

Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002



Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad (Tomo I)

Coordinadora: María Berteley Busquets

463 páginas. ISBN: 968-7542-22-5.

© 2003 por Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



www.comie.org.mx

EDUCACIÓN, DERECHOS SOCIALES
Y EQUIDAD

TOMO I:
EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL
EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

coordinadora: María Bertely Busquets

La
Investigación
Educativa
en México
1992-2002



Coordinación general:

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC

Mtra. Margarita Zorrilla
Presidenta

Dr. Armando Alcántara
Secretario

Dr. Mario Rueda
Coordinador general de los estados de conocimiento

Agradecemos el apoyo de:

Dirección General de Investigación
Educativa, de la Subsecretaría
de Educación Básica y Normal-SEP

Centro de Estudios
sobre la Universidad-UNAM

M. en C. Lorenzo Gómez-Morfin
Fuentes
Subsecretario en Educación Básica y Normal

Dr. Axel Didriksson
Takayanagui
Director

Prof. Rodolfo Ramírez Raymundo
Director General de Investigación Educativa

Mtra Ma. de Lourdes Velázquez Albo
Secretaria Académica

PROGRAMA DE FOMENTO
A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
CONVOCATORIA 2002

Primera edición, 2003

Edición: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES

Diseño de portada: MORA DIEZ BÍSCARO

© 2003 Consejo Mexicano de Investigación Educativa
San Lorenzo de Almagro núm. 116
Colonia Arboledas del Sur, CP 14376, México, DF

ISBN: 968-7542-22-5

Impreso en México

PRÓLOGO

La expansión acelerada de la investigación educativa en el último tercio del siglo XX en México generó un importante número de proyectos, avances y productos realizados bajo el auspicio de diversas agencias e instituciones. En 1993, como consecuencia de dicha expansión y gracias a la iniciativa de algunos académicos, se creó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), una asociación científica dedicada al fomento y la difusión de la investigación educativa en nuestro país. Entre las iniciativas más importantes del COMIE pueden mencionarse la organización periódica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, la edición de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, la publicación de varios libros especializados, así como la elaboración de diversos estados de conocimiento, iniciativa en la cual se inscribe esta obra.

En sus orígenes, durante la época fundacional que vive su auge en los años setenta, el desarrollo de la investigación educativa supuso la creación de centros de investigación y la gestión de los equipos pioneros en el ámbito tanto institucional como interinstitucional. La comunidad de investigadores educativos se identificó entonces por el desempeño de una tarea común: el estudio de la educación como objeto de conocimiento. Como sostuvo María de Ibarrola —en un artículo titulado “La formación del investigador en México”, publicado en 1987, en la revista *Avance y Perspectiva*— la inequidad y la baja calidad de los servicios educativos, las altas tasas de reprobación y deserción escolares, la dudosa pertinencia del marco valoral, los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza, así como la crisis de un modelo de gestión centralista, demandaron el diseño de paradigmas alternativos sustentados en la investigación educativa.

Entre los años setenta y ochenta se gestaron las primeras parcelas metodológicas, teóricas y/o disciplinarias, que articularon lo común con lo

distintivo, en una natural amalgama entre epistemologías, teorías y objetos de estudio. Por una parte, los investigadores educativos comenzamos a identificarnos por nuestra adscripción al conductismo, constructivismo o psicoanálisis; al reproduccionismo o la nueva sociología de la educación; a las ciencias de la educación o la pedagogía; al método clínico, la investigación-acción, la etnografía o el enfoque hermenéutico; al objetivismo, el subjetivismo o las posturas holísticas en educación. Por otra, también nos identificamos a partir de objetos de conocimiento específicos, que funcionaron como los primeros atributos de distinción al interior de una comunidad emergente, entre otros: sistemas y políticas educativas, instituciones educativas, gestión escolar, currículum, prácticas educativas, historia de la educación y procesos socioculturales. De estos núcleos de identificación se derivaron las áreas que inspiraron la producción de los estados del conocimiento que publica el COMIE entre 1993 y 1995.

De las 11 áreas establecidas en el año 2000¹ para la elaboración de los segundos estados de conocimiento en investigación educativa, esta obra corresponde al área VIII, denominada *Educación, cultura y sociedad*, la cual se encargó de reunir las investigaciones producidas en la última década del siglo XX y los primeros años del XXI en torno a las dimensiones culturales, sociales y valorales que intervienen en la configuración de los procesos educativos y de escolarización. En particular, nos dedicamos a identificar estudios acerca de estos procesos en pueblos y grupos lingüística y étnicamente distintivos; la educación para la sustentabilidad ambiental y el uso racional de los recursos naturales; la adquisición de competencias escolares para la vida y el trabajo en personas jóvenes y adultas; la noción de género y la educación de hombres y mujeres; la difusión tecnológica, los medios masivos de comunicación y la cultura globalizada en educación; así como la educación en valores y derechos humanos, los valores en las políticas educativas, la ética en la educación y el ejercicio de la ciudadanía.

Los coordinadores de los campos considerados para la elaboración del presente estado de conocimiento son miembros del COMIE, con excepción de la coordinadora de “Educación y medios masivos de comunicación”.

¹ Las áreas temáticas para la elaboración de los estados del conocimiento en investigación educativa establecidas por el COMIE en el año 2000 son: I: Sujetos, actores y procesos de formación, II: Procesos y prácticas educativas, III: Aprendizaje y desarrollo, IV: Didácticas especiales y medios, V: Currículum, VI: Políticas educativas, VII: Educación, economía y sociedad, VIII: Educación, cultura y sociedad, IX: Historiografía de la educación, X: Filosofía, teoría y educación y XI: El campo de la investigación educativa.

Aunque la mayoría de los autores y responsables de los temas incluidos en cada campo pertenecen al COMIE, algunos, sin ser parte del Consejo, participaron por su experiencia y especialización en los temas respectivos, así como por su función de enlace con instituciones de educación superior ubicadas en distintas entidades federativas. En todos los casos, los estudiantes, los colaboradores y los grupos de apoyo no forman parte del COMIE, aunque sus tareas resultaron fundamentales para el desarrollo y la culminación exitosa de este proyecto.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta obra, desglosados puntalmente en el proyecto inicial que nos convocó, contribuyeron de algún modo en la definición de las etapas y las acciones generales implicadas en la elaboración del estado del conocimiento, de finales del año 2000 al momento en que se publican los tres tomos que la conforman. Nuestros objetivos principales fueron los siguientes:

- Elaborar un estado del conocimiento sobre la investigación en el área de Educación, cultura y sociedad en México, que incluyera los campos temáticos de: “Educación y diversidad cultural”, “Educación y medio ambiente”, “Educación de adultos”, “Educación y género”, “Educación y medios masivos de comunicación” y “Educación, valores y derechos humanos”.
- Desarrollar un estado del conocimiento que abarcara la última década del siglo XX y el tránsito al XXI, que partiera de la sistematización publicada por el COMIE en 1995 y, a la vez, promoviera la participación de un número representativo de investigadores, provenientes de diversas entidades e instituciones académicas del país.
- Integrar los equipos académicos encargados de elaborar los estados del conocimiento en los campos temáticos considerados para definir las líneas de investigación, los planes de trabajo y los responsables, las redes académicas y los enlaces y grupos de apoyo incluyendo, de ser posible, a investigadores jóvenes, estudiantes en formación, asistentes y becarios.
- Realizar una revisión exhaustiva de las distintas bases bibliográficas, redes electrónicas y bancos de información para detectar las investigaciones educativas producidas en el lapso considerado, así como elaborar las fichas bibliográficas de clasificación de los trabajos y los resúmenes analíticos correspondientes.

- Analizar y sistematizar la producción considerando los contextos políticos, sociales y culturales que configuran el marco estructural dentro del cual se genera la investigación educativa en el área, en el lapso y los campos temáticos respectivos.
- Participar en las reuniones y los foros académicos internos, destinados a la discusión, la toma de acuerdos y la presentación de los avances y los resultados, así como en los congresos estatales y nacionales de investigación educativa realizados de 2001 a 2003, con los mismos fines.

RELATO DE UN PROCESO

Durante el proceso, la búsqueda de núcleos de identificación comunes y distintivos, propiciada vía el desarrollo de un proyecto colectivo y a la vez independiente, mostró el estado de conocimiento producido, así como las transformaciones en los campos temáticos que conformaron el área VIII en la última década del siglo XX.

Iniciados los trabajos, a mediados del año 2001 y en una reunión entre los responsables de la elaboración de los estados del conocimiento en los campos considerados, nos preguntamos por primera vez acerca de los motivos de nuestra integración en un área de conocimiento tan amplia. Preocupados por un proyecto que percibíamos en aquel momento como titánico, los responsables avanzamos en la caracterización neutral y puntual de cada campo manifestando, a la vez, nuestra sincera preocupación, indignación e incomodidad en torno a las acciones, las políticas y las reformas educativas impulsadas en México durante la última década en la materia.

Encontramos que estas medidas, en todos los casos, habían resultado insuficientes para atender los retos derivados de la diversidad lingüística y cultural en las escuelas, la educación ambiental, la formación de competencias para la vida, la baja escolarización de las mujeres, el impacto de los medios de comunicación en las identidades sociales, así como la educación cívica, valoral y en derechos humanos.

Como sostiene Agnes Heller en la obra *Teoría de los sentimientos* —publicada por editorial Fontamara en 1993— nuestra incomodidad parecía mostrar el grado en que estábamos *implicados* en nuestro quehacer intelectual. Los responsables de los campos del área VIII, hermanados en torno a una indignación común, decidimos realizar en el marco del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa un panel que denominamos “Las hermanas incómodas. El debate político en un campo académico”. Acuñamos dicho título por la relación que encontramos entre nuestra indignación y la que

padece uno de los sectores más silenciados de nuestra sociedad: las mujeres. En el congreso de Colima, gracias al legítimo desacuerdo que provocó la denominación *feminista* del panel entre los coordinadores de los campos que no habían estado presentes en su definición, construimos un espacio de interlocusión poco usual, polémico e interesante. El título *Las hermanas incómodas*, interpretado por algunos colegas como un modo equivocado de manifestar nuestra distinción frente a las demás áreas, fue abriendo paso a la identificación de puntos de intersección, así como a la discusión de las dimensiones éticas y políticas que configuraban nuestro hacer.

Desde el campo “Educación y medio ambiente”, Edgar González Gaudiano sostuvo que la incomodidad del área VIII se derivaba de su interés por el estudio de la escolarización a partir de las realidades vividas por los actores, más allá de la escuela. Afirmó que el área otorgaba un peso relativo a las dimensiones curriculares y pedagógicas de la cultura escolar, para enfocarse en el análisis de los sujetos educativos situados en condiciones de vida específicas. En cuanto al campo de conocimiento que coordinó, González Gaudiano sostuvo que, a pesar de que desde la década de los setenta adquirió patente internacional, reportándose veinte años de investigación educativa en la materia, la educación ambiental seguía considerándose emergente y marginal en los planes y programas de estudio. Los retos ambientales, afirmó, no habían sido considerados con suficiencia en la definición de las políticas educativas mexicanas promovidas en la última década y, al igual que otros campos del área, su tratamiento se había resuelto vía modelos educativos no formales.

González Gaudiano nos invitó a buscar los *puntos de intersección* del área, lo cual garantizaría la relevancia y la pertinencia de nuestras posiciones y argumentos en un contexto socioeducativo donde, por ejemplo, la educación ambiental no podía separarse de las demandas de los pueblos indígenas en torno al control de sus territorios y, en consecuencia, la investigación educativa se politizaba y rebasaba las cuestiones puramente escolares. González Gaudiano afirmó que la producción de conocimientos en el área VIII podría complementar los nuevos enfoques y contenidos curriculares, afectando la hegemonía de algunas asignaturas y materias relacionadas con la enseñanza escolar.

Como coordinadora del campo “Educación y diversidad cultural”, agregué que las nociones de *sujeto y contexto* emergían como dos puntos de intersección entre los campos temáticos del área VIII. En nuestro campo, los estudios enfocados a documentar las perspectivas de los sujetos, situados en contextos específicos, nos habían llevado a cuestionar las políticas educativas que, en la vertiente indigenista, pretendían implantar un modelo

de educación intercultural y bilingüe general para todos los pueblos indígenas de México. Afirmé que las pesquisas acerca del protagonismo de los indígenas en la historia social de la escolarización, los proyectos educativos diseñados *desde abajo*, la influencia de la cultura y la lengua nativas en la configuración de la cultura escolar, así como la irrupción de nativismos y nuevas agencias de intermediación civil en el diseño de modelos educativos diferenciados, mostraban con suficiencia la viabilidad de los principios de autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas, considerados en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y en los Acuerdos de San Andrés.

De acuerdo con González Gaudiano, sostuve que el área integraba estudios acerca de *identidades sociales y culturales intersectadas* porque sólo en el caso del campo “Educación y diversidad cultural” intervenían: la relación entre cultura, lengua y naturaleza; las actividades destinadas a los hombres, las mujeres, los niños, los jóvenes y los adultos en ámbitos socioculturales específicos; el impacto de los medios de comunicación masiva en las culturas locales y, sobre todo, los marcos éticos y políticos que se relacionan con los valores y los derechos que rigen las relaciones interculturales. Afirmé que los *culturalistas* también éramos *ambientalistas*, porque documentábamos y sembrábamos identidades; nos situábamos como *feministas*, cuando inscribíamos e interpretábamos las perspectivas de las mujeres indígenas; a la vez que éramos *humanistas*, al incursionar en ámbitos relacionados con el ejercicio de la ciudadanía, el marco valoral y los derechos humanos.

Desde el campo temático “Educación y género”, Gabriela Delgado Ballesteros agregó que, como sucedía en el caso de los indígenas, resultaba impostergable el impulso de investigaciones educativas en torno a las mujeres como sujetos sociales y del derecho; incentivación necesaria cuando en la reunión de “Educación para todos”, llevada a cabo en Jomtien en los años ochenta, el analfabetismo entre las mujeres se había considerado un problema residual en comparación con otras variables socioeducativas básicas y, en México, los más altos porcentajes al respecto se concentraban en este sector de la población. Delgado sostuvo que, en contraste con lo que se reporta en nuestro país, los ministerios de Educación de Suecia, Bélgica y España ya contaban con institutos de la Mujer. Agregó que, al igual que las denominaciones aplicadas a los campos temáticos relativos al estudio de los jóvenes, los adultos y los indígenas, la noción de género aludía a una categoría analítica enfocada al *sujeto*, las *identidades* y la interpretación de atributos relacionados con la *distinción social*. Retomó los aportes de Anthony Giddens para afirmar que: “en este mundo desbocado, si no transformamos la situación de las mujeres y las niñas, dicho mundo no cambiará”.

Acerca del campo temático “Educación y medios masivos de comunicación”, Patricia Tovar aludió a las *incomodidades* implicadas en la construcción de un nuevo contenedor que, en tanto emergente, requería ser caracterizado con precisión. A diferencia del campo dedicado al estudio de los usos escolares y didácticos de los medios y las nuevas tecnologías, éste se enfocaba a las investigaciones acerca del impacto de los signos, los símbolos, los simulacros y los performances culturales en la *invención de nuevos imaginarios sociales*. Tovar aludió al poder ideológico que ejercen los medios y a la necesidad de construir procesos de comunicación *más inteligentes* a nivel masivo; inteligencia que se tradujera en un tipo de inteligibilidad sociocultural que *erotizara* la escuela, al relacionar la comunicación, la ética y el goce estético.

Gracias a las contribuciones de Enrique Pieck, coordinador del campo temático “Educación de adultos”, los panelistas discutimos acerca de la pertinencia de utilizar el término *incomodidad* para identificar nuestra área. Pieck lanzó fuertes interrogantes que, sin duda, contribuyeron al debate porque: ¿en qué sentido resultaban incómodos los temas que nos reunían?, ¿a partir de nuestra supuesta incomodidad estábamos fortaleciendo una distinción ficticia? y ¿no deberíamos construir puntos de intersección más precisos que nos identificaran con otras áreas y campos temáticos? Atender a estas preguntas asignando a un campo temático del área el carácter de *paraguas mayor* no resolvía nuestro reto porque lo que nos distinguía, y se había expresado en un primer momento como indignación, eran los vacíos, las contradicciones y las rupturas entre los resultados que arrojaban las investigaciones producidas y las reformas en materia de educación indígena, educación ambiental, educación para la vida y el trabajo, educación y género, educación y comunicación, y educación, valores y derechos humanos.

Guadalupe Teresinha Bertussi resumió nuestros aportes afirmando que las preocupaciones del área tenían que ver con el campo de “Educación, valores y derechos humanos”, frente académico que pretendía incidir tanto en la construcción de una educación menos etnocéntrica y más respetuosa de la condición de género y del entorno natural, como en el diseño de un nuevo proyecto ético que garantizara a las personas mejores condiciones de vida y trabajo, una ciudadanía plena y el ejercicio de los valores universales y los derechos humanos en la escuela. Bertussi agregó que los responsables de los campos temáticos del área VIII, al plantear públicamente su incomodidad, optaban por declarar su implicación ética y política en los mundos que estudiaban.

Dejando atrás la neutralidad valorativa, el panel “Las hermanas incómodas. El debate político en un campo académico” nos había llevado a

identificar el carácter de las preocupaciones que nos hermanaban, así como la riqueza que se derivaba de la intersección entre los enfoques culturalista, ambientalista, feminista, laboral, comunicacional y valoral en educación. Descubrimos que la *sujetación* de los procesos educativos y de escolarización a la *caracterización identitaria y sociológica* se traducía en una fructífera intersección entre el conocimiento producido en cada campo, y el diseño de acciones, políticas y reformas constitucionales más enfocadas a la recuperación de los *agentes educativos*. Concluimos en que la promoción de encuentros similares con otras áreas y campos temáticos podría arrojar puntos de intersección alternativos, que incidieran en el fortalecimiento y la creación de nuevas redes académicas al interior de una comunidad que tiende a fragmentarse.

En otro de nuestros encuentros, esta vez interno y llevado a cabo en mayo de 2002, los integrantes del área VIII agregamos a la definición de la relevancia académica, ética y política que se derivaba de la caracterización sociológica de los procesos que estudiamos, la identificación de algunos *síntomas* relacionados con las condiciones académicas e institucionales en que se desarrollaba la producción académica en cada campo. El que los responsables y coordinadores hubiéramos tenido que reestructurar los grupos originales, disminuyendo o aumentando el número de académicos involucrados, estudiantes y demás colaboradores, manifestaba de algún modo nuestro grado de consolidación académica e institucional, no obstante que los diversos campos habían sido considerados en los estados del conocimiento publicados por el COMIE entre 1993 y 1995.

De este modo, un campo temático podía haber experimentado una significativa consolidación en el ámbito de las políticas públicas impulsadas en la última década, sin haber trascendido su lugar marginal y/o emergente en la definición del currículum escolar o en términos académicos. Era el caso de “Educación de adultos” —campo institucionalmente consolidado y, a la vez, emergente en sentido académico por su errónea identificación con alfabetización de adultos en educación básica— y de “Educación y medio ambiente”, el cual había experimentado un alto grado de consolidación en el marco de las políticas nacionales e internacionales, reportando un escaso desarrollo teórico y metodológico, así como poco impacto en el diseño de planes y programas de estudio.

En “Educación de adultos” la pesquisa se había organizado a partir de grupos de trabajo integrados en líneas especializadas, lo cual aportaba suficientes insumos para superar su carácter emergente y adquirir la denominación de “Educación de jóvenes y adultos”. Entre otros resultados, los trabajos identificados planteaban la necesidad de construir conceptos teóricos más abarcativos en torno al proceso de alfabetización, articulando a

la relación entre educación y trabajo los conceptos de relevancia y pertinencia. La influencia de la familia en las escuelas, a partir de las prácticas de crianza, los estilos de socialización temprana y las actividades productivas locales, se convertía también en un objeto de estudio atendido no sólo por los investigadores adscritos a instituciones académicas, sino por grupos independientes, asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales.

Entre los productos recabados, diversos proyectos de desarrollo comunitario —entre los que se encontraban algunas experiencias de formación para el trabajo en grupos de mujeres— planteaban fuertes retos al dispositivo escolar en general, y a la educación tecnológica y agropecuaria en particular porque, ¿cómo y desde dónde se debía formar a los sectores empobrecidos? y ¿qué lugar ocupaban las actividades productivas en el proceso educativo? Por último, se reportó una subordinación de las personas jóvenes y adultas, como categorías de análisis, tanto en las investigaciones enfocadas a los procesos de formación docente, derivados de los programas ofertados entre otras instancias por la Universidad Pedagógica Nacional, como en los estudios acerca de la relación entre el desarrollo de la comunidad y el ejercicio de la ciudadanía, incluidos en el campo temático “Educación, valores y derechos humanos”.

Desde mayo de 2002, por el vacío que existía entre la investigación producida en el campo de “Educación de jóvenes y adultos”, por una parte, y las acciones educativas implantadas, por otra, los responsables decidieron legar su estado del conocimiento a la base de datos del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), deseo que se concretó a finales del mismo año. También por dicho motivo, los integrantes se propusieron desarrollar el Estado de la práctica en educación de jóvenes y adultos en un futuro próximo. En un esfuerzo por superar su carácter emergente, la inclusión de las nociones de *contexto* y *sujeto* había contribuido en la construcción de una nueva definición del campo incluyendo estudios en torno a la familia, el desarrollo de la comunidad y el ejercicio de la ciudadanía en el marco de la pobreza, la ineficacia de las políticas públicas y el rezago educativo. A la fecha, la realización de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos que reunió a especialistas mundiales, así como la creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVIT), suponen nuevos retos para la educación de jóvenes y adultos, los cuales comienzan a manifestarse en el pronunciamiento del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), publicado como resultado de la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, celebrado en La Habana, Cuba, en noviembre de 2002.

“Educación y medio ambiente”, como un campo apuntalado en redes y proyectos institucionales y académicos previos, contó además con el apoyo financiero de la UNAM para la elaboración del presente estado del conocimiento. Por su grado de consolidación, en la reunión de mayo, reportaba la detección de más de mil materiales, ubicados en instituciones académicas, gubernamentales, no gubernamentales y privadas. La abundancia de productos los había llevado a realizar una primera sistematización cuantitativa para profundizar en los materiales catalogados como reportes de investigación. Al trabajo de coordinación general, realizado al principio por Edgar González Gaudiano, se agregó la amable y acertada colaboración de María Teresa Bravo Mercado. El acopio, la sistematización y el análisis de los materiales se habían distribuido, a su vez, en grupos de especialistas dedicados a la formación y la educación ambiental, al estudio de la diversidad biológica y cultural, así como al impulso de proyectos de desarrollo comunitario y la producción de discursos ambientales y pedagógicos, entre otros temas.

A diez años de la Reunión de Río de Janeiro, la intersección entre lo académico y lo político resultaba llamativa, fue necesario reconstruir la historia del campo a partir de los discursos ambientales y las políticas nacionales e internacionales en la materia. En este contexto, el campo “Educación y medio ambiente” reportaba un *síntoma* particular: el conocimiento producido evolucionaba a la par que las políticas públicas relacionadas con la conservación de los recursos naturales y, en consecuencia, se traducían en diversas orientaciones en las distintas regiones del mundo. Una vertiente, por fortuna en abandono, provino de la tradición inglesa conocida como *conservation education*, otra se desprendió de las distintas aproximaciones relacionadas con la enseñanza de las ciencias experimentales y, una más, sólo para citar tres casos, se sustentó en la tradición pedagógica libertaria latinoamericana iniciada por Simón Rodríguez y continuada por José Carlos Mariátegui y Paulo Freire. Esta última tradición constituyó el antecedente de lo que actualmente se conoce como “educación popular ambiental”. Obviamente, las distintas aproximaciones derivaron formas particulares de abordar la investigación educativa en la materia dando origen, en los extremos, a propuestas de educación ambiental de corte empírico y analítico ligadas a la enseñanza y, en contraste, a proyectos de intervención caracterizados por un alto componente social.

Un segundo *síntoma* se expresaba en que la educación ambiental se debatía al interior de diversas paradojas. Una consistía en definir esa educación como parcela de conocimiento e intervención de biólogos y ecólogos o, en contraste, como una práctica educativa configurada a partir de facto-

res de orden político, ideológico y cultural en manos de diversos especialistas. Otra paradoja, relacionada con la definición del campo, se refería al debate en torno a la centralidad que debían ocupar en esta caracterización la *educación ambiental* o la *educación para el desarrollo sustentable*. Por estas razones, no obstante se trataba de un campo consolidado, en las investigaciones se debatían preceptos políticos, más que posturas teóricas y metodológicas apuntaladas en investigaciones básicas, configurándose como un campo emergente en términos académicos.

A la fecha, la educación ambiental atraviesa un periodo de transición crítico, sobre todo cuando la Cumbre Mundial de Johannesburgo, Sudáfrica, impulsará políticas tendientes a erradicar la pobreza y modificar los patrones de producción y consumo, asignando al campo ambiental en su conjunto, y a los procesos educativos en particular, un papel más social y político que pedagógico. Entre algunas de las contradicciones que se prevén en esta nueva coyuntura, Bravo y Gaudiano mencionaron que la educación para el desarrollo sostenible se orientará a los sectores empobrecidos, bajo el supuesto de que las clases privilegiadas no requieren ser educadas al respecto.

En contraste, “Educación y género”, la considerable disminución del grupo original había dificultado la recopilación de materiales suficientes a escala nacional, lo cual se constituía en una fuente de información importante acerca del estado en que se encontraba el campo. Nos percatamos del escaso número de investigadores plenamente dedicados al estudio del género en educación, del peso que tenían las motivaciones políticas sobre la producción académica en la materia, así como del lugar no sólo emergente, sino marginal, que ocupaba este campo en las instituciones de investigación educativa. La ausencia de condiciones idóneas y redes institucionales se manifestaba en otro *síntoma*: la dificultad implicada en la búsqueda, la recopilación y la sistematización de los diversos productos y materiales.

Gabriela Delgado y su colaboradora, Margarita Mata, se habían visto en la necesidad de recopilar diversas obras que, al principio, no pudieron ser seleccionadas y clasificadas a partir de criterios académicos rigurosos o líneas de indagación preestablecidas. Nuestras colegas identificaron escasos reportes de investigación, con énfasis en el estudio de las mujeres académicas y la discriminación salarial por género en el magisterio, una buena cantidad de artículos y ensayos publicados en las nuevas revistas feministas, así como algunos programas de televisión educativa. Las dificultades implicadas en la pesquisa de materiales parecían indicar que la investigación en el campo “Educación y género” también se había impulsado vía la difusión de programas educativos en medios electrónicos, alternativos y no propiamente académicos.

Otro *síntoma*, relativo a la definición del objeto de conocimiento que caracteriza a este campo, consistió en encontrar reportes de investigación donde la noción de género aparecía como una variable secundaria; dato que planteó la necesidad de fortalecer en el futuro inmediato los estudios de género en educación. En cuanto a la escasa madurez teórica y metodológica del campo, la ambigüedad derivada de las disímiles acepciones aplicadas a la noción de género exigía también la creación de redes académicas especializadas que contribuyeran al establecimiento de consensos y, sobre todo, a la definición del lugar que ocupará esta noción en el estudio de los procesos educativos. Difundidas no únicamente por el dispositivo escolar, sino por los medios y las nuevas tecnologías informáticas, el estudio de las nociones aplicadas al género requerirán de aproximaciones metodológicas alternativas.

Como un retorno de los síntomas particulares al marco ético y político que caracteriza al área VIII, Gabriela Delgado manifestó la necesidad de inscribir la producción académica del campo “Educación y género” en el marco de las conferencias mundiales, las reformas legislativas, los acuerdos internacionales y, en general, las políticas sociales que definen la función orgánica que podría derivarse de nuestras caracterizaciones sociológicas, asignando un peso justo a la producción de conocimientos sólidamente construidos. Entre otros temas de estudio, el estado del conocimiento en este campo había arrojado como relevantes los efectos de la modificación del artículo 3° Constitucional en la situación de las niñas y las mujeres en las escuelas mexicanas; la participación de nuevos agentes sociales, como las organizaciones no gubernamentales, en el diseño de propuestas educativas articuladas en torno a la noción de género; así como el impacto de medios, materiales y tecnologías alternativas en la materia.

El campo de “Educación y medios masivos de comunicación” también se caracterizó en la reunión de mayo como emergente, en tanto no reportó la existencia de redes académicas o institucionales sólidas y estables. En este caso, desde el momento en que se convocó a los miembros del COMIE para participar en el proyecto la respuesta fue nula y, en consecuencia, una joven investigadora no adscrita al Consejo, experimentada y con formación previa en el campo, aceptó enfrentar sola un gran reto que, en la etapa intermedia, contó con la colaboración de Carlos Maya Obé. La ausencia de condiciones académicas favorables se manifestó en un *síntoma* de otro tipo: la ambigua caracterización del campo en relación con el denominado “Educación y nuevas tecnologías, incluido en el área Didácticas especiales y medios.

Uno de los resultados del trabajo realizado por el pequeño equipo estribó en proponer un nuevo título al estado del conocimiento que se incluye

en esta obra, el cual fue denominado “Comunicación, cultura y pedagogías emergentes”. Este nombre aún tentativo, derivó del tipo de investigaciones recopiladas. Estas versaban en torno a los medios de comunicación masiva, la producción y reproducción cultural, y el acceso y la manipulación de nuevos códigos, signos e imágenes, representando el inicio de un proceso de caracterización que tendrá que incluir a un mayor número de académicos interesados en el campo. Para mayo de 2002, con el objeto de establecer los límites de un campo que se despliega más allá de los bordes de la educación formal, se habían identificado suficientes libros, tesis, ensayos, artículos y materiales multimedia dedicados al análisis de los procesos de recepción y producción mediática.

Los conceptos de líbido, seducción, metáfora y tiempos informáticos, utilizados en algunas investigaciones, parecían aludir a la irrupción de dos identidades prototípicas. En un extremo, los *emotional seekers* o *buscadores de emociones* se exponían a modalidades de atracción mediática que se expresaban en la desintegración del yo, en un proceso intenso de individualización y en la búsqueda compulsiva por encontrar nuevos estímulos. En otro, asignando a los sujetos un papel activo, los productores de mensajes convertían los medios en *insumos integradores* que estimulaban la reflexión, la comunicación y la creación de nuevas metáforas relacionadas con el goce estético y artístico. En términos metodológicos, la producción en este campo parecía exigir la modificación de los cánones académicos, así como el impulso de *pedagogías electrónicas e informáticas emergentes* apuntaladas en nuevos géneros narrativos y recursos multimedia.

El estado del conocimiento en “Educación y diversidad cultural” también manifestó sus propios *síntomas*. El primero se expresó en que, no obstante que en últimas fechas el discurso a favor de los derechos humanos había generado una corriente crítica sobre la relación necesaria entre diversidad cultural e indianidad, renunciar a la *sujetación del derecho* para adecuarnos a un concepto universal y relativo que atribuye a toda distinción el calificativo de *cultura*, hubiera implicado negar la especificidad del campo y la relevancia política del tema indígena en el marco de los derechos sociales y las reformas de Estado.

Por otra parte, aunque el campo había mostrado en las líneas temáticas que definimos desde el principio su grado de consolidación académica, los apoyos institucionales ofrecidos a los especialistas que participaron en el proyecto habían arrojado un segundo *síntoma*: en la medida en que nuestras instituciones se identificaban con el *habitus* universitario, con las disciplinas históricas, lingüísticas y antropológicas, y formaban parte del sistema nacional de investigación, ciencia y tecnología, el interés y el apoyo institu-

cional por el campo “Educación y diversidad cultural” resultaba significativo. A la inversa, en la medida en que nuestras instituciones se identificaban con la formación docente, el *habitus* normalista y el orden burocrático y jerárquico en educación, los incentivos académicos y financieros para el desarrollo y difusión de este campo de conocimiento eran menores.

Con el objeto de elaborar un estado del *conocimiento* en sentido amplio, más que un estado de la *investigación educativa* que respondiera a determinados cánones científicos y académicos, los integrantes habíamos decidido producir ensayos bibliográficos y documentales que incluyeran no únicamente libros, artículos de libros, artículos de revista, tesis, informes y reportes de investigación. Nos interesamos también en diagnósticos, páginas web y electrónicas, además de eventos y espacios académicos, memorias, ponencias, videos, materiales didácticos, propuestas formativas y documentos oficiales generados en la última década del siglo XX.

Como era lógico, para entonces nos habíamos percatado de que la cantidad de productos identificados, más de setecientos, habían sido producidos con distintos fines. Fue entonces cuando identificamos un tercer *síntoma*: los títulos, por sí mismos, sugerían lo que denominamos *locus de enunciación*, definidos como los diversos horizontes de inteligibilidad, perspectivas y posiciones a partir de los cuales se habían producido los materiales. En cuanto al debate latinoamericano, el *locus* de enunciación tenía que ver con las *perspectivas de los planificadores* de las políticas interculturales y lingüísticas en educación; mientras los estudios históricos, antropológicos y sociolingüísticos recuperaban las *perspectivas de los actores* en regiones, pueblos y grupos étnicos específicos. En el primer caso, las indagaciones comparativas sobre las posturas y los agentes que intervienen en el diseño de políticas en distintos países de América Latina parecían escasas mientras que, en el segundo caso, el conocimiento de punta se encontraba en las diversas tesis de maestría y doctorado que aún no habían sido publicadas.

Nos pareció igualmente sintomático que los estados de Oaxaca, Puebla, Michoacán, Jalisco y de México concentraran el mayor número de investigaciones educativas en este campo, lo cual parecía indicar que nuestras perspectivas estaban profundamente marcadas por las *relaciones interculturales y lingüísticas vigentes en la región centro del país*, en detrimento de los aprendizajes que podrían derivarse de estudios realizados en el norte y el sureste mexicanos.

En mayo de 2002, el campo “Educación, valores y derechos humanos” se había consolidado a partir de la coordinación general de Rolando Emilio Maggi Yañez, Ana Hirsh Adler, Medardo Tapia Uribe y María Teresa Yurén Camarena, incluida la participación de Guadalupe Teresinha Bertussi al

frente del estado del conocimiento en “Derechos humanos y educación”. Entre otros avances, las obras relativas al trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral expresaban ya, en contraste con la mayoría de los campos del área VIII, un nivel de desarrollo teórico y conceptual sobresaliente, expresado a partir de los aportes de la corriente constructivista y el desplazamiento de las preocupaciones psicológicas por los intereses filosóficos. Es el caso de los estudios acerca de la *eticidad* en la educación, la ética en la gestación de proyectos educativos autónomos y el vínculo entre educación y justicia social.

El equipo que se había dedicado a recopilar investigaciones acerca de la formación y el desarrollo moral en la escuela había identificado más de cuatrocientas referencias considerando libros, tesis, ensayos, artículos de divulgación y propuestas. En este caso el *síntoma* consistió en que la mayoría de las pesquisas se enfocaba a la intervención educativa con estudiantes, más que a la investigación de los procesos y experiencias derivados. Por su parte, para identificar los más de cincuenta materiales producidos en la línea de valores universitarios y profesionales se aplicaron criterios rigurosos de selección, enfocándose sobre todo a la recopilación de libros, artículos en revistas especializadas y tesis. Se clasificaron a partir de su interés en los valores profesionales en carreras específicas, la ética profesional, los valores de los profesores y los estudiantes, los valores en los programas de posgrado y los valores de los mexicanos, entre otros.

Por último, se habían recopilado cerca de treinta productos, entre libros y tesis, acerca del tema de educación y derechos humanos, encontrando que los postulados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y el Acuerdo Nacional para la Educación Básica, entre otras acciones políticas, enmarcaron lo producido, sobre todo, a partir de la enseñanza de los derechos y los deberes en la asignatura de educación cívica. Más allá de las propuestas para la formación de maestros y la elaboración de contenidos, la escasa consolidación y emergencia teórica y metodológica en esta línea se expresó en otro *síntoma*: la identificación de *autores fugaces* que reportaban una sola obra y, en consecuencia, no habían gestado debates teóricos y metodológicos sedimentados y consolidados en el tiempo.

La coordinación colectiva y el respeto al trabajo independiente desempeñado por los equipos que participaron en este proyecto favoreció, sin duda, la constitución de la Red Nacional de Investigadores de la Educación en Valores y Derechos Humanos, concebida como un espacio de encuentro entre los académicos dedicados al desarrollo de este campo de conocimiento.

El 2 de octubre del 2002, como un homenaje a los caídos del 68 en la plaza de “Las tres culturas”, los coordinadores de los estados del conocimiento del área Educación, derechos sociales y equidad nos reunimos para presentar las últimas versiones de nuestros escritos y recibir, en atención al proceso de dictaminación, los comentarios emitidos por colegas expertos.

REDEFINICIÓN DEL ÁREA VIII: EDUCACIÓN, DERECHOS SOCIALES Y EQUIDAD

Cuando contábamos con una visión general de los hallazgos y las obras producidas, de las metodologías y las teorías utilizadas, de las modalidades y los niveles educativos atendidos, de los sujetos considerados y, sobre todo, de las condiciones en que se desenvolvía cada campo, retomamos nuestro interés por develar nuestros *puntos de intersección*. A estas alturas, la *equidad en educación*, como uno de los derechos ciudadanos fundamentales, irrumpía como una categoría fundamental que no únicamente nos relacionaba con el campo de los valores y los derechos humanos. Una vez manifestado nuestro interés por documentar aquellos procesos educativos y de escolarización donde los hechos *actúan en contra de los derechos educativos* de la población mayoritaria, de tal modo que la producción en todos los campos se inscribía en los debates y los convenios nacionales e internacionales y en las reformas constitucionales en materia de derechos políticos, sociales y culturales, decidimos redefinir el área VIII con el nombre de *Educación, derechos sociales y equidad*.

Como podrá valorarse al revisar la obra en tres tomos, si bien el desarrollo y la consolidación del área VIII motivó su redefinición actual, las redes académicas y los conocimientos acuñados en algunos campos impulsarán, sin duda, la creación de áreas independientes en un futuro próximo. La obra está signada por la dialéctica *inclusión-distinción* porque, fortalecer el vínculo entre los campos de conocimiento a partir de la identificación de las preocupaciones políticas y éticas que nos enriquecen y hermanan, los campos más sólidos y con mayores frutos tendrán que ser tratados como áreas de conocimiento separadas en los próximos estados del conocimiento. En congruencia con las dinámicas mundiales que tienden a universalizar las preocupaciones y las representaciones políticas, sociales y culturales, a la vez que motivan resoluciones locales y particulares, nuestro reto estribará en garantizar el equilibrio entre los contenedores comunes y distintivos que configurarán las áreas en el futuro próximo.

En este sentido, habiéndonos identificado más allá de una validez de carácter endógeno que tiende a fortalecer la parcialización y la segmenta-

ción del saber al interior de los márgenes construidos por los especialistas, parece necesario mantener los puentes de inteligibilidad que nos permitieron discutir acerca de la legitimidad, la funcionalidad y los usos sociales y políticos del conocimiento producido; expectativa justificada cuando descubrimos una relación necesaria entre el saber construido, la dinámica social y cultural, los derechos sociales y el diseño de las políticas educativas en nuestro país.

En términos tentativos, la *distinción* podría expresarse en los futuros estados del conocimiento, mientras la *inclusión* podría recrearse en los congresos nacionales de investigación educativa. Dicha inclusión parece necesaria cuando el VI Congreso Nacional de Investigación —que se llevó a cabo en Manzanillo, Colima, del 6 al 10 de noviembre de 2001— recibió sólo 35 ponencias que correspondieron al área VIII: 11 a “Educación y valores”; 7 a “Educación y diversidad cultural”; 6 a “Educación y género”; 3 a “Educación de adultos” y “Educación y medios masivos de comunicación”, respectivamente; y 2 a “Educación y medio ambiente”. La conversión de algunos campos en áreas de conocimiento parece justificada, sobre todo, para la elaboración de los estados del conocimiento, resultando pertinente distinguirlas de las áreas temáticas que han regido el formato de los congresos nacionales. A fin de promover el desarrollo equitativo y armónico de todos los campos de conocimiento, esta doble resolución podría estimular el intercambio entre las redes académicas consolidadas y emergentes.

LA OBRA EN TRES TOMOS

Como corolario de este esfuerzo colectivo, el estado del conocimiento *Educación, derechos sociales y equidad* se materializa en tres tomos organizados de la siguiente manera:

Tomo primero:

- I Educación y diversidad cultural
- II Educación y medio ambiente

Tomo segundo:

- III Educación y género
- IV Educación de jóvenes y adultos

Tomo tercero:

- V Comunicación, cultura y pedagogías emergentes
- VI Educación, valores y derechos humanos

La organización de los tomos no fue aleatoria, por lo que se definieron criterios adicionales a fin de ofrecer a los lectores la posibilidad de incursionar en algunos puntos de intersección adicionales entre los campos. En consecuencia, el tomo I integró los campos de “Educación y diversidad cultural” y “Educación y medio ambiente” por la significativa relación que existe entre cultura, control territorial y medio ambiente natural.

El tomo II consideró “Educación de jóvenes y adultos” y “Educación y género”, por el énfasis que en ambos campos adquieren la formación en el trabajo y para la vida, así como la conformación de hombres y mujeres adultas en contextos educativos escolares y sociales diversos.

Como corolario de la obra, el tomo III reunió el campo “Comunicación, cultura y pedagogías emergentes” con el de “Educación, valores y derechos humanos” porque representan el marco político, ético, valoral y comunicacional en que se inscriben los retos educativos fundamentales de nuestro tiempo.

Con excepción del primer tomo, donde se incluyeron dos campos igualmente consolidados en cuanto a la producción y las redes académicas que los sostienen, los demás integraron campos sólidos y emergentes con un propósito también específico: contribuir al desarrollo equitativo de la comunidad de investigadores educativos como un todo. De este modo, “Educación de jóvenes y adultos” y “Educación, valores y derechos humanos”, como nichos altamente sedimentados, antecedieron o sirvieron de corolario a las conclusiones que arrojó el trabajo desarrollado en los campos de “Educación y género” y “Educación, cultura y pedagogías emergentes”. En este sentido, el índice y el directorio generales resultan elocuentes porque en los campos consolidados participaron entre 9 y 23 autores, sin considerar los colaboradores, los asistentes y los grupos de apoyo, mientras los emergentes y marginales estuvieron a cargo de uno o dos responsables y autores.

Además de ofrecer información en torno a la organización y la metodología de trabajo utilizada en la búsqueda, la sistematización y el análisis de materiales bibliográficos y documentales, todos los campos incluyen un panorama acerca de: *a)* el contexto nacional e internacional en que se incubieron las investigaciones y las contribuciones en el período comprendido; *b)* las condiciones institucionales de producción; *c)* los segmentos educativos atendidos; *d)* los principales debates filosóficos, teóricos y metodológicos que intervinieron en la configuración del campo; *e)* descriptores temáticos propios y *f)* el impacto y las redes electrónicas, las páginas web y los recursos multimedia disponibles, además de plantear una

visión prospectiva. Después de cada capítulo se incluye la bibliografía general y el total de referencias identificadas en cada campo; información que fue analizada con distinto énfasis en términos cuantitativos y cualitativos al interior de cada equipo y, en algunos casos, se tradujo en bases de datos adicionales.

AGRADECIMIENTOS

Manifestamos nuestro sincero agradecimiento al Consejo Mexicano de Investigación Educativa por la confianza que nos depositó para desarrollar este gran proyecto, cuya coordinación general estuvo a cargo de nuestro entrañable amigo Mario Rueda Beltrán. También agradece a los colegas que participaron en la dictaminación de la obra que tuve la oportunidad de coordinar con el apoyo incondicional que me brindó el CIESAS: María Eugenia Vargas Delgadillo, investigadora adscrita a la línea de Educación y Procesos Antropológicos, Históricos y Sociales de la misma institución; Alexis López Pérez, doctorante del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav; Alicia Castillo Álvarez, académica del Instituto de Ecología de la UNAM; y Maritza Torres Carrasco, coordinadora del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación de Colombia.

Del mismo modo, por su lectura y dictaminación de los capítulos, muchas gracias a Sylvia Schmelkes, coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP; Graciela Messina, académica adscrita al Instituto Nacional de Educación de Adultos; Martha Alicia Tronco Rosas, jefa de la División de Desarrollo Docente de la Dirección de Estudios Profesionales en Ciencias Sociales y Administrativas del IPN; Mauricio Andión, profesor del Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-Xochimilco; Juan Escámez Sánchez, académico del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia, España; y Bonifacio Barba, investigador adscrito al Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Por último, mi reconocimiento al compromiso que asumieron las cerca de cien personas involucradas en las diversas tareas que exigió desarrollar este proyecto colectivo. Los coordinadores de los estados del conocimiento contribuyeron siempre en la consecución de nuestro objetivo y, para ello, participaron activamente en un ambiente que se caracterizó por la libertad de acción y el respeto mutuo. Los autores, por su compromiso, capacidad de sistematización y deseo de comunicar a otros los hallazgos

XLVIII | MARÍA BERTELY

producidos en materia de investigación educativa en la última década, reunieron en sus textos un material invaluable para los maestros, los investigadores y los diseñadores de políticas educativas. Los colaboradores, los estudiantes y los grupos de apoyo, incluida mi asistente Clara Zaynos, también merecen un agradecimiento sincero porque, a partir de su colaboración desinteresada, resolvimos los múltiples retos implicados en la detección, la revisión y la organización de las referencias bibliográficas y el formato de los textos definitivos.

Dra. María Bertely Busquets
Coordinadora del área VIII
Estados de conocimiento, COMIE
Educación, derechos sociales y equidad