



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**LA INVESTIGACIÓN Y LA POLÍTICA:
ENSAYO SOBRE LAS POSIBILIDADES DE CONSTRUCCIÓN Y
RECONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO**
RESEARCH AND POLICY:
ESSAY ABOUT OBJECT'S CONSTRUCTION AND RECONSTRUCTION POSSIBILITIES

Volumen 7, Número 2
Mayo-Agosto 2007
pp. 1-18

Este número se publicó el 30 de agosto 2007

Jaime Moreles Vázquez

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



**LA INVESTIGACIÓN Y LA POLÍTICA:
ENSAYO SOBRE LAS POSIBILIDADES DE CONSTRUCCIÓN Y
RECONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO**
RESEARCH AND POLICY:
ESSAY ABOUT OBJECT'S CONSTRUCTION AND RECONSTRUCTION POSSIBILITIES

*Jaime Moreles Vázquez*¹

Resumen: Este ensayo analiza las posibilidades de la construcción del objeto en un ejercicio de investigación. Se asume que en un proceso de investigación lo propio del investigador es el manejo de la información obtenida de las fuentes relacionadas con su objeto de estudio, sean éstas teóricas o empíricas; es esta reconstrucción lo que pertenece verdaderamente al investigador. A partir de estos supuestos se argumenta sobre las posibilidades que brinda la teoría social y la epistemología a un objeto de estudio específico.

La estructura del documento es la siguiente: primero se realiza una breve reseña de la investigación que el autor está desarrollando como tesis doctoral, con el objeto de contextualizar al lector en la dirección que seguirán los ejemplos derivados de los argumentos por discernir. En segundo término se plantea la sustancia de este ejercicio ensayístico, a partir de la manera en que se encuentra un objeto en un campo de estudio determinado y las posibilidades del investigador para reconstruirlo en un ejercicio con proyección empírica o teórica. Finalmente, se plantea una agenda de discusión.

Palabras clave: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO/ USOS DE LA TEORÍA/ INVESTIGACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVAS/ MÉXICO/

Abstract: In this paper we present an analysis of the construction of the object, within the practice of educational research. It is assumed that the role of the researcher deals with handling the data obtained from sources related to the object of study, whether theoretical or empirical. This reconstruction of the constructed object is what truly belongs to the researcher. From these assumptions, it is discussed about the potential contributions of social theory and epistemology in a particular object of study.

The manuscript is structured as follows. First, it presents a brief review of author's research under development for his doctoral thesis. The purpose is to put in to perspective the examples that come from the arguments to be discerned. Next, it is described the main point of the exposition. Author's reasoning is based on how an object is found in a particular field, and the many possibilities a researcher has in order to build the object of study. Finally, it introduces an agenda for further discussion.

Key words: OBJECT'S CONSTRUCTION/ USES OF THE THEORY/ EDUCATIONAL RESEARCH AND EDUCATIONAL POLICY/ MEXICO/

¹ Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, México; Profesor de la Universidad de Colima, México.

Correo electrónico: jaimemvazquez@ucol.mx

Artículo recibido: 30 de abril, 2007

Aprobado: 23 de agosto, 2007

1. Reseña de la investigación desarrollada como tesis²

El trabajo de investigación que se está elaborando como tesis pretende explicar la relación entre la investigación y la política, en el caso de la evaluación educativa del nivel superior en México.

El trabajo incluye la elaboración de un estado del conocimiento sobre el tópico, además de la reconstrucción de argumentos teóricos desde los modelos y teorías relacionadas con el fenómeno, principalmente de la sociología de la sociología del conocimiento.

El proceso metodológico seguido ha consistido en dos etapas. La primera estriba en el análisis documental del *conocimiento generado* sobre la evaluación educativa en algunas revistas nacionales; en esta instancia la información se ha sistematizado de acuerdo con las características del conocimiento *producido* (ensayo, reporte de investigación, experiencia institucional, etcétera), instancias de difusión y publicación (documentos relacionados con los artículos), líneas de investigación y autores principales. De forma paralela se está indagando la noción que prevalece sobre el proceso de evaluación y las posturas o vertientes en el debate sobre el tema. De manera general, estas últimas se basan en la indiferencia, la promoción y la crítica a las iniciativas de evaluación instituidas.

La segunda fase se refiere a la entrevista con informantes clave, seleccionados en la primera etapa con base en la tradición de investigación sobre el tema y la alternancia y expansión de roles (de académicos a funcionarios, de académicos a asesores de funcionarios e informantes con actividades exclusivas en el ámbito académico y político).

En las ideas posteriores de este objeto en construcción se derivarían los ejemplos o se concretarían las propuestas ensayadas. El propósito es que los argumentos expuestos sean ilustrados a partir de la reconstrucción de un objeto de estudio preciso.

2. Del objeto construido al reconstruido

Existen varias formas de *construir* un objeto de estudio, pero aquí se van a explorar los extremos de esas perspectivas: una concepción trivial y otra compleja. La polarización de la discusión es explicativa. Este vicio cerebral de tipificar extremos sólo es ilustrativo ya que, como se verá, cada categoría está constituida por una amplia gama de posibilidades de las que está consciente quien escribe. Para tales propósitos, se parte de las siguientes premisas:

² Como ya se apuntó, los ejemplos utilizados en este ensayo se han derivado de la investigación que el autor está realizando como tesis en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, México.

- a. Un objeto de estudio, en el sentido llano del término, puede estar previamente *construido* de dos diferentes maneras: en el conocimiento ordinario del investigador (derivado de la experiencia cotidiana o de la experiencia profesional) o en la bibliografía relacionada con el tema al que hace referencia.
- b. Un objeto de estudio, en el otro sentido, puede ser *reconstruido* a expensas del abandono que el investigador haga de la instancia anterior; es decir, un objeto de estudio *reconstruido* implica la reelaboración del conocimiento ordinario y de la naturaleza del discurso constituido sobre el tema.
- c. Se entiende por *objeto construido* la manera como equis objeto está representado en uno o varios cuerpos de conocimiento.
- d. Se entiende por *objeto reconstruido* la representación que el investigador construye a partir de la versión o las versiones del *objeto construido*.

2.1 El objeto construido, la superficialidad y la interpretación trivial

Desde la perspectiva de la superficialidad, los *criterios de construcción* del objeto parten del marco de referencia más próximo del investigador o de su interpretación más trivial de la teoría. Este tipo de ejercicios se concretarían en proyecciones empíricas que basan su obtención de información en meros estudios de opinión y que generarían resultados no sobre el objeto de interés, sino apenas sobre las opiniones de los individuos estudiados sobre ese objeto; y si se tratara de una proyección teórica, no llegarían más allá de fútiles reiteraciones de la relevancia de equis o ye particularidades del objeto (Maturana, 1994).

Los diversos usos dados a la teoría irían desde los excesos de considerarla omnisciente (¿dónde está el pedazo de realidad que corresponde a este modelo!), hasta el nivel de ignorarla simplificando su operatividad argumentativa (todo lo cierto se deriva de la experiencia cotidiana). No obstante estos extremos, en este documento se analizarán dos modos de leer la teoría: el modo *normativo* y el *descriptivo*. En general, el significado de estas lecturas señala la prescripción y a la caracterización como posibilidades teóricas en referencia a un fenómeno preciso.

2.1.1 Dos modos de leer la teoría: normativo y descriptivo

La naturaleza de las ciencias sociales y su cercanía con el sentido común, son aspectos que preferiblemente no deben ser ignorados, ya que los resultados de la investigación social son tan cercanos a la experiencia cotidiana, que así como puede

dudarse del proceso de elaboración que los generó, su peculiaridad también puede ser catapulta de ejercicios cuasicientíficos, al amparo de la dudosa reputación y la simplificación de esta práctica científica. Es decir, con el auxilio de la norma de la producción científica, y bajo la confusión de la cercanía de los hallazgos de la investigación con el conocimiento ordinario, existe siempre el riesgo de considerar científico al segundo y ordinario a los primeros (Levin, 2004; Bourdieu, 2000; Maturana, 1994).

Uno de los riesgos derivados de esta confusión es la interpretación un tanto positiva del objeto de estudio por *reconstruir*, que conlleva la muy probable confusión entre lo *normativo* y lo *descriptivo* del discurso producido sobre determinado tema: la exaltación de su relevancia o la reiteración de su importancia para el campo donde se desarrolla y para otros procesos sociales, entre otras ideas más cercanos a la mercadotecnia y a la propaganda³. Bajo los influjos de esta confusión se pueden llegar a usar argumentos irrefutables académicamente hablando, pero sin verdadera fecundidad científica; por ejemplo, que la educación sea integral, la importancia de los valores y de la flexibilidad curricular, en fin, una serie de ideas irrefutables.

En lo que corresponde a lo *normativo*, se lee la *teoría* como un entramado de planteamientos que significan la manera como el objeto y las relaciones implicadas en este último *tendrían que ser*. En sentido contrario, con la lectura *descriptiva* de la teoría se interpretan los argumentos respecto al objeto y sus relaciones a partir de la forma como *presuntamente serían*; se dice presuntamente porque el investigador *realmente piensa que son así*. De ese modo, en el primer caso sólo se buscaría *normar* y en el segundo *constatar*.

Estos vicios generan el soslayo a la manera como se encuentra el objeto y el exaltamiento de los argumentos normativos, en el primer caso; mientras que en el segundo sólo se cae en la supuesta constatación de los postulados teóricos. En ambas lecturas del discurso teórico la interpretación sería infructuosa, puesto que la teoría no sería *reconstruida* y ni siquiera cuestionada, solamente se limitaría a una especie de transferencia entre ideas teóricas y relaciones objetivas; en los dos casos, la lectura teórica se da apenas en el sentido literal.

La concepción dual de la forma de leer la teoría facilita la argumentación y la claridad entre versiones, no así la operación de estos procedimientos en la investigación. Además, tales instancias no son excluyentes y sus propósitos de constatar lo teórico y empírico pueden hasta ser comunes, ya que tan sólo se distinguen en que en el primero priva el

desánimo ingenuo de pensar la realidad como una entidad incompatible con la todopoderosa teoría (*normativo*), mientras que en la segunda vertiente pervive el solaz de encontrar en cada aspecto de la realidad, el correspondiente supuesto teórico (*descriptivo*).

2.1.2 El estado del desconocimiento

La lectura de la teoría en los sentidos planteados representaría un alejamiento del conocimiento sobre el tema y, por tanto, de la *reconstrucción del objeto*; esta instancia se denomina el *estado del desconocimiento*.

Por consiguiente, además de los modos de lectura, también es importante considerar la forma en que está construido el objeto en cuestión en la bibliografía sobre el tema. Al respecto se pueden derivar diversas vías de acceso a lo construido sobre el objeto: tipo de fuentes (documentos oficiales, investigaciones en congresos o en revistas, libros; esto porque los propósitos de divulgación de una a otra fuente obedecen a dinámicas distintas y a objetivos también diferentes)⁴; región y estatus de las publicaciones (porque no es lo mismo una publicación en un congreso que en una revista, o un diagnóstico nacional que uno internacional...)⁵; y la interpretación realizada sobre tales referencias y que está asociada a la conciencia que el investigador tiene sobre las instancias anteriores, es decir, la capacidad que demuestra en la apropiación e interpretación de los distintos documentos.

Uno de los principales problemas en la formación de investigadores, por ejemplo, es el derivado del acatamiento, casi doctrinal, que poseen algunos profesionales respecto al discurso institucional sobre determinado tema, o incluso sobre su propia experiencia relacionada con el fenómeno (Labaree, 2003). No se trata entonces de anteponer la experiencia personal o la apropiación irrestricta del discurso institucional a la interpretación de la bibliografía sobre el tema, sino más bien, para evitar los riesgos esgrimidos, el investigador se pensaría consciente de la falibilidad del conocimiento ordinario derivado de su práctica profesional, así como de la naturaleza normativa del discurso institucional⁶.

³ Desde la obra de Galileo, hasta la del economista Smith, se identifica una retórica más cercana a los criterios del mercado que a la divulgación científica (Majone, 1997).

⁴ Por ejemplo, en el objeto de estudio de quien escribe, los planteamientos que se derivan de las fuentes varían según el tipo de referencia. Asimismo, son diversas las posibilidades heurísticas que proveen en la *reconstrucción* del objeto de estudio. No es lo mismo leer la reiterada relevancia de vincular investigación y política, que las posibilidades interpretativas de complicaciones y factores asociados a esta relación.

⁵ Principalmente por el asunto de la revisión y el dictamen de los pares: no es lo mismo escribir para un documento institucional que para un congreso, o en una revista de divulgación que en una arbitrada (aunque no se ignoran los entretelones del campo científico: membresía exclusiva, acceso restringido a herejes, entre otros).

⁶ Algunos autores proponen una distancia objetivadora o crítica, que consiste en desgarrar las adherencias que atan al investigador con ciertos grupos. Esto equivale a decir que el investigador hace ciencia tanto en contra de su preparación como con su preparación (Bourdieu et al, 1975).

Luego, para volver más álgido el asunto, en la lectura de la bibliografía sobre el objeto el investigador también antepondría al acatamiento del discurso derivado de la investigación, su mirada siempre escéptica, generada a partir de la naturaleza conjetural e hipotética de las construcciones conceptuales, sean o no teóricas, sobre el fenómeno en cuestión.

Las oportunidades de renovar las interpretaciones sobre un tema están directamente asociadas con el conocimiento de la bibliografía sobre éste; aunque parezca una fórmula muy simple, o visualmente improbable, entre más amplio, más profundo el conocimiento sobre un tópico determinado. Esta *amplitud/profundidad* brinda más posibilidades de leer y encontrar nuevas interpretaciones, incluso en las propuestas más acabadas del estado del conocimiento sobre un objeto de interés (¿cómo es posible concebir las teorías como algo establecido de modo definitivo y casi dogmático!).

Ese conocimiento es tal, o es posible hablar de conocimiento en el sentido *amplitud/profundidad* y las nuevas vertientes de interpretación que le subyacen, cuando el investigador identifica las fuentes de referencia más elementales. Esto no quiere decir que se abuse por ejemplo de los estados del conocimiento realizados por otros; en el caso de México, los del COMIE⁷ pueden ser un ejemplo; no se duda de la relevancia de éstos, lo que está en entredicho es que el investigador se asuma como conocedor de un tema a partir de una sola referencia que sistematiza el conocimiento sobre un tema específico. Asimismo, no sería posible encarnar el sentido *amplitud/profundidad* a partir de una sola fuente. Además, los criterios de elaboración de los estados del conocimiento señalados obedecen a propósitos distintos a los que un investigador determinado alberga. El riesgo puede llevar incluso a pensar que esas referencias fueron escritas para los propósitos de la investigación en ciernes.

No existe en el proceso de la investigación una etapa o un procedimiento, por más simple que parezca, que no implique una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto. Además de los riesgos del adoctrinamiento del campo, las tendencias y las prácticas validadas, los problemas que se consideran importantes, el investigador tendría menos propensión a los aspectos señalados, cuando más consciente sea de los mismos (Bourdieu, 1997, 1990; Mills, 1961; Kuhn, 1971).

La perspectiva trivial sobre la concepción y *construcción del objeto*, además de los peligros con la lectura de la teoría, correría el riesgo de no ir más allá de la superficialidad del problema estudiado, al grado de *construir el estado del desconocimiento* del tema.

⁷ Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

2.2 El objeto reconstruido, complejidad heurística y proyección metodológica

Toda reflexión epistemológica gira en torno a la tríada *objeto, método y teorías*; estos elementos, a su vez, convergen en la investigación, que es la actividad inmanente a la evolución de la ciencia. Desde estos planteamientos se concibe a la ciencia no como una ley universal, sino como una hipótesis gigante, en el sentido heurístico del término. Esta índole progresiva de las teorías y de la ciencia misma, opera a favor de la *reconstrucción* y en contra de las versiones *construidas del objeto*.

Desde la perspectiva de Bourdieu et al (1975), la función de la teoría es generar y asegurar la *ruptura epistemológica*, que en términos llanos equivaldría a ir más allá de las instancias que aquí se han extremado: los *modos de lectura de la teoría* y la *elaboración del estado del desconocimiento*. No hay *ruptura* si el investigador sólo sigue la inercia de las versiones *construidas* sobre el objeto, sea en los cuerpos teóricos o en su acervo de conocimientos ordinarios.

La relevancia de la realización de un *estado del conocimiento* para cualquier ejercicio de investigación, estriba en la posibilidad de que el *objeto a reconstruir* se derive a partir del análisis de las teorías a las que se refieren los trabajos sobre el tema, así como también de la forma en que éstas han sido constatadas, reformuladas o refutadas; y, finalmente, de los problemas de interés en un campo determinado y la manera como en esos trabajos de investigación se les concibe (Mills, 1961). En este ejercicio el investigador se facultaría para concretar la *ruptura* con lo *construido sobre su objeto*, y quizás así podría entonces ir *reconstruyéndolo*.

Estas posibilidades parecieran estar vedadas en las instancias abordadas antes, y ensayar al respecto en realidad no parece muy complejo, principalmente porque esas ideas suelen ser más para promover consensos que para ser rebatidas, en tanto que son casi familiares a los planteamientos que antes se criticaban por cacarear argumentos imbatibles que redundan en la pertinencia de tal o cual aspecto. La verdadera dificultad comienza en la discusión de procedimientos contrarios, es decir, en la propuesta de lecturas e interpretaciones realmente heurísticas sobre la teoría o la investigación acerca del objeto y, por tanto, en reelaboraciones con genuina proyección científica, ya sea ésta empírica o teórica. Por ende, en las ideas que vienen no se trata de exponer una serie de recomendaciones que, bajo los criterios explicados aquí, sólo simplificarían el asunto de la *reconstrucción del objeto*. El propósito es ensayar.

2.3 La sublevación teórica

Como se ha visto, las posibilidades que da la teoría sobre el objeto son diversas, las opciones canceladas también cuentan y pocas veces cuentan a favor, aunque lo aparenten. Los elementos que se someten a la crítica y la manera de orquestar un *golpe de estado teórico*, una de las alternativas para no construir *el estado del desconocimiento*, parecen estar en la vigilia de la lectura de la teoría y no en la ensoñación (lecturas *normativa* y *descriptiva*), o en la pesadilla que provoca su desdén (preeminencia de lo cotidiano).

No se trata aquí de usurpar ni de simplificar la propuesta de los autores que se han venido refiriendo (Mills y Bourdieu), ya que podría tornarse también en una lectura *normativa* de quien escribe respecto a tales razonamientos y, por tanto, una prescripción de cómo *tendría que ser la construcción o reconstrucción del objeto*, como aquí se ha osado llamarle. Más bien se trata de llevar esa idea de *sitiar la ciudad teórica* (con toque de queda y restricción de las libertades de los argumentos teóricos, a poco creen que pueden decir lo que dicen y andar públicamente creyéndose, nomás faltaba) a las posibilidades de *reconstrucción del objeto de estudio*, aludiendo al objeto relacionado con la tesis doctoral del autor.

Si se parte del supuesto de que la amenaza de las lecturas *normativa* y *descriptiva*, y del saber inmediato, cegadoras evidencias que el investigador debe superar, han sido ya depuestos y, además, el investigador se ha hecho consciente de que sus opiniones sobre el objeto sólo son una colección de juicios incipientemente sistematizados, entonces se está cerca de la *ruptura* (Bourdieu et al, 1975).

A esto obedece el disenso sobre lo fortuito de la construcción científica, porque la *reconstrucción* no se reduce a una simple lectura del objeto, supone siempre una *ruptura* con la *versión construida* sobre éste. Es decir, no cualquier reflexión se torna científica: la metáfora sobre la ley de gravitación universal y los procedimientos seguidos por Newton no serían generalizables para cualquier individuo, es decir, la captación de un hecho inesperado (la caída de la manzana), para concretar la *ruptura* con lo *construido* e iniciar la *reconstrucción*, requeriría de una atención metódica y de una reflexión sistemática, no necesariamente imputables a la rutina habitual.

En esta instancia de la *reconstrucción*, la representación del objeto no es ya ilusoria o plana, de acuerdo con la manera como se encuentra en un cuerpo de conocimientos, ni se fundamenta en la creencia de que se puede comprender y explicar *mediante el solo esfuerzo de la reflexión personal* o de las lecturas de la teoría aludidas antes.

En lo que respecta a la investigación que realiza el autor, en principio la concepción sobre el objeto se había constituido a partir de la referencia a trabajos de índole ensayística y de algunos documentos oficiales que reportaban diagnósticos acerca del estado de la investigación educativa en algunos países y en México, en los que se planteaba la importancia de fortalecer el precario vínculo entre la investigación y la política; hasta ahí, el objeto había asumido un cariz que enfatizaba más la relevancia y la urgencia de tal relación.

En cierto sentido, estas ideas podían identificarse en varios documentos en donde *no había ruptura*, sino más bien acatamiento de la tradición de señalar el *objeto construido* a través de esas referencias. Aunque resulta complicado establecer si el consenso que hay sobre equis tema requiere o no *ruptura*, en la práctica de la investigación parece preferible concretarla y aventurarse a la osadía de la *reconstrucción*, que a la llana constatación de lo *previamente construido*.

Además, es preciso señalar que en la exaltación y la urgencia de esa relación, el objeto de investigación pierde fecundidad, entre otras razones porque se establece una visión parcial sobre el fenómeno y se da por sentado que lo que se debe demostrar es que tal relación es urgente y positiva. Esto no quiere decir que se abandonen los argumentos de pertinencia que se pueden esgrimir de esas afirmaciones y que justifican de algún modo el interés por investigar ese fenómeno.

En la *reconstrucción* que se ha venido haciendo se asume que el estudio del fenómeno implica más que la demostración de su relevancia; de este modo se abandona la concepción lineal y positiva del objeto, tal como está *construida* en algunas referencias y que son más pertinentes para el discurso político que para la proyección científica.

2.3.1 La estructura relacional/disposicional en la reconstrucción del objeto

La concepción de la construcción no trivial del objeto, o *reconstrucción*, implicaría el fenómeno en cuestión como una entidad compleja, de acuerdo con los siguientes criterios. En primer lugar, se asumiría como fundamental que el objeto por observar se encuentra situado en un contexto específico y bajo una situación histórica, social y cultural precisa. Esta visión trascendental del objeto de estudio opera en contra de la artificialidad de su interpretación como un ente aséptico que se puede transportar al *laboratorio* para ser estudiado⁸.

⁸ Por ejemplo, en la relación entre investigación y política se deben considerar las características de las comunidades implicadas; además, aspectos no tan visibles como las tradiciones y prácticas de ambos sectores, entre otros elementos.

Esta perspectiva respecto del objeto de estudio se puede observar tanto en las aportaciones de la estructura relacional/disposicional de Bourdieu et al (1975) y Pinto (2002), como en las ideas relacionadas a los fenómenos sociales propuestas por Giddens (1995).

La superación del artificialismo de la postura simple respecto del objeto de estudio, ocurre cuando se concibe que los hechos sociales son constantes, una naturaleza que no depende de la arbitrariedad individual (Bourdieu et al, 1975; Giddens, 1995). En segundo lugar, se asume que las acciones más transparentes no pertenecen al sujeto que las ejecuta sino al sistema de relaciones en las cuales y por las cuales se realizan (Pinto, 2002).

Una muestra concreta del objeto investigación y política, acerca del argumento anterior, lo representan las racionalidades de los investigadores sobre la investigación y su relación con otros procesos sociales, no como un aspecto meramente individual o personal, sino como una posición específica dentro de un marco referencial y relacional específico (Kuhn, 1971; Merton, 1998); es decir, la interpretación del rol científico no como una situación individualizada, sino más bien en función de la pertenencia a una comunidad académica determinada.

Se trae a cuenta este ejemplo porque la investigación sobre el tema señala que la manera como los investigadores reflexionan sobre el proceso de la investigación, está asociada al impacto de los hallazgos de su trabajo. Y esta racionalidad de los investigadores está estrechamente relacionada con las características de la comunidad o del campo científico de pertenencia; por tanto, la noción del *objeto reconstruido* se concreta no en la interpretación de la posición de los individuos, sino en la reinterpretación de ésta en función de aspectos más allá de su individualidad.

Igual ocurriría respecto a los tomadores de decisiones: una acción individual sobre el conocimiento generado en este campo, sólo se podría entender desde una perspectiva relacional/disposicional, referida específicamente a los rasgos de las comunidades políticas que se estén investigando. Por ejemplo, no se debe ignorar la serie de peculiaridades del entorno político de referencia, como bien lo recomiendan las perspectivas vigentes de la sociología política y de las ciencias políticas; entre otros: el tipo de régimen político, los tipos de modelos de gestión, los referentes institucionales, las tradiciones culturales y simbólicas de cada contexto, y, las imágenes que han sido institucionalizadas por los individuos mucho más allá de las razones y los deberes, o los códigos implícitos en el lenguaje, el estilo de la relación y la negociación (Cabrero, 2000).

En síntesis, lo esencial de la consideración de la *estructura relacional/disposicional* (Bourdieu et al, 1975, 2000; Pinto, 2002), respecto a la interpretación compleja o a la

reconstrucción del objeto de estudio, consiste en los aspectos siguientes: una filosofía de la ciencia que se puede denominar *relacional*, porque concede como elemento primordial al sistema de relaciones; y, una filosofía de la acción llamada *disposicional*, que toma nota de las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones donde actúan o se relacionan. Así, el *objeto reconstruido* no son ni los individuos ni los grupos concretos, sino la relación entre dos realizaciones de acción histórica.

Además, este enfoque permite el desarrollo de modelos analógicos (o entidades conceptuales de nivel más abstracto), ricos en posibilidades operatorias nuevas, pero de acceso restringido a los modos de leer la teoría planteados antes, que sólo llevan al *estado del desconocimiento*. También permite la asociación, en una misma visión, de la serie de los equivalentes estructurales en otros espacios y la serie de términos opuestos y complementarios en el seno de un espacio determinado (invariantes formales y variaciones materiales siguiendo a los autores citados).

2.3.2 *La reconstrucción del objeto implica nuevas relaciones*

Como se señalaba antes, la *ruptura* es necesaria porque la práctica científica puede atarse al marco de la espontaneidad y así ser guiada a la construcción de relaciones aparentes y superficiales sobre el objeto. Por tanto, el *objeto se reconstruye al establecer nuevas relaciones*. Esta *reconstrucción* opera en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación con los problemas que le son planteados (Bourdieu et al, 1975, Hidalgo, 1992). Sin teoría no hay investigación, sólo sentido común y espontaneidad; sin teoría no hay constitución de hipótesis o de supuestos fecundos.

No se *reconstruye el objeto* si no se abandonan las versiones de esos *objetos contruidos*, demarcados, percibidos y calificados por las instancias de las lecturas triviales de la teoría y del saber cotidiano. Este abandono también es una secuela de la *ruptura* y génesis de la *reconstrucción del objeto*.

Por ejemplo, en relación con la reconstrucción del objeto de la investigación del que escribe, aunque hay diferentes tipos de referencias en la documentación del tema (las que exaltan la relevancia y pertinencia del vínculo; las que ensayan las peculiaridades de los sectores y explican el porqué de su debilidad; y las que soportan cualquiera de esos dos argumentos a partir de una investigación con referente empírico), hay una idea coincidente: la precariedad del vínculo entre investigación y política. La salida natural para un ejercicio de investigación sería indagar las características del vínculo a partir de un referente empírico

determinado, situación no muy compleja en la reelaboración y reconstrucción de relaciones; sin embargo, un ejercicio de esta naturaleza sólo constataría las relaciones construidas previamente sobre el objeto, pero difícilmente generaría nuevas relaciones sobre el fenómeno.

Existen más argumentos que cuestionan la relación construida sobre la urgencia de concretar el vínculo entre la investigación y la política, y que implican el cuestionamiento teórico: el escaso arraigo de la investigación en la formulación de políticas educativas, debido a que sus resultados no han sido objeto de discusión al interior de los recintos gubernamentales; además, la idea de que los investigadores no necesariamente conciben su trabajo como génesis de propuestas para el cambio del entorno y, por otro lado, las políticas educativas pocas veces se sustentan en los resultados de la investigación. Esto quiere decir que en cada uno de los *sectores* opera sin discutir las actividades del otro, incluso sin pretenderlo (Abraham y Rojas, 1997). En esa misma dirección también se arguye que los *tiempos de la investigación* son muy distintos a los *tiempos de la política* y en ambos espacios los criterios de resolución de problemas son diferentes; de esa forma, en las dos esferas las percepciones que se tienen de los problemas y del modo como deben enfrentarse son muy distintas (Rivero, 1994).

A partir de estas ideas se pueden *reconstruir relaciones* aparentemente nuevas sobre la asociación entre investigación y política, ya que la agenda pública en esa materia se constituye, directa o indirectamente, de las propuestas de grupos que no necesariamente pertenecen a las agencias gubernamentales (Maldonado, 2005, Estébanez, 2004). Esto quiere decir que aunque se pregonen agendas y prácticas exclusivas, la permeabilidad entre las actividades de los diferentes sectores es teóricamente demostrable y hasta empíricamente comprobable.

Otro ejemplo se puede esgrimir de la emergencia y la renovación del objeto planteado, y hasta la tentativa de la agenda común recomendada por el discurso institucional (OCDE, 2004, SEP⁹, 2001). Estas relaciones se podrían explicar a partir del consenso acerca de que la asociación entre la investigación y la política siempre ha sido un tema de discusión en el ámbito educativo, entre otros aspectos porque surge de la naturaleza misma de la investigación, por su pertenencia al terreno social y político y, a su incidencia en los ámbitos de las políticas públicas (Rueda, 1997). La anterior aseveración también es una *relación construida* en la bibliografía sobre el tema, por lo que la elaboración de *relaciones nuevas*

⁹ Secretaría de Educación Pública (México).

sería más compleja, en el sentido de que esta asociación pareciera más elaborada que la reseñada en el párrafo anterior; aun así tiene posibilidades, como se observa a continuación.

Los argumentos que ayudarían en ese sentido serían las racionalidades y prácticas de los integrantes de cada comunidad, ya que la explicación de la correspondencia entre investigación y política estriba en la naturaleza de las prácticas desarrolladas por ambos sectores, y consiste en que las comunidades involucradas pocas veces estarían pensando en asociarse: quienes investigan de modo infrecuente consideran la producción de conocimientos como sinónimo de la producción de propuestas para las situaciones problemáticas (o se dedican a construir la *torre de marfil*), y quienes formulan las políticas casi nunca toman en cuenta los resultados de la investigación (Abraham y Rojas, 1997).

Entonces, la idea que se torna discutible es la de la investigación educativa como una actividad relacionada con otros procesos sociales, puesto que las mismas comunidades de investigación estarían más ocupadas en regir sus actividades por criterios eminentemente científicos, o cuando menos del campo en cuestión, que en obedecer y satisfacer demandas de otros sectores o grupos sociales. Y, en sentido contrario, está la connotación de la *ciencia servil*, que legitima o justifica la formulación e implementación de algunas políticas gubernamentales, es decir, la investigación y el conocimiento al servicio del poder o en el poder.

Por consiguiente, la manera como la misma teoría se interroga podría ser una fuente de *reconstrucción de relaciones* o de elaboración de *relaciones nuevas*, es decir, una cosa es argumentar que la naturaleza de la investigación social hace pensar en su uso, y otra muy distinta es sostener que las prácticas de cada sector o comunidad se orientan o se realizan teniendo presente ese argumento o principio.

Así, las hipótesis sobre la relación entre investigación y política pueden sintetizarse en problemas de comunicación, racionalidades y prácticas distintas, entre otras. Pueden señalarse otras conjeturas relacionadas con la *reconstrucción de relaciones*, éstas estriban en que tal asociación se ve afectada por la disputa del rango científico de la investigación educativa, y por su ausencia como guía en las prácticas cotidianas de los *usuarios potenciales* (Levin, 2004; Swope, 2004; Estébanez, 2004).

Finalmente, en la *reconstrucción de relaciones* también podrían contemplarse argumentos que instan a la no polarización de posturas, respecto al objeto en cuestión; por ejemplo, Guinsburg y Gorostiaga (2001, 2005), Latapí (2005) y Flores (2004), señalan que las tesis que radicalizan las diferencias entre los investigadores y los hacedores de políticas tienden a ser simplistas, principalmente porque ignoran la heterogeneidad en términos de

pertenencia a cada sector y sobreestiman el grado de afiliación de los individuos como miembros exclusivos de uno de los dos grupos; y más, ya que en la práctica se observan casos específicos del traspaso de investigadores a las agencias de gobierno, que de algún modo contradicen la exclusividad de estas comunidades.

La *reconstrucción de relaciones* o la elaboración de relaciones nuevas respecto a un objeto de estudio, estarían más cerca de la construcción propia del investigador, que de las relaciones construidas de las que parte para rehacer las propias; es decir, esta instancia pertenece a la genuina autoría del investigador, generada a partir del conocimiento de la bibliografía sobre el tema, la lectura cuidadosa de la teoría y la adquisición del sentido *amplitud/profundidad* al que se aludía antes.

3. A modo de conclusiones

3.1 Del objeto construido al reconstruido

La constatación de la importancia que posee un problema para el discurso institucional o para la experiencia cotidiana y que se lee entre líneas en las versiones preliminares de todo trabajo de investigación, sólo vicia las nociones sobre el objeto y coarta las posibilidades de *reconstrucción* del mismo; principalmente porque suelen asumirse, por ejemplo, las bondades del vínculo entre la investigación y la política, haciendo referencia al trabajo de investigación de quien escribe; de esa manera únicamente se parcializa el fenómeno y se inhiben las particularidades heurísticas de un objeto de estudio.

Una opción reconstruida del objeto que se ha usado como ejemplo, implicaría una representación no lineal ni mecánica de la transferencia de conocimientos a los demás procesos sociales; también consideraría que el vínculo entre los sectores o comunidades involucrados es de carácter interactivo, ya que la investigación ha reorientado el debate público sobre algunos temas, mientras que la agenda política ha reorientado los intereses de los investigadores.

Asimismo, en la *reconstrucción* del objeto se podrían involucrar los aspectos no necesariamente visibles ni aceptados por los sectores o comunidades implicados, es decir, las prácticas para la edificación de la torre de marfil para unos, y las prácticas de corporativismo y clientelismo para otros.

Como ya se apuntó, estas posibilidades de *reconstrucción* se originan desde la manera como el investigador lee la teoría y los discursos relacionados con el fenómeno de interés; además, su atención hacia este tipo de aspectos representa un elemento imprescindible para la generación de nuevas relaciones sobre el objeto a estudiar.

Si el investigador está alerta durante este tipo de actividades, se atenuarán las posibilidades de mitificación y desestimación de la teoría, como se planteó en las lecturas normativas y descriptivas de la misma; esta suerte de actitud científica también evitaría que el investigador se situara en la superficialidad del problema estudiado, puesto que posibilitaría la elaboración de nuevas relaciones y, con ello, otorgaría mayor fecundidad a su práctica científica.

3.2 ¿Es factible la reconstrucción del objeto?

Los planteamientos del *golpe de estado teórico* y del abandono de la investigación constituida sobre un objeto específico, representan un verdadero desafío para los responsables de concretar tales procedimientos. Específicamente porque tanto la *ruptura* como la *reconstrucción del objeto* se fraguan desde la teoría y el discurso constituidos y, al asumirlos, el investigador de algún modo se vale de las herramientas que el propio *corpus* le otorga. Aunque parezca paradójico, para la *reconstrucción* de un objeto de estudio, el investigador se vale de los discursos previamente construidos sobre éste, a la vez que tiene que tomar distancia de ellos.

Como parece evidente, antes que certeza esta situación genera incertidumbre; por ejemplo, en la investigación constituida sobre la relación entre la investigación y la política, existen ciertas tendencias en cuanto a la concepción del objeto mismo, y van desde interpretaciones no tan complejas hasta otras muy acabadas, ¿cómo un conocedor en potencia de esta temática podría romper con las concepciones derivadas de la investigación constituida y cómo se concretaría una representación alternativa del objeto? Este tipo de *ruptura* es más complicada que la hecha respecto al conocimiento ordinario, aunque ésta tampoco sea un ejercicio sencillo.

Igualmente puede señalarse que la misma investigación construida otorga pautas sobre lo que hace falta investigar, lo cual a la vez genera los siguientes cuestionamientos: ¿considerar esa agenda es ya una ruptura?, ¿o sólo representa el sometimiento al margen de acción que el *corpus* permite?

Lo que sí es más o menos certero es que la concepción y reconstrucción del objeto de estudio de interés pueden asumirse de modo más complejo, o pueden *reconstruirse* y generarse relaciones nuevas, a partir de las pautas sobre la lectura de la teoría, la apropiación del sentido *amplitud/profundidad*, así como del enfoque *relacional/disposicional*.

No obstante, aceptar estos supuestos es lo sencillo, lo verdaderamente complejo es construir un sistema de relaciones, sea por *razonamiento analógico* o por la constitución de

tipos ideales a partir de la *ruptura*, que penetre en la esencia del fenómeno y no se quede en la periferia como las luciérnagas con la luz.

REFERENCIAS

- Abraham, Mirtha y Rojas, Alfredo. (1997). La Investigación Educativa en Iberoamérica. **Revista de Educación**. Número 312, 21-42.
- Bourdieu, Pierre. (2000). **Los usos sociales de la ciencia**. Argentina: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre. (2005). **Ideología, política y poder** (4ª reimpresión). Argentina: Eudeba.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude. (2004). **El oficio del sociólogo** (25a ed.). México: Siglo XXI.
- Cabrero, Enrique. (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límite de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes. **Gestión y Política Pública**. IX (2), 189-229.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003). La investigación educativa: Usos y coordinación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, VIII (19), 847-898.
- COMIE. (2003). **El campo de la investigación educativa 1993-2001**. México: COMIE.
- Estébanez, María Elina. (2004). Conocimiento científico y políticas públicas: Un análisis de la utilidad social de las investigaciones científicas en el campo social. **Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología**, 13 (1), 7-37.
- Flores, Pedro. (2004). Conocimiento y política educativa en México. Condiciones políticas y organizativas. **Perfiles Educativos**, XXVI (105-106), 73-101.
- Giddens, Anthony. (1995). **La Constitución de la Sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración**. Argentina: Amorrortu.
- Gornitzka, Ase. (2003). **Science, Clients, and the State: A study of Scientific Knowledge Production and Use**. Czech Republic: UNITISK.
- Guinsburg, Mark y Gorostiaga, Jorge M. (2001). Relationships between Theorists/Researchers and Policy Makers/Practitioners: Rethinking the Two- Cultures Thesis and the Possibility of Dialogue. **Comparative Education Review**, 45 (2), 173-196.
- Guinsburg, Mark y Gorostiaga, Jorge M. (2005). Las relaciones entre los teóricos/investigadores y los decisores/profesionales: repensando la tesis de las dos culturas y la posibilidad del diálogo en el sector educativo. **Revista Española de Educación Comparada**. (11), 285-314.

- Hidalgo, Jesús. (1992). **Investigación Educativa. Una estrategia constructivista** (2ª edición). México: Del autor.
- Ibañez, Jesús. (1985). **Del Algoritmo al Sujeto. Perspectivas de la investigación social**. España: Siglo XXI.
- Kuhn, Thomas. (1962). **La estructura de las revoluciones científicas**. México: FCE.
- Kuhn, Thomas. (1971). Posdata: 1969. En **La estructura de las revoluciones científicas** (pp. 268-319). México: FCE.
- Labaree, David F. (2003). The Peculiar Problems of Preparing Educational Researchers. **Educational Researcher**, **32** (4), 13-22.
- Latapí, Pablo. (2001). ¿Sirve de algo criticar a la SEP? Comentarios a la Memoria del sexenio 199-2000. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, **6** (13), 455-476.
- Latapí, Pablo. (2005). La participación de la sociedad civil en la definición de políticas públicas de educación; el caso del Observatorio Ciudadano de la Educación. **Perfiles Educativos**, **27** (107), 7-39.
- Levin, Ben. (2004). Making research matter more. **Education Policy Analysis Archives**, **12**, (56). Recuperado el 13 de noviembre de 2004, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/>.
- Maldonado-Maldonado, Alma. (2005). Comunidades epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. **Revista de la Educación Superior**, **XXXIV** -2 (134).
- Majone, Giandomenico. (1997). **Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas**. México: FCE.
- Maturana, Humberto. (1994). **La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas**. En *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa.
- Merton, Robert. (1998). Los colegios invisibles en el desarrollo cognitivo de Kuhn. En **Alta Tensión: filosofía, sociología e historia de la ciencia**. Barcelona: Paidós.
- Mills, Wright. (1961). **La imaginación sociológica**. México: FCE.
- Organisation for Economic Co-operation and Development & Centre for Educational Research and Innovation. (2004). **National Review on Educational R&D. Examiners' Report on Mexico**. Recuperado el 22 de agosto de 2004, de <http://www.oecd.org/dataoecd/42/26/32496430.PDF>
- Pinto, Luis. (2002). Una teoría de la teoría. En **Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social**. México: Siglo XXI.
- Rivero, José. (1994). Investigación Educativa en América Latina: La agenda pendiente. **Revista Latinoamericana de Educación y Política 'La piragua', Boletín Especial**. 83-99.

Rueda, Mario. (1997). Editorial: Investigación educativa y procesos de decisión. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 2 (4).

Secretaría de Educación Pública, México. (2001). **Programa Nacional de Educación 2001-2006**. México: SEP.

Swope, John. (2004). **Closing the GAP. New ways of strengthening the link between educational research and decision making on educational policies**. Recuperado el 17 de noviembre de 2004, de http://orion.forumone.com/gdnet/files.fcgi/111_swope.PDF