	Alternativas pedagógicas, contexto y condiciones de posibilidad		
13	Emilio Durkheim, John Dewey y la ciencia de la educación		Gloria Hernández y David Pérez
14	El Estado como educador en Gramsci	1996	J. Javier Espinoza Berber
15	Administración federal 1934-1940 y 1940-1946	1991	David Sandoval y Eugenio Mtz.
16	Administración estatal 1945-1951 y Admón. Federal 1946-1952	1991	Eugenio Mtz. y Gloria Hdz.
17	Admón. Estatal 1951-1957 y Admón. Federal 1952-1958	1991	Wilfrido Guadarrama y Edilberto Lara
18	Admón. Estatal 1957-1963 y Admón. Federal 1958-1964	1990	Carmen Trigos y Ranulfo Vivero
19	Admón. estatal 1963-1969 y Admón. Federal 1964-1970	1989	Varios
20	Admón. estatal 1969-1975 y Admón. Federal 1970-1976	1990	Macario Velázquez y Ramón L.
21	Admón. estatal 1975-1981 y Admón. Federal 1976-1982	1991	Macario Velázquez y Alejandro Z
22	Admón. estatal 1981-1987 y Admón. Federal 1982-1988	1991	Leticia Moreno y Roberto B.
23	Admón. estatal 1987-1993 y Admón. Federal 1988-1994	1997	Agustín Ramos
24	Admón. Estatal 1993-1999 y Admón. Federal 1994-2000	2000	
25	Durkheim educador o sociólogo	1988	Jean Claude Filloux
26	La pedagogía de Durkheim		Mónica Guitián
27	Cronología: educación de adultos en el país y en el Edo. de México (de los tiempos prehispánicos a nuestros días)	1992	Gloria Hernández
28	Huelga del magisterio del Edo. de Méx. en 1940	1992	Guillermina Camacho C.
29	El proceso de la investigación educativa en el ISCEEM 1981-1992	1992	Moreno , Ávila y Figuieria
30	Lecturas y debate sobre historia y vida cotidiana	1993	Coord. Luz Elena Galván y Mireya L.
31	La obra educativa de Ignacio Manuel Altamirano	1994	Varios: Moreno y Pérez
32	La metodología histórica en la investigación educativa. La educación elemental en el México rural de la Colonia	1992	Lucía García López
33	Conducta, desarrollo cognoscitivo y aprendizaje	19911	Lara, Camacho y Pérez
34	Evaluación del Plan de Estudios de la maestría en Ciencias de la Educación: una propuesta metodológica	1993	Rosa Ma. Martínez y Maximiliano Valle
35	El currículum formal y la práctica curricular		Héctor H. Fernández R.
36	El sistema educativo y la beneficencia en el Edo. de Méx. 1876-1910	1993	Antonio Padilla Arroyo
37	Aproximación histórica al desarrollo del estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familia yacaltecas asentadas en la periferia metropolitana	1996	María Bertely Busquets
38	Resúmenes del 001-037	1992	
39	Resúmenes del 038-065	1991	
40	Resúmenes del 066-104	1992	
41	Resúmenes del 105-130	1994	
42	Estado de México educación y sociedad	1983	Alberto Saladino García
43	Cien años de educación normal en el Edo. de Méx. a través de sus directores	1983	Montes de Oca y Beltrán Bernal
44	Política educativa del Edo. de Méx. 1824-1867	1983	Alberto Saladino García
45	La investigación educativa en el Edo. de Méx. (1986-1987)	19891	Alejandro Zarur Osorio
46	Nuevas alternativas en educación de adultos	1990	Coord: Rubio y Carbajal
47	Experiencias y reflexiones educativas	1997	Varios: Escalante, S. López, Sánchez, Espinosa y Montes
48	Vistillas hacia un hacer: hallazgos y resultados de investigación educativa	1999	Varios: S. López, Moreno, Pérez, Romero, Sánchez
49	Investigación educativa: hallazgos y escenarios 1999-2000	2001	Varios: Moreno, Espinosa y Montes
50	El pensamiento del niño que inicia su aprendizaje escolar de la lengua escrita	2000	Gilberto Aranda Cervantes
51	La apropiación de la lectoescritura en un contexto otomí	2000	Ma. del Carmen Sánchez F.
52	¿Problemas de aprendizaje en sexto grado?	1998	Guillermina Camacho Contreras
53	La ardua tarea de educar en el siglo XX: orígenes y formación del sistema educativo en el Edo. de Méx.	1998	Escalante y Padilla
54	Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio	1998	Ignacio Pineda Pineda
55	Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar	1998	Varios: Sánchez y Pérez
56	Filosofía y docencia para profesores	1999	Pablo Flores del Rosario
57	Relaciones sociales e interculturalidad en la escuela	1999	Varios: Sánchez, Mtz. y Pérez
58	Educación media superior en el Edo. de Méx.: análisis curricular	1999	David Pérez Arenas

M a . D o l o r e s G a r c í a P e r e a

	4	Un reto: la enseñanza de la historia hoy	1999	Galván y Lamonedá
	5	Juan Amos Comenio: un hombre, una realidad	1999	Irma Leticia Moreno Gutiérrez
	6	Aula y escuela, relaciones y procesos en educación básica	1999	Varios: S. López
	1	La escuela agropecuaria, un espacio de formación para el trabajo	2000	Susana López Espinosa
	2	Metodología hermenéutica e investigación educativa	2000	José Antonio Eazo Navarro
III	3	La identidad en la formación docente	2000	Lilia M. Figueroa Millán
	4	Filosofía y argumentación en la escuela primaria	2000	Yolanda García Pavón
	5	Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros	2000	María Bertely Busquets
		Revista Gaceta ISCEEM		
		Tiempo de educar No. 1 al XXX		

Nota: Los nombres con negritas indican el nombre de los investigadores entrevistados de la sede ISCEEM

Cuadro 17

**Instituciones del Estado e México que estuvieron presentes en los
Congresos Nacionales de Investigación Educativa**

<i>Institución</i>	<i>II S</i>	<i>II P</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>	<i>VII</i>	<i>Total</i>
ISCEEM		2	16	14	17	20	15	84
Esc. Normales Estatales			8	10	7	8	3	36
Deptos. de SECyBS	2		4	5	1	1	1	14
UAEM		6		8	9	3	4	30
CMq			1	2	2		2	7
ITESM			1	2	2		2	7
ITR				1				1
SEIEM		1				1		2
UPN								0
Total	2	9	30	42	38	33	27	181

Acotaciones:

IIS: Resúmenes analíticos, II Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso Nacional Temático: Sujetos de la educación y procesos de formación docente. Toluca, Edo. de Méx., del 8 al 10 de septiembre de 1993

IIP: Resúmenes analíticos, II Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso Nacional Temático: Procesos de enseñanza y aprendizaje. Xalapa, Ver., del 13 al 16 de octubre de 1993

Fuente: Directorio de investigadores de los congresos

Nota: Las acotaciones y fuentes corresponden a los cuadros 14, 15 y 16

Cuadro 18

Dependencias educativas e investigadores en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS)

Institución	Lugar	II S	II P	III	IV	V	VI	VII	Total
ISCEEM	Chalco			2		1	3	3,1*	10
	Ecatepec			2, 1*	5	4	7	4	23
	Tejupilco					2	2	3	7
	Toluca		2	10, 1*	9	9	7, 1*	3, 1*	43
	Especialización-Cuautitlán I.					1			1
Escuela Normal	Educación Física				3, 3*				6
	No. 1 Toluca					1		1	2
	No. 3						1, 4*	1, 1*	7
	No. 4 Nezahualcóyotl				1				1
	Reyes la Paz				1				1
	Tlalnepantla			3, 1*	2				6
	No. 1 Nezahualcóyotl			1, 2*					3
	Texcoco					1, 3*			4
	Reyes Acaquilpa ?					1			1
	Santiago Tianguistengo						1		1
	ENSEM			1			1		2
	Zumpango: Inv. Educativa						1		1
	Educ. Esp. del Edo. de Méx.						1		1
DGP	Subdirección de Educación Superior				1, 1*				2
	Depto. de Libros de Textos y Apoyo Didáctico					1			1
	Depto. de Libros de textos	1, 1*			1				3
	Depto. Capacitación y Act.Docente						1		1
	Dir. Educ. Téc. Media Superior y Superior			1	1				2
	C. Coord. Educ. Cont. para Mag. Edo. Méx.			1, 1*					2
Sin Información				1	1		1	3	
Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)									
Facultades	Adscripción	II S	II P	III	IV	V	VI	VII	Total
	Ciencias de la Conducta				1, 4*	2, 6*			13
	Humanidades				1				1
	Centro de Innovación, Desarrollo e Inv. Educativa				1		2		3
	Centro de Estudios de la Universidad				1				1
	Departamento de Posgrado e Investigación					1			1
	Coord. Esc. Preparatorias y Estudios de Lic.		1, 5*						6
	Área de Currícula y Prácticas Académicas						1		1
	Sin Información							2, 2*	4
Instituciones del Valle de Toluca									
Nombre	Adscripción	II S	II P	III	IV	V	VI	VII	Total
	Colegio Mexiquense			1	2	2		2	7
ITESM	Comunicación y Humanidades				1				1
ITR	Coord. Investigación Educativa					1	1		2
SEIEM	Unidad de Inv. Educativa		1						1
	Subdirec. Educ. Primaria Toluca						1		1
Laboran en dos o más instituciones									
Instituciones	II S	II P	III	IV	V	VI	VII	Total	
ISCEEM/UNAM			1		1			2	
CIESAS/ISCEEM/UNAM			2, 1*		1			4	
ISCEEM/Depto. Educación Normal					1			1	
UAG/ISCEEM					1			1	
CIESAS/ISCEEM					1		1	2	
UAEM/DGP	1, 1*							2	
SEP/SECyBS				1, 1*				2	
UPN/ISCEEM							3	3	

Cuadro 19

**Investigadores del ISCEEM en los
Congresos Nacionales de Investigación Educativa**

División	Nombre	IIS	IIP	III	IV	V	VI	VII	Total	Obs.
Chalco	Irineo Mireles Ortega						X	X	2	C
	Gilberto B. Aranda Cervantes			X			X		2	N/C
	Yolanda García Pavón						X	X	2	C
	Pablo Flores del Rosario					X		X	2	N/C
	Juan Bernardo Alfonseca Giner			X					1	
Ecatepec	Eduardo Mercado Cruz			X	X	X	X		4	C
	Graciela Hernández T.						X		1	
	Leonor Eloína Pastrana Flores			X		X	X		3	2 C
	Margarita de J. Quezada O.					X	X		2	C
	Gloria Elvira Hernández Flores				X	X	X	X	4	C
	David Pérez Arenas				X		X	X	3	2 C
	Ignacio Pineda Pineda			X	X				2	C
	María Isabel Vega Muytoy				X		X	X	3	2 C
	Josefina Díaz Sánchez					X	X	X	3	C
Tejupilco	Pedro Atilano Morales							X	1	
	Ben Hur García							X	1	
	Ma. del Carmen Gutiérrez G.					X	X	X	3	C
	Maximiliano Valle Cruz				X				1	
Sede	Blanca Estela Enriquez Flores		X						1	
	Ramón Rarrauri Torroella					X	X		2	C
	Mario Acuña Chávez						X		1	
	Antonio Padilla			X					1	
	Ma. del Carmen Trigos M.			X					1	
	René Roberto Becerril García			X	X				2	C
	Lilia Magdalena Figueroa M.				X	X			2	C
	Lucía García López			X	X		X		3	2 C
	Jorge Guerrero Barrios*			X					1	
	María del Carmen Ávila Suárez				X				2	C
	Gregorio Hernández Zamora			X					1	
	Mario González Gallegos						X		1	
	José Antonio Romero Rangel				X		X		2	N/C
	Ma. del Carmen F. Sánchez F.			X		X	X	X	4	3 C
	Sergio Pérez Sánchez			X			X		2	N/C
	Luz María Velázquez					X	X	X	3	C
	Ma. Dolores García Perea				X	X		X	3	2 C
	Irma Leticia Moreno Gutiérrez			X	X	X	X	X	5	C
	Carlos Escalante			X		X			2	N/C
	Susana López Espinoza		X	X	X	X			4	C
Ángel Rafael Espinosa y M.					X			1		
Total	39	0	2	16	13	15	20	14	84	

Acotaciones:

C: Consecutivas

N/C: No consecutivas

Cuadro 20

**Investigadores de la sede ISCEEM en las áreas temáticas de los
Congresos Nacionales de Investigación Educativa**

<i>Clave de identificación</i>	<i>II S</i>	<i>II P</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>	<i>VII</i>	<i>Obs.</i>
IPF1		2	4	5	5			4
IIPF3			4	5	5	9	8	5
IPF4				2	7		9	3
IPM1			4			8		2
IPM3			4		5			2
IPM4					7			1
IPM5				2		1		2

Acotaciones: * Presentación de avances del estado de conocimiento de la investigación educativa, periodo 1992-2002.

Cuadro 21

Áreas de conocimiento de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa

Área	<i>IIP</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>	<i>VI</i>
1	Aprendizaje y desarrollo	Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje	Alumnos y procesos de aprendizaje	Sujetos, agentes y actores de la educación		Sujetos, actores y procesos de formación
2	Procesos de enseñanza y prácticas escolares	Didácticas específicas	Sujetos y formación para la docencia, la investigación y la gestión	Currícula, didácticas, procesos y prácticas educativas		Gestión y organización de instituciones educativas
3	Medios educativos y nuevas tecnologías	Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión	Didácticas	Formación de maestros y profesionales de la educación		Aprendizaje y desarrollo
4	Evaluación del aprendizaje	Educación, sociedad y cultura	Instituciones educativas: procesos curriculares y de gestión	Sistemas e instituciones educativas		Didácticas y medios educativos
5	Procesos de aprendizaje y enseñanza de la oralidad, la lecto-escritura y las lenguas extranjeras	Temas emergentes y coyunturales	Sistema educativo: filosofía, historia y cultura	Educación, sociedad, historia y cultura		Currículum
6	Procesos de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas		Sistema educativo: política, economía y sociología	Educación, economía y política		Educación, economía y políticas
7	Procesos de aprendizaje y enseñanza de las ciencias y la tecnología			Filosofía, teoría y campo de la educación		Educación, derechos sociales y equidad
8	Procesos de aprendizaje y enseñanza para la salud, el medio ambiente, la educación física, deportiva y recreativa					Historia de la educación
9						Filosofía, teoría y campo de la educación y de la investigación educativa

Cuadro 22

Coordinadores de área temática en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa

	IIS	IIP	III	IV	V	VI	VII
1			Ducoing/Guzmán, Sandoval, Landesman, Gómez, Quiroz , Amador	Agüero, Sánchez	Chain, Grediaga, Landesman, Street		Reyes Hdz., Serrano C.
2			Block y Waldegg/Pellicer, Fuenlabrada, León, Taboada, Eisenberg, Weiss	Domínguez, Ducoing, Beltrán	Ávila, Fuenlabra, López, Mancera, Schmelkes, Trigueros		Ezpeleta M., Sañudo G.
3			Díaz/Díaz, Ezpeleta, Casanova, Tirado, Sánchez, Noriega, Corenstein	Flores, Santos	Ducoing, Sandoval, Serrano		Agüero S., Sánchez E.
4			Villa/Barba, Maya, Valle, Pieck, Bertely , Robles, Delgado, Galván , Geneyro, Wuest	Fierro, Carlos	Ezpeleta, Chavoya, Schmelkes, Vries		Carrasco A., Seda S.
5			Muñiz, Martínez, Didriksson, Schmelkes, Bertussi	Bertely , Galván , Tapia	Beltrán, Bertely , Bertussi, Galván , Kalman, Tapia		Díaz Barriga, Barrón T.
6				Casanova, Chain	Alcántara, Bracho, Didou, Kent, Noriega, Villa		Noriega Ch. , Victorino R.
7					Alba, Barba, Sollano, Granja, Buenfil, Orozco, Martínez		Bertely B., González G.
8							Galván L. , Rodríguez Á.
9							Figuroa, Granjas C.

Cuadro 23

Investigadores del ISCEEM en el estado de conocimiento de la investigación

educativa del COMIE

Periodo 1982-1992

<i>Cuadro mo</i>	<i>Área de conocimiento</i>	<i>Coordinador</i>	<i>Colaboradores</i>
2	Docentes de los niveles básico y normal	José Antonio Romero Rangel	
		David Sandoval Cedillo	
4	Formación de docentes y profesores de la educación	Ignacio Pineda Pineda	
6	Procesos de enseñanza y prácticas escolares		Juan Manuel Piña Osorio
13	Enseñanza y aprendizaje de la salud del medio ambiente, de la educación físico-deportiva y de la recreación. Anexo I	J. Javier Espinosa Berber	
24	Comunicación y cultura	María Bertely	
28	Historiografía de la educación	Luz Elena Galván	Carlos Escalante
			Lucía García

Cuadro 24

Investigadores del ISCEEM

C.	Nombre	Chalco			Ecatepec			Sede			Coordinadores			Colaboradores		
		F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T
2	José Antonio Romero							X	1		X	1				
	David Sandoval C.							X	1		X	1				
4	Ignacio Pineda Pineda				X	1					X	1				
6	Juan Manuel Piña O.							X	1					X	1	
13	J. Javier Espínosa B.		X	1							X	1				
24	María Bertely	X		1						X		1				
28	Luz Elena Galván							X		1	X		1			
	Carlos Escalante F.								X	1				X	1	
	Lucía García							X		1			X		1	
T	9	1	1	2	0	1	1	2	4	6	2	4	6	1	2	3

Cuadro 25

**Investigadores en el estado de conocimiento de la
investigación educativa del COMIE**

Periodo 1992-2002

Á	Cam po	ISCEEM	EN	UP N	SEIE M	UAE M	SECy BS	ITR T	ITES M	CM
I	I.2	Ma. Dolores García Perea								
		Héctor Salgado Varón								
	I.4	Antonio Romero Rangel								
II	II.1	Susana López Espinoza								
		Francisco Javier Martínez Rebollar								
		Sergio Pérez Sánchez								
V	1.5	Ramón Larrauri Torroella*								
VI	VI.1	Leonor Eloína Pastrana								
VII I	VIII.1 VIII.2	Carlos Escalante Fernández								
		Gloria Elvira Hernández								
		Norminanda Cabrera								
	VIII.5	Margarita de Jesús Quezada								
IX	IX.3	Lucía García López								
		Irma Leticia Moreno Gutiérrez								
	IX.4	Carlos Escalante Fernández								
X	X.1	David Pérez Arena								
XI	XI.3	Ma. del Carmen Ávila Suárez								
		Antonio López Espinosa								
		Pedro Atilano Morales								
		David Sandoval								

Cuadro 26

Investigadores del ISCEEM en el estado de conocimiento de la investigación educativa en la república mexicana 1992-2002

Área	Camp o	Nombre	Chalc o		Ecatep ec		Tejupil co		Sede		Subtotal		Tot al
			F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
I	I.2	Ma. Dolores García Perea							X		1	0	3
		Héctor Salgado Varón								X	0	1	
	I.4	Antonio Romero							X		0	1	
II	II.1	Susana López Espinoza							X		1	0	3
		Francisco Javier Martínez Rebollar								X	0	1	
		Sergio Pérez Sánchez								X	0	1	
V	I.5	Ramón Larrauri Torroella *							X	0	1	1	
VI	VI.1	Leonor Eloína Pastrana			X						1	0	1
VIII	VIII.1	Carlos Escalante Fernández							X		0	1	4
	VIII.2	Gloria Elvira Hernández			X						1	0	
		Norminanda Cabrera			X						1	0	
VIII.5	Margarita de Jesús Quezada			X						1	0		
IX:	IX.3	Lucía García López							X		1	0	3
		Irma Leticia Moreno Gutiérrez							X		1	0	
	IX.4	Carlos Escalante Fernández							X		0	1	
X	X 1	David Pérez Arena				X					0	1	1
XI	XI.3	Ma. del Carmen Ávila Suárez							X		1	0	4
		Antonio López Espinosa							X		0	1	
		Pedro Atilano Morales						X			0	1	
		David Sandoval							X		0	1	
8	12	20 investigadores	0	0	4	1	0	1	5	9	9	11	20

Cuadro 27

**Investigadores del ISCEEM en los procesos de dictaminación en los
Congresos Nacionales de Investigación Educativa**

C.	Nombre	Chalco		Ecatepec		Tejupilco		Sede		Subtotal		Total
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
I												0
II												0
III												0
IV												0
V	Juan Bernando Alfonseca Giner de los Ríos		1								1	8
	Carlos Escalante Fernández							1			1	
	José Javier Espinoza Berber		1								1	
	Pablo Flores del Rosario		1								1	
	Lucía García López							1		1		
	Gloria Elvira Hernández Flores			1							1	
	Irma Leticia Moreno Gutiérrez							1		1		
Antonio Razo Navarro		1								1		
VI	Mario Acuña Chávez							1			1	2
	Ramón Larrauri Torroella							1			1	
VII	Beatriz Calvo							1		1		6
	Ma. Dolores García Perea							1		1		
	Francisco Javier Martínez Rebollar							1			1	
	Blanca Margarita Noriega Chávez							1		1		
	Ma.del Carmen Sánchez Flores							1		1		
Liberio Victorino Ramírez								1		1		
	Total	0	4	1	0	0	0	6	5	7	9	16

Cuadro 28

Organización de eventos académicos

<i>Tipo de evento</i>	<i>Instituciones organizadoras</i>	<i>Duración (días)</i>	<i>Tiempo de presentación de propuestas ante la CGIyEA</i>	<i>Fondo de hasta</i>
Local	Dos o más organismos o dependencias académicas de la UAEMex	1-3	30 días	\$15 000
Regional	Dos o más instituciones de educación superior de la región	2-4	4 meses	\$30 000
Nacional	Tres o más instituciones de educación superior del país	2-4	6 meses	\$40 000
Internacional	Tres instituciones de educación superior extranjeras de mínimo dos países diferentes	3-5	9 meses	\$75 000

Fuente: *Lineamientos del Programa de Apoyos Académicos*, CGIyEA de la UAEMex, Noviembre, 2002

Cuadro 12
Relación de publicaciones ISCEEM

<i>Tipo</i>	<i>Título</i>	<i>Año</i>	<i>Autores</i>
Cuadernos	Una experiencia en la formación de investigadores-docentes en ciencias de la educación	1988	Ranulfo Vivero Castañeda
	La formación de docentes-investigadores en el Estado de México		Ma. Eugenia Toledo Hermosillo
	¿La pedagogía, ciencia o ideología? Para una aproximación epistemológica al problema de esta disciplina	1988	Oscar Zapata Zonco
	Educación y cambio social: una perspectiva marxista	1992	Trad. Ana María Payán Ramos
	Evaluación y mejoramiento de la enseñanza en la educación		Trad. Elfego Guerrero Córdoba
	Historia de la educación: perspectiva de análisis	1991	Varios: Luz Elena Galván
	Pedagogía con imágenes: La historia como recurso de aprendizaje	1991	Ana Meléndez Crespo
	La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar		Ma. de los Ángeles Hustado A.
	Educación y utopías: los límites de la imaginación pedagógica	1994	Horacio Radetich
	Pedagogía y filosofía hoy		Eduardo Weiss
Antropología de la educación	1993	Coord. Carlos Escalante F.	
Pedagogía o Ciencias de la Educación implicaciones para el estudio de la especificidad de lo educativo	1994	Marcela Gómez Solano	
Alternativas pedagógicas, contexto y condiciones de posibilidad			
Emilio Durkheim, John Dewey y la ciencia de la educación		Gloria Hernández y David Pérez	
El Estado como educador en Gramsci	1996	J. Javier Espinoza Berber	
Series: La educación en los informes de Gobierno	Administración federal 1934-1940 y 1940-1946	1991	David Sandoval y Eugenio Mtz.
	Administración estatal 1945-1951 y Admon. Federal 1946-1952	1991	Eugenio Mtz. y Gloria Hdz.
	Admón. Estatal 1951-1957 y Admón. Federal 1952-1958	1991	Wilfrido Guadarrama y Edilberto Lara
	Admón. Estatal 1957-1963 y Admón. Federal 1958-1964	1990	Carmen Trigos y Ranulfo Vivero
	Admón. estatal 1963-1969 y Admón. Federal 1964-1970	1989	Varios
	Admón. estatal 1969-1975 y Admón. Federal 1970-1976	1990	Macario Velázquez y Ramón L.
	Admón. estatal 1975-1981 y Admón. Federal 1976-1982	1991	Macario Velázquez y Alejandro Z
	Admón. estatal 1981-1987 y Admón. Federal 1982-1988	1991	Leticia Moreno y Roberto B.
	Admón. estatal 1987-1993 y Admón. Federal 1988-1994	1997	Agustín Ramos

Ma. Dolores García Perea

	11	Admón. Estatal 1993-1999 y Admón. Federal 1994-2000	2000	
	1	Durkheim educador o sociólogo La pedagogía de Durkheim	1988	Jean Claude Filloux Mónica Guitián
	2	Cronología: educación de adultos en el país y en el Edo. de México (de los tiempos prehispánicos a nuestros días)	1992	Gloria Hernández
Docum entos ISCEE M	3	Huelga del magisterio del Edo. de Méx. en 1940	1992	Guillermina Camacho C.
	4	El proceso de la investigación educativa en el ISCEEM 1981-1992	1992	Moreno , Ávila y Figueria
	5	Lecturas y debate sobre historia y vida cotidiana	1993	Coord. Luz Elena Galván y Mireya L.
	6	La obra educativa de Ignacio Manuel Altamirano	1994	Varios: Moreno y Pérez
	1	La metodología histórica en la investigación educativa. La educación elemental en el México rural de la Colonia	1992	Lucía García López
	2	Conducta, desarrollo cognoscitivo y aprendizaje	1991	Lara, Camacho y Pérez
Serie: Avance s de Investi gación	3	Evaluación del Plan de Estudios de la maestría en Ciencias de la Educación: una propuesta metodológica	1993	Rosa Ma. Martínez y Maximiliano Valle
	4	El currículo formal y la práctica curricular El sistema educativo y la beneficencia en el Edo. de Méx. 1876-1910	1993	Héctor H. Fernández R. Antonio Padilla Arroyo
	5	Aproximación histórica al desarrollo del estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familia yacaltecas asentadas en la periferia metropolitana	1996	María Bertely Busquets
Resúm e-nes analític os en educ.	1	Resúmenes del 001-037	1992	
	2	Resúmenes del 038-065	1991	
	3	Resúmenes del 066-104	1992	
	4	Resúmenes del 105-130	1994	
Libros		Estado de México educación y sociedad	1983	Alberto Saladino García
		Cien años de educación normal en el Edo. de Méx. a través de sus directores	1983	Montes de Oca y Beltrán Bernal
		Política educativa del Edo. de Méx. 1824-1867	1983	Alberto Saladino García
		La investigación educativa en el Edo. de Méx. (1986-1987)	1989	Alejandro Zarur Osorio
		Nuevas alternativas en educación de adultos Experiencias y reflexiones educativas	1990 1997	Coord: Rubio y Carbajal Varios: Escalante, S. López, Sánchez, Espinosa y Montes
		Vistillas hacia un hacer: hallazgos y resultados de investigación educativa	1999	Varios: S. López, Moreno, Pérez, Romero, Sánchez
		Investigación educativa: hallazgos y escenarios 1999-2000	2001	Varios: Moreno, Espinosa y Montes
		El pensamiento del niño que inicia su aprendizaje escolar de la lengua escrita	2000	Gilberto Aranda Cervantes

		La apropiación de la lectoescritura en un contexto otomí	2000	Ma. del Carmen Sánchez F.
Colección	1	¿Problemas de aprendizaje en sexto grado?	1998	Guillermina Camacho Contreras
Horizontes alternativos para la docencia I	2	La ardua tarea de educar en el siglo XX: orígenes y formación del sistema educativo en el Edo. de Méx.	1998	Escalante y Padilla
	3	Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio	1998	Ignacio Pineda Pineda
	4	Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar	1998	Varios: Sánchez y Pérez
	1	Filosofía y docencia para profesores	1999	Pablo Flores del Rosario
	2	Relaciones sociales e interculturalidad en la escuela	1999	Varios: Sánchez, Mtz. y Pérez
II	3	Educación media superior en el Edo. de Méx.: análisis curricular	1999	David Pérez Arenas
	4	Un reto: la enseñanza de la historia hoy	1999	Galván y Lamonedá
	5	Juan Amos Comenio: un hombre, una realidad	1999	Irma Leticia Moreno Gutiérrez
	6	Aula y escuela, relaciones y procesos en educación básica	1999	Varios: S. López
	1	La escuela agropecuaria, un espacio de formación para el trabajo	2000	Susana López Espinosa
	2	Metodología hermenéutica e investigación educativa	2000	José Antonio Eazo Navarro
III	3	La identidad en la formación docente	2000	Lilia M. Figueroa Millán
	4	Filosofía y argumentación en la escuela primaria	2000	Yolanda García Pavón
	5	Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros	2000	María Bertely Busquets
Revista Gaceta ISCEEM		Tiempo de educar No. 1 al XXX		

Nota: Los nombres con negritas indican el nombre de los investigadores entrevistados de la sede ISCEEM

ACRÓNIMOS

Nombre de las instituciones

C: Colegio
CECEE: Consejo Estatal Consultivo de Educación Especial
CEU: Centro de Estudios sobre la Universidad
CGlyEA-UAEM: Coordinación General de Investigación y Estudios Avanzados de la UAEM
CIDIE: Centro de Innovación y Desarrollo de la Investigación Educativa
CIEAP: Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Población CIEAF: Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Fitomejoramiento
CINVESTAV: Centro de Investigación
CISCyH: Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
CIS-INAH: Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (actualmente se llama CIESAS)
CMEM: Conservatorio de Música del Estado de México
CMq: El Colegio Mexiquense
ENEP: Escuela Normal de Educación Preescolar
ENSEM: Escuela Normal Superior del Estado de México
GEM: Gobierno del Estado de México
ICMED: Instituto de Investigación en Ciencias Médicas
CIEAO: Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Odontología
CIESA: Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Salud Animal
IMC: Instituto Mexiquense de Cultura
ISCEEM: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
SECyBS: Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social
SEIEM: Servicios Educativos Integrados al Estado de México
SEMSEM: Sindicato Estatal del Magisterio al Servicio del Estado de México
SNI: Sistema Nacional de Investigadores
TES: Tecnológico de Estudios Superiores
UA-Ch: Universidad Autónoma de Chapingo
UAEM: Universidad Autónoma del Estado de México
UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México
UT: Universidad Tecnológica

BIBLIOGRAFÍA

Libros

Aguilar Pacheco, Mariflor (1998). *Confrontación crítica y hermenéutica. Gadamer, Ricoeur, Habermas*. Fontamara-UNAM, México.

Aguirre Lora, María Esther (1998a). *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*. CEU-Plaza y Valdés, México.

Aristóteles (1967). *Ética Nicomaquea. Política*. Porrúa, México, D. F.

Arredondo, Martiniano y Díaz Barriga, Ángel (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. UNAM y ANUIES, México.

Arriarán Cuéllar, Samuel (1999). *La fábula de la identidad perdida. Una crítica a la hermenéutica contemporánea*. Itaca, México.

Arriarán Cuéllar, Samuel y Beuchot Puentes, Mauricio (1999). *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. Itaca, México.

Arriarán Cuéllar, Samuel y Beuchot Puentes, Mauricio (1999). *Virtudes, valores y educación moral*. UPN, México.

Bachelard, Gaston (1991). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI, México.

Becerra Cano, Alonso (1993). *Los niños investigadores y la obra documental. La escuela y la formación de lectores autónomos*. Aique, Buenos Aires.

Beuchot Puentes, Mauricio (1989). *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.

Beuchot Puentes, Mauricio (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. UNAM, México.

Bochénski, J. M. (1989). *¿Qué es autoridad?* Herder, Barcelona.

Boisvert, Jacques (2004). *La formación del pensamiento crítico*. FCE, México.

Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México.

Bourdieu, Pierre (1997). *Los usos sociales de la ciencia*. INRA. Nueva Visión, Buenos Aires.

- Bourdieu, Pierre. *Campo del poder y campo intelectual*. Folios Ediciones, Barcelona
- Boutot, Alain (1991). *¿Qué sé? Heidegger*. Publicaciones Cruz, México.
- Bowen, James (1996). *Teorías de la educación*. Limusa Noriega, México.
- Calvi, Giulia (ed.) (1992). *La mujer barroca*. Alianza Editorial, Madrid.
- Calvino, Italo (1994). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets, Barcelona.
- Château, Jean (1992). *Los grandes pedagogos*. FCE, México.
- Chiampi, Irlemar (2000). *Barroco y modernidad*. FCE, México.
- Constante, Alberto (XXX). *De la destrucción de la metafísica a "El ser y el tiempo"*. (Mimeografo).
- Constante, Alberto (1997). *La mirada de orfeo (Un atisbo a la modernidad)*. Aquesta Tierra, México.
- Cuesta Abad, José Manuel (1991). *Teoría hermenéutica y literatura (El sujeto del texto)*. Visor Distribuidor, Madrid
- Díaz Barriga, Ángel (2001). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU 20. UNAM, México.
- Documento y estudios 45 (1985). *El pensamiento alemán contemporáneo. Hermenéutica y teoría crítica*. Fundación Friedrich Ebert, Madrid.
- Dolto, Françoise (1998). *¿Cómo educar a nuestros hijos? Reflexiones sobre la comprensión y la comunicación entre padres e hijos*. Paidós, Barcelona.
- Ducoin, Pasillas, Serrano, Torres y Ribeiro (1993). *Estado de conocimiento. Cuaderno No. 4 "Formación de docentes y profesionales de la educación"*. En *La Investigación educativa en los ochentas, perspectivas para los noventas*. 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-SNTE, México, D. F.
- Ducoin, Patricia (coord.) (1998). *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*. Investigación educativa 1993-1995. Tomo I. UNAM-COMIE-CEU-ENEPI, México.
- Ducoin, Patricia (coord) (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo II, México.

- Du Plessix Gray, Francine (2000). *Marqués de Sade. Una vida*. Vergara, Buenos Aires.
- Durkheim, Emilio (1989). *Educación y sociología*. Colofón. México.
- Eagleton, Terry (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. FCE, México.
- Eagleton, Terry (1999). *La función de la crítica*. Paidós Studio, Barcelona.
- Eagleton, Terry (2000). *La idea de cultura*. Paidós, Barcelona.
- Eagleton, Terry (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. FCE, México.
- Echeverría, Bolívar (1998). *La modernidad de lo barroco*. Era, México.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- Ferrari, Mauricio (2000). *La hermenéutica*. Taurus, México.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador, México.
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico y Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1987). *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta, Madrid.
- Foucault, Michel (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, México.
- Foucault, Michel (1990). *¿Qué es un autor?* Universidad Autónoma de Tlaxcala-La letra Editores. Tlaxcala.
- Foucault, Michel (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Piqueta, Madrid.
- Foucault, Michel (1995). *Nietzsche, Freud, Marx*. El cielo por Asalto, Buenos Aires.
- Gadamer, Hans-Georg (1975). *Antropología biológica*. Omega, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Alfa Argentina, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (1990). *La herencia de Europa*. Península. Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

- Gadamer, Hans-Georg (1992). *Verdad y método II*. Sígueme, Salamanca.
- Gadamer, Hans-Georg (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Técnos, Madrid.
- Gadamer, Hans-Georg (1993a). *Elogio a la teoría. Discursos y artículos*. Península, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (1993). *Verdad y método I*. Sígueme, Salamanca.
- Gadamer, Hans-Georg (1993). *Poema y diálogo*. Gedisa, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (1993c). *Verdad y método I*. Sígueme, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (1995). *La filosofía en el mundo occidental*. Paidós, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (1996). *Estado oculto de la salud*. Gedisa, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (1996b). *Hermenéutica y estética*. Técnos, Madrid.
- Gadamer, Hans-Georg (1998b). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (Carsten Dutt, editor) (1998). *En conversación con Hans-Georg Gadamer. Hermenéutica-estética-filosofía práctica*. Técnos, Madrid.
- Gadamer, Hans-Georg (1999). *¿Quién soy yo y quién eres tú? Comentario a «Cristal de aliento» de Paul Celan*. Herder, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (2000). *Educación es educarse*. Paidós Asterisco, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (2001). *El giro hermenéutico*. Cátedra, Madrid.
- Gadamer, Hans-Georg (2002). *El origen de la sabiduría*. Paidós Studio, Barcelona.
- Galván de Terrazas, Luz Elena (1991). *Soledad compartida. Una historia de maestros*. Ediciones de la Casa Chata-CIESAS, México.
- García Córdoba, Fernando (1999). *La tesis y el trabajo de tesis. Recomendaciones metodológicas para la elaboración de los trabajos de tesis*. Spanta, México.
- García Córdoba, Fernando (2002). *El cuestionario*. Limusa, México.
- Gómez Robledo, Antonio (1986). *Platón. Los seis grandes temas de su filosofía*. FCE, México.

- González, Juliana (1997). *Ética y libertad*. UNAM-FCE, México.
- Grondin, Jean (2003). *Introducción a Gadamer*. Herder, Barcelona.
- Grondin, Jean (1999). *Hans-Georg Gadamer*. Herder, Barcelona.
- Grondin, Jean (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Herder, Barcelona.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999). *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*. DIE-CIESAS-IPN, México.
- Hegel, G. W. F (1991). *Escritos pedagógicos*. FCE, México.
- Hegel, G. W. F. (1974). *Ciencia de la lógica*. Tomo I. Solar, Buenos Aires.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Fenomenología del espíritu*. FCE, México.
- Hegel, G. W. F. (). *Lecciones sobre historia de la filosofía*. COMPLETAR
- Heidegger, Martín (1972). *Cartas sobre el humanismo*. Huascar, Buenos Aires.
- Heidegger, Martín (1972). *Introducción a la metafísica*. Nova, Buenos Aires.
- Heidegger, Martín (1993). *El ser y el tiempo*. FCE, México.
- Hirsch Adler, Ana (1990). *Investigación superior. Universidad y formación de profesores*. Trillas, México.
- Hirsch Adler, Ana (1996). *Educación y burocracia. La organización universitaria en México*. Gernika, México.
- Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea, Madrid.
- Horkheimer, Max y Adorno, Theodor (1986). *Sociológica*. Taurus, Madrid.
- Hume, David (1969). *Del conocimiento*. Aguilar, Buenos Aires.
- Ibáñez-Martín, José A (1981). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Herder, Barcelona.
- Jaeger, W (1971). *Paideia*. FCE, México.
- Kant, I (1991). *Pedagogía*. Akal, Madrid.
- Kant, Immanuel (1985). *Filosofía de la historia*. Colección Popular, FCE, México.
- Knauer, Peter (1989). *Para comprender nuestra fe*. Colección Iberoamericana de Ciencias Religiosas, Universidad Iberoamericana, México.
- Lezama Lima, José (2001). *La expresión americana*. FCE, México.

- Lulle, Thierry; Vargas, Pilar y Zamudio, Lucero (1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I y II*. Anthropos, Barcelona.
- Martínez García, Edmundo (2002). *Escuela y utopía en el pensamiento contemporáneo*. ISCEEM-Chalco, México.
- Martínez Martínez, Juana (1994). *La filosofía de las ciencias humanas y sociales de H. G. Gadamer*. Promociones y Publicaciones, Barcelona
- Martínez Rizo, Felipe (1997). *El oficio del investigador educativo*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- März, Fritz (1990). *Introducción a la pedagogía*. Sígueme, Salamanca.
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, París.
- Moratalla, Domingo (1991). *El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H. G. Gadamer*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación*. Educación Jalisco, Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe; Garibay Bagnis, Bertha; Doria Nicastro, Oscar; Sánchez Puentes, Ricardo; Sánchez Escobedo, Pedro y Varriga Casales, Ángel (2000). *Problemática de los posgrados en Educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*. Cuadernos de Investigación No. 5. Universidad Autónoma del Estado de Campeche, Playa del Carmen.
- Nicol, Eduardo (2004). *La agonía de Proteo*. Herder, México.
- Nieto Pascual, Dulce Ma. (2000). *Perfil de la educación*. SEP, México.
- Nietzsche, Friedrich (1973). *Crepúsculo de los ídolos*. Alianza, Madrid.
- Paz, Octavio (1998). *El arco y la lira*. FCE, México
- Razo Navarro, José Antonio (2000). *Metodologías hermenéuticas e investigación educativa*. ISCEEM-SMSEM, Toluca.
- Rojas Soriano, Raúl (1997). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. Plaza y Valdés, México.
- Runes, Dagobert (1981). *Biblioteca de filosofía*. Tomo 10. Grijalbo, México.

- Saladino García, Alberto (1983). *Positivismo y sociedad*. Cuadernos de divulgación, Año 1, No. 2. ISCEEM, Toluca.
- Stake, R. E. (1999). *Investigaciones con estudio de casos*. Morata, Madrid.
- Stam, Robert; Burgoyne, Robert y Flitterman-Lewis, Sandy (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructura, semiótica, narratología, psicoanálisis e intextualidad*. Paidós, Barcelona.
- Süskind, Patrick (1993). *El perfume*. Seix Barral, Barcelona.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Buenos Aires.
- Vattimo, Gianni (1992). *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*. Paidós Studio, Barcelona.
- Victorino Ramírez, Liberio (1998). *Los investigadores sociales ante los cambios. Problemas y expectativas*. Universidad Autónoma de Chapingo, México.
- Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. Península, Barcelona.
- Yurén Camarena, María Teresa (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico (Reflexiones filosófico-pedagógicas)*. UPN, México.
- Zarzar Charur, Carlos (comp.) (1998). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. Nueva Imagen-SEP, Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, México.
- Zemelman, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón*. Tomo I y II. Anthropos. El Colegio de México, México.
- Zúñiga García, José Francisco (1995). *El diálogo como juego. La hermenéutica de Hans-Georg Gadamer*. Granada.

Artículos en libros

- Adler Lommitz, Larisa y Cházaro García, Laura (1998). "La influencia de los cambios en las políticas académicas y de evaluación en el desarrollo de las carreras de los investigadores de la UNAM: el caso de IIMAS". En Ducoing, Patricica (coord.). *Investigación educativa 1993-1995. Tomo I. Sujetos y*

procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje. UNAM-COMIE-CEU-ENEFI, México.

Alvarez Gómez, M. (1995). "Lenguaje y ontología en Gadamer". En *El pensamiento alemán contemporáneo. Hermenéutica y teoría crítica*. San Esteban, Salamanca.

Aranguren, José Luis (1973). "El prototipo del profesor", "La nueva relación entre profesores y alumnos" y "El cuerpo docente intermedio y el aprendizaje de los profesores". En *El futuro de la universidad y otras polémicas*, Taurus, Madrid.

Besse, Juan. "Tres conceptos para los dilemas de Jano. El semblante, la posición y la disposición del investigador en la práctica de evaluación de políticas mediante estrategias cualitativas". En *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Eudeba, Buenos Aires.

Clark, Burton R (1991). "Creencias" y "Autoridad". En *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen-UAM Azcapotzalco, México.

Corina Escalante, Alicia y Osorio Madrid, Raúl (2002). "Los agentes de la investigación educativa en México". En Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. COMIE, México.

De Landsheere, Gilbert (1996). "La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano". En *La investigación educativa en el mundo*. FCE, México.

Derisi, Octavio N. (1969). "La carrera docente y la formación de los profesores universitarios". En *Naturaleza y vida de la universidad*. Eudeba, Buenos Aires.

Dockrell, W. B. y Hamilton, David (1983). "El rol del investigador como consejero de quienes elaboran la política educativa". En *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea, Madrid.

Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2003). "Prólogo" y "Delimitación del campo temático Formación para la investigación". En *Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones*. COMIE, México.

Eisner, Elliot W. (1998). "Mirar hacia adelante: preparar investigadores cualitativos". En *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador, Barcelona.

Escolar Cora (com.) Besse, Juan; Moro, Javier; Quintero, Silvina. "La recuperación del análisis institucional como perspectiva teórico-metodológica". En *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Eudeba, Buenos Aires.

Fernández G., Alonso (1982). "Formación y actualización de investigadores". En *Políticas de investigación en la educación superior*. SEP-ANUIES, México.

Flores, Asdrúbal (1982). "Programas institucionales de formación de investigadores". En *Políticas de investigación en la educación superior*. SEP-ANUIES, México.

Flores, Héctor (1982). "Formación y actualización de investigadores". En *Políticas de investigación en la educación superior*. SEP-ANUIES, México.

Fromm, Erich (1967). "Problemas de la autoridad en el hombre del siglo XIX". En *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. FCE, México.

Gadamer, Hans-Georg y Koselleck, Reinhart (1997). "Histórica y lenguaje". En *Historia y hermenéutica*. Paidós, Barcelona.

Ibáñez, Jesús (1994). "Las paradojas de la investigación social: una tarea necesaria e imposible". En *El regreso del sujeto. La investigación social el segundo orden*. Siglo XXI, Madrid.

Ornelas, Carlos (comp.) (2001). "Semblanzas de Pablo Latapí Sarre". En *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*. Santillana, México.

Ortega, Manuel V. (1982). "Formación y actualización de investigadores". En *Políticas de investigación en la educación superior*. SEP-ANUIES, México.

Pérez Correa, Fernando y Steger, Hanns Albert (1981). "Las funciones sustantivas de la universidad". En *La universidad del futuro*, UNAM, México.

Núñez de Castro, Ignacio (2000). "Investigación". En Cortina, Adela y Conill, J. (dir.). *10 palabras claves en ética de las profesiones*. Verbo Divino, Madrid.

Rodríguez Estrada, Mauro y Austria Torres, Honorata (1993). "Perfil del instructor". En *Formación de instructores*. McGraww-Hill, México.

Rozada, José María (1997). "La formación de un profesor bajo una perspectiva crítica". En *Formarse como profesor*. Akal, Madrid.

Rugarcía, XXX (1999). "La formación de líderes en la universidad contemporánea" y "Los diez mandamientos para la docencia". En *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. Trillas, México.

Sandoval Cedillo, David (coord.) (2002). "La investigación educativa en el Estado de México 1993-2001". En *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. Stake, Robert E. (1999). "Las funciones del investigador de casos". En *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.

Weber, Max (1984). "Estamento y clases". En *Economía y sociedad*. FCE, México.

Artículos en revistas

Aguilar Villanueva, Luis F. (1998). "Los problemas de autoridad en la Universidad Pública: La estructura de gobierno y la organización administrativa". En *Revista de la Educación Superior*, Vol. XVII, No. 1 (65), enero-marzo.

Aguirre Lora, Georgina Ma. Esther (1988). "Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios". En *Revista de la Educación Superior*, Vol. XVII, No. 2 (66), abril-junio.

Álvarez Mendiola, Germán (2002). "La calidad y la innovación en los posgrados". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXI (4), No. 124, octubre-diciembre.

Arechavala Vargas, Ricardo (1988). "El proceso formativo de los investigadores: un modelo basado en valores, actitudes y habilidades". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XVII, No. 2 (66), abril-junio.

Aréchiga, Hugo (1995). "CONACYT y la AIC". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero.

Arrufat Gallén, Vita A.; Huertas Zarco, María; Galindo Suay, Marina; Moreno Hernández, Concha; Latorre Plumed, Lucía, Vázquez Martínez, Elvira; Sáenz Ramón, Fina, Sáenz de Descatllar y otras colaboradoras de la Asociación de Mujeres para la Salud y la Paz (1997). "Estudio Delphi sobre las causas y soluciones de la violencia psiquicosexual contra las mujeres. Propuesta de intervención desde la educación por la salud y la paz". En *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*. Vol. III, No. 2.

Borges, Jorge Luis (1998). "¿Se puede 'formar en investigación'? En *Pedagogía y saberes*. No. 11. Bogotá.

Celis C., Guillermo (1998). "Hacia una mejor formación de investigadores en México". En *Magistralis*. Vol. 8, No. 14, enero-junio. México.

Chavoya Peña, María Luisa (2001). "Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, No. 11, enero-abril.

De la Peña, Guillermo (1995). "La vocación y el diálogo". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 23, marzo-abril.

Del Río, Fernando (1995). "Un decenio con el Sistema Nacional de Investigadores". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero.

Didou Aupetir, Sylvie (1997). "Instituciones de educación superior y dinámicas laborales". En *Colección Pedagógica Universitaria*. No. 27-28, enero-diciembre. México.

Figueroa de Katra, Lyle (1987). "La acción tridimensional de la universidad: reflexiones a partir de una experiencia". En *Colección Pedagógica Universitaria*. No. 16, julio-diciembre. México.

Flores, Jorge (1995). "Promoción de la ciencia". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero.

Fortes Besprosvani, Mauricio (1994). "Perspectivas del SNI". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 19, julio-agosto.

Fortes Besprosvani, Mauricio (1995). "Retos y perspectivas de la Academia de la Investigación Científica" (primera parte). En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero.

Fortes Besprosvani, Mauricio (1995). "Retos y perspectivas de la Academia de la Investigación Científica" (segunda parte). En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 23, marzo-abril.

Fresán Orozco, Magdalena (2002). "La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXI (4), No. 124, octubre-diciembre.

Garriz Ruiz, Andoni (1997). "Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXVI (2), No. 102, abril-junio.

Gerber, Dabiel (1981). "El papel del maestro: un enfoque psicoanalítico". En *Cuadernos de Formación Docente*. No. 15, noviembre. México.

Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (2002). "Las ciencias sociales en el nivel de estudio de posgrado en México". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXI (4), No. 124, octubre-diciembre.

Hirsh Adler, Ana (1999). "Modernidad y educación. Una propuesta formativa". En *Pro-Posições*. Vol. 10, No. 2 (29), julio. Sao Paulo.

Latapi, Pablo (1981). "Las prioridades de investigación educativa en México". En *Revista Latinoamericana de Estudios Superiores*. Vol. XI, No. 2, primavera. México.

Lenzi, Alicia M. y Castorina, José A. (1995). [Falta título de artículo] En *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. Vol. 4, No.1, invierno. México.

Malo, Salvador (1995). "El sector educativo". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero.

Malo, Salvador y Flores, Jorge (1995). "Así nació el SIN". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero.

Martínez Palomo, Adolfo (1995). "El Sistema Nacional de Investigadores". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero.

- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2002). "Innovación en los posgrados en educación. ¿Sólo un caso particular de lo posible?. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXI (4), No. 124, octubre-diciembre.
- Muino Kielman, Juan (1996). "Perfil del modelo alemán para la investigación, el desarrollo y la educación superior". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXV (1), enero-marzo.
- Mulás, Pablo (1995). "La investigación y el desarrollo tecnológicos en el Sistema Nacional de Investigadores". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero.
- Mulás, Pablo (1995). "Vinculación con la industria". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero.
- Parent Jacmenin, Juan María (1991). "Filosofía, ¿para qué?". En *Revista de infomación y orientación pedagógica de la Escuela Normal Superior del Estado de México*. Segunda época, No. 5, junio. Toluca.
- Peña, Antonio (1995). "Diez años del área II del SIN". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero.
- Reynaga Obregón, Sonia (2002). "Los posgrados: una mirada valorativa". En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXI (4), No. 124, octubre-diciembre.
- Rojas Soriano, Raúl (1995). "Notas sobre la formación de profesores-investigadores en ciencias sociales". En *Siglo XXI: Perspectivas de la educación desde América Latina*. Vol. 1, No. 1, mayo-agosto. México.
- Rugarcía Torres, Armando (1993). "Educación generadora de investigadores". En *Ciencia y desarrollo*. Vol XXII, No. 133-134, marzo-abril.
- Rugarcía, Armando (1988). "Vinculación de la docencia y la investigación: ¿un mito o una posibilidad? En *DIDAC Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana*. [¿volumen, número?], otoño, México.
- Ruiz Gutiérrez, Rosaura; Medina Martínez, Sara Rosa; Bernal Moreno, José Aquiles; Tassinari Azcuaga, Aideé (2002). "Posgrado: actualidad y perspectiva" En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXI (4), No. 124, octubre-diciembre.

Sánchez Puentes, Ricardo (1988). "La crisis de la investigación en la educación superior". En *Revista de la Educación Superior*, Vol. XVII, No. 1 (65), enero-marzo.

Tapia, Ricardo (1995). "Reflexiones sobre el Sistema Nacional de Investigadores". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 23, marzo-abril.

Velázquez Martínez, Jorge (1997). "Esbozo histórico acerca del proceso investigativo en la escuela normal para profesores". En *Revista Conmemorativa*. [¿volumen, número?], mayo, Toluca.

Villa Lever, Lorenza (1996). "Hacia una tipología de los académicos. Los docentes, los investigadores y los gestores". En *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 58, No. 1, enero-marzo. México.

Yacamarán, José Miguel (entrevista) (1995). "Estado actual y perspectivas del SNI". En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero.

Artículos en memorias

Ardoino, Jacques (1997). "La formación de investigadores en educación". En *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*. COMIE, México.

Ducoing, Pasillas, Serrano, Torres y Ribeiro (1993). "Estado de conocimiento. Cuaderno No. 4: Formación de docentes y profesionales de la educación". En *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. II Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE-SNTE, México.

Galán Giral, María Isabel; Carrasco Santos, Rosa María; De Ibarrola Nicolás, María; Gutiérrez Serrano, Norma Georgina; Loredó Enríquez, Javier; Maggi Yáñez, Rolando; Rojas Zamora, Carmen; Sánchez Puentes, Ricardo y Sánchez Sosa, María Elena (2003). "Estado de conocimiento. Cuaderno No. 30: Estudios sobre la investigación educativa". En *La investigación educativa en los ochenta,*

perspectivas para los noventa. II Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-SNTE, México.

García González, Luis; Camacho, Guillermina C.; Moreno Gutiérrez, Leticia; Lara Vázquez, Edilberto; López Ballesteros, María Magdalena y Larrauri Torroella, Ramón (1987). Memoria "Coloquio sobre el perfil del investigador educativo". En *Investigadores Educativos del Estado de México*, A. C. INEDEM, septiembre. Toluca.

García Salord, Susana (1997). "El dilema existencial de los académicos: 'ser o no ser'". En *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*. COMIE, México.

Latapi Sarre, Pablo (1997). "Las fronteras del hombre y la investigación educativa". En *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*. COMIE, México.

Medina Rivilla, Antonio (1997). "La investigación como base del desarrollo profesional en el docente de educación secundaria". En *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*. COMIE, México.

Roggiano, Alfredo A. (1978). "Acerca de dos barrocos". *El barroco en América. Primer tomo de la memoria del XVII Congreso del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana*, Ediciones Cultura Hispánica del Centro Iberoamericano de Cooperación, Madrid.

Sánchez Gamboa, Silvio (1998). "Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador". En *Mesa redonda Magisterio*, Bogotá.

Weiss, Eduardo (coord.) (1997). "El desarrollo de la investigación educativa (1963-1996)". En *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*. COMIE, México.

Hemerográfico

El Sol de Toluca. Todo el año 1979.

El Sol de Toluca. Todo el año 1980.

El Sol de Toluca. Todo el año 1981.

Morales Sales, Samuel (2002). "Observaciones a la propuesta de Reglamento de Evaluación a investigadores". En *El Manifiesto*. Año, 2, No. 90, Sección Academia y Ciencia, pág. 10, miércoles 6 de marzo.

"Carece el país de una política de educación superior: UNAM" y "Propone la Academia Mexicana de Ciencias crear padrón de instituciones de educación superior". *Quince de mayo*. SNTE. Año 1, No. 10, febrero de 2002.

Horstkotte, Hermann (2003). "En proceso de transformación el sistema escolar alemán". *El Sol de Toluca*. Domingo 20 de julio. Alternativas educativas

Telemático

http://academico.uno.mx/rnevarez/sis_educativos2/NUEVO%20MODELO%20EDUCATIVO,%20S%C3%8DNNTESIS,%202002.htm

http://cese.edu.mx/doctorado_presentacion.htm

<http://www.benavente.edu.mx/universidad/maeesup.htm>

<http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/amarti10.htm>

http://cese.edu.mx/doctorado_presentacion.htm

<http://www.latarea.com.mx/index.htm>

<http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/amarti10.htm>

http://academico.uno.mx/rnevarez/sis_educativos2/NUEVO%20MODELO%20EDUCATIVO,%20S%C3%8DNNTESIS,%202002

<http://www.cmq.edu.mx/informe.htm>

<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/12909/1/095.pdf>

<http://www.conacyt.mx/dac/sni/acuerdo-sni.html>

<http://www.dgelu.unam.mx/>

http://www.filosofos.org/eventos/gadamer_muerto.htm

<http://www.svcc.edu/academics/classes/gadamer/gadamer/htm>

<http://plato.stanford.edu/entries/gadamer>

<http://www.usuarios.iponet.es/casinada/25/lengua.htm>

http://www.circulobellasartes.com/new/minerva/n51_05.htm

<http://www.personal1.iddeo.es/reto00s6/conferencia.htm>
<http://www.favoret.com.ar/mathesis/Adriana.htm>
http://www.circulobellasartes.com/new/minerva/n56/n56_03.htm
<http://www.uvpress.uv/AcosoTextual/Gadamer02.html>
<http://www.uvpress.uv.es/AcosoTextual/Gadamer03.html>
<http://www.uvpress.uv.es/AcosoTextual/Gadamer01.html>
<http://www.vadelibros.com/autores>
<http://www.deusto.es/publicaciones/publiweb/paginas/tenas04/126.herme.htm>
http://www.chile-hoy.de/opinion-ensayo/250200_gadamer.htm
<http://www.pue.udlap.mx/bajocenizas/intro.html>
<http://www.latinamericanpost.com/elpost/1440-edu.htm>
http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/lasalle/logos/66/sec_7.htm
<http://www.vadelibros.com/libros/quiensoyyoyquienerestu.hym>
<http://www.estrelladiigital.es/001021/articulos/cultura/yeltsin.htm>
<http://www.wlmundo.es/2000/02/13/cultura/13N0146.html>
<http://www.msnr.org/Espanol/trazados/tra00025.htm>
<http://www.uaca.ac.cr/acta/2000may/rvila.htm>
<http://www.universidadabierta.edu.mx/SerEst/FormBas/LECREd/notas%20acerca%20de%20la%20redaccion.htm>
<http://www.serbal.pntic.mec.es/~cmuñoz/gadamer.html>
<http://www.ar.clarin.com/suplementos/zona/2001-0527/z-00601.htm>
<http://www.proel.org/index.htm>
<http://www.ucsm.edu.pe/rubarcaf/fividu00.htm>
<http://www.uab.es/filosofia/razon-estetica/index.html>
http://fp.chasque.ap.prg:8081/relacion/8212/filosofos_de_hoy.htm#filosofos
<http://personal1.iddeo.es/ret000s6/index.html>
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames49.htm>
<http://www.pue.udlap.mx/bajocenizas/bajocenizas.html>
<http://maryarena.maz.uasnet.mx/index.html>
<http://ensayo.rom.uga.edu>

<http://www.favanet.ar/index.html>

<http://www.ngweb.com/latinofil/nrouno/index.html>

Documentos

Gaceta de Gobierno del Estado de México, Tomo CXXVIII, Sección Tercera, 18 de diciembre de 1979, pp. 1-2; *Gaceta Universitaria*, No. 10, Época VI, Año XIII, 15 de octubre de 1996, Toluca, pp. 26-30; *Boletín I*, Órgano Informativo de *El Colegio Mexiquense, A. C.*, Toluca, 1986 y *El Colegio Mexiquense, A. C. Marco Jurídico y de organización*. El Colegio Mexiquense, Toluca, 1996.

[Lo anterior está en un puntaje menor y solamente copia la nota117]

“Acta psicológica mexicana”. En *Programa académico de la UNAM*, julio de 1985. UNAM, México.

“Cátedras Patrimoniales 1993”. En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero de 1995, México.

Informe de labores 2004-2005. El Colegio Mexiquense, A. C., Toluca.

Informe del Secretario Técnico del Sistema Estatal de Investigación Educativa, 1993, Toluca.

“La academia en el Gabinete 1994-2000”. En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 23, marzo-abril de 1995, México.

“Premios de la Investigación Científica 1993 de la AIC”. En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*, No. 16, México.

“Premios de la Investigación Científica 1994 de la AIC”. En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero de 1995, México.

“Se integran las comisiones dictaminadoras del SIN”. En *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. No. 22, enero-febrero de 1995, México.

Memorias y Directorio de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa. COMIE, México.

II Congreso Nacional Temático: Sujetos de la educación y procesos de formación docente. 1993. SEIV-ISCEEM, Toluca.

Documentos básicos: *Acuerdo del Ejecutivo Estatal para crear el Instituto y Reglamento de evaluación para obtener el grado de maestría*. ISCEEM, Toluca.

Quintana Roldán, Carlos F. *Informe de labores 2004-2005*. El Colegio Mexiquense, A. C., Toluca.

Gaceta del Gobierno del Poder Ejecutivo del Estado de México. Tomo CXXVIII, No. 73, 18 de diciembre de 1979, Toluca.

Manual General de Organización del ISCEEM. Mayo 1999 y 1988, Gobierno del Estado de México y SECyBS, Toluca.

Gaceta UPN, Órgano informativo de la Universidad Pedagógica Nacional, No. 3, febrero de 2004, México.

Sistema Educativo del Estado de México (1975). SEP-Promotora Gráfica, México. *Nuestras instituciones afiliadas, capacidad y experiencia para México y el mundo. Registrados 2000*. ANUIES, México.

Anuario de estadísticas por entidades federativas (2001). INEGI, México.

Anuario estadístico 2001. Población escolar de posgrados. ANUIES, México.

Anuario estadístico 1990. Posgrado. ANUIES, México.

Compilación Legislativa del Estado de México 1993. Tomo I, II, III, IV y V. Gobierno del Estado de México. Secretaría General de Gobierno, Toluca.

Compilación de leyes del Estado de México (1974). Editadas con motivo del sesquicentenario de su fundación por acuerdo del C. Gobernador Constitucional del Estado de México, Toluca.

Leyes y reglamentos del Estado de México (1999). Tomo V. SECyBS, Toluca.

Programas de maestría en Ciencias de la educación (1986-88/89, 1988-1990/91). ISCEEM, Toluca.

Cátalogo de Publicaciones ISCEEM. Las distintas versiones publicadas, Toluca.

Gaceta ISCEEM. Órgano de comunicación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Del 1 al XXX, Toluca.

Lineamientos Generales para el registro, seguimiento y evaluación de proyectos de investigación. Dirección de Investigación. Enero 2004, Toluca.

Lineamientos del Programa de Apoyos Académicos 2002. CGIyEA-UAEM, Toluca.

Plan de desarrollo 2002-2005. Programas estratégicos. CIDIE-UAEM, Toluca.

Plan rector de desarrollo institucional 2001-2005. UAEM, Toluca.

Propuesta para la creación del CIDIE. Síntesis ejecutiva, noviembre 1993, Toluca.

Centro de Investigaciones Superiores del INAH (1975). Ediciones de la Casa Chata, México.

Marco jurídico de organización (1996). El Colegio Mexiquense, A. C., Toluca.

Plan maestro de investigación. Estatuto del personal académico, condiciones de ingreso y permanencia del SIN. Reglas para otorgar estímulos. XXX, México.

Sánchez Flores, Ma. Del Carmen F. (1997). *Programa operativo (1997-2000).* Coordinación de Investigación. Octubre. ISCEEM, Toluca.

Sánchez Flores, Ma. Del Carmen F. (1998). *Avances en las tareas sustantivas para el fortalecimiento institucional.* Coordinación de Investigación. Septiembre. ISCEEM, Toluca.

Evaluación de los proyectos asignados al ISCEEM en el POA-98. Enero-junio. ISCEEM, Toluca.

Informe anual de evaluación y seguimiento 1996-1997. Octubre. ISCEEM, Toluca. Resumen: *Proyecto para el establecimiento del Sistema Estatal de Investigación Educativa (1990).* Octubre. XXX, Toluca.

Proyecto de desarrollo integral a cinco años (1994). Diciembre. ISCEEM, Toluca.

Encuentro estatal sobre investigación educativa en el Estado de México (1989). Noviembre. ISCEEM, Toluca.

Plan de desarrollo institucional. Líneas generales 1994-1999 (1994). Marzo. ISCEEM, Toluca.

Tesis

García Perea, Ma. Dolores (1999). "Formación, concepto vitalizado por Gadamer". Tesis de maestría en Educación. ISCEEM, Toluca.

Mireles Ortega, Alfonso (2001). “La sobrevaloración de la acreditación al proceso de formación inicial en la Escuela Normal de Chalco”. Tesis de maestría en Educación. ISCEEM, Toluca.