

REUNI+D

Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa

P U B L I C A C I O N E S

Juan Bautista Martínez Rodríguez

(Coord.)

Qué entendemos cuando hablamos de excelencia en investigación



Publicaciones REUNI+D

RED UNIVERSITARIA DE INVESTIGACION E INNOVACION EDUCATIVA

Grupos de investigación: ESBRINA (Universidad de Barcelona) - Investigación e innovación educativa en Andalucía (Universidad de Málaga) - Profesorado, Cultura e Institución Educativa (Universidad de Málaga) – Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Murcia) - ICUFOP: Investigación del Currículum y Formación del Profesorado (Universidad de Granada) – EDULLAB: Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (Universidad de La Laguna) – GITE-USAL: Investigación-Innovación en Tecnología Educativa (Universidad de Salamanca) – STELLAE (Universidad de Santiago) - Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (Universidad de Sevilla) – INDUT: Innovación, Didáctica Universitaria y Tecnología (Universidad Complutense de Madrid) – NODO EDUCATIVO (Universidad de Extremadura) – LACE: Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (Universidad de Cádiz)

Qué entendemos cuando hablamos de excelencia en investigación

Juan Bautista Martínez Rodríguez (Coord.)

2012

Diseño logo: Xavier Giró

Diseño y maquetación: Jesús Valverde Berrocoso



Esta publicación tiene una licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/).

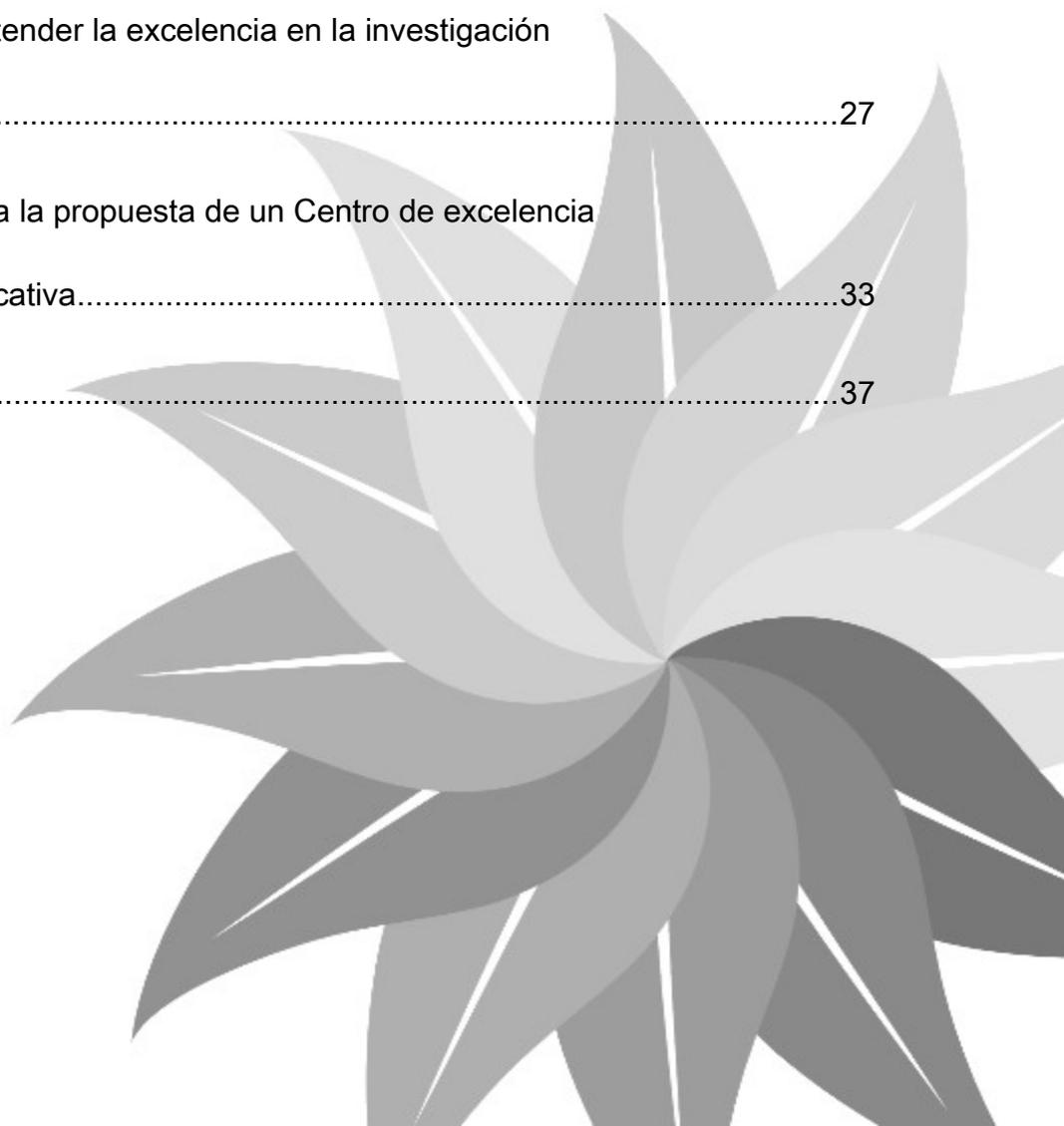
Para citar esta obra:

Martínez Rodríguez, Juan Bautista. (Coord.), 2012. *Qué entendemos cuando hablamos de excelencia en investigación*. Barcelona, Repositorio Digital UB.

[<http://hdl.handle.net/2445/32550>]

Índice

1. Contexto y origen del debate acerca de la excelencia en investigación.....	7
1.1. Contextualización: nacimiento de REUNI+D.....	7
1.2. Origen y planteamiento del debate sobre la excelencia.....	9
2. La excelencia en investigación: una controversia socio-científica.....	13
3. Dos sentidos contrapuestos de la excelencia científica y una misma visión funcionalista.....	17
4. Para avanzar en el debate: aceptar la incertidumbre del proceso de investigación y evitar su simplificación.....	21
5. Principios para entender la excelencia en la investigación científica.....	27
6. Algunas ideas para la propuesta de un Centro de excelencia en investigación educativa.....	33
7. Referencias.....	37



1. Contexto y origen del debate acerca de la excelencia en investigación

1.1. Contextualización: nacimiento de REUNI+D

La presente aportación acerca de la excelencia científica surge como actividad de la red REUNI+D, tras un debate entre los miembros de los grupos de investigación que componen la red y como trasfondo necesario para el proyecto de la puesta en marcha de un centro de excelencia científica en el ámbito de la educación, teniendo presente el contexto de nuestro país en el que apremia la necesidad de superar una serie de carencias propias de los estudios sobre la educación en el contexto científico español. Es en este contexto que resulta imprescindible promover el intercambio de los grupos, potenciar su visibilidad, aumentar su peso específico en el panorama internacional y asegurar la adecuada transferencia de los resultados de la investigación a los agentes e instituciones implicados en la temática de la mejora de la educación primaria, secundaria y universitaria y a la sociedad en general.

Desde estas bases, el Grupo Esbrina de la Universitat de Barcelona inició una serie de contactos con grupos de investigación consolidados del estado espa-

ñol con la finalidad de elaborar y presentar un proyecto CONSOLIDER-INGENIO 2010 que permitiera resolver las mencionadas carencias poniendo en marcha un conjunto de acciones de fomento y consolidación de I+D, dirigidas a equipos de calidad, con la finalidad de incrementar y consolidar la masa crítica investigadora disponible, elevar al máximo su potencial investigador, propiciar su ampliación y renovación, y favorecer la interconexión entre los investigadores, grupos y colectivos más dinámicos del sistema de I+D. Estos objetivos aglutinaban a más de 200 investigadores de 21 grupos de investigación de 17 universidades españolas bajo la coordinación de la investigadora Juana María Sancho Gil, que lideró la presentación del proyecto Enseñar y aprender en el siglo XXI (EAs21) proponiendo la gestión a la entidad Universitat de Barcelona, con las funciones que les correspondan de acuerdo con el Programa CONSOLIDER.

La no aprobación del proyecto aconsejó promover la solicitud de una Acción Coordinada para constituir La Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D) como una iniciativa en la que participan grupos de investigación consolidados del ámbito de la investigación y la innovación educativa, pertenecientes a once universidades españolas y coordinados por el Grupo Esbrina (2009SGR 0503) de la Universitat de Barcelona. Se trataba de continuar con la idea a través de un canal administrativo y de financiación diferente pero

con los mismos equipos y objetivos de investigación. La solicitud y concesión de ese proyecto en julio de 2011 permitió la puesta en marcha de la red financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU2010-12194-E. Subprograma EDUC), convocatoria 2010 de ayudas para la realización de Acciones Complementarias a Proyectos de Investigación Fundamental no orientada (BOE de 31 de diciembre de 2009).

La Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D) reúne a doce grupos de investigación en el ámbito de la educación y la tecnología educativa de once universidades españolas con el objetivo de potenciar la investigación de máximo nivel y la difusión de sus resultados. Desde su inicio se procede a desarrollar las finalidades de REUNI+D consistentes en: promover y aumentar la sinergia entre grupos consolidados del campo de la investigación y la innovación educativa, ofrecer un entorno de recursos en línea para los investigadores del ámbito de la educación, crear un centro virtual de excelencia en el campo de la investigación y la innovación sobre las relaciones pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad contemporánea, promover un aumento cualitativo y cuantitativo significativo de la producción de los integrantes de REUNI+D de manera que contribuya a la visibilización y la internacionalización de la investigación y la innovación educativa e impulsar la innovación y el

cambio educativo a través de un cuidadoso y riguroso sistema de transferencia del conocimiento.

Así se aspira a la consolidación de la red con el interés puesto en la creación de un Centro Virtual de Excelencia en Investigación Educativa. Reunidos por primera vez los doce grupos en la Universidad de Barcelona los días 11 y 12 de julio de 2011 se considera urgente cohesionar las experiencias y perspectivas de los diferentes equipos de investigación de las distintas universidades para lo cual se sugieren y aceptan dos temas fundamentales para el desarrollo de la red y el proyecto: Foro para desarrollar un debate sobre cómo definir 'la excelencia' en relación a la investigación, coordinado por el grupo de la Universidad de Granada y el Foro para el debate sobre los posicionamientos metodológicos de REUNI+D, coordinado por los grupos de investigación de las universidades de Salamanca y Complutense de Madrid.

1.2. Origen y planteamiento del debate sobre la excelencia

El foro acerca de la excelencia en investigación, cuyos resultados presentamos a continuación, se abre en un entorno virtual, debatiendo en torno al título De qué hablamos cuando hablamos de excelencia. Su primera fase se inicia el 01/11/11 y finaliza el 01/01/12. El procedimiento utilizado para animar el foro

fue presentar un texto de apertura y provocación con una pregunta general y varias subpreguntas o cuestiones concretas, que de ninguna manera pretendían agotar ni ordenar los posibles tratamientos o aportaciones de cualquiera de los miembros de REUNI+D. Las respuestas que se fueron produciendo provocaron a su vez otras nuevas opiniones que recomendaron realizar debates previos desde cada grupo de investigación de cada universidad. La UGR elaboró un borrador sobre la temática y lo distribuyó a través de la plataforma a toda la red abriendo una segunda fase para realizar aportaciones, críticas y nuevas deliberaciones acerca de tan controvertido asunto. Finalmente, se mejoró el borrador inicial y fue aprobado en la segunda reunión de REUNI+D en Madrid, el 28 de marzo de 2012.

Los grupos de investigación de REUNI+D que han participado y asumido el documento pertenecen a las universidades que se relacionan a continuación con expresión de las y los responsables de la coordinación:

- Universidad de Barcelona / Grupo de investigación consolidado: Subjetividades y entornos educativos contemporáneos. Esbrina (2009SGR 0503). Juana M^a Sancho Gil.

- Universidad de Málaga / Grupo de investigación consolidado: Investigación e innovación educativa en Andalucía (HUM-311). Ángel I. Pérez Gómez.
- Universidad de Málaga / Grupo de investigación consolidado: Profesorado, Cultura e Institución Educativa (HUM 619). José Ignacio Rivas Flores.
- Universidad de Murcia / Didáctica y Organización Escolar (EO73-03). Juan Manuel Escudero Muñoz.
- Universidad de Granada / Grupo de investigación consolidado: ICUFOP: Investigación del Curriculum y Formación del Profesorado (HUM 267). Juan Bautista Martínez Rodríguez.
- Universidad de La Laguna / Grupo de investigación consolidado: EDU-LLAB. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (nº de identificación 1132). Manuel Área Moreira.
- Universidad de Salamanca / Grupo de Investigación-Innovación en Tecnología Educativa (GITE-USAL). Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso.

Qué entendemos cuando hablamos de excelencia en investigación

- Universidad de Santiago de Compostela / Grupo de investigación STE-LLAE (GI-1439 USC). María Lourdes Montero Mesa.
- Universidad de Sevilla / Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (HUM154). Juan de Pablos Pons.
- Universidad Complutense de Madrid / Innovación, Didáctica Universitaria y Tecnología (INDUT) (GRUPO 930448). Juan Manuel Álvarez Méndez.
- Universidad de Extremadura / Nodo Educativo (SEJ035). Jesús Valverde Berrocoso
- Universidad de Cádiz / Grupo LACE (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo) (HUM 109). José Félix Angulo.

Las evaluaciones en nuestro país vienen aplicando criterios de excelencia, formulados desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o el órgano equivalente de evaluación externa que la ley de la Comunidad Autónoma determina, la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) y la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). De la misma manera con la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación se intentan promover unidades de excelencia

para la investigación cuyo marco de referencia se atiene a la Estrategia Española de Innovación englobada dentro del marco planteado por la Unión Europea en la Estrategia Europa 2020, dentro de una visión conjunta y un cuadro común de objetivos globales en I+D+i. Por otra parte y en este contexto, el fuerte desarrollo de un sistema de acreditación en nuestro país ha provocado muy diversas valoraciones y reacciones en las universidades y equipos de investigación, especialmente en lo que se refiere al proceso de implantación de mecanismos discutibles de evaluación y a la generalización de la nueva retórica de la excelencia en investigación.

En nuestro caso, hemos de admitir la pluralidad de perspectivas, supuestos y tradiciones científicas que han surgido en el debate de REUNI+D y la variedad de supuestos sociales y científicos acerca de la excelencia, relacionados con el proceso de producción, difusión, y transferencia del conocimiento. Cuando las y los investigadores de los grupos de investigación han hablado de la investigación de excelencia lo han hecho desde experiencias y maneras de afrontarla muy diferentes e incluso controvertidas. Parecía imposible llegar a la asunción de un panorama coherente que sirviera de fundamentación epistemológica y metodológica para facilitar el consenso mínimo sobre las políticas de excelencia científica. Creemos que las justificaciones y argumentos presentados a continuación contribuirían a resolver algunas controversias y a canalizar las posibi-

lidades de afrontar las bases de colaboración e intercambio entre la diversidad de grupos de investigación para proponer un posible centro de excelencia desde el reconocimiento de las difíciles condiciones estratégicas del momento actual, al tiempo que a fortalecer una red que afronte la interdisciplinariedad e internacionalización¹ que nuestra producción científica requiere para una satisfactoria conexión y construcción conjunta de conocimiento.

2. La excelencia en investigación: una controversia socio-científica

Aunque la excelencia se difunde como algo neutro, siempre positivo e incuestionable, abordar su significado es complejo. Bajo el concepto de excelencia coexisten motivaciones, estrategias y finalidades diferentes al pretender mejorar la investigación, moviéndonos entre sentidos positivos y negativos de la misma (Adela Cortina, 2010), de modo que en la práctica existe una controversia con diferentes significados cargados de connotaciones valorativas.

La sociología de la ciencia ha mostrado que la excelencia es una construcción social, que su significado dista de ser unívoco y que los motivos por los que se toma la decisión de evaluarla pueden ser diferentes. La dificultad de definir qué

es la excelencia en la investigación educativa, habitualmente se ha resuelto reduciendo la complejidad a:

1. Certezas simples basadas en la autoridad o estatus de expertos o agencias
2. La aplicación de indicadores y cifras para representar la realidad de la producción científica a través de estándares generalizables con los que juzgar las investigaciones
3. Al predominio del factor de impacto en las publicaciones traducido en índices supuestamente objetivos.

Sin embargo, la pregunta sobre qué supuestos se ha definido la excelencia no obtiene respuestas y los gestores de los organismos dedicados a la investigación, las agencias de evaluación, las entidades de financiación y los gobiernos buscan definir, reconocer y comparar la calidad del trabajo científico de la forma más razonable posible pero evaden la respuesta y se adopta como consenso medirla buscando indicadores –discutibles– con los que queda definida. Por ello queremos abordar sus significados preguntándonos de qué hablamos cuando hablamos de excelencia en la investigación educativa.

Desde una ligera mirada al pasado reciente, la obsesión por la excelencia empezó tardíamente a operar como eslogan, como discurso, como sello de distinción y como parámetro normativo de políticas y decisiones, también adhesiones de gobernantes y «clientes». Es la «calidad» el mantra que ocupa el territorio de las ideas, políticas y prácticas, llegando casi a silenciar el valor anteriormente atribuido y focalizado en la igualdad y democracia escolar y educativa (G. Murcia). Ha sido en las cuatro o cinco últimas décadas, en algunos países con economías más desarrolladas donde se ha producido un deslizamiento desde los principios de igualdad y democracia hacia la calidad y, posteriormente, a la excelencia.

Es cierto que la noción de “excelencia” proviene de la retórica del capitalismo cognitivo (Blondeau, 2004) y su linealidad con un paradigma de la administración estratégica cuyos derivados son la calidad total y la reingeniería de procesos. La puesta en valor y todo un conjunto de instrumentos puestos en marcha para mover el artefacto de la gestión operativa de los “recursos” de una organización, en nuestro caso la universidad, es indudable. Resulta especialmente complicado resignificar el concepto y separarlo de su origen como excelencia organizacional (Thomas J. Peters y Robert H. Waterman, 1984) de la misma manera que “la calidad” ha terminado por concentrar su evaluación en la “gestión de la calidad” educativa. Bajo esta racionalidad técnica el conocimiento, los

recursos humanos y la financiación se orientan hacia la maximización del beneficio, y mucho menos hacia la minimización de los perjuicios. Desde la productividad neoliberal se reclama el bien económico, mientras el bien común persigue el beneficio social, moral, científico y educativo en el que la unión entre el sector educativo, administrativo público, político y académico del sistema educativo debe combinar el rigor académico con el compromiso político para lograr su mejora.

El anterior dilema nos permite reconocer que las dimensiones éticas, políticas, epistemológicas y estratégicas son perspectivas imprescindibles en el presente debate. Desde la perspectiva ética, para regular las actividades investigadoras nos situamos entre valores de eficacia, control, productividad o los de solidaridad, justicia y equidad. Como asunto político, que lo es la excelencia científica, está afectada por las decisiones acerca de qué agencias, grupos o entidades definen la excelencia y bajo qué intereses la valoran o la acreditan; y, desde la perspectiva epistemológica, nos encontramos con una obsesiva defensa de la innovación tecnológica avalada desde el interés técnico frente a otra investigación básica o de consolidación del conocimiento social y humanístico. En cada caso, se manejarán unos u otros mecanismos estratégicos (G. ProCIE).

Nos enfrentamos, pues, en el significado de la naturaleza de la excelencia en la investigación, con una auténtica controversia socio-científica en el campo educativo, por las siguientes razones:

- a) El origen de las discrepancias en la comunidad científica sobre los trabajos se debe a perspectivas, tradiciones y culturas diferentes.
- b) Casi la totalidad de las decisiones científicas lo son sobre un campo social (el educativo) donde los intereses están enfrentados.
- c) Los enunciados descriptivos (lo que es) y normativos (lo que debe ser) suponen implícitamente, o recomiendan explícitamente, valores éticos concretos.
- d) Los modelos científicos están situados-sostenidos en cada contexto concreto universitario de diferente trayectoria y experiencia, con una determinada relación con el ámbito tecnológico o económico, y con diferentes repercusiones o incidencias del modelo patriarcal, etcétera).

3. Dos sentidos contrapuestos de la excelencia científica y una misma visión funcionalista

Aceptando la lógica y el lenguaje impuesto del “management” y creando posibilidades para otra excelencia posible a través de una (re)construcción del lenguaje, se plantea un dilema básico en la universidad pública contemporánea. En un primer momento, nos vemos obligados a asumir acríticamente la historia y el orden establecido, producto de un modelo desarrollista, despreocupado por lo colectivo común y de carácter individualista. En consecuencia, si no optamos por los estándares oficiales de excelencia podemos tener el costo de quedar fuera del circuito con lo que se aumenta la incertidumbre sobre lo que se puede y se quiere investigar.

Dejarnos llevar por lo instituido supone resignación hacia las metáforas del estado de las cosas y de sus agentes gestores: la ANECA y agencias autonómicas, la ley de la Ciencia, la aristocratización de la participación democrática en el gobierno universitario, la extinción del conocimiento sin valor de mercado, el rol universitario ambiguo ante el proceso de investigación científica post-académica, el triunfo de los sistemas de acreditación que reorientan los objetivos uni-

versitarios desarrollando un fuerte corporativismo individual (meritocrático) e institucional, la ausencia de pensamiento y producción de conocimiento científico crítico, el distanciamiento del mundo real y desconocimiento de las bases de la sociedad, el aumento del formalismo con el énfasis en las condiciones formales de responsabilidad para la investigación y la docencia. En este contexto resulta indiscutido un cierto consenso hegemónico sobre el sentido de la excelencia.

Frente a la anterior perspectiva, un sector del profesorado y del cuerpo investigador entiende, a juicio del G. Stellae, que comprender la situación actual no significa aceptarla sin más, sin por lo menos pensar en una propuesta que ofrezca una alternativa coherente con su punto de vista. De ahí que sus preguntas giran entre si podemos aceptar sin más esas concepciones -aumento de la competitividad la rentabilidad más que por la productividad- o si podemos escapar de ellas cuestionando los supuestos que están implícitos. El G. Granada demanda un concepto de la excelencia que confronte críticamente el orden establecido y sitúe el sentido de la universidad como productora de alternativas asumiendo el principio de autonomía universitaria frente a la instrumentalización política (Ortega y Gasset, 1930; Bertrand Russell, 1960) de la institución académica. Una orientación hacia la auto-exigencia y corresponsabilidad de la universidad común hacia la excelencia colectiva, orientada por el pluralismo

científico, epistemológico y metodológico, en el que la ecología de saberes (Sousa Santos, 2007) y la interdisciplinariedad permitan redefinir los modelos de calidad y las instancias que articulan el sistema de acreditación, y evaluar comprensivamente favoreciendo los principios constitucionales de mérito, igualdad y publicidad, sometiendo a diálogo y revisión los resultados y procesos con los(as) colegas mediante procedimientos dialógicos y relacionales, rebasando la naturaleza de las disciplinas capturadas y facilitando la conversación entre los movimientos sociales, la academia y otros agentes de producción del conocimiento crítico. Se trataría de recrear un modelo o una mirada alternativa resignificando el sentido y lenguaje relacionado con lo que entendemos por excelencia científica.

No obstante, se entiende como poco realista la pretensión de reconvertir este lenguaje y convencer a la comunidad científica, que es defensora de la competitividad, los spin-off, y la explotación privada del conocimiento generado públicamente, cuya preocupación es mantenerse en los rankings de excelencia. Por tanto, resulta complicado hacer creíbles las justificaciones para que la excelencia dé cabida a la diversidad, la subjetividad, la multiplicidad de perspectivas y al contexto temporal y espacial que permita construir una definición más inclusiva y consensuada de excelencia científica, demandada desde el G. Granada.

Ante esta complicada disyuntiva sobre si son excluyentes o no diferentes conceptos de excelencia, desde una actitud radical, se piensa que no es posible asumir que hay criterios "objetivos" con los que "medir" la "excelencia" o la "calidad" y concebirla, al mismo tiempo, como dependiente de la experiencia de los individuos particulares y, por tanto, de los grupos sociales a los que pertenecen y de los que surge tal experiencia. En consecuencia, se exige adoptar una posición comprometida, asumiendo como investigadores/as la obligación de darle un nuevo significado empleando otros términos menos empresariales, lo que llevaría a la ruptura con el modelo impuesto y el consiguiente peligro de hacer una reconversión demasiado radical distanciada de las propuestas oficiales que dejen fuera los desarrollos de esta alternativa. Por tanto, ante los diferentes significados es necesario buscar puntos de encuentro, no sólo para clarificar el camino de la excelencia en nuestras carreras personales, sino también para intentar reconducirla.

4. Para avanzar en el debate: aceptar la incertidumbre del proceso de investigación y evitar su simplificación

Se entiende que, en ningún caso, estos dos sentidos son excluyentes, de modo que el G. Sevilla sugiere no optar por una orientación determinada, antes bien entienden que la cuestión, desde una perspectiva pragmática, estaría en que el propio debate ayude a clarificar el camino de la excelencia para orientar nuestras prácticas y nuestro futuro desarrollo. Es más, para superar este dilema de posiciones enfrentadas, teóricamente las podemos entender como dos versiones de la misma concepción funcionalista (Martín Criado, 2010) por la que se acepta una posición de reproducción social del lenguaje científico a la vez que sus posibilidades contra-hegemónicas y críticas. El G. Granada asume así este tercer sentido desde el que se entiende que la investigación educativa se concibe como un campo de luchas donde se libran conflictos semánticos y prácticas contradictorias, controversias de definición de lo que sea la bondad científica, perspectivas culturales enfrentadas, donde están en liza diferentes y diferenciadas concepciones, intereses y relatos sobre la naturaleza de la investigación educativa y su sentido social. Cabe, pues, no adoptar una comprensión simplis-

ta que nos obligue a tomar partido en una única posición lo que supondría aceptar una de las perspectivas de este dilema. Por el contrario, aceptamos que nuestra visión, está determinada por unos intereses más colectivos, pueda desarrollarse con la retórica oficial al mismo tiempo que aplicando un lenguaje o teorización de sentidos alternativos puesto que, en ningún caso, se logrará imponer una versión o comprensión de la excelencia, ya que los intereses enfrentados en el ámbito universitario siguen dentro, y es en esa interacción donde está la posibilidad de orientar nuestra comprensión de la excelencia de la producción científica universitaria.

Puesto que resulta impensable zafarnos del juicio de otros o dejar de formar parte de la comunidad académica y científica internacional, no siendo evaluados, uno de nuestros objetivos básicos debería ser el diálogo abierto entre colegas, el debate crítico sobre nuestras producciones. No debemos perder de vista que somos nosotros quienes evaluamos investigaciones y que, en algunos casos incluso, formamos parte de las comisiones de las agencias evaluadoras. Lo cual debiera comprometernos a buscar e identificar aquellas condiciones que favorecen una investigación educativa de valor para la comunidad (G. Granada y G. Stellae).

El discurso de la excelencia no puede identificarse con la gestión de la calidad, ni con la competitividad como principio sino con la defensa del apoyo mutuo y la práctica de la colaboración dirigida a resolver problemas sociales, según defienden varios grupos de REUNI+D. Puesto que la excelencia supone el valor máximo respecto a la superior calidad o bondad de la investigación que la hace más apreciable, el discurso de la excelencia ha pasado a ocupar un puesto cada vez más central dentro de la vida universitaria y su evaluación se orienta por formas de acreditación. Sin embargo, la excelencia auténtica, como el arte auténtico, no puede reducirse a unos enunciados simples, su significado exacto depende de la escuela de pensamiento y del contexto teórico o metodológico empleados (Stake 2006) propone recurrir a la excelencia con un sentido más artístico). ¿Sería razonable considerar la excelencia como una experiencia colectiva singular y reconocida por otros pero no necesariamente comparable de forma simplista ni generalizable? (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

En términos prácticos convivimos con el desarrollo de la excelencia promovida desde la ANECA y las agencias autonómicas, teniendo inevitablemente que pasar por determinadas tramitaciones más o menos meritocráticas para poder continuar en la estructura universitaria, donde se nos permite seguir trabajando por cambiar estas mismas condiciones, lo que resulta contradictorio a la vez que genera conflictos internos personales y colectivos. La importancia de una

investigación viene dada, no tanto por su coherencia interna y la relevancia de sus contribuciones, sino por los criterios de excelencia exigidos: el hecho de que sea publicada en revistas indexadas (mejor si son ISI) y tenga la referencia de un alto índice de impacto (número de citas). La mayor parte de los miembros de la comunidad académica, según el G. Esbrina, ha ido aceptando esta lógica como criterio hegemónico de reconocimiento, sin tener en cuenta que, por ejemplo, los índices de impacto son promovidos por las propias revistas llegando a sugerir que cuando se remita un artículo se citen artículos de la misma publicación. Es frecuente en las citas reseñar a colegas afines y no a los que se discrepa aunque hayan hecho contribuciones relevantes al campo. Por otra parte, las revistas indexadas y el proceso de acceso a los índices, tiene más que ver con aceptar y aplicar unos criterios formales que con el 'valor' científico y social de lo que se publica que, en el caso de las Ciencias Sociales y las Humanidades, casi nunca puede ser cuantificado de la misma forma que en las Ciencias Experimentales.

En este sentido, también el G. Murcia coincide con quienes denuncian el hecho de que están siendo hegemónicos e imperan criterios y procedimientos para valorar y apoyar proyectos de investigación que son cuestionables. La apropiación de las decisiones por parte de las agencias nacionales e internacionales no siempre son sensibles a la orientación, las metodologías y las "utilidades" de

la investigación en general (hoy se prima mucho más la científico-técnica que la humanística y social) y, dentro de la educación, más la que versa sobre nuevas tecnologías que sobre otras facetas de los sistemas escolares, el currículo y la enseñanza, y más sobre ciertos enfoques poco críticos acerca del lugar de las tecnologías en los contextos educativos,.. Entre los estándares de calidad o de excelencia tomados en consideración, priman más no sólo ciertos procedimientos y enfoques metodológicos sobre otros sino también algunos contenidos, temas o problemas.

El estatus privilegiado que está ocupando el conocimiento ayuda a generar un discurso a su alrededor que legitima ese lugar y la forma particular de producción, distribución y recepción, -en opinión de los Grupos Stellae y Murcia-, sobre todo cuando se trata de definir quiénes se apropian de ese bien tan valioso. Esta situación también ha condicionado las relaciones que tradicionalmente se habían establecido entre ciencias básicas y aplicadas, y la de éstas con el desarrollo social, al tiempo que resulta más valiosa la relación entre investigación e innovación asociada a la producción directa, donde la empresa comienza a participar y a plantear sus propios principios de actuación. Es cierto, la excelencia ha terminado conectando con todo aquello que no es común sino distintivo y desde ella se definen reductos bien acotados y protegidos donde equivale a privilegios reservados a los mejores con la activación de estatus con servicios y

prácticas imprescindibles para la fuerte competitividad e innovación, que decide sobre la supervivencia o declive de países, corporaciones, instituciones, agentes profesionales, difundiendo la fiebre despiadada por la definición de altos estándares controlados desde agencias nacionales y transnacionales por medio de la evaluación y el reparto desigual de recursos.

Hay además una trampa oculta, advertida por el G. Stellae, que rara vez se pone de manifiesto cuando se compite por la excelencia: ¿tiene las mismas posibilidades de conseguirla un grupo de una universidad periférica de un país en vías de desarrollo, con escasez de recursos de todo tipo, comparado con una de las grandes universidades del top ten mundial? Es una carrera que está viciada desde la base pues, a nivel global, se compite en desiguales condiciones. Es una competición en la que los “pequeños” –y aquí se incluyen las universidades españolas, dado que no hay ninguna en el ranking de las 100 mejores del mundo– simplemente nunca pueden ganar e, incluso, difícilmente pueden pretender competir con dignidad.

Desde el G. Murcia se aporta una advertencia por la que se entiende que nada se puede rescatar del discurso de la excelencia a la hora de querer pensar y articular la educación como derecho esencial y sus políticas, sobre todo si se pone, por delante de intereses y opciones privadas, el derecho democrático,

justo, equitativo e igualitario (no uniforme) al bien común de la educación, no sólo como acceso, sino también como procesos y resultados. En fin, un amplio terreno de discusión, bien habitado por el pensamiento pedagógico progresista, máxime cuando el gran reto de los sistemas educativos no puede reducirse a la democracia formal (cantidad de escolarización), sino que ha de apostar por la democracia efectiva (calidad, buena educación y buenos resultados).

Por otro lado, se preguntan a qué pudiera deberse el hecho, tantas veces denunciado, de la irrelevancia de buena parte de nuestras investigaciones universitarias que no son transferidas a la educación, a las grandes políticas y a quienes toman las decisiones, como tampoco a los centros y profesores, al gobierno de aquellos y a sus apoyos. Tampoco se aplican a las instituciones educativas en materia de formación, ni al alumnado, las familias o las comunidades de referencia en las que están situadas.

Finalmente, en las actuales condiciones (economía del conocimiento) cuando el conocimiento se ha transformado en un bien que genera riqueza en el denominado capitalismo cognitivo (Blondeau, 2004) resulta necesario revisar cuándo la investigación es considerada de “excelencia”, qué conocimiento es el requerido y bajo qué parámetros es evaluado (G. Stellae y G. Granada) de mane-

Qué entendemos cuando hablamos de excelencia en investigación

ra que definamos la excelencia en la investigación universitaria contrastando este sentido con el de las agencias de evaluación y sus indicadores.

5. Principios para entender la excelencia en la investigación científica

La propuesta de principios de procedimiento para el desarrollo de la excelencia científica en la investigación educativa ha de realizarse, en opinión de algunos grupos, a la luz de dos consideraciones básicas: la dimensión histórica de la excelencia y la aplicación del derecho a la educación como misión de la misma.

Dimensión histórica de la excelencia. Ciertamente, la excelencia no puede reducirse a unos enunciados simples pues depende del contexto y del modelo en el que nos situemos. La historia está llena de excelentes científicos, artistas o pensadores que hoy percibimos como tales y que, según el G. Stellae no fueron en absoluto aceptados por sus coetáneos, así que la excelencia, desde una perspectiva histórica, es difícilmente comparable y generalizable por cuanto los hallazgos no se corresponden directamente con la aceptación social y credibilidad de los mismos. Esta dimensión histórica nos hace pensar que dichos principios han de adaptarse a un contexto socioeducativo en evolución o transformación, a la vez que nos exige entender los procesos y condiciones de los cambios socioeducativos.

Excelencia en investigación desarrollando el derecho a la educación. El espacio discursivo y de debate sobre la excelencia en investigación educativa no es el mismo que el que corresponde al de la garantía del derecho esencial a la educación, sugiere el G. Murcia. Aun reconociendo que es necesaria una investigación que genere conocimiento valioso, su estatus epistemológico es singular y su lugar es sólo una parte del entramado de estructuras, políticas y prácticas que intervienen en la educación, en los proyectos sociales y políticos que influyen en transformarla de acuerdo con principios de justicia, equidad y democracia auténtica. No quiere decir que la investigación sea un lujo, sino que no forma parte del mismo modo que la educación de los derechos esenciales de la ciudadanía que es justo garantizar. Esto, desde luego, es algo controvertido pues según se argumente a favor de una inclusión más o menos fuerte de la investigación educativa dentro de la esfera de los derechos esenciales, pueden ser ilegítimos principios o criterios más restrictivos, minoritarios, selectivos, determinantes de decisiones fundadas para financiarla con fondos públicos.

Con los principios que presentamos a continuación pretendemos, por una parte, colaborar en el debate de la práctica investigadora de los diferentes grupos y miembros de REUNI+D desde algunas reflexiones y enunciados prácticos que la mejoren, a la vez que, por otra, elaborar un sentido de la excelencia más

allá de lo admitido y aceptado a través de los siguientes enunciados (G. Esbrina y G. Granada).

- Cuestionar lo conceptualizado (y los lugares comunes sobre la educación) de manera que la finalidad de la investigación se convierta en poner en cuestión los grandes conceptos (reproducción social, estadios de desarrollo,...) y las opiniones no fundamentadas en evidencias sobre los diferentes escenarios educativos (G. Esbrina).
- Promover un proceso de perfeccionamiento continuo a través de la toma de conciencia reflexiva y de la autorregulación de la práctica de investigación; para progresar en la experiencia se entiende que la excelencia no es un objetivo sino el resultado de la aplicación de estos principios (G. Granada).
- Permitir aprender e interpretar la realidad educativa en la que cada cual se encuentra y dotarla de nuevos sentidos (G. Esbrina).
- Dar apoyo y cuidado a quienes realizan, participan, colaboran, leen, ven y se relacionan con la investigación (G. Esbrina).

- En términos generales, la excelencia tiene sentido si sus efectos favorecen a la comunidad a la que pertenece, y crea en ella vínculos de solidaridad, constituyendo una referencia para otras personas, en la medida en que les ofrece pistas para orientar su reflexión y sus prácticas, y para abrir otros procesos de indagación (G. Granada y G. Esbrina).
- Buscar el reconocimiento sobre todo en quienes se sientan interpelados o reconocidos y decidan formar parte de una red de cómplices por construir otras relaciones y experiencias pedagógicas, no tanto en los ránquines y en las evaluaciones (que también) (G. Esbrina).
- Estar abiertos a la excelencia externa, pero no con la finalidad única de ser reconocido, sino de incidir en contextos más amplios que los locales. El sentido de la “internacionalización” se orienta a conocer la influencia intelectual de los resultados obtenidos en términos de contribuciones al progreso científico y al retroceso de las fronteras y limitaciones de la investigación (G. Esbrina y G. Granada).
- Mantener y mostrar diferentes niveles de producción y difusión del conocimiento de manera que diferentes audiencias puedan establecer vínculos con el planteamiento, procesos y relato de la investigación. De esta

manera la investigación adquiere interés público y no sólo académico (G. Esbrina).

- La investigación está implicada en la práctica, personal, comunitaria, de manera que puede llegar a incidir sobre las vidas de quienes establecen relaciones con la investigación, desarrollando un proceso de perfeccionamiento académico abierto y comprometido con la realidad social, lo cual puede significar replantear las relaciones establecidas desde el ámbito académico (G. Esbrina y G. Granada).
- Diferenciar el sentido “competitivo” de la excelencia del sentido “comparativo”, pues el objetivo de la misma no es situarse por encima de la media ya que en sociedades democráticas se trata de competir consigo mismo, no conformarse, y tratar de sacar día a día lo mejor de las propias capacidades para investigar, no sólo en provecho propio, sino también de aquellos con los que se vive (G. Granada).
- Dotar de visibilidad la investigación no sólo en la comunidad académica, sino entre aquellos que la investigación toma como sujetos y a los que, en realidad, se dirige y de los que quiere hablar o, en el mejor de los casos, hacer de portavoz (G. Esbrina).

- Reconocer la utilidad (social, académica y pedagógica) como un factor de debate, pues no depende de la voluntad de los investigadores/as, sino de las coyunturas (históricas, sociales, institucionales y personales) a las que se vincula la investigación. Sin embargo, es preciso no perder de vista que la investigación ha de contribuir a que la mirada y la actuación sobre la realidad mejore (G. Esbrina).
- Favorecer espacios de encuentro que provoquen no sólo el debate y la reflexión, sino que abran foros para que se extienda la posibilidad de construir comunidades de compartir (G. Esbrina).
- Asumir necesariamente un punto de vista, una mirada sobre el mundo, pues lo excelente ha de ser necesariamente relevante porque la política científica no puede perder de vista lo que tiene en común con otras políticas públicas: los problemas graves de la sociedad (G. Granada).
- Exigir investigadores/as excelentes, comprometidos con la justicia, la solidaridad, la generosidad y el valor cívico, con el fin de mejorar las condiciones de la ciudadanía y construir una sociedad justa, necesitada de buenos ciudadanos/as y de buenos gobernantes (G. Granada).

- Aprovechar lo que de bueno tiene la concepción tradicional de la excelencia basada en parámetros cuantificables, que hace que las "ocurrencias" de colectivos docentes o la defensa de la antigüedad a ultranza, como criterio de elección en cualquier ámbito, ya no tengan cabida (G. Granada).
- Por último, el criterio decisivo de una "buena investigación" ha de girar en torno a su contribución a hacer posible una buena educación, proponiendo y activando aportaciones notables y contrastadas para avanzar en la garantía aceptable, no ideal, de la misma (G. Murcia).

6. Algunas ideas para la propuesta de un Centro de excelencia en investigación educativa

Un centro de excelencia investigadora exige el desarrollo de investigaciones por parte de un grupo de investigadores/as, que cuente con el capital intelectual y social de sus miembros, organizados dentro de una red (Olmeda-Gómez, Perianes-Rodríguez & Ovalle-Perandones, 2005). Supone contar con una infraestructura de conocimiento capaz de producir una tensión creativa entre los individuos que la conforman, su misión y sus objetivos. Por tanto, se requiere no sólo recursos, sino también equipos e individuos con el conocimiento, las habilidades y el talento necesarios para explorar los hechos educativos, y generar resultados de relevancia de gran valor social o que reporten importantes beneficios a la ciudadanía. La excelencia investigadora tiene en cuenta la innovación potencial para progresar en la resolución de los problemas de pobreza, desigualdad o el desarrollo del derecho a la educación.

Algunas justificaciones para constituir un centro de excelencia de investigación en educación se situarían en las líneas siguientes:

1. La producción de conocimientos socialmente valiosos y la formación de recursos humanos orientados por unas finalidades que suponen una perspectiva específica de abordar la investigación para dar respuesta a problemas básicos críticos con demanda social.
2. Expandir la base científica formando recursos humanos altamente capacitados, de manera complementaria a la formación doctoral y post-doctoral.
3. Rentabilizar la fluidez colectiva y participativa del conocimiento.
4. Conformar redes que permitan el aprendizaje recíproco y extender la capacitación.
5. Estimular la interdisciplinariedad rompiendo las fronteras del conocimiento para el abordaje de los problemas identificados como prioritarios para el desarrollo social y educativo.
6. Mantener vínculos con el entorno social.
7. Comunicar los hallazgos científicos y transferir los resultados de investigación a sectores sociales y de innovación.

Para conseguirlo, el G. ProCIE propone estrategias como: buscar el compromiso de quienes están en posición de acceder a estos procesos para generar propuestas alternativas; divulgar en ámbitos de generación del conocimiento más abiertos; multiplicar espacios de difusión y comunicación del conocimiento producido desde estrategias diferentes (jornadas, seminarios, foros); estimular y apoyar el desarrollo de temas y preocupaciones emergentes de investigación. Y, en ese sentido, consideran que el grupo que conformamos en REUNI+D puede ser una excelente plataforma para jugar con estas posibilidades: participar en el “escenario de la excelencia”, abriendo sus fronteras, al tiempo que se generan posibilidades nuevas en los otros escenarios.

En definitiva, un centro de excelencia en investigación educativa debe ser un espacio colectivo de producción y difusión de los conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo en que vivimos, entenderlo de formas diversas y abiertas, siendo el ámbito inexcusable donde el debate acerca de las múltiples formas de comprensión y construcción de nuestras sociedades se torna inevitable y necesario. La "excelencia científica" tiene que ver con la democratización efectiva de nuestras universidades, con la democratización de las formas de producción y difusión de saberes socialmente significativos y con la propia democratización de las posibilidades de acceso y permanencia de los más pobres en las instituciones de educación superior (Genti-

le, 2008). En este sentido, la excelencia científica supone aspectos cognitivos, éticos, políticos, sociales y de organización colectiva de un grupo de investigación de cuyos supuestos dependerá el estilo y nivel de compromiso e implicación de sus miembros.

7. Referencias

- Abramo, G., D'Angelo, C., & Costa, F. (2009). Mapping Excellence in National Research Systems: The Case of Italy. *Evaluation Review*, 33 (2), 159-188.
- Agrawal, A. (2005). Corruption of journal impact factors. *Trends in Ecology and Evolution*, 29 (4), 157.
- Blondeau, O. (2004). *Capitalismo Cognitivo: propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Bridges, D. (2009). Research quality assessment in education: impossible science, possible art? *British Educational Research Journal*, 35 (4), 497-517(21)
- Cosentino, V. y Armellini, G. (2010). *Buenas noticias de la escuela*. Madrid: Sabina Editorial, pp. 27-32.
- Cortina, A. (2010) Universalizar la excelencia. En *El País*, 29/12/2010.
- Dahlberg, G; Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- Elliott, J. (1990). Educational Research in Crisis: Performance Indicators and the Decline in Excellence. *British Educational Research Journal*, 16, (1), 3-18.
- Furlong, J. & Oancea, A. (2005). Assessing Quality in Applied and Practice-based Educational Research. A Framework for Discussion. Bajado el 21 de Julio de 2011 de: <https://www.aare.edu.au/05papc/fu05018y.pdf>
- Gentile, P. (2008). Postliberalismo y excelencia académica. En "Le monde diplomatique" 04/11/2008, localizado en: <http://estradeeco.blogspot.com/2009/01/posneoliberalismo-y-excelencia-acadmica.html>
- Hargreaves, D. H. (1996). Teaching as a Research-based Profession: possibilities and prospects. The Teacher Training Agency Annual Lecture (mimeo).
- Howe, K. & Eisenhart. M. (1990). Standards for Qualitative (And Quantitative) Research: A Prolegomenon. *Educational Researcher*, 19, (4) (May), 2-9.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica.* Barcelona: Bellaterra.

- Molas-Gallart, J. y Salter, A. (SPRU). Diversidad y excelencia: Consideraciones sobre política científica <http://www.jrc.es/home/report/spanish/articles/vol66/ITP1S666.html>
- Muraro, L. (2010) "Una excelencia contagiosa y amable", en Antonieta Lelario (s/r).
- Olmeda-Gómez, C., Perianes-Rodríguez, A., & Ovalle-Perandones, M. (2005). Medir y evaluar la excelencia de la investigación científica: retos y soluciones. In *Ibersid: X Encuentros internacionales sobre sistemas de Información y Documentación*, Zaragoza (Spain), 2-4 November.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid:Alianza,
- Peters, Thomas J. y Waterman, Robert H. (1984). *En busca de la excelencia. Experiencias de las empresas mejor gerenciadas de los Estados Unidos*. Editorial Norma, Bogotá.
- Russell, B. (1960). *Ensayos sobre Educación*. Madrid: Espasa Calpe.
- Salter, A. y B. Martin, (2001). The economic benefits of publicly funded research: a critical review, *Research Policy* 30, 509-535, .
- Sant'Anna, A. (2008). Profissionais mais Competentes, Políticas e Práticas de Gestão mais Avançadas? *Revista de Administração de Empresas*, 7 (1). Disponível: <http://www.rae.com.br/redirect.cfm?ID=3908>.
- Santos, Boaventura de Sousa (2007) Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46. .
- Smeyers, P. & Burbules, N. C. (2011). How to Improve your Impact Factor: Questioning the Quantification of Academic Quality. *Journal of Philosophy of Education*, 45,(1), 1-17.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Tooley, J. & Darbey, D. (1998). *Educational research: a critique. A survey of published educational research: report presented to OFSTED*. Londres, OFSTED.