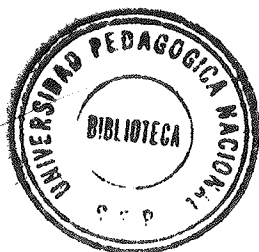


NS. 211848

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

**UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL**

Coordinación de la Licenciatura en Administración Educativa



La Investigación como Instrumento del Desarrollo de la Educación en México

T E S I S
Que para obtener el Título de
LICENCIADO EN ADMINISTRACION EDUCATIVA
P r e s e n t a
Miguel Ramírez Carbajal

México, D. F.

Julio de 1995

CONTENIDO

Página

INTRODUCCION

1. Ciencias sociales y educación.....	13
2. Educación y pensamiento científico.....	36
2.1. Génesis y desarrollo del pensamiento metodológico..	37
2.2. Concepciones teóricas del fenómeno educativo.....	51
3. Los fines sociales de la educación.....	70
4. Teoría y práctica educativa.....	81
5. La Investigación Educativa en México.....	97
5.1. Institucionalidad de la Investigación Educativa....	98
5.2. Las políticas de la Investigación Educativa.....	107
5.3. El financiamiento de la Investigación Educativa....	119
6. Post Scriptum.....	127
7. Fuentes de información.....	132

INTRODUCCION

El presente trabajo ha sido diseñado con la finalidad de optar por la obtención del grado de Licenciado en Administración Educativa, por la Universidad Pedagógica Nacional. Para lograr tal objetivo, se ha tenido que seguir rigurosamente lo establecido tanto en los distintos cursos que componen la currícula de la carrera, así como lo indicado en los Seminarios de Tesis I y II.

La presente tesis, tiene su inicio con la formulación del proyecto que habría de servir como punto de partida de la investigación; resultado que hoy presento, después de haber concluido con dicho proceso. Es importante entender que en el terreno de la investigación se distinguen dos momentos: el primero es la indagación propiamente dicha y el segundo, la presentación del resultado, los cuales no tienen por qué ser idénticos. En el primero se adopta la lógica del descubrimiento y en el segundo la de presentación de lo descubierto.

El proyecto, tuvo como principales elementos: la construcción del objeto de estudio, la delimitación y la presentación problemática del mismo. No es mi intención desarrollar todas las partes y por ello sólo dedico algunos espacios para exponer la forma en que inicia y concluye este trabajo.

Partimos de concebir a los objetos de estudio como no dados directa e inmediatamente a la investigación, por ello, fue necesario, en un primer punto construir el propio y al cual dimos el título de la investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. Se trataba, pues, de problematizar todo el trabajo investigativo que esta Institución realizaba alrededor de

la problemática educativa. Sin embargo, a medida que la investigación fue avanzando, las cosas también se habrían de modificar en el camino.

Inicialmente, los objetivos fundamentales del proyecto de investigación fueron, entre otros: la concreción categórica de lo educativo, necesaria para dotar de los instrumentos conceptuales al resto del trabajo a fin de no introducirlo en el vaiven de las múltiples interpretaciones que se le han dado al fenómeno y al concepto mismo. Un segundo aspecto constitutivo del proyecto fue la situación actual en que existe la investigación educativa en donde se abordaron asuntos tales como las metodologías más comunes en el ramo, los usos y destinos, así como los enfoques teóricos más sobresalientes, etcétera. Otra parte importante, consistió en la indagación sobre aspectos cuantitativos, tales como el número de Instituciones que hacen investigación de esta naturaleza, proyectos en proceso de realización, el financiamiento, por mencionar los más relevantes, de este apartado. Finalmente, el proyecto debía concluir -en su fase investigativa- con el análisis particularizado sobre la investigación que, en educación, es realizada en la Universidad Pedagógica Nacional, lo que incluía conformar un panorama completo sobre su actividad investigativa, los recursos con que cuenta, la organización para el desarrollo de estas investigaciones, los modelos metodológicos, en fin, dejar al descubierto cómo una institución educativa (nada menos que la Universidad de los maestros) contribuía a la consolidación del Proyecto Educativo Nacional.

Para enfrentar el trabajo, se construyó un esquema inicial en el que quedaban establecidos los procedimientos y caminos a seguir. Esto es lo que en los distintos Seminarios de

Investigación se denominó Esquema de Investigación.

El hecho de que en este documento no se haya incluido el esquema de investigación, tal y como fue presentado en el proyecto, obedece a un principio metodológico. Al momento de iniciar la investigación, el investigador no tiene una meta segura, ni fija. Es decir, ningún proceso indagatorio en el terreno científico tiene claro el punto de llegada, el cual, queda establecido en forma provisional por el proyecto. Así, en el caso particular de la presente tesis, efectivamente los cambios de ruta no fueron sorpresivos. Lo que inicialmente arrancaba como un estudio de caso, fue transformándose porque existía la imposibilidad de llegar a comprender cómo existe la Investigación Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. Primero, porque no era fácil aventurar hipótesis del trabajo realizado o por realizar en la Institución, sin antes tener claros los conceptos y la situación general que guarda la I.E., en articulación con distintos procesos incidentes en ella. Tal era el elemento político, la supremacía que tiene el Estado, en los asuntos concernientes a lo educativo, etcétera. Fue menester, por ello, conducir la investigación hacia el esclarecimiento de estos aspectos. El lector encontrará, pues, algunas diferencias tanto de forma como de contenido en el trabajo de tesis, pero todo ello responde -como he dicho antes- a las cuestiones metodológicas y teóricas desde las cuales fue pensado el trabajo.

Generalmente se sigue que el índice con el que inicia la investigación -que en mi caso denominamos esquema de investigación-, sea el esquema que organiza la presentación de los resultados. Y este caso concreto y por las razones antes expuestas, se entiende que tal cosa era improcedente. Nosotros dejamos claro que no necesariamente lo percibido como problema en

el inicio era el resultado a encontrar al final. Así, el contenido del trabajo aquí presentado no tiene por qué ceñirse a algo establecido de antemano, si de rigurosidad metodológica se trataba.

La presentación final del trabajo, comprende grandes apartados: 1) ciencias sociales y educación; 2) Educación y pensamiento científico; 3) los fines sociales de la educación; 4) teoría y práctica educativa y, 5) la investigación educativa en México. En éstos cinco apartados se ha tratado de esclarecer que la educación como fenómeno social es objeto de estudio de las llamadas ciencias sociales. Por ello se tuvo que analizar ambos conceptos, con la finalidad de establecer los posibles vínculos entre ciencia y problemática social, la forma en que estos problemas son enfrentados y los caminos seguidos en las soluciones (apartado 1).

Toda vez que fue definida conceptualmente la educación, trato de establecer las distintas formas en que ha sido concebida. Esto llega a grados tales que es necesario desarrollar toda una explicación alrededor de cómo el desenvolvimiento histórico de la ciencia ha dado lugar a distintas concepciones del trabajo científico, lo que posibilita entender, desde determinadas perspectivas al fenómeno educativo. Centro el trabajo en sólo dos tendencias teóricas: la concepción hipotético-deductiva y la materialista dialéctica (apartado 2).

Fue necesario, pues, tener claro, desde el punto de vista social y teórico el origen de la problemática educativa, para después intentar la comprensión del impacto de ésta en la sociedad. Se abordan aquí, los distintos ámbitos sociales en donde interviene el proceso socializador de la educación. Se trata de ver la forma en que participan los distintos agentes

educadores en la conformación de las conciencias ciudadanas (apartado 3).

Independientemente de que la educación ha sido concebida como un instrumento de control social por parte de quienes tienen a su cargo los gobiernos en los países capitalistas, la entendemos también, como el medio a partir del cual, interactúan la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, en esta parte se centra la discusión sobre del cómo las teorías retoman los problemas incidentes en la práctica educativa y, en donde ambas -teoría y práctica-, encuentran retroalimentación en la llamada Investigación Educativa (apartado 4).

Finalmente, la Investigación Educativa, no se da sino a condición de varios elementos, lo que incluso contribuye para su presentación totalizadora como problema científico. No hay una educación adecuada, si no existen las condiciones apropiadas para ello. La creación de estas condiciones, es responsabilidad del Estado. Pero, no hay Estado capaz de sustentar un desarrollo equilibrado de ésta y otras áreas de su competencia, si no contara con los medios necesarios para autofortalecerse. Un Estado débil, es incapaz de promover dicho desarrollo. Para el fortalecimiento del Estado, es necesario que la educación vele por su preservación, mantenimiento y reproducción constantes. Volvemos así al principio: es necesario crear las condiciones para que el proceso se cierre; de ahí la necesidad de investigar en lo educativo.

Por las razones antes expuestas, el contenido del proyecto de investigación y el de la tesis objeto de la presente discusión, fue necesario realizar una diferenciación, que abarcara de fondo, las posibles contradicciones entre el punto de partida y el de llegada. Así, lo que surgiera como La

Investigación Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional fue transformada en La investigación como instrumento del desarrollo de la educación en México.

El trabajo de tesis así concluido, mantiene un formato de fácil lectura. El lector encontrará que existe un índice general que enuncia el contenido global de la obra. En el desarrollo de la misma, se ha hecho uso de los conceptos de distintos autores, por lo que cuando me refiero a ellos, es presentado su argumento en comillas dobles, con la respectiva nota a pie de página. Por último, se proporciona un listado de las obras consultadas que sirvieron de apoyo para realizar esta investigación, las cuales se presentan al final y organizadas alfabéticamente.

El presente trabajo no pretende -con mucho-, agotar las discusiones sobre el tema. Por el contrario, es sólo el comienzo de una carrera cuya meta es aún lejana. Es evidente que la investigación en educación es una actividad, objeto de polémicas, dudas y críticas. El presente contribuye (sin pretender ser la última palabra) a la comprensión de la investigación y sus implicaciones en el sistema educativo; a esa intensa y profunda actividad, es un esbozo del rico tema que nos ocupa, a sabiendas de que en realidad hay muchas más cosas por hacer en la materia. La intención de realizarla fue con el objetivo de contribuir a la problematización del mismo y que sirva como elemento de discusión para próximas investigaciones sobre el particular.

Todo investigador -o principiante de investigador- tiene deudas con quienes de forma directa o indirecta participan en una obra de esta naturaleza y mi caso no es la excepción. Cábeme, por último, manifestar mi reconocimiento y efusiva gratitud a todas aquellas personas que me prestaron su colaboración y en especial a Ivett Martínez, para que este trabajo pudiera llevarse a cabo.

Agradezco a mis profesores, a los que con su entusiasmo, me dieron la oportunidad de nutrirme con sus conocimientos; les agradezco y reconozco ciertas observaciones y críticas que me condujeron a reformular muchas de las ideas de los puntos tratados. Agradezco de manera especial al Maestro Francisco José Díaz Casillas, quien me posibilitó de elementos para cursar la Licenciatura. Mi más sincero agradecimiento a mi asesor, que me permitió amplia libertad de observación en la realización de este trabajo, dispensándome siempre, la atención necesaria a fin de que mis pensamientos pudieran ser discutidos y ampliados. Agradezco a nuestra Universidad Pedagógica Nacional.

1. Ciencias sociales y educación.

1. Ciencias Sociales y Educación

¿Qué se quiere decir con las palabras *Ciencia Social*? ¿Qué impacto tiene en la conciencia y en la práctica cotidiana de los sujetos dedicados al trabajo científico? Son diversas y variadas las concepciones que de esto se tiene. A grado tal que, principalmente en países en vías de desarrollo cuando se habla de ello se le entiende como una idea semidespectiva.

La desconfianza, o el menosprecio que, en general la mayor parte del mundo tiene frente a la profesión del científico social, hace que la ciencia social quedara contaminada con esa imagen; por ese prejuicio, y por otro lado, por una serie de confusiones en cuanto a cómo se define. Ahí la dificultad viene un poco por el hecho de que estamos dominados culturalmente en la escala mundial por el predominio de un modelo que tiene dos o tres siglos~

El modelo de la ciencia y el paradigma de la ciencia fueron contruidos fundamentalmente por la ciencia física primero y después, quizás en el siglo XX por extensión, por la nueva biología. En este sentido la ciencia se concibe como una actividad de determinadas personas especializadas para producir conocimientos respecto a la realidad físico-natural con una serie de ventajas dadas desde el punto de vista de su actividad y este hecho es el que la valida por razones de su capacidad empírica. Puede recurrir interminablemente a la repetición de experimentos en laboratorio, puede reproducir fenómenos en el mismo

laboratorio, fenómenos que se dan en el mundo físico y que después contrasta en la investigación social. En la ciencia social, el proceso no es tan sencillo. Casi siempre aparece contaminada de elementos ideológicos, por elementos "sucios" de la realidad humana y de la realidad social, ya que las ideologías pueden deteriorarse y convertirse en religiones dogmáticas. Empiezan a deteriorarse en el momento que alcanzan el éxito, se convierten en dogmas cuando la oposición es aniquilada, es decir, su triunfo es su ruina. "El naturalismo, por otro lado, supone que la historia, el derecho, la ciencia, son ya todo lo perfecto que pueden ser. Los hombres no actúan sin pensar y tratan siempre de razonar lo mejor que pueden. Los resultados son imperfectos debido en parte a las condiciones adversas y en parte a que las buenas ideas no llegan antes. El intento de reestructurar la ciencia o la sociedad teniendo presentes algunas teorías explícitas sobre la racionalidad perturbaría el sutil equilibrio de pensamiento, emoción, imaginación y condiciones históricas en que se aplican y daría lugar al caos, y no a la perfección." ¹ Los que hacen ciencia social cuentan con las dificultades contrarias, es decir, no se puede en ciencias humanas hacer investigación puramente empírica, tampoco en lo científico natural, pero mucho más en aquellas, sin tener algún tipo de esquema el cual necesariamente por ser un esquema de interpretación de seres humanos, está inevitablemente contaminado.

¹ FEYERABEND, Paul. *La ciencia en una sociedad libre.*
pp.1-2

Aunque podemos decir que en la astronomía no hay manera de experimentar los fenómenos, siendo ésta una ciencia físico-natural, los fenómenos se repiten. Las ciencias físico-naturales pueden ser organizadas en serie, los pueden cuantificar, formalizar matemáticamente. Eso ha implicado para los estudiosos de las ciencias sociales, complejo de inferioridad. Es decir, los fenómenos que tratan no son repetibles. No se pueden reproducir en laboratorio, no pueden ser sometidos a máquinas y no siempre producen resultados al menos hasta el momento en que puedan ser cuantificables, no pueden ser formalizados; no todo puede ser corrido por computadora. Eso representa un desafío, de alguna manera los científicos sociales necesitan hacer un gran esfuerzo para rescatar los que sí son requisitos para la investigación científica sin caer inevitablemente en la mera repetición o en la aproximación al modelo. Obviamente no es repetible la toma de la Bastilla, no es repetible que haya un Robespierre, o un Danton. Se puede decir de las leyes sociales, son leyes de tendencia. Durante mucho tiempo los que hacían ciencia social tenían el sueño de ver si se podían aproximar a la formulación de leyes. Los que hacen ciencia social son observadores pero están involucrados, son sujetos y objetos de la realidad que están estudiando y, eso plantea problemas epistemológicos y técnico-prácticos que son muy importantes y muy difíciles, de todas maneras se puede tratar que vean los requisitos equivalentes por ejemplo, un papel muy importante es el de la historia y de la antropología; de la historia por que es el único laboratorio disponible, los fenómenos no serán repetibles pero uno si puede

comparar la Revolución Francesa o la Revolución Inglesa o las dos con la Revolución Rusa y detectar o tratar de hacer un esfuerzo para ver si se pueden formular ciertos criterios que permitan la interpretación de estos fenómenos cuando se vuelven a presentar en otros momentos y circunstancias. Los historiadores y los antropólogos tienen un papel muy importante por que son los que están rescatando la parte sustantiva de laboratorio, no pueden examinar fenómenos que se están desarrollando, no pueden tomar determinados conflictos y decir lo examino y lo voy siguiendo. Por consiguiente "...dice el naturalista, [...]hay que analizar la historia y sus productos temporales en lugar de seguir las anémicas ideas de quienes no están familiarizados con la riqueza de la ciencia, la poesía, el lenguaje, el derecho consuetudinario, etcétera." ²

Por ejemplo, algunos investigadores tuvieron la ventaja de rescatar la importancia de Toqueville. Este hace política, forma parte del gobierno de Luis Felipe, presencia la revolución de 1848, pero antes se había ido ya a estudiar un nuevo fenómeno, el fenómeno historicamente nuevo, la democracia norteamericana y además empezó a hacer un estudio para el análisis de lo que lleva a Francia del antiguo régimen a la Revolución, primero y después al imperio que no terminó, pero tiene unas espléndidas memorias de la Revolución de 1848 y ahí vemos un científico social en serio, quizás sin grandes pretensiones académicas que en ese

² Ibid., p. 2

momento no tenía mucha importancia pero que hace contribuciones importantes a las ciencias sociales en cuestión política.

La historia como una manera de verla convertida en laboratorio, tiene problemas al asumirse como tal. La historia está apoyada en documentos y los documentos no reseñan todo lo que pasó, reseñan lo único que veía la gente en ese momento quizá ni siquiera era lo importante, éstos documentos estan muchas veces emitidos en medio de la censura, esto modifica, le quita poder de observación al laboratorio. Ese es un problema importante, la historia como disciplina les llama la atención a los científicos sociales sobre ciertos escorrios o ciertos peligros. Uno es el hecho de que por decirlo de alguna manera, toda generación no sólo de científicos que están implicados en movimientos sociales vuelven a los grandes acontecimientos históricos y cada generación da interpretaciones diferentes por que hay un problema fundamental, no podemos terminar de ponernos dentro de la cabeza o dentro del cuerpo de los que hicieron la historia de las etapas anteriores de manera que inevitablemente reinterpretamos. Al reinterpretar estamos trayendo la carga de quiénes somos como individuos, nuestra ubicación en los distintos grupos, las ideologías que portamos lo reconozcamos o no, de manera que el historiador y los demás científicos sociales están obligados a una perpetua vigilancia, perpetua autocrítica para saber que parte de lo que estan viendo, lo perciben con una lente relativamente deformante, lo que no quiere decir que no se justifique así hacer el esfuerzo.

¿Por qué volvemos a la historia? porque estamos enfrentando situaciones nuevas, muy conflictivas y no tenemos pistas para

continuar al frente. De alguna manera estamos recurriendo a la memoria de los muertos. Los revolucionarios franceses hacen una revolución totalmente nueva, muy radical, sin embargo vuelven a un modelo conservador del pasado que es la República Romana, los primeros socialistas después de la Revolución Francesa vuelven a la Revolución Francesa, los revolucionarios rusos a su vez vuelven a la Revolución Francesa; a la experiencia napoleónica, etcétera. Es decir, mientras más se avanza, el pasado se convierte en pieza del futuro. Pesa y es un poco el marco de referencia que, en esa medida nos sirve como laboratorio en la ciencia social.

¿Desde cuando surgen las ciencias sociales? La memoria histórica puede ubicarlas desde los Griegos. El comienzo del pensamiento político con Platón y Aristóteles aparecen como el producto de esa cultura. Pero, la historia de la ciencia social no se ha definido. La economía política, por ejemplo, recién aparece y su primer gérmen puede decirse se encuentra hacia el siglo XVII y claramente en el siglo XVIII. La sociología del siglo XIX, y la ciencia política están presentes ya en el discurso de Platón y Aristóteles, aunque sin definirse como tales. Su estructura conceptual es tan antigua como su denominación surgen como se ha dicho, de una sociedad en pleno progreso y en donde los avances de la tecnología van a constituirse como de la economía social. Con el robustecimiento de la economía se da una expansión de los mercados; la dinámica de las sociedades se vuelve más compleja de lo que era hasta antes del arribo del capitalismo en la forma que actualmente es conocido. Un poder centralizado y una multiplicación de las

instituciones dió origen a nuevas formas de organización tanto en el terreno de la sociedad como al interior de las estructuras filosófico-científicas, a tal que en los últimos tiempos comienza la fiebre científica que poco a poco desplazaba los planteamientos del mundo medieval. Junto con la sociología, la física, la química y otras disciplinas, la administración como forma de poder de organización de los nacientes Estados capitalistas fueron constituyéndose en preocupación constante de las cátedras universitarias en la medida en que a través de ellas se fortalecían las estructuras sociales progresistas. Se crearon entonces diversas formas de entender y hacer el trabajo científico tanto en el ámbito de las ciencias llamadas exactas como en las humano-sociales, campo al que históricamente la administración ha pertenecido junto a los planteamientos de la ciencia política y la sociología. Aristóteles utilizó el método comparativo; partió del análisis de la realidad empírica como premisa para elaborar una teoría bastante sistemática de lo que hoy es la política y su objeto de estudio: el Estado. Ahora, hay un cambio metodológico importante, porque en la vieja Filosofía, la ponderación, el diálogo, la discusión quedan subordinadas a una filosofía inductiva; a una metodología de la inducción. El método inductivo está muy ligado a los hechos empíricos provenientes de la observación, a toda una serie de cosas que hasta antes de ella, no se consideraban como principios filosófico-científicos. A pesar de los grandes avances logrados a partir del método inductivo, preguntas como las de Sócrates, siguen siendo preguntas de siempre y para siempre, ¿qué es la vida? ¿qué estamos haciendo aquí? y sin olvidar la humildad

socrática: "yo sólo sé que no sé nada", están presentes hoy día. Hay que establecer, por otro lado, que sabiduría no es lo mismo que ciencia, en ciencia no se duda que haya habido una evolución enorme, en cualquiera de sus ramas. En cambio, en cuanto a la sabiduría no somos más sabios que aquellos que siguieron a Cristo, no se ve que nuestro siglo sea más ponderado, más civilizado, al contrario es un siglo brutal; hay que pensar en campos de exterminio, persecuciones, exilios, muertes, guerras, estas cosas que pasan todos los días y que reviven el interés de la ciencia social por comprenderlas.

Así, la Filosofía ha tomado a través de su historia rumbos nuevos cada vez. Las grandes preguntas socráticas han llegado a nuestra época, y han sido recuperadas en distintos momentos por esa Filosofía teológica de la edad media, eventualmente por la Filosofía de Spinoza, Descartes entre otros, tal vez, en el presente por la teoría del conocimiento; lo que se llama epistemología. Aunque la epistemología tiene que ver mucho con la lógica, y con la lógica simbólica -que a su vez está íntimamente ligada con la matemática-, de todos modos su desarrollo obedece al tratamiento de problemas en donde la lógica es sólo un elemento y no la parte medular del conocimiento construido a partir de ella.

En la ciencia, no basta que una práctica se vuelva tan sistemática y tan relativamente rigurosa para que se considere como tal. Además, se formaliza, o sea, todas las ciencias que existen han sido definidas como tales de una manera relativamente arbitraria porque un determinado grupo consigue institucionalizarla y eso le permite entre otras cosas

convertirse en una profesión para tener recursos, para tener un estatus reconocido etcétera. Eso se ha visto en alguna de las ciencias actuales que aparecen por ejemplo en Alemania, en un determinado momento las ciencias nuevas no son reconocidas como tales por las ciencias viejas, aun cuando consiguen la mayoría de veces un lugar dentro de las universidades. Entonces un primer problema es ese: la fragmentación de la ciencia. La realidad es total, la delimitación de una parte de ella atribuida como objeto de estudio por un determinado grupo de hombres y reconocido por el Estado, es lo que la va convirtiendo como ciencia, eso es muy importante porque aquí se puede poner un signo de interrogación. Primero, hay fractura entre las ciencias físico-naturales y lo que después serían ciencias humanas y sociales olvidándose que la realidad natural también es humana y la realidad humana también es natural, es decir, por momentos no hay una barrera que separe a las dos, lo demuestra hoy la emergencia de la ecología nadie puede decir que es estrictamente ciencia social. La segunda fractura importante es entre ciencias humanas y sociales cada una de las cuales, la realidad humana y social se explica por la antropología, por la historia, por la economía, por la sociología. En su contenido la realidad aparece como ideológica política. En cada momento ésta se sintetiza en la parte y se convierte en la explicación de la totalidad. Cuando a la totalidad se le atribuye una especie de veracidad se empobrece el diálogo y la fertilización mutua una vez más entre ciencias físico-naturales y ciencias sociales y en las ciencias sociales entre sí, debido a que estas últimas muchas veces aparecen tomando como objeto natural esa totalidad.

Para entender veamos un caso. Cabe mencionar que existe una continuidad entre Platón, Aristóteles y Maquiavelo en cuanto a la preocupación del problema del poder. Maquiavelo era de buena formación clásica quizás más inspirado por los griegos, esto nos demuestra que sería muy difícil hablar de fundadores, porque sería suponer que alguien repentinamente se levanta y se ilumina y así funda una nueva ciencia. Lo que es importante destacar en Maquiavelo es la relación discursiva que establece entre la sociedad y la política de su tiempo. Maquiavelo entre otras cosas asiste a la emergencia de un fenómeno que tenía antecedentes pero que en muchos aspectos es nuevo: el fenómeno del Estado moderno. El Estado moderno significa entre otras cosas la creciente separación de la sociedad por un lado y el sistema político sobre todo el Estado por el otro, es decir, la separación relativa como esferas autónomas y lo que hay en Maquiavelo es una preocupación absoluta de limpiar una serie de contaminaciones religiosas como las que tienen que ver con la moral convencional. La preocupación de Maquiavelo es que la iglesia no se involucre en problemas políticos y eso es lo que a él le permite entonces, en primer lugar, una cierta pureza epistemológica pero inspirada por cuestiones prácticas. Cuanto más claros sean los términos políticos del problema, más fácil aparecerá un príncipe que va a resolver lo que a Maquiavelo le preocupa: la relación entre el hombre de su tiempo y el pensador. Lo que a Maquiavelo le preocupa es la unidad de Italia que aparezca un príncipe fuerte y haga la unidad para que Italia no sea el pasto de todas las potencias o el botín de ellas. Es en ese proceso que Maquiavelo empieza a formular conceptos, hipótesis. Además a Maquiavelo le

hubiera parecido ridiculo que dijeran "un científico no tiene que meterse a opinar de política". Para Maquiavelo era inseparable lo que de todas maneras no excluía su esfuerzo por depurar los supuestos y por dar un tratamiento riguroso a los problemas. En este sentido quizás sea justo decir, es el principal científico moderno, pero hay otros en su momento como Juan Bodino, aunque Maquiavelo tiene una envergadura y una proyección mucho mayor.

En general cualquier intento de tomar un segmento de la realidad social de cualquier sociedad por ejemplo, puede ser lo económico, puede ser lo cultural, puede ser lo político y convertirlo en algo que se produce a si mismo y además produce a los demás, introduce limitaciones muy serias. En la realidad hay interdependencia, es decir, ningún sistema social se constituye por una sola de sus dimensiones, lo que ocurre en diferentes momentos es que una parte del sistema social se vuelve relativamente más importante que otros por ejemplo, no puede decir que en el ascenso del sistema del capitalismo liberal, la economía llega a ser verdaderamente preponderante. El capitalismo no cayó del cielo, no se generó solamente por el libre juego de la fuerza del mercado, fue el resultado de la convergencia de una serie de instancias o de dimensiones de las cuales lo político por un lado, y lo cultural ideológico por el otro le son fundamentales. La creación de una cultura del trabajo, para que el obrero no solamente trabajara por coacción, sino por autoconvencimiento de que había que hacer un trabajo bien hecho por lo menos en los países capitalistas desarrollados, es un ejemplo del peso que puede tener lo cultural y lo ideológico. Pero si no

hubiera habido un Estado moderno que hubiera resuelto una serie de cuestiones previas que hubiera creado las condiciones para la acumulación primitiva, que hubiera impuesto un orden social y político relativamente estable y previsible no existiría el capitalismo de manera que no hay que creer en los determinismos.

¿Hasta qué punto el desarrollo de las ciencias sociales ha traído la legitimación, la justificación de algún tipo de idea, a la elite intelectual y económica en países desarrollados?. Según Paul Feyerabend, "Hasta los pensadores audaces y revolucionarios se someten al juicio de la ciencia.[...] Isben llega muy lejos en su crítica de la sociedad burguesa, pero sigue haciendo de la ciencia la medida de la verdad. Lévi-Straus ha hecho que nos demos cuenta de que el pensamiento occidental no es -tal y como en otro tiempo se pensaba- la cumbre solitaria de los logros humanos, pero tanto él como sus seguidores dejan a la ciencia al margen de la relativización de las ideologías. Marx y Engels estaban convencidos de que la ciencia ayudaría a los trabajadores en su búsqueda de la emancipación mental y social."³

Ahora bien, si la legitimación esta referida a un sistema en su conjunto no se puede decir que el papel de la ciencia social en realidad es relativamente secundario. Hay mecanismos más efectivos y más directos de legitimación porque las ciencias sociales en definitiva se hacen todavía entre poca gente; la

³ Ibid., p.80

ciencia social legitima a ciertos grupos académicos o científicos en determinados países. Cuando determinados grupos se dedican a una práctica de conocimiento social, puede ser el económico, el social, el político, etcétera, su tendencia natural ha sido y se muestra en el análisis del desarrollo de las universidades europeas por ejemplo, tiende naturalmente a decir: ésta es una ciencia, la ciencia existe, es legitima y en esa medida formamos parte de una institución reconocida; nos consultan, nos dan recursos etcétera.

Con la creciente especialización aparece el científico político, el politólogo, o el sociólogo, el economista que piensa que su conocimiento especializado lo habilita para actuar bien en política y ahí puede empezar a producirse mal entendidos bastante curiosos. Un caso clásico es Platón, quien pretendió convertirse en un consejero de un tirano de Sicilia, se ocupó en algo para lo que no estaba preparado. Terminó esclavo y tuvo que ser rescatado porque pensaba que su genio filosófico lo habilitaba para lo otro. En los tiempos contemporáneos cada vez más las ciencias sociales son una cierta fuente de prestigio o de legitimación entonces a veces nos encontramos con políticos que quizá como políticos harían mejor papel. Pero, si pretenden introducirse en el manejo de una dimensión distinta fracasan irremediabilmente. Diríamos, que todos los científicos sociales en el fondo sueñan que su disciplina fuera la imperial. Es decir valiera por sí mismo e invadiera a todas las demás, pero algunos tienen más restricciones que otros. En los economistas hubo una tendencia muy fuerte a pensar que el manejo de la economía le daba la llave para entender no sólo lo económico sino todo lo demás, y en

muchos de los proyectos de crecimiento de modernización ha pesado el desconocimiento de las realidades cultural ideológica, sociológica, política incluso en la realidad histórica.

Ahora bien, la educación. ¿En qué terreno la podemos ubicar? Intentemos acercarla al saber científico. La educación puede considerarse dentro de las ciencias humano-sociales, debido a que está regida por los fenómenos específicamente humanos, cuyo sentido, le da cierto grado de objetividad gracias a que sus actores, en el proceso de interpretación la exteriorizan y objetivan. En un sistema, la educación sólo es real y objetiva en la medida en que sus miembros la definen como tal. Lo cual nos da la entrada a otro problema; que es la controversia, referente a la relación entre, la manera en que las personas perciben sus propias acciones y la finalidad de las ciencias sociales.

Por ejemplo, había partidarios de que las ciencias sociales adoptasen los objetivos y los métodos de las ciencias naturales, y otros en cambio, dijeron que, dado que la vida social es producto de entendimientos cotidianos, las ciencias sociales deberían apuntar a una interpretación y no a una explicación científica. En este sentido la noción interpretativa es un término genérico que comprende gran variedad de posturas de acuerdo al significado que se tengan de las cosas. Los significados en virtud de los cuales los individuos están predeterminados, se debe a las formas de vida que adquieren de su medio ambiente. Y, la misión importante de las ciencias sociales es la de descubrir el conjunto de reglas sociales, que dan sentido a determinado tipo de actividad humana, como es el caso de la educación; revelar su estructura y explicar por qué tiene

sentido.

La realidad social, no es algo que exista y pueda ser conocido con independencia del que quiera conocerla, sino que es una realidad construida y sostenida por medio de los significados y de los actos individuales. La realidad social no se estructura sólo por los conceptos y las ideas, sino también por otras cosas, como la historia, y las condiciones económicas y materiales que, en momentos afectan las percepciones y las ideas de los individuos, de tal manera que la realidad puede ser percibida de un modo erróneo.

Las apreciaciones erróneas y verdaderas, entonces, también son una forma de darle realidad y objetividad al fenómeno educativo. Luego, se puede admitir que, la educación como parte conformadora de las ciencias sociales, es humana, socializadora y con contenido político; porque interviene como un conocimiento de la práctica de la vida social, y hace posible la comunicación e interacción de los sujetos. Es imposible, en este análisis determinar la estructura conceptual tanto de las llamadas ciencia humano sociales como de la educación formando parte de ellas, ya que para esto, debemos introducirnos precisamente en sus conceptos no sólo de contenido sino formales. Cuando se habla de ciencias sociales y educación, se está tratando de presentar sus vínculos como ámbitos del conocimiento. Otra cosa es la epistemología de la ciencia social o la epistemología de las ciencias de la educación. Basta decir que independientemente de sus estructuras, la educación como discurso científico, ha seguido diversas interpretaciones desde las cuales se desprenden otras tantas corrientes del pensamiento educativo. Ahí tenemos

por ejemplo, la escuela libertaria cuya principal exponente es Sumerhill o la escuela de los terapeutas y la misma tecnología educativa. En efecto, las distintas corrientes del fenómeno educativo, corresponden con ciertos intereses y necesidades de la sociedad en que existen y a su validez o descalificación sólo se puede llegar a partir del análisis epistemológico del discurso. En este contexto, es claro que desde el momento en que influye en la determinación de los procesos del saber, los procesos sociales estarán mejor controlados. De ahí la importancia de establecer el ámbito sobre el que se fundamenta y actúa la ciencia especialmente cuando impacta tan directamente la vida humana a través de la educación.

Este contexto implica la participación de individuos y colectividad. El escenario no cambia si la discusión es centrada en la llamada ciencia social. Pero, si de lo que se trata es de establecer por qué la educación es una ciencia o cuáles son los criterios que establece la cientificidad de un argumento respecto de otro, el contenido de la discusión cambia. De momento debe quedar claro que el origen disciplinario sobre el fenómeno educativo está ubicado en toda la discusión que históricamente ha enfrentado la ciencia misma. La educación como objeto de análisis requiere de teorías de la sociedad, de la organización y de comportamientos sociales, asimismo es filosofía aplicada ya que constituye el medio por el cual comunicamos a la generación venidera los valores morales de un pueblo, de una sociedad o de una civilización. Bajo esta línea de pensamiento la educación se haya también fortalecida por las contribuciones de otras disciplinas. La educación no es una materia curricular de estudio

sino, una disciplina aplicada cuyo estudio implica aprender de la psicología, de sociología, de la antropología (de los patrones culturales) y de la filosofía.

Esto no quiere decir que a la educación se le debe comparar con las demás disciplinas porque verla de esta manera sería afirmar que, al igual que aquellas tuviera características propias como diría Dewey.⁴ Si se deja dicho planteamiento nada hay de lo que estudia la educación que ya haya sido abordado por cualquiera de las demás disciplinas, luego entonces, estaría condicionada a la sola actividad de asimilar conocimiento. La educación a diferencia por ejemplo de la psicología, cuya función sería el desarrollo de teorías y leyes de la conducta humana en la que su intencionalidad va encaminada a la aplicación de instrumentos de producción y control del comportamiento humano, así como de la forma en que los hombres adquieren experiencias, no sólo se ocupa del uso de los conceptos en la experiencia sino trata de la relación entre los conceptos y las aptitudes promovidas en los educandos y, de los métodos de formación de conceptos como creación de la capacidad inteligente.

En consecuencia la educación se ocupa en los procedimientos para desarrollar o crear las ideas que las disciplinas utilizan al realizar sus propias construcciones. La función, la manera de reproducirse y la retroalimentación de la educación se halla en

⁴ DEWEY, John. *Democracia y educación*
Ed. Losada: Buenos Aires, Argentina, 1953 cap.14

un ámbito distinto al que pudieran hallarse otras disciplinas. Por ejemplo la manera de reproducirse de alguna disciplina social, se dá a través de la actividad investigativa, descriptiva o explicativa, razonando y creando, tomando así una perspectiva. El estudio de la educación se ocupa de posibilitar nuevos modos descriptivos, investigativos, explicativos, de razonamiento y creación, derivado de ello trata de averiguar las maneras en que éstos conducen al desarrollo de las capacidades particulares de cada hombre. El pensamiento educacional reflexiona acerca de las maneras en que se producen y van cambiando en cualquier dirección los modelos disciplinarios. Contribuye a formar el pensamiento y el aprendizaje; pretende desarrollar la inteligencia creadora. La educación fomenta la capacidad para llegar al desarrollo y conocimiento de los conceptos, para que sean verificados posibilitando el incremento de la destreza; y el discernimiento y creación de nuevos significados.

La educación se vuelve una manera de formular y responder a una cuestión no planteada en otros campos, la que se centra en los problemas de perfeccionamiento de la capacidad de pensar. Esto es compatible con la idea de que en el estudio de la educación es importante la utilización de un procedimiento planteado con inteligencia, esto es, adoptar métodos de investigación. La educación es quizá la materia más creativa y más exigente con respecto de las demás áreas de estudio.

El abordaje de la educación es sin duda la investigación; la manera en que se produce y adquieren los modos de conocimiento y de sus consecuencias en las experiencias de los hombres y de cómo se van desarrollando nuevas formas que, están en articulación con

el funcionamiento de la razón. La educación debe ser considerada como el más complicado de los estudios. El ciclo educativo sólo se cierra cuando se reflexiona sobre la necesidad de educar al educador. El proceso que lleva a éste cierre, no tiene un principio y un fin. El educador es siempre un educando y la mediación entre ellos, la investigación sobre los contenidos educativos que tienden a socializar su conciencia; a moldear su pensamiento y su acción práctica. Los contenidos educativos surgen de la reflexión científica y sólo ésta es capaz de entregar un discurso sistematizado y metódicamente construido. Es la ciencia, aplicada a la educación, la que tiene ésta tarea.

Se pueden detectar procedimientos sistemáticos tratados lógicamente por otras materias de estudio, como: históricos, sociológicos, antropológicos, etc. En una investigación educacional, esto no representa la reunión de los descubrimientos de otras disciplinas sino radica en la operación de algunas de esas conclusiones, investigando las consecuencias de su uso y estudiando los fundamentos de las materias mismas. Indaga la base metodológica sobre la cual se formula la diversidad de juicios, asimismo, trata de la función cognitiva que brindan las materias investigativas para permitir la adquisición de nuevos conocimientos acerca de sí mismos, de sus sociedades y de las expresiones para la comprensión del mundo. La educación toma las consecuencias que han producido otras disciplinas y desarrolla la inteligencia haciendo posible la captación de cómo están las cosas unidas entre sí, la manera en que interactúan y se relacionan unas con otras.

Cuando las explicaciones simples no bastan, los

procedimientos educacionales se orientan hacia la investigación de ideas las cuales se tornan cada vez más complicadas a medida que adquieren características propias y distintivas al aumentar la especialización de las disciplinas científicas. A su vez dichas disciplinas ofrecen un conocimiento desarrollado que de ninguna manera impone a la educación sino, más bien, se le ofrece a ella como prueba de desarrollo anterior y como punto de partida para nuevos conocimientos sin que esto implique una aventura incierta o un estancamiento. Así la educación, se constituye como una disciplina diferente de las demás. Desarrolla y crea ideas utilizadas como herramientas de construcción en diferentes ámbitos disciplinarios para realizar sus propias actividades, convirtiéndose en el eje científico cuyo perfeccionamiento estimula el desarrollo de la ciencia. El investigador filósofo o de cualquier disciplina tarde o temprano llega a depender de un conocimiento de lo que hace cuando se dedica a y en el proceso de búsqueda de éste, está inquiriendo las actividades educacionales cuyo dominio lo llevó a convertirse en un estudioso eficiente. Así el significado del conocimiento incluye saber por medio de qué procedimiento se obtiene éste.

Por otro lado la educación tiene otra connotación que no se circunscribe precisamente a la actividad científica estrictamente hablando. Nos referimos a la experiencia que también es una fuente que coadyuva a la educación conformadora del hombre, incidente en él para servirle en su futuro. Este término se emplea como una secuencia o serie de acontecimientos por los cuales pasa el hombre determinando su importancia cuando éste reflexiona hacia el hecho, como afirma Dewey "Cuando

experimentamos una cosa, obramos sobre ella hacemos algo con ella; entonces sufrimos las consecuencias. Actuamos sobre el objeto y éste, a su vez, actúa sobre nosotros. La mera actividad no constituye experiencia[...] Cuando se continúa hasta sufrir las consecuencias y el cambio efectuado por la acción se manifiesta en una modificación en nosotros, esta continuidad se halla cargada de significación. Aprendemos algo".⁵

A partir de los conocimientos que se traducen en acciones nuestras, desarrollamos los hábitos y destrezas por las cuales somos determinados. Tradicionalmente se le ha llamado educación a estos sucesos que a los hombres les permite desarrollarse dependiendo de la memoria y destreza que lo determina como ser humano admitiendo inconscientemente que estos procesos dependen del azar muchas de las veces. En este razonamiento el hombre después de un tiempo y después de algunas consideraciones que efectúa al respecto, lo conducen a extraer procedimientos que reducirán los acontecimientos naturales y sus propias acciones o desarrollos a secuencias ordenadas y predecibles. A través de ellos comienza a profundizar en los procesos mismos pues ahora tiene un método específico, un modo de decir algo acerca de éstos y de comunicar sus convicciones a los demás.

Las formaciones o desarrollos naturales del hombre conocidos como procesos, le podemos llamar educación. Estos en articulación con los procedimientos que son parte del esfuerzo

⁵ DEWEY, John. Democracia y Educación.
Op. Cit., p.163

humano representan los métodos que los hombres usan para producir lo que naturalmente no está dado. Puede existir una confusión y ésta reside en no saber que tarde o temprano las experiencias deben ser consecuentemente elegidas o realizadas. El hombre no sólo actúa inconscientemente, sino que hace uso de diversas herramientas construidas por él, entre ellas, está el conocimiento.

La experiencia es al principio objeto de estudio y luego verificación de la inteligencia en desarrollo. Entonces la educación es un esfuerzo deliberado para controlar y modificar los procesos de la humanidad en lo colectivo. También puede ser concebida como un procedimiento que el hombre desarrolla o crea a fin de fomentar aptitudes que podrían no desenvolverse naturalmente, como el conocimiento que forja del mundo en que existe y las diversas maneras de actuar en él.

2. Educación y pensamiento científico.

2. Educación y pensamiento científico

2.1. Génesis y desarrollo del pensamiento metodológico

Por ser la educación una acción humana, el hombre ha reflexionado sobre ella para optimizarla lo que se traduce en intentar descubrir y elaborar la normatividad⁶ de la acción. En un sentido histórico las reflexiones que se han hecho sobre educación son extraordinariamente diversas, dispares y aun contrapuestas. Cada autor trata de crear su propia interpretación de la realidad educativa de acuerdo con su momento histórico, científico e ideológico, tratando de enriquecer los propósitos de aquel que se ve preocupado por el futuro educativo.

No parece aventurado decir que las reflexiones sobre educación son tan antiguas como el hombre mismo. Por lo que se conoce de las antiguas civilizaciones, tanto las occidentales como las del mundo oriental, puede decirse que las ideas relativas a la educación aparecen ya mezcladas con el pensamiento religioso, político y moral, bajo un estilo regularmente poético y filosófico. En Platón, bajo la influencia de su habitat, tomó cuerpo una tradición que duró miles de años, en la que junto a las reflexiones filosóficas aparecen constantemente reflexiones sobre el hombre y la educación. Aun más, no es sino en los albores de la sociedad moderna que se comienza a hablar de ella como la manera de formación de cuadros de servicio público. La

⁶ No sólo en el sentido jurídico-institucional sino, incluso, en el de la cotidianidad.

educación para todos es una creación del nuevo Estado moderno ya que en la antigüedad estaba destinada a llegar sólo a aquellos que formaban parte de los grupos de poder.

La aventura de la educación ha sufrido desde tiempo inmemorial, el mismo peso abrumador de cierto tipo de teología proyectada sobre la naturaleza o sobre el hombre. Siempre se ha buscado alguna característica tanto de la naturaleza como del ser humano para saber cómo actuar y que hacer. Esto es variable en la medida que cada individuo tiene metas distintas.

Las metas de nuestros antecesores suelen ser muy a menudo distintas a las contemporáneas. Ellos eligen un fin, si éste ha sido seleccionado y construido de tal modo que lleve en sí el propósito de su perfección y los medios para lograrla.⁷

Si el objeto es reverenciar a Jeová estudiamos a Jeová para decidir la clase de educación que se ha de brindar. Si la meta es la ciudadanía estudiaremos al contenido del concepto y extraemos de él la conducta apropiada para el aula. Así sucesivamente el estudio de la naturaleza humana nos dirá cómo debe ser la labor escolar.

Para abordar el conocimiento del fenómeno educativo desde un punto de vista histórico es necesario reconocer a la filosofía en estrecha relación con la cultura y ambas como plataforma del desarrollo armónico, paralelo o en serie de ambas. Digamos que la filosofía en sentido de reciprocidad, desentraña la generalidad

⁷ Véase MARC, Belth. *La educación como disciplina científica*, pp.125-159

de los descubrimientos logrados por las disciplinas científicas. Por ejemplo, apoyándose en los conocimientos biológicos de su tiempo de los cuales estaba bien enterado, y a cuyo avance contribuyó con investigaciones y descubrimientos de importancia, el filósofo griego Aristóteles logró sistematizar la etapa deductiva del método científico.

Cuando el hombre comenzó a observar un orden en el universo y descubrió que bajo determinadas condiciones los hechos podían ser previstos con exactitud razonable, la confianza sobre la evidencia empírica o la experiencia personal dió un importante paso en la dirección de la investigación científica, pero, esta observación pragmática fue en gran parte realizada de manera asistemática y sujeta a limitaciones posteriores, por carecer de una metodología objetiva. Sólo cuando el hombre comenzó a pensar de una manera sistemática sobre el pensamiento en sí mismo nació la era de la lógica.

El enfoque deductivo del pensamiento griego supuso un primer enfoque sistemático del razonamiento que le denominaron silogismo, que se interpretó como deducción cuyo acontecer significó una forma de pensar prevalecientemente en los primeros filósofos y, estableció una relación entre una verdad evidente por sí misma establecida de manera previa por la verdad metafísica o el dogma, y que se refiere a una relación. En un supuesto autoevidente establecido previamente por verdad metafísica o dogma concerniente a una relación dada bajo ésta relación lógica se llegaba a una conclusión necesaria. Este método deductivo al moverse desde un supuesto hasta la aplicación específica, constituyó una contribución importante para el

desarrollo de la resolución de problemas. Es innegable que resultó ser un gran avance, pero tenía sus puntos débiles, la aceptación de premisas basadas sobre ciertos dogmas o autoridad no fiable sólo podían conducir al error, por tanto, no fue fructífero para llegar a nuevas verdades.

Al tiempo de aquellos griegos, a decir verdad, el mito deductivo revolucionario, el conocimiento científico y filosófico. Al igual que Aristóteles, Euclides realizó una tarea análoga basándose en los conocimientos geométricos elaborados por los griegos, adquiriendo en sus semejanzas un carácter más lógico que geométrico. El acierto de particularizar en el dominio de la geometría hizo que el método deductivo se elevara al nivel de la universalidad lógica. En este sentido, las figuras dibujadas servirán para facilitar la comprensión de las operaciones, pero, al establecer la consecuencia metódica de la geometría partiendo de las relaciones entre elementos particulares, e introduciendo la variedad de esos elementos, Euclides pudo generalizar dichas conexiones, extendiéndolas a la totalidad del conjunto geométrico, o sea, al aspecto espacial del universo. A partir de su forma de razonamiento se logró ampliar y rigurizar la deducción consecuente de la estructura científica. En suma, el pensamiento Euclidiano, constituye una ampliación y una particularización de la lógica Aristotélica.

La filosofía ordena los resultados científicos, hace una interpretación crítica y armoniosa de ellos, luego, la síntesis que representa la imagen racional y objetiva que tenemos del universo, cuya representación es un conocimiento nuevo, que supera y enriquece los resultados y experiencias parciales

tomados de las otras ciencias. En consecuencia la investigación científica tiene como fundamento un marco filosófico en el cual se apoyan reiteradamente sus pasos teóricos y experimentales. En la actividad científica se hace una aplicación constante de una disciplina filosófica de una lógica y las implicaciones que se desprenden de los nuevos conocimientos científicos son de un carácter realmente filosófico. Así, la concepción del mundo y de la vida humana estructurada con base en los elementos apartados por la ciencia es establecida por la filosofía.

Años después, dentro del dominio filosófico Francis Bacon recomendó la aplicación de la observación directa de los fenómenos, llegando a conclusiones o a la generalización de ciertas verdades a partir de la reconocida evidencia de muchas observaciones particulares, denominándolo método inductivo. Para Bacon la inducción constituye el instrumento metódico que se utiliza en la manipulación de los hechos, donde es utilizado un proceso racional por medio del cual se ordenan los datos de la observación y de la experiencia, apoyando así a la ciencia. Al apoyar la inducción es como resulta posible generalizar, partiendo de los enlaces observados entre los hechos particulares hasta llegar a encontrar las relaciones universales. El proceso inductivo liberó a la lógica de algunos de los inconvenientes y limitaciones del pensamiento deductivo. Sin embargo, Bacon no logró aplicar con acierto dicho método. Fue Galileo quien vino a exponer y a manejar con grandes frutos el método inductivo, ya que, al fundar la mecánica y, con ella, la ciencia moderna en su más claro sentido, estableció también de manera explícita la teoría y la práctica de la inducción lógica. Galileo logró

superar con sus trabajos la exageración empirista de Bacon y consiguió destacar las bases fundamentales de la educación científica de la época moderna, a la cual él mismo hizo avanzar considerablemente. Consideró al experimento como una intervención planeada en los procesos del universo, para llegar a aislar sus formas elementales y medirlas, pero después esclarecerlas en su conjugación. Por ejemplo en la matemática describió el medio para expresar las medidas y las relaciones entre sus formas elementales, con lo cual constituyó a la propia matemática como un instrumento metódico para las investigaciones de la física.

Este rastreo histórico nos exige ineludiblemente, en este punto, abordar cronológicamente las dos vertientes más relevantes del desarrollo científico-filosófico, cuyo origen se desprende de una u otra manera con los razonamientos y ametódicos y de alguna forma sistemáticos, a través de la experiencia, la observación y la racionalidad de los pensadores señalados sin menospreciar a otros que hicieron grandes aportaciones como Sócrates, Platón, Heráclito por mencionar algunos; nos referimos, al método Hipotético-Deductivo y al método Dialéctico. Ambos métodos, se han desarrollado en la actividad propiamente científica y constituyen un producto histórico de la investigación científica sufriendo transformaciones constantes en la medida que avanza el conocimiento.

El método deductivo y el método inductivo, por separado, aportaron grandes avances en el conocimiento. El tratamiento lógico de la inducción representó una etapa posterior al de la deducción pero la base inductiva no fue una condición de la destrucción de la etapa deductiva, fue la incorporación de la

deducción en la inducción.

La fusión del método aristotélico deductivo y el inductivo de Bacon se convierte en lo que hoy conocemos como el método hipotético-deductivo bajo la dirección de Charles Darwin en el siglo XIX. Las observaciones, en sus primeros estudios, sobre la vida animal fracasaron en conducir a una teoría que revelara el origen y desarrollo del hombre. Los estudios de Thomas Malthus sobre el concepto de lucha por la existencia llamaron la atención de Darwin, éste le sugirió de que la selección natural explica el origen de diferentes especies de animales. A partir de esta hipótesis alumbró en sus investigaciones al investigar y, procedió a deducir consecuencias específicas sugeridas por la hipótesis. La evidencia reunida confirmó la hipótesis del cambio biológico en el proceso de la selección natural, de tal modo que las variaciones favorables eran presentadas y las desfavorables destruidas, resultando la formación de nuevas especies.

Este ejemplo pone de manifiesto un proceso de transformación en el avance de la investigación científica. El anterior método meramente deductivo se convirtió en el nuevo método deductivo e inductivo dentro del cual se tuvo la operación correlativa y mutuamente complementaria entre ambos aspectos, luego entonces, se pudo advertir que la deducción no es siquiera posible sin suponer previamente a la inducción y que, así mismo, tampoco la inducción puede operar sin incluir como paso previo la deducción.

La formulación lógica de la inducción trajo aparejado el descubrimiento de los límites dentro de los cuales se mantiene la validez de la deducción. Con esto quedaron destruidas las falsas ampliaciones de la deducción que ya hemos señalado, conociéndose

así la incertidumbre de su cumplimiento fuera de sus fronteras.

Así, mientras la deducción representa el proceso parcial del conocimiento que va de lo general a lo particular, la inducción constituye el proceso contrapuesto cuyo sentido es justamente lo inverso, porque, parte de lo particular para alcanzar lo general.

El investigador por ejemplo, el caso de la educación debe analizar las cosas concretas de un modo penetrante en las que va descubriendo las cualidades particulares que le son comunes en el nivel general, entonces se enriquece la generalidad con la adquisición de nuevos particulares, traduciéndose en avance del conocimiento, produciéndose así una transformación cualitativa en el proceso. Es cuando la generalidad es expresión común de elementos particulares y se hace necesaria la abstracción aunque ésta sea relativa y transitoria, tornándose concreta y de cierto modo absoluta, resultando una concreción de la misma generalidad. Ahora tenemos a la generalidad expresada en el concreto, obra de la investigación a través del método deductivo. Es en el momento que se da el inicio de acción del método inductivo cuya tarea es elevar al terreno de lo general, lo que ya se conoce en un nivel particular pero en un plano más elevado que el de la generalidad de la cual se partió, consistente en abstraer los aspectos que no son comunes de la multiplicidad de los elementos particulares ya conocidos, de tal forma que, se extienden las características de la generalidad descubriendo así otros elementos todavía desconocidos. Ambos métodos entran en oposición mutua (si el investigador es una persona imaginativa de la mayor integridad voluntariosa y está dispuesto a gastar largas horas en el sendero de buscar la verdad) y que se superan de modo recíproco,

transformándose el uno en el otro.

En síntesis los filósofos griegos hicieron la primera contribución de importancia al desarrollo de un método de importancia para llegar a la verdad. Aristóteles y sus discípulos implantaron el razonamiento deductivo que es un proceso del pensamiento en el que de afirmaciones generales se llega a afirmaciones específicas aplicando las reglas de la lógica. Esto se logra mediante una serie de enunciados que reciben el nombre de silogismos. Como mencionamos anteriormente, mediante la premisa mayor, la premisa menor y la conclusión.

Este razonamiento permite organizar las premisas mediante silogismos que proporcionan la prueba decisiva para la validez de la conclusión. Sin embargo la conclusión de un silogismo tiene sus limitaciones ya que nunca puede ir más allá del contenido de las premisas. Las conclusiones deductivas son necesariamente inferidas hechas a partir de un conocimiento que ya existía. En consecuencia, la indagación científica no puede efectuarse sólo por medio del razonamiento deductivo, pues es difícil establecer la verdad universal de muchos enunciados que tratan de fenómenos científicos. Pero a pesar de sus limitaciones ofrece recursos para unir la teoría y la observación además que permite a los investigadores deducir a partir de la teoría de los fenómenos que habrán de observarse.

Por otro lado, las conclusiones inductivas sólo pueden ser absolutas cuando el grupo a que se refieran sea pequeño es decir las observaciones se hacen sobre fenómenos particulares de una clase, y luego a partir de ellos se hacen inferencias de la clase entera. Viene a ser lo contrario del que se utiliza en el método

deductivo. Adviértase que en el razonamiento deductivo primero deben conocerse las premisas para que pueda llegarse a una conclusión, mientras que en el inductivo la conclusión se alcanza observando ejemplos y generalizando de ellos a la clase completa.

El uso exclusivo de la inducción da por resultado una acumulación de conocimientos e información aislados que contribuyen muy poco al proceso de la ciencia. Además se ha descubierto que muchos problemas no pueden resolverse sólo por inducción, siendo inevitable que los estudiosos aprendieran muy pronto a integrar los aspectos más importantes de los métodos inductivo y deductivo en una nueva técnica, denominada método inductivo-deductivo o científico.

El método dialéctico conocido hoy como el método materialista-dialéctico, tiene su fundamentación sobre el mismo tronco común del desarrollo histórico del conocimiento.

Como hemos dicho con anterioridad, el método constituye un vínculo entre la ciencia y la filosofía, que produce una multitud de efectos recíprocos, aunque en algunos períodos la filosofía se rezaga con respecto a la actividad científica y en otras épocas el rezago se da al contrario pero, la característica más frecuente es cuando existe una interacción entre ambas, de tal modo que los respectivos avances se transfieren continuamente de la una a la otra por intermediación del método.

El método dialéctico se considera como un desarrollo progresivo. En Hegel, la dialéctica se consideró como el alma motriz del desenvolvimiento del conocimiento. Marx, condujo al idealismo absoluto de la dialéctica hegeliana al terreno de lo concreto. Hay que reconocer que a partir de Marx la dialéctica

dejó de ser simplemente considerada como un método empleado para elaborar la ciencia.

El mundo científico estaba en uno de los saltos más grandes de su historia en el desarrollo del conocimiento. Lo que seguía ahora, era, el conocimiento recíproco concreto de los procesos, los cuales crean por su interacción un sistema que tiene origen histórico y que se desarrolla y manifiesta siempre en sus nuevas formas de existencia y de interacción internas y externas destacándose en él tres etapas, de las cuales dos ya hemos hecho referencia: la deducción y la inducción, sumándole ahora la dialéctica cuyo origen se remonta a Heráclito y Platón como los antepasados directos de ésta.

Al llegar a la dialéctica no significa la destrucción de los métodos deductivo e inductivo. Tanto la inducción como la deducción están presentes a lo largo del proceso en que se desarrolla el conocimiento del método dialéctico-materialista. El método dialéctico sintetiza cada una de las dos fases y las contradicciones que existen entre ellos; por un lado la deducción le crea conflicto a la inducción cuando ésta destaca como el aspecto principal y la reduce a una posición relativamente secundaria. Pero en otros momentos de la investigación la inducción ocupa la posición principal. Y también hay que decirlo, las dos fases contienen conflictos en su interior, porque a veces hay aspectos deductivos en la inducción y aspectos inductivos en la deducción.

En consecuencia dicho conflicto se traslada de lo particular a lo general, y consecuentemente, en expresiones más claras, la particularidad pugna con la generalidad y se desarrolla hasta

llegar a convertirse en ella, en el caso inductivo, y en el caso deductivo, la generalización pugna por abrirse paso a la particularidad hasta conseguirlo y concretarse en la unidad.

Así, la conciliación de estos conflictos se logra comprendiendo la oposición entre ellos en una síntesis dialéctica, que, las unifica de manera transitoria y relativa, con la aplicación de la dialéctica-materialista lo general no sólo se concreta en lo particular, sino que intensifica su generalidad y lo particular no solamente viene a concretarse en lo general, sino que extrema su particularidad con el método dialéctico objetivo.

Así, el método dialéctico supera la relativa abstracción tanto del método deductivo como del método inductivo, porque reproduce en su integridad el desarrollo concreto de los procesos objetivos dentro del desenvolvimiento del conocimiento. Entonces con la complementariedad del método hipotético-deductivo, el método materialista-dialéctico, comprende al proceso entero de conocimiento, al proceso total. Como afirma Karel Kosik "...la investigación dialéctica de la realidad social es el punto de vista de la realidad concreta, que ante todo significa que cada fenómeno puede ser comprendido como elemento del todo.[...] La diferencia entre el conocimiento sistemático-acumulativo y el conocimiento dialéctico es, esencialmente, la existente entre dos concepciones distintas de la realidad [...]. A diferencia del conocimiento sistemático (que obra por vía acumulativa) del racionalismo y del empirismo, que parte de principios fijados en un proceso sistemático de adición lineal de nuevos hechos, el pensamiento dialéctico arranca de la premisa de que el

pensamiento humano se realiza moviéndose en espiral, donde cada comienzo es abstracto y relativo." ⁸

Mientras que el método de la dialéctica formal, que Kosik identifica como sistemático-acumulativo, no alcanza a descubrir las interacciones de las cosas objetivas, la evolución de su desarrollo, en el método dialéctico, se logra poner al descubierto y determinar los enlaces activos de las cosas objetivas, las contradicciones internas y las luchas que son causa de sus diversas transformaciones, la conversión entre cualidad y cantidad de éstas, a través del estudio concreto de las cosas concretas.

En síntesis, el universo es un conjunto de procesos que se encuentran sometidos a movimientos y transformaciones constantes, en un desarrollo ininterrumpido que abarca el surgimiento y la desaparición de todos y cada uno de los procesos. Donde cada proceso se encuentra vinculado con los otros procesos, ya sea directamente por contigüidad o, indirectamente, a través de otros procesos, tratándose de conexiones activas y recíprocas conocidas como interacciones.

Los movimientos y los cambios que sufre cada proceso influyen en los cambios y movimientos de otros procesos y, a su vez, reciben la influencia de ellos que, se ejerce de muchas maneras y en grados bastante diferentes, hasta el punto de que el surgimiento de un proceso nuevo se procede como resultado de la transformación de otros procesos y, llegando el caso, la

⁸ KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo Concreto*
pp.61-62

desaparición de un proceso consiste en su conversión en otros procesos diferentes. En suma, los procesos no surgen de la nada sino que son el resultado de la transformación de otros procesos.

Análogamente, éste ha sido a nuestro modo de ver, la evolución que han sufrido los cambios históricos de los procesos investigativos en la búsqueda del conocimiento científico. Los métodos de investigación que hemos referido, gozan de cierta independencia pero, su carácter es la contención de los anteriores, aunque carezcan de simetría entre sí.

Con ello no quiere decir que hayamos sostenido, a lo largo del apartado, el único método cuya intencionalidad esté enfocada a la investigación y búsqueda de la verdad.

Evidentemente se han derivado muchas más interpretaciones que pueden ser mejores o peores pero, no es menester del presente trabajo investigarlos, si así lo hiciéramos desviaríamos nuestro objetivo. Basta este somero repaso sobre las distintas concepciones que históricamente se han construido, para identificar aquellas que predominantemente permean el trabajo científico en el terreno educativo. Sin éste rodeo, cualquier discusión sobre el concepto científico-social en la educación, las más de las ocasiones aparece desprovisto de todo significado.

No se pueden tener claras las finalidades de determinada práctica social si antes no se ha podido reconocer su origen y el lugar que ocupa el pensamiento social. Para entender el fenómeno educativo, es, pues, necesario, determinar su origen. El punto de partida de una problemática como ésta, es la determinación histórica en el ámbito de la sociedad y la producción intelectual.

2.2. Concepciones teóricas del fenómeno educativo

La educación ha sido quizá el área donde más polémicas se levantan, debido tal vez, a que en la época actual es algo sobre lo cual todos tienen una opinión. La educación contiene diversidad de juicios. Por tanto, es evidente que, la investigación en educación es una actividad difícil por las complicaciones que presenta.

La investigación en el terreno educativo representa el lugar donde se condensan las creencias y corrientes de pensamiento más disimiles de los últimos tiempos. Para su estudio como objeto, el sujeto cognocente parte de referentes utilitario-prácticos y teóricos que, pueden convertirse en especialidad, como dice Emilio Tenti, "... que consume saberes producidos en un campo científico determinado."⁹

En muchas ocasiones el pensamiento social se encuentra condicionado política e ideológicamente por el discurso de las clases o sectores dominantes de una sociedad, pero su eficacia es relativa, en tanto y en cuanto también los sectores dominados pueden ejercer sus propias determinaciones específicas. Si no se alcanza a explicar todo lo que sucede en el interior de un campo específico de conocimiento, las ideas dominantes pueden ceder su lugar a nuevas explicaciones provenientes de grupos y discursos

⁹ TENTI FANFANI, Emilio "El campo de las ciencias de la educación. Elementos de teoría e hipótesis para el análisis ." en: *Epistemología y educación*, p.380

no dominantes y en plena emergencia. Es la lucha por el poder en el terreno de la creación intelectual.

Algunos trabajos científicos en materia educativa, han permanecido en un espacio de flotamiento abierto y susceptible a la aprehensión, como esperando el momento para la insubordinación al grupo dominante de la sociedad. Las formas concretas a través de las cuales se expresa esta autonomía y dependencia del trabajo científico no pueden postularse en el plano de la teoría sino que deben ser descubiertos en cada caso mediante el análisis de campos científicos específicos e históricamente determinados.

En el campo de las teorías de la educación aparece un primer sistema de relaciones. Por un lado se encuentra el empirismo puro, que tiende al conocimiento descriptivo de los fenómenos educativos constituidos en variables que deben ser medidas para ser mejor controladas. Este paradigma goza de todos los favores de quienes tienen interés y necesidad de controlar. Por el otro, está el humanismo educativo, que se monta sobre su tradición filosófica-pedagógica. Este paradigma puede prescindir del análisis fenoménico de los acontecimientos educativos para concretarse en la búsqueda y contemplación de los fundamentos, las esencias inmutables del hombre previos a la experiencia, resultado del trabajo de la razón. La primera postura muchas de las veces identifica el nivel teórico con el rollo, el verbalismo hueco acerca de los grandes problemas de la humanidad. En la realidad concreta, en el campo, resulta adecuado que se combinen en un mismo sujeto la preferencia empírica con el humanista simplista. Y, debido a tan ingenua combinación, no es raro encontrar que muchos informes de investigaciones contratadas por

el Estado utilicen explícitamente marcos teóricos marxistas que se suponen tienen efectos cuestionadores sobre la realidad educativa.

Las corrientes de pensamiento en lo educativo, que referimos, han seguido líneas investigativas de diversa índole, pero principalmente vistas con un mismo común denominador; la óptica social. Desde luego algunas tienen sentido de dominación por ser relevantemente producto de respuesta a las necesidades de grupos en el poder, otras han construido perspectivas modernas, fundadas en su percepción profunda de la estrecha relación entre educación y desarrollo en el mundo de la producción, y no menos importantes, las que se han caracterizado por sus ricas y complejas concepciones filosóficas, políticas y culturales.

En la corriente de pensamiento empírico-educativo, la función de la educación consiste en socializar al ser humano, es decir, moldear al ser asocial que somos naturalmente para conformar otro nuevo, social y moral. Por otro lado, para la teoría de la reproducción la escuela es, un espacio ideológico cuya función es propiciar la reproducción de las relaciones sociales existentes. La perspectiva estructural-funcionalista, se propone estudiar los desequilibrios momentáneos de los individuos, provocados por la evolución del sistema social en general y por el sistema de enseñanza en particular. Además la mayoría de las investigaciones que se ocupan de ésta área, yuxtaponen los conceptos de educación y movilidad social, basándose en el presupuesto de que la sociedad está estratificada. Este esquema de estratificación está abierto y admite la movilidad. El acceso a la educación es un punto

estratégico en el cambio de estatus social.

El sociólogo francés Emilio Durkheim que encabeza el empirismo funcionalista sostiene que la función principal de la educación es la socialización metódica, como hemos apuntado, de la generación joven mediante la acción ejercida por la generación adulta. Esta socialización se realiza mediante un proceso de imposición externa por el que el ser asocial que somos naturalmente se va moldeando con las necesidades objetivas del contexto. Además de ser uno de los iniciadores de la sociología en general, Durkheim da nacimiento a la sociología de la educación, a la que denomina ciencia de la educación. Fue él quien por primera vez definió la naturaleza objetiva y social de los fenómenos educativos y abrió el camino a este tipo de estudios. Opone su concepción educativa a la concepción liberal vigente, que consideraba a la educación sólo como un vehículo para el máximo perfeccionamiento a que todo ser humano debía aspirar como individuo. Estos deseos expresados principalmente por Kant y Stuart Mill, tenían un carácter eterno y esencialista, donde los valores básicos que la educación debía desarrollar eran visualizados bajo una idea sin vinculación alguna con las condiciones histórico sociales, vinculación que Durkheim establece por primera vez.

El sociólogo francés asigna al término educación su connotación más amplia y la construye como un fenómeno social, que aunque no tiene un carácter natural es un fenómeno real con un modo de ser, que no depende de la arbitrariedad individual. En esta construcción, la educación es visualizada como funcional al sistema, porque recupera y expresa necesidades sociales

concretas, ideas y sentimientos colectivos. En este sentido para su estudio se cae obligadamente en el análisis de la sociedad históricamente determinada, de la cual es integrante, y a cuyas leyes de desarrollo responde. En esta corriente de pensamiento, la educación es concebida bajo tres dimensiones: como acción, como proceso y como institución; como acción, porque la educación obra en calidad de agente externo, transmisor de un código simbólico que existe independientemente del individuo imponiéndose sobre él; como proceso, porque la acción ejercida, es transformadora permanente y continua, y; como institución, porque las acciones se sistematizan en un conjunto de disposiciones, métodos definidos y establecidos, materializándose en el sistema educativo. En cada una de las tres dimensiones la educación sostiene su constructor presenta el mismo carácter. Es propuesta de esta corriente de pensamiento, considerar los sistemas educativos que existieron y que existen para hacer un análisis comparativo y separar sus características comunes, adecuando así el método al objeto, ya que el objeto educativo tiene una realidad histórica. Dice Durkheim "En consecuencia se puede sin duda, por comparación, separando las semejanzas y eliminando diferencias, construir los tipos genéricos de educación que corresponden a las diferentes especies de sociedades."¹⁰

Al clasificar a la educación como hecho social y con base a

¹⁰ DURKHEIM, Emile. Educación y Sociología
p.43

La anterior argumentación dice: "Del mismo modo estamos sumidos en una atmósfera de ideas y de sentimientos colectivos que no podemos modificar a voluntad, y es sobre ideas y sentimientos de esa clase que descansan las prácticas educativas. Ellas son pues, cosas distintas a nosotros, puesto que nos resisten, realidades que tienen por sí mismas una naturaleza definida indiscutible, que se impone a nosotros." ¹¹ Entonces la educación bajo estas afirmaciones del sociólogo francés, se convierte en objeto de investigación científica pues su carácter coercitivo presenta las mismas realidades que los demás hechos sociales. En otros términos, la educación común es el soporte de la cohesión social, o en términos durkheimianos, de la solidaridad orgánica.

Se dice que los funcionalistas y los estructural funcionalistas, llegan a ser los representantes ideológicos de la clase media y de lo que ellos han denominado el STATU QUO, por el énfasis que manifiestan en el problema de la adaptación y estabilidad normativa, como requisito funcional para la supervivencia social. El estructural funcionalismo no trabaja desde un paradigma causal, por lo tanto no explica la génesis de las estructuras, ni de las funciones, trabaja con variables interconectadas orgánicamente. Todo influye sobre todo. Bajo esta corriente de pensamiento, la escuela puede ser objeto de estudio como estructura social en sí misma, esto es, por ejemplo, a nivel macrosocial lo que interesa es comprender las relaciones que se establecen entre los grupos, y por supuesto dentro de los

¹¹ Ibid., p.42

mismos, así como los mecanismos que constituyen su unidad como grupo. Para esta corriente, la vida social consiste en una progresiva adquisición de estatus y la correspondiente adquisición de roles, igualmente determinantes y selectivos sobre todo en el futuro ocupacional de los individuos.

Parsons toma como unidad de análisis y como agente de socialización y de selección social el salón de clases. Si bien otras estructuras como la familia, por ejemplo, también concurren al proceso de socialización, la escuela tiene mayor incidencia. En esta línea de pensamiento para la corriente parsoniana inferimos, que es estrictamente el rendimiento escolar quien determina la selección social y la asignación del futuro ocupacional de los individuos y por ende el sistema de estratificación.

Los estructural funcionalistas conciben a los fenómenos sociales como estructuras y unido a dicha concepción, se fusiona la idea durkheimiana que postula la funcionalidad de todo hecho social. Cabe mencionar que la concepción durkheimiana sufrió cambios en su composición discursiva (como hemos señalado) debido a la influencia de la concepción estructural funcionalista, es decir, que el surgimiento de una nueva corriente de pensamiento produjo como resultado la transformación, si se quiere mejorada o concebida de otra forma, con respecto de la corriente funcionalista. Lo que sucedió a raíz de este desenvolvimiento que los positivistas no perciben, es que la corriente estructural funcionalista fue el resultado de otras corrientes, pero indudablemente la más influyente a ésta, fue la funcionalista que una vez absorbida o contenida se convirtió en otro enfoque.

De los más destacados estructural funcionalistas figura Talcot Parsons quien dice que "la estructura de un sistema es el conjunto de propiedades de sus partes componentes y de sus relaciones y combinaciones que para un conjunto particular de propósitos analíticos pueden tratarse lógicamente y empíricamente como constantes dentro de límites definidos." ¹²

El enfoque sistémico parte del análisis de la sociedad global y los elementos esenciales para su existencia supervivencia e integración, cuya intencionalidad se empareja a la teoría de la reproducción.

Este sistema de interacción "analiza cualquier sistema de acción de acuerdo a las cuatro categorías funcionales a) la relativa al mantenimiento de los patrones más elevados de control o gobierno del sistema; b) la integración interna del sistema; c) la orientación hacia el alcance de metas, en relación a su ambiente y; d) la adaptación más generalizada a las condiciones amplias del ambiente, o sea al ambiente físico, carente de acción. Dentro de los sistemas de acción, los sistemas culturales están especializados en torno a la función de mantenimiento de patrones; los sistemas sociales en torno a la integración de las unidades actuantes, individuos humanos, o de manera más precisa, personalidades que desempeñan papeles (roles); los sistemas de personalidad en torno al alcance de metas; y el organismo conductual, en torno a la adaptación."¹³

¹² ETZIONI, Eva. *Los cambios sociales*

p.84

¹³ PARSONS, Talcot. *La sociedad*

p.18

La interacción de los sistemas sociales son planificados como formas de control social organizadas, a diferencia de los planteamientos funcionalistas quienes afirman que, al surgimiento del descontrol social emergen mágicamente mecanismos autoreguladores para que espontáneamente restablezcan el orden y el equilibrio. En consecuencia, aparte de servir para alcanzar un estatus, la escuela o mejor dicho la estructura escolar es capaz de desarrollar las bases organizacionales a través de su producto para mantener la existencia e integración de la vida social. Esto se logra de dos maneras relacionadas entre sí; una, que la institucionalidad funcione como aparato regulador interconectando las estructuras sistematizadas e integre cumpliendo cada una su función; y la otra consistente en garantizar la movilidad social a través de los ascensos individualizados con base en la formación de los sujetos, que ofrecen las estructuras educativas, convirtiéndose así en un sistema retroalimentado que permite un juego de cambios que no alteran su identidad pero que se caracteriza por el progreso. Entonces la educación -como diría Durheim- es funcional al sistema, adecuándose a las necesidades del cuerpo social, logrando nuevas aptitudes especiales que, en suma, debe responder a la dinámica de la sociedad.

Sobre la corriente marxista, las abstractas necesidades sociales de supervivencia, homogeneidad, estabilidad normativa, selección, etc., se convierten en necesidades concretas de las clases dominantes para mantenerse y reproducirse como tales. La socialización, es una socialización para la renovación del sistema vigente, de explotación. Por tanto se niega que la acción educativa sea neutral o efectuada para un conjunto humano

armónico, con intereses comunes, tal como es percibido por Durkheim, porque de acuerdo con la organización social del conocimiento en el capitalismo no existe un tipo único de comunicación. Entonces, para la corriente marxista, la socialización se convierte así, en el conjunto de actos y creación de mecanismos conducentes a moldear a los individuos de una sociedad dada para renovar las situaciones que hacen posible la reproducción del sistema capitalista existente. Y la escuela tiene por función la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa, como discurso real, legítimo y natural.

El aparato ideológico de la escuela sólo se distingue de los otros aparatos ideológicos por constituirse en el aparato ideológico dominante de la sociedad capitalista. Las normas, valores, aptitudes y prácticas que enseña aunque se aprendan también en la familia, a través de los medios de comunicación, así como por otros medios son transmitidos de una manera subversiva por la escuela, pues en nuestras leyes y otras internacionalmente establecidas, dispone a la sociedad de manera obligatoria a la asistencia a este espacio ideológico con un nada despreciable tiempo diario empleado así como de los años con que cuenta la escuela para su práctica ideológica a los niños de todas las clases sociales. ¹⁴

¹⁴ ALTHUSSER, Louis. La filosofía como arma de la revolución. Ed. Siglo XXI: México; 1989. p.125-126. Ahí, dice "[...] tras los juegos de su aparato ideológico político -que ocupa el primer plano en la escena- la burguesía como aparato ideológico número 1, es decir dominante, el aparato escolar (educacional) que, de hecho, ha remplazado al antiguo aparato ideológico dominante, a la iglesia. Incluso se puede agregar: la pareja escuela/familia.

Y de aquí, podemos aún más derivar las corrientes de pensamiento de la resistencia; de la reproducción, y de la correspondencia, o la violencia simbólica, etcétera. Pero, es importante señalar que, a pesar de que la educación puede ser vista desde distintos ángulos teóricos, no se puede dejar pasar por alto, abrir el espacio para discutir el modelo cultural de la burguesía. Sería hasta cierto punto desconocer la historia y su dinámica. La cultura burguesa es el resultado de todo un proceso de interrelación entre el desarrollo de las fuerzas productivas y

ha remplazado a la pareja iglesia/familia.

¿Por qué es el aparato escolar el aparato ideológico dominante en las formaciones sociales capitalistas y cómo funciona?

[...] La escuela recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines infantiles y desde ese momento -tanto con nuevos como en viejos métodos- les inculca durante muchos años -los años en que el niño es más vulnerable y está aprisionado entre el aparato ideológico familiar y el escolar- "saberes prácticos" tomados de la ideología dominante (el idioma materno, el cálculo, la historia, las ciencias, la literatura) o simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, educación cívica, filosofía). En algún momento, al rededor de los dieciseis años, una gran masa de niños cae "en la producción": los trabajadores y los pequeños agricultores. Otra porción de la juventud escolarizada continúa estudiando: tarde o temprano va a dar a la provisión de cargos medianos: empleados, funcionarios, pequeños burqueses de todas clases. Un último sector llega a la cima, sea para caer en la semicesantia intelectual, sea para convertirse, aparte de los "intelectuales del trabajador colectivo", en agentes de la explotación (capitalistas, empresarios), en agentes de la represión (militares, policías, políticos, administradores, etc.) o en profesionales de la ideología (sacerdotes de toda especie, que son, en su mayoría, "laicos" convencidos).

[...] se aprenden también en las familias, en la iglesia, en el ejército, en los buenos libros, en las películas, e incluso en los estadios. Pero no hay ningún aparato ideológico del estado que mantenga durante tantos años una audiencia obligatoria (y, lo que importa menos, a veces gratuita), 5 o 6 días a la semana a razón de 8 horas por día, con la totalidad de los niños en las formas sociales capitalistas."

la ciencia, entre las características sociales de la clase burguesa y su expresión filosófica, artística, etcétera. Es cierto que la transmisión de su cultura se basa en el poder; componente histórico de las fuerzas sociales que no se puede considerar como un fenómeno arbitrario sino inherente a la lucha de clases. Bajo el mismo planteamiento, la violencia simbólica es también una de tantas violencias que ejercen las clases dominantes sobre los grupos subalternos a través de inculcación de valores oficiales via la educación principalmente escolar. En este mismo orden de ideas debiera resaltarse que la teoría de la correspondencia por lo menos si ha demostrado, aunque inadecuadamente, que el cambio educativo es el resultado de los conflictos de clase y no de la denominación de la elite. Sus exponentes con frecuencia han puesto en evidencia las escuelas, mostrándolas como instituciones que clasifican a los estudiantes por rango, que tratan y enseñan a las minorías de clase y de color, de manera muy diferente que a sus contrapartes de clase media y alta. En la teoría de la correspondencia la acción política es incluida como parte de las funciones reproductoras de la producción capitalista y despojada de sus posibilidades como forma de resistencia que se origina en las contradicciones y luchas de la esfera cultural e ideológica. Ante la incapacidad de la teoría de la correspondencia de extender el dominio de la lucha política más allá del lugar de trabajo, se vicia la posibilidad de una acción política de las instituciones tales como las escuelas. Más aún éste concepto truncado de la dinámica subyacente de la producción y de la acción política, refuerza las suposiciones sobre la pedagogía de izquierda que tienen menos que

ver con la acción emancipadora de las escuelas que con los preceptos estériles del funcionalismo.

¿Hasta qué punto el sistema educativo contribuye a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder? Bordieu, quien hace un análisis de la reproducción cultural afirma que la educación, a la cual hace referencia Durkheim, tendrá por objeto el estudio de las leyes que determinan la tendencia de las estructuras a reproducirse a si mismas mediante la reproducción de agentes que engendran prácticas mediadoras entre la producción social y la reproducción cultural. No así Durkheim, quien disocia la función de la reproducción cultural de su función de reproducción social. A diferencia de éste, Bordieu dice que ambas se entrecruzan, que la riqueza cultural se ha ido acumulando históricamente y sólo pueden apropiársela quienes disponen de los medios económicos para ello, sumándole que para poseer bienes culturales presupone la posesión de instrumentos intelectuales y de sensibilidad para poder poseerlos; entonces resulta más difícil para aquellos que no poseen el factor económico necesario. Tal es el caso de aquellos que sólo alcanzan los desechos de la cultura urbana: regiones rurales marginadas, por ejemplo.

Así Antonio Gramsci, fundado en su percepción profunda de la estrecha relación entre educación y desarrollo de la producción, desarrollo que actualmente está ligado a los intereses de la clase dominante pero que históricamente -dice- está destinado a favorecer a las clases subalternas, sostiene que "En algunas familias, sobre todo de núcleos intelectuales, los alumnos se encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación

y una integración de la vida escolar. Como comunmente se dice, absorben del aire una cantidad de nociones y de actitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha; ya conocen y desarrollan el conocimiento, técnicamente superior a los medios que posee la generalidad de la población escolar, de los seis a los dieciocho." ¹⁵

Bajo ésta idea, la codificación que se adquiere de la cultura, resulta muy alejada para las clases más desfavorecidas, no así, para las clases dominantes, y el sistema de inculcación dado a través de las instituciones oficiales se monopoliza, reforzando la acción educativa actuante, de las familias cultas que, a la vez garantizan el éxito de su dominio y reproducción.

Es cierto que la transmisión de la cultura oficial se basa en el poder, pero el poder no es un fenómeno arbitrario, se vale de las herramientas diseñadas, producto del desenvolvimiento histórico de una sociedad dada, en la que su devenir ha establecido formas sociales de existencia, cuya cohesión por el quehacer estratificado de sus integrantes toma como plataforma la división social del trabajo. De esta manera si la selección social ha determinado los roles de los individuos divididos unos, en sus diferentes niveles, en el trabajo intelectual y otros de la misma manera al trabajo manual encarando una lucha entre sí, dentro de los procesos a los cuales están destinados. Haciendo

¹⁵ GRAMSCI, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura.*
p.112.

una distinción relativa- en cuanto a sociedades no desarrolladas y en algunos casos las desarrolladas- los intelectuales pudieran conformar los cambios de dirección y mando garantizada fundamentalmente por su tránsito en instituciones de educación superior y de excelencia cuya interrelación entre el desarrollo de las fuerzas productivas y de la ciencia ha sido aprovechada por la cultura dominante, asalariando a éstos para garantizar el control de fuerzas contrarias a sus fines y hacer las veces de intermediarios entre clases.

Por otro lado desde la perspectiva de la teoría de la resistencia, las escuelas no se rigen tan sólo por la lógica del lugar de trabajo o de la sociedad dominante, no son meras instituciones económicas sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independiente de la economía del mercado capitalista, en vez de ser instituciones homogéneas que operan bajo el control directo de gente de negocios, las escuelas se caracterizan por diversas formas de conocimiento escolar, ideologías, estilos de organización y relaciones sociales en el salón de clases. De esta manera las escuelas existen en una serie de relaciones contradictorias con la sociedad dominante defendiendo y retando alternativamente sus propuestas básicas. Es importante subrayar que las teorías de la resistencia están afectadas por un buen número de fallas teóricas, a pesar de que su modo de análisis es más complejo. En parte estas fallas surgen de la incapacidad para reconocer hasta qué grado las teorías de la resistencia se deben a las características más perjudiciales de la teoría de la reproducción, en consecuencia ninguna de estas dos posiciones

proporciona las bases para una teoría de la educación que vincula estructuras e instituciones con el factor humano y su acción de una manera dialéctica.

Por otro lado, cuando Jürgen Habermas busca una reivindicación entre las aportaciones del neopositivismo de la escuela de Frankfurt, que va encaminada en línea reconciliatoria entre elementos de la explicación y elementos de la comprensión, indica pistas teóricas importantes para reconstruir la idea de educación como un objeto de estudio que si se puede investigar, abordándola de una manera empírica y teórica.

Esta corriente de pensamiento deduce que si a partir del uso del dinero, surge la economía y, a partir de la existencia de distintas culturas surge la antropología; a partir de la práctica educativa va a surgir la educación, específicamente la pedagogía, cuya función es imprescindible para la explicación de la educación. Pero la científicidad de la pedagogía es una búsqueda constante a donde se vincula a la investigación con los productores de la práctica, los educadores. Es decir, por un lado se identifica a los investigadores y por el otro a los educadores, dando al tope que la actividad práctica de los maestros no constituye una actividad científica ya que, el educador tiene como objetivo buscar o proporcionar el desarrollo armónico del estudiante, mientras el investigador tendría la tarea de cuestionar si es posible o no el desarrollo armónico del ser humano.

Las corrientes de pensamiento que han llamado nuestra atención en este apartado, utilizan a su estilo, metodologías, categorías, manejo de conceptos, etcétera, sustancialmente

diferentes, enfocados al mismo objeto de estudio, sin embargo, es evidente que la investigación de la educación mostrada en los diferentes discursos, lleva de manera implícita polémica propia de la actividad de las ciencias sociales. Al retomar las aportaciones de algunos teóricos, sin duda, se han confrontado sus paradigmas científicos-educativos. En su momento se han revelado cosas ocultas y a veces reprimidas, atacado teóricamente hasta decirse verdades molestas; unos y otros personajes han tomado partido de la influencia original paradigmática sin que necesariamente sea esta su tendencia en la práctica. Dicho de esta forma, así como en las ciencias sociales, la educación se ha mostrado como una disciplina científica cumulativa, en tanto se consideran, los avances de los antecesores. Por ejemplo Marx pudo elaborar su teoría a partir de los avances teóricos, filosóficos y empíricos de investigadores sociales antes de él, en este caso, la influencia de Hegel, de Ricardo, de Adam Smith y Saint-Simon. Bordieu, Passeron, Althusser y Gramsci, por mencionar algunos, se basaron para el estudio de la educación en, una estructura de conocimiento de corte marxista y de manera indirecta tomaron puntos de apoyo en Platón, Aristóteles, Rousseau, el mismo Durkheim, Parsons, etc., sin aún resolver el problema del tratamiento científico del fenómeno educativo por medio de sus modelos. Entonces, en sentido social la verdad es incognoscible, en cualquiera de sus terrenos disciplinarios. El caso de las teorías educativas, su intención científica ha sido entender el mundo educativo desde su perspectiva, y como investigación educativa ha sido la búsqueda del conocimiento verdadero más no, la búsqueda de la verdad. Aunque, no podemos calificar

genéricamente a dichas teorías como construcciones de conocimiento imparcial hacia la búsqueda de una sociedad justa y racional.

Toda teoría del conocimiento educativo, desde nuestra época, se debe construir no para manipular o para justificar de alguna manera las injusticias sociales, sino que el quehacer del científico debe encaminarse a proporcionar elementos teóricos en pro de una sociedad más racional y equilibrada.

Así el pensamiento de la escuela de Frankfort, en este sentido, retoma la idea positivista de Durkheim quien afirma que la pedagogía no es una ciencia, sino que sólo se adecúa a las investigaciones estrictamente científicas, y la investigación científica tiene la tarea de buscar el conocimiento.

Entonces, en esta línea, a la educación se le puede abordar desde el sentido común utilizando herramientas como las empírico-analíticas y a través de procedimientos metodológicos basados en la investigación de un proceso intencional donde se asume una actitud de búsqueda cognoscitiva a una parte de la realidad, con la finalidad de construir conocimientos. Por un lado existen estudios que se ocupan de analizar cómo se dan las prácticas educativas y, además sugieren cómo llevarse a cabo la práctica pedagógica, y por otro, se dan las investigaciones que hacen aquellas disciplinas de las ciencias sociales que se ocupan del campo educativo sin ser éste su campo de acción, por ejemplo la psicología, esto sin olvidar que existen otro tipo de estudios basados en investigaciones que aparentemente nada tienen que ver con la educación en forma directa, porque sus resultados influyen relevantemente en aquella, por ejemplo la disertación que hace

Gramsci acerca de la transmisión de la cultura.

El pensamiento moderno alemán, acerca de la educación como fenómeno de la práctica escolar e investigativa, destaca que la investigación educativa sólo será útil en la medida que los profesores comprueben sus resultados en el aula y que los investigadores no desliguen de manera alguna los aspectos teóricos-metodológicos de las corrientes de pensamiento teórico-educativo, cuyas reflexiones teórico-filosóficas complementados con la comprensión de la sociedad a la que pertenecen, sustentan su paradigma, y ésta a su vez le permita acercarse al objeto de estudio.

3. Los fines sociales de la educación.

3. Los fines sociales de la educación.

Hacer más tolerante a todo hombre respecto de otras maneras de ver y entender la vida humana es objetivo ineludible de la educación. Esto se puede lograr en la medida en que se conocen mejor los valores de otras culturas, sus aportes, sus limitantes, etcétera. En el conocimiento y apertura hacia los otros se forja el espíritu de tolerancia.

Bajo esta connotación, la educación no se circunscribe únicamente a las aulas o centros especializados, sino al resto de la sociedad que transmite valores o antivalores penetrados de actitudes culturales que sostienen a la comunidad educativa. En otros términos la educación intenta transmitir a las nuevas generaciones modelos de vida que no se realizan sólo por la escuela sino por otras entidades. Su constitución la entendemos como pluralidad de contenidos presentes en la conciencia colectiva. Sujetos e instituciones configuran el poder de la educación. Entre los principales se encuentran la familia, la escuela, la Iglesia, el Estado, el contrato constitucional, la comunicación. La educación en todos los niveles, sea formal o informal se constituye como unidad en donde participan básicamente las figuras del educador y el educando.

Concebida así, la educación es la realización de valores cuya expresión más clara es la posesión de bienes culturales que habilitan al sujeto para un desarrollo conforme a su naturaleza social y material en la que existe. Esto se traduce en la formación del educando (entendido el educando, no sólo como el alumno sino todo aquel sujeto que es permeado de conocimiento), y

el primer valor de la educación consistirá en permitir que la persona se desarrolle y enriquezca en plenitud de acuerdo con sus posibilidades individuales y sociales. Hablamos entonces de una persona social, no de un ser aislado sino de un ser comunitario que busca la unión con otros a través de la comunicación y la convivencia.

Durkheim analiza los componentes del fenómeno educativo, argumentando que se trata de no emitir juicios de valor sobre los contenidos señalando dos elementos esenciales "primero, para que haya educación es necesaria la presencia de una generación adulta y una generación de jóvenes y, segundo que haya una acción. La acción educativa es una acción social y como toda acción social, consiste en modos de obrar, de pensar y de sentir exteriores a individuos que poseen un poder de coerción, en virtud de la cual se le impone." 16

Para Durkheim la función principal de la educación es la socialización metódica de la generación joven mediante la acción ejercida por la generación adulta. Esta socialización se realiza mediante un proceso de imposición externa por el que el ser asocial que somos naturalmente se va moldeando de acuerdo con las necesidades objetivas del contexto. Estas necesidades objetivas se estructuran en un código cultural de normas, valores y conocimientos que son comunicados por el grupo generacional como conservación de la cultura heredada del pasado.

¹⁶ DURKHEIM, Emile. Las reglas del método sociológico
p.31

Bajo su perspectiva funcionalista Durkheim dice que "a través de la socialización cada grupo generacional asegura su supervivencia y continuidad, transmitiendo los contenidos de su cultura. Esta transmisión se concreta en las diversas prácticas educativas que vienen a ser como los eslabones de la gran cadena que anuda la memoria histórica de la humanidad que permite su desarrollo".¹⁷

Si la educación no se circunscribe únicamente al aula, es preciso hacer mención de la importancia que reviste el estudio de ésta desde un enfoque sociológico. El aspecto educativo en el orden sociológico, que engulle otras instancias caracterizadas en la transmisión educativa, es en la actualidad una recuperación histórica de valores institucionales, culturales, familiares, éticos, morales, religiosos, aspectos que se desprenden directamente de las teorías de la educación y que su recuperación es de fundamental importancia en el presente trabajo. Bajo el mismo orden de ideas, nuestra explicación de la educación, comprende dar ciertos rodeos laterales apoyados inicialmente en la teoría funcionalista, a través de la cual intentamos dar una explicación coherente del fenómeno educativo. De lo contrario tendríamos que dedicar un espacio en el presente trabajo lo suficientemente amplio que abarcara todas las posibilidades de teorización educativa, lo cual resulta prácticamente imposible. Si esto ocurriese se desviaría la intencionalidad del mismo.

¹⁷ DURKHEIM, Emile. *Educación y sociología*.
Op. Cit., pp. 15-17

La familia, parte conformadora de la comunidad educativa, se encuentra en el primer escaño de influencia. Se ha desempeñado temporal y cualitativamente en su misión educadora con la mayor eficacia en relación con otras instancias de la comunidad social. Todo lo referente a las relaciones de padres entre sí y, de los padres para con los hijos, de éstos entre sí y de todos los restantes miembros familiares que puedan convivir conjuntamente participan en la formación de los individuos que comparten un espacio común.

A la educación que nace de la escuela sería lógico calificarla como escolar pero, debido a las distintas connotaciones de la palabra que suele evocar únicamente el nivel elemental o primario preferimos utilizar un concepto genérico e institucional. Las instituciones abarcan por consiguiente a la educación en el ámbito escolar en cualquiera de sus niveles, desde el jardín de infancia hasta la Universidad y posgrados. A raíz de que la educación formal se había desprendido de otros grupos e instituciones sociales, como la Iglesia para convertirse en un sistema educativo de corte nacionalista y claramente diferenciados en su estructura y fines; con sus lugares, régimen y funcionarios especiales, se le pudo considerar sociológicamente como una estructura institucional, de carácter público y lógico. La educación como fenómeno social no niega las funciones individuales que indudablemente tienen los sujetos, sólo trata de ensanchar el horizonte de éstos en la sociedad. El espacio educativo no puede entenderse si no se muestra con suficiente claridad cómo en su constitución participa la estructura económica, jurídica, política, cultural e ideológica del sistema

social del cual es parte. Pero tampoco es reducible a una simple resultante de las demás componentes sociales. Es preciso concebirla como un factor que contribuye a la definición de cada una de estas estructuras. Así, como dirían los funcionalistas, la educación viene a ser resultante y condicionante a la vez de un conjunto de determinaciones sociales que definen su naturaleza y características.

Con esta óptica el campo educativo, traspasa los límites del análisis reduccionista pues, incluye también la acción que realizan los grupos como la familia, la clase social, grupos políticos, culturales, religiosos. Necesitamos tomar en cuenta las fuerzas activas, tanto a nivel institucional como a nivel de lo cotidiano de la vida escolar que, estructuran experiencias en las cuales los alumnos de distintos grupos socioeconómicos aprenden diferentes tipos de conocimiento y prácticas sociales. Cada una de las partes integrantes de la comunidad educativa genera sus propios significados y sus propias formas interpretativas de la realidad a través de su misma sensibilidad. Como diría Durkheim; el hombre es por naturaleza un ser asocial y a través de la educación sufre una transformación, a lo que podemos agregar entonces que el conocimiento que tiene el sujeto de la sociedad en que existe proviene de su relación sensible con ella. El hombre genéticamente hablando nace sensible; los objetos que lo rodean emanan diversas impresiones, luego, tiende a poseer o evitar los objetos que las producen, primero porque las impresiones son placenteras o desagradables, luego la discrepancia o la conformidad que se encuentra entre el hombre y dichos objetos y finalmente el juicio que de ellas él hace de

las impresiones, en referencia a la idea de felicidad o perfección que nos ofrece la razón.

La educación, como ya dijimos no se circunscribe sólo al medio escolar, sino que también tiene su raíz propia en el ámbito familiar y en las oportunidades que ofrece la misma vida social en su conjunto, pues es ésta la que proporciona las pautas para que la organización familiar funcione de determinada manera y se la asigne a cada miembro una determinada tarea. Más adelante trataremos con mayor abundancia la incidencia de los factores sociales en educación. Por lo pronto "cabe" mencionar que el utilitarismo, el economicismo y las condiciones sociopolíticas de un país también infuyen y determinan visiones o concepciones de lo que es la educación, para qué sirve y cómo debe organizarse a nivel institucional no sólo internamente sino la función social que está llamada a cumplir y su papel protagonista en el desarrollo, económico-social. El estudio social de la educación parte del postulado de que es un proceso netamente colectivo cuyas finalidades, estructuras, procesos y resultados participan de manera específica en el devenir de una sociedad concreta en la que se desarrollan y en su mayoría se reproducen las relaciones de producción, esto es, en consecuencia sistemas de autoridad histórica, cultura, valores, en fin una visión del mundo y de relación de los hombres entre sí y hacia la naturaleza.

Ahora, no se debe olvidar que junto a la educación teóricamente concebida se le aparejan un conjunto de fenómenos concretos que hacen de ésta algo *sui géneris*. En ella se encuentran presentes problemas de poder; es decir, pugnas entre grupos dominantes, subordinados e intermedios (en emergencia) que

tratan de imponer su sistema de valores. Es el grupo que detenta el poder gubernamental, el que tiene todos los elementos que le permiten hacer de su propio proyecto, un proyecto de todos. Si hablásemos de una tendencia estatal de lo educativo, tendríamos que considerar a la figura del Estado como la rectora de todo aquello que sucede en este campo como el más importante de todos. En él -en el campo educativo-, se forja el pensamiento inteligente, creador, pero también la conciencia que obedece y reconoce en el Estado su benefactor.

En lo anterior es claro, existen diferencias de opinión tanto ilustradas como del puro sentido común y esto depende del lugar que ocupan los individuos en la estratificación social y de poder. Por ejemplo, no tiene la misma opinión (acerca de lo educativo) un asalariado y un ejecutivo del sector público. El primero cree al gobierno y los gobernantes del mismo modo que al Estado; no puede distinguirlos. El segundo no es que los distinga, sino que por ignorancia (de otro tipo a la del primero) actúa en función de sus propios intereses, desvirtuando el carácter público con que debe pensarse al proceso educativo, en el sentido de que se trata de una tarea y una obligación específicamente estatal y no gubernamental.

Las fines sociales de la educación se han extraviado y esto se debe a la multiplicidad de errores de conceptualización entre las tareas de los gobiernos y las tareas de los Estados. La educación es un proceso explícitamente tutelar. El Estado la proporciona porque es el único modo que tiene para organizar a la colectividad alrededor de su proyecto. El proyecto del Estado no es un proyecto de grupo faccioso, sino de la colectividad; de la

sociedad. En este sentido, se puede decir que los gobernantes actúan en razón de una agenda de grupo acorde con sus intereses cuando el interés más alto es la razón de Estado. Precisamente porque lo más importante es la preservación y fortalecimiento del Estado, es que la educación se erige como el medio a través del cual se logra esta organización de lo colectivo.

Los fines sociales de la educación, se encuentran bien definidos. Son los sujetos que de acuerdo con sus intereses tratan de imponer como único su proyecto de vida.

A lo largo de la historia de las sociedades (cuando menos en el capitalismo), el Estado, es decir, la voluntad colectiva subordinó a las fuerzas opositoras como son la Iglesia, las facciones de grupo (surgidas del capitalismo también) a su proyecto. Esto no quiere decir que hayan desaparecido de la escena educativa; quiere decir, que la voluntad estatal logra en determinado estadio de desarrollo subordinar a estas fuerzas alrededor del estilo de vida del conjunto, convirtiéndose la familia en el primer y más fuerte instrumento de la acción educativa. Es en este sentido que se encuentra el más alto contenido de las frases de Durkheim al afirmar que la educación es un proceso de transmisión de valores entre generaciones.

Debido a que los ciudadanos que viven en una circunscripción geográfica, deben servicio y obediencia al Estado, éste se asume como el responsable de formar e informar a la colectividad. El primer interesado en la formación incesante del nuevo hombre es, pues, el Estado y por tanto corresponde a él dar el rumbo y finalidad al proceso de educación. Para entender los fines sociales del proceso educativo, es necesario entender cómo

funciona el Estado y saber distinguir entre él y lo gobernantes. De otra forma, cualquier discusión sobre el punto da vueltas sobre un círculo convirtiendo esto en un diálogo de sordos.

Por otra parte, es importante distinguir, en efecto, que la educación no tiene contenidos universales sino que se van construyendo de acuerdo con las necesidades y voluntades sociales diferenciadas por los espacios geográficos incluso. Lo que debe quedar claro es la forma en que está construida la problemática educativa. Hablar del modelo de educación francés, no sirve de mucho puesto que la educación en Francia está hecha para franceses. El modelo -o el que se anda buscando- en México debe ser un modelo para mexicanos; que tienen su propio contexto y sus necesidades culturales, geográficas y hasta fisiológicas diferenciadas de las de aquéllos. Sin embargo, cuando se discuten los fines sociales de la educación en los países se están tratando cuestiones de forma y no de contenido. A final de cuentas el modelo está en función de la cultura que hoy por hoy domina al globo terráqueo: la cultura capitalista.

Para mencionar los fines sociales de la educación que imparte el Estado y en donde éste aparece como su rector, no es necesario referirse a un Estado de la Luna; se trata del Estado capitalista, porque el capitalismo es el único que ha dado lugar a Estado mismo.

En suma -y siendo congruentes con la concepción administrativa desde la cual, evidentemente estamos haciendo esta serie de anotaciones-, se puede decir que tal y como lo han manifestado los estudiosos (Cuéntase entre ellos a Ricardo Uvalle, Omar Guerrero, Dwight Waldo, etcétera), el Estado es la

forma en que se organiza la sociedad. A lo cual podemos agregar nosotros que la manera en que esto se logra es propiciando que las estructuras estatales trastuquen las conciencias de los individuos en la sociedad concebida como colectividad y a partir de lo cual no es posible encontrar un instrumento tan idóneo como la escuela misma.

4. Teoría y práctica educativa.

4. Teoría y práctica educativa

La realidad social es una totalidad siempre cambiante y este proceso de cambio social es producto de la acción humana que socializa su estado natural. El hombre contribuye a la aceleración del cambio social e influye en la orientación del cambio gracias a su capacidad creativa y transformadora derivada del pensamiento inteligente ya que, a su vez éste le permite entender y criticar lo que sucede en el ambiente y las condiciones naturales en que existe. También le permite comprender y evaluar lo que le ocurre al sistema mismo.

El desarrollo científico no escapa a esta lógica de desenvolvimiento de la totalidad ya que se circunscribe en un proceso de cambio histórico en la medida que las teorías nuevas se apropian de los resultados acumulados y de alguna forma heredados de los conocimientos científicos anteriores. Un científico no se encuentra en condiciones de formar por sí mismo a partir de los hechos, sus herramientas conceptuales que necesita como punto de partida para cualquier investigación en el terreno de lo social. El científico ha pasado por un largo y sinuoso camino de enseñanza aprendizaje, adquiriendo en ésta trayectoria la comprensión de diferentes enfoques conceptuales que, han sido producto de investigaciones científicas anteriores, muchas de las veces a su propia existencia. A partir de la instrucción pedagógica y de las investigaciones científicas el sujeto cognocente se forma su propia concepción de lo real y a través de la acción teórico-práctica construye nuevos conocimientos; se plantea objetivos en busca de los resultados

que tengan efectos multiplicadores de aplicación práctica. Encuentra así las maneras de intervenir en el desarrollo de los procesos sociales para cambiar consecuentemente sus condiciones.

Cuando los principios de la realidad en el campo de lo social se expresan a base de sentido común no hace falta ningún conocimiento teórico para su comprensión. Sin embargo, si se busca comprender y apreciar sus resultados se está empleando una de las exigencias más importantes que es, la necesidad de una comprensión fundamental de los métodos empleados para el entendimiento. Con esto no pretendemos decir que el éxito del investigador radique esencialmente en el conocimiento científico de los métodos aplicados en el estudio de un fenómeno, objeto o hecho social, sino en la adecuada aplicación de los mismos en el terreno práctico.

Será necesario abundar sobre teoría y práctica para su comprensión en el ámbito educativo. Cuando hablamos de teoría, necesariamente estamos hablando de ciencia. Pero todavía más. El conocimiento científico debe ser concebido como un tipo de conocimiento diferente de otros. Recordemos que también el hombre común hace conocimiento de su realidad a partir del sentido común. Este tipo de conocimiento no es verdadero ni falso, pero es un conocimiento. Y, lo mismo se puede decir del religioso o del artista.

El conocimiento asume diversas formas pero, el conocimiento que tiene como finalidad la transformación de la realidad para arribar a condiciones materiales distintas a las presentes, es el conocimiento científico que se convierte en práctica social. Al hablar de ciencia conmutativamente hablamos de investigación y

a su vez, al hablar de ella estamos hablando de hombres y mujeres objetivos que no tratan de probar un punto de vista personal porque la ciencia¹⁸ no prueba sino problematiza. Hablamos aquí de hombres y mujeres que aceptan los hechos aún cuando vayan en contra de sus opiniones; que no están satisfechos con datos aislados, sino que buscan integrar y sistematizar sus resultados; que buscan teorías que les permitan integrar sus estudios hallados dentro de un esquema coherente, tomándolas con carácter de provisional hasta su aplicación práctica.

Dicho lo último, cuando hablamos de práctica estamos hablando de lo que sucede en el terreno de los hechos. Teoría y práctica, pensamos, que no son cosas opuestas, el conflicto que le asientan algunos autores es producto de su creencia o de una falsa interpretación de los hechos. Las teorías por momentos se han confundido con la técnica o se han construido sobre problemáticas estériles (falsos problemas) que producen discursos nulos. Este es el caso de las teorías inaprovechables.

Teoría y práctica no son diametralmente opuestas, sino congruentes y entrelazadas a sí mismas. La teoría no es una especulación como se piensa cuando no ha sido demostrada o probada, sino que ordena ya en la práctica a los hechos para que éstos tengan sentido. De otra forma dicho, la teoría sistematizada metodológicamente dota a la ciencia de herramientas para lograr el dominio del mundo material toda vez que a través

¹⁸ Ciencia, es el conjunto de discursos que tienen por objeto explicar y transformar lo real. Es, por excelencia un conjunto de discursos teóricos.

de ellas es posible una lectura adecuada de éste. Por un lado, la teoría es un instrumento de la ciencia porque resume y percibe hechos, presenta esquemas de conceptos por medio de los cuales se sistematizan, clasifican y relacionan entre sí los fenómenos; señala claros que hay en nuestro conocimiento, y por el otro lado, los hechos en la práctica son productores de teorías. Sin un hecho no se podría iniciar una teoría, lo mismo que un hecho no puede ser percibido sin un conocimiento y herramientas teóricos. Los hechos ayudan a la reformulación de una teoría ya existente o, al rechazo de aquellas que dan en la pura especulación sin referir a los hechos aclarándolos y redefiniéndolos, cambiándoles el curso pues.

Entonces teoría y práctica están en constante acción recíproca, es decir, las novedades de una pueden llevar a acontecimientos en la otra; la teoría implícita o explícita, es fundamental para el conocimiento e incluso para la percepción. La teoría no es pasiva, desempeña un papel activo en cuanto pone al descubierto la práctica y, ésta tiene un papel igualmente importante en el establecimiento de la teoría. En realidad la ciencia depende de una continua estimulación de la práctica por la teoría y de la teoría por la práctica.

Las teorías cumplen varias funciones en el desarrollo de la ciencia. Una teoría del aprendizaje, por ejemplo, incorpora dentro del proceso los resultados de una multiplicidad de investigaciones, y además esclarecen y dan significado a los hallazgos empíricos que antes se encontraban aislados, muestra las variables que están relacionadas y la forma en que lo están. Una teoría del aprendizaje explicará la relación entre rapidez y

la eficacia del aprendizaje, y variables como motivación, recompensa, práctica, etc. En base a los principios explicativos que encierra la teoría, las deducciones que se hacen permiten predecir la aparición de fenómenos, incluso la de aquellos que no han sido estudiados todavía esto es, que estimula la adquisición de nuevos conocimientos al proporcionar pistas para investigaciones subsecuentes. Y cuando se busca este conocimiento está inquiriendo las actividades educacionales. Estamos ante un ejemplo prototipo de usos de la teoría. Los planteamientos teóricos dan la posibilidad de entender la realidad. De acuerdo con lo que hemos venido planteando, también puede entenderse un fenómeno como el aprendizaje sin un conocimiento referencial teórico. Sólo que, ver al fenómeno aprendizaje sin lentes teóricos nos conduce a pensarlo como algo que puede ser descrito así; como aparece ante los sentidos. El conocimiento del fenómeno a partir del uso de teorías, posibilita al sujeto para que influya en el proceso estudiado haciéndolo más preciso, más rápido, más lento o simplemente manteniéndolo como está. Esto es, definitivamente influenciar a la realidad a partir de la activación de procesos reales desde el conocimiento teórico; es transformar la práctica cotidiana con ayuda de la ciencia. Dado el caso desde el punto de vista de la educación, el significado del conocimiento incluye saber por medio de qué procedimiento se obtiene éste.

La teoría no es necesaria cuando al fenómeno se le puede comprender en su totalidad con sólo observarse pero el conocimiento que se obtiene así, no es un conocimiento que transforme el proceso estudiado: no es un conocimiento

científico. Así, la teoría es sustituida por el sentido común y el conocimiento científico se asume como una práctica utilitaria inmediata al sujeto. No hace falta ninguna explicación que pueda resolver lo que no es aparentemente visto. Si la enseñanza aprendizaje representan más que un simple oficio para ganarse la existencia, el papel que desempeña la teoría es digno de su estudio, de lo contrario sería suficiente con mirar dicho proceso para conocerlo totalmente y no habría necesidad de ofrecer reglas que signifiquen una correspondencia entre los términos de la teoría y los hechos educativos a los cuales han de ser aplicadas. La teoría hace posible la explicación de los hechos, justifica y da orden, por ejemplo a los programas escolarizados; ingenuamente no se puede pensar en un plan de estudios universitario que incluya la asignatura de canto cuando la formación profesional es de médico veterinario zootecnista, o en un plan de estudios preescolar, se trate de enseñar a los infantes cálculo integral. Desde la experiencia disciplinaria, tanto de la biología como de la psicología (aunque pudiéramos nombrar otras) la aplicación de estos desarticulados ejemplos, se antojan increíbles. Su comprensión estaría sustentada en una teoría construida en base a estudios, (con sujetos ajenos a la evolución común de los mundanos, de lo contrario arrasaría de inmediato con todas aquellas predicciones teóricas y comprobadas en la práctica), que no serían congruentes con la evolución del aprendizaje. Por ello, seguramente Travers, Piaget y otros se levantarían de su tumba para recomponer sus modelos teóricos del aprendizaje.

El estudio de la teoría como interés elemental de la educación nos hace examinar los fundamentos de la enseñanza y de

lo que se enseña¹⁹ y, la relación interna entre ambos, dando consecuentemente, la actividad más significativa de la teoría, que es la interpretación de experiencias que no podrían explicarse de otra manera. En consecuencia si el estudio de la investigación es una investigación del conocimiento necesariamente es un estudio de la teoría.

La aplicación teórica de los estudios educativos, a la actividad práctica, tiene como una de sus misiones proporcionar a los enseñantes destrezas y recursos que les permitan reflexionar sobre las inadecuaciones de las diferentes concepciones de la práctica educacional. Lo que no quiere decir que sea preciso abandonar los modos prácticos de pensar en pro de algún modelo teórico de pensamiento, sino abandonar la actitud irreflexiva, de manera que sea posible adoptar una postura crítica frente a los mecanismos que la sustentan. O sea, es la reflexión del docente que enriquece su práctica para retroalimentarla teóricamente, sin que al mismo tiempo deje de ser práctica; garantizando así que, las interpretaciones y los juicios de los practicantes de la educación lleguen a ser más coherentes y racionales, para que éstos adquieran mayor grado de sistematicidad científica. Como

¹⁹ Debido a que no sólo la definición que pueda darse al concepto teórico de posibilidad de percibir la realidad, es válida. La teoría puede ser elaborada pensando en usos diferenciales, entre ellos, la de transmisión de conocimientos teóricos. Es decir que el conocimiento teórico no sólo sirve para percibir problemas de la práctica cotidiana, sino también para la formación intelectual de los sujetos. Cualquier individuo, antes de trabajar sobre problemas que le plantea su realidad, tiene que conformar todo un entramado complejo de referentes y pensamientos articulados por la razón. Es decir, primero se forma como teórico y después trabaja sobre problemas.

dice Donald Ary "La investigación básica conduce al descubrimiento de las leyes más generales del aprendizaje, pero la investigación aplicada es indispensable para determinar la forma en que esas leyes operan en el aula. Este método es esencial si se desea introducir cambios científicos en las prácticas didácticas los educadores han de emprender la ardua tarea de resolver sus problemas de éste tipo, pues de lo contrario nadie lo haría." ²⁰

Entonces, mediante el poder de la práctica educativa basada en la reflexión, los personajes de la enseñanza, más que oficiar desempeñan un papel vital en la tarea de lograr cambios sustanciales del mundo heredado.

Si la práctica educativa no fuera una forma de poder que da fuerza a una dinámica tanto de continuidad como para generar los cambios sociales, se pudiera pensar que ésta es algo ya construido que permite la perpetuidad de los códigos educativos como de las condiciones en que existen dichos códigos. La verdad es que nada permanece inmutable y por eso es que el conocimiento de esa realidad es una tarea impostergable para la ciencia. Pensarlo así, es pensar en sólo un deseo. La práctica en educación es algo más que una actividad, es una práctica social atravesada por la historia, que data de un fenómeno políticamente construido entre una de sus tantas características sustanciales. La práctica educativa, tiene significados e importancias que no

²⁰ ARY, Donald. *Introducción a la Investigación Pedagógica.*
p.25

pueden entenderse solamente por la observación de nuestras acciones, va más allá. Inciden en ella la totalidad de los conocimientos generados socialmente y agrupados para su comprensión en disciplinas científicas. las cuales ofrecen, a través de sus investigaciones, resultados producto de su construcción de conocimiento. Sólo bajo la aplicación y desarrollo del concepto de la teoría-práctica educativa puede ser entendido y desarrollado el pensamiento inteligente. Para que esto sea real, es necesario partir de la teorización que no se da de modo preciso en la práctica educativa; se da fuera de ella y en lugares y tiempos establecidos por la práctica misma. Aunque estos lugares y tiempos de teorización son muy importantes para la práctica educativa, se encuentran enmarcados por las tradiciones y la ideología dominantes, también objetos de estudio de la investigación educativa.

El estudio de la teoría y práctica educativas lleva a los expertos a través de las investigaciones, a la realización de análisis parcelarios, porque de lo contrario resultaría una verdadera aventura ilusoria, no hacerle recortes espaciales y temporales donde se delimiten los puntos de apoyo para la construcción de conocimiento. Ahora, el que se realicen este tipo de recortes no hace que la realidad y el conocimiento científico -especialmente en el área educativa - se fragmenten. Realidad y ciencia son la condensación de múltiples procesos; la una es estudiada por la otra. Si la realidad se compone (con fines de análisis) en una multiplicidad de procesos, la ciencia tiene que operar desarticulaciones discursivas que permitan la realización de explicaciones y transformaciones adecuadas con los

procesos estudiados. Ni procesos ni disciplinas se hayan separados de la realidad y la ciencia. Son las concepciones de los investigadores y las prácticas fragmentadas las que se prestan a este tipo de especulaciones.

El análisis de la teoría y práctica educativa, como proceso considera en cualquier momento estos aspectos. No hacerlo, conduce a una serie de errores en donde ni la teoría utilizada ni el conocimiento construido son útiles. Sería cómodo y sencillo para todos decir que el teórico construye teorías y el práctico es sólo eso: practicante. Esto es relativo si hemos hablado que, los que llevan a la práctica los conocimientos teóricos tienen que asumir un papel coherente y reflexivo de una manera racionalizada. Se llega así al punto donde el encargado de la enseñanza se convierte en un practicante -teórico- capaz de pensar teóricamente a través de conocimientos metodológicos y viceversa, el teórico educativo se convierte en practicante de la educación, aún sin tener las habilidades que sólo frente al problema es posible adquirir.

Así, esta dicotomía se nutre de científicidad, si la educación cuenta con prácticas que tienen sentido cuando se teorizan, y sólo practicando las teorías se revela su importancia social. La teoría y la práctica educacionales se necesitan mutuamente. La reflexión crítica del docente sobre la práctica educativa crea nuevas posibilidades para teorizar los procesos sociales, políticos, educativos, psicológicos, etcétera, dando margen a que el conocimiento teórico se traduzca en acciones cuyo sentido e importancia dan origen a nuevos procesos públicos entre grupos y comunidades enteras por obra de las instituciones

creadas para fomentar y sostener tradiciones e ideologías dadas y revolucionadas, a veces mal entendidas y empleadas como dijera Althusser como aparatos ideológicos de una clase en el poder.

La práctica y teoría educacional es un problema público,²¹ es una práctica social, no es solamente una función cognitiva, ni un asunto de roles sociales como dijera los estructural-funcionalistas, es un fenómeno crucial, no sólo en términos de quién se sirve de la teorización educacional, sino puede referirse al marco de pensamiento que estructura y guía cualquier actividad teórica y que dentro de ella está contenido el desarrollo las mentes de los educandos a través de un proceso de enseñar y aprender una actividad intencional conscientemente realizada. Entonces la educación es una actividad práctica desde el momento en que se ocupa de hacer cambios, tanto en los procesos públicos como en los educandos en ciertos sentidos y, es retomada esta práctica por la investigación que toma nuevas líneas de acción ocupándose por resolver los problemas educacionales; estableciendo así un nuevo problema teórico tomado de las prácticas educativas.

No nos compete al menos en éste trabajo, tratar de discernir cuál es la naturaleza de la educación, por que sería como entrar al problema del huevo y la gallina. En el caso de la teoría y

²¹ Decimos que es un asunto público por que históricamente se ha constatado que la educación de la sociedad, entendida como la transmisión de valores, es un atributo exclusivo del Estado. Toca a éste constituir la conciencia ciudadana; crear las condiciones que permitan a la población conducirse con acuerdo a un plan preestablecido por el Estado mismo. En la educación se construye, se fortalece y se reproduce el proyecto histórico del Estado.

práctica, sólo los tratamos de entender como partes de una actividad investigadora que contribuyen a nuestra finalidad: poner en claro cómo se da la relación entre los componentes que intervienen en el diseño y la práctica de un modelo determinado de educación. Esto conduce necesariamente al análisis de la Investigación Educativa que representa el terreno en el cual se articulan los procesos que dan sentido a la teoría y la práctica educativa. Por ello hasta ahora nos limitamos a sostener que la teoría y prácticas educativas se encuentran entrelazadas; se necesitan mutuamente y no compiten entre sí.

La tarea de resolver unos problemas teóricos, tropieza a menudo con dificultades prácticas que han de superarse si se quiere culminar aquella tarea con éxito. De hecho en este caso, sería muy complicado si las dificultades se tendrán que resolver de una manera cómoda, ya sea que haya que modificar la construcción teórica o alterar el hecho práctico. Aquí hemos llegado a un punto difícil. No será el refinamiento teórico ni su capacidad para satisfacer criterios que nos hagan creer que, una teoría en el terreno de la ciencia social, indique la verdad del desenvolvimiento que inscribe la trayectoria de los hechos. Si fuera de esta manera estaríamos hablando que existen teorías adecuadas, perfectas a la realidad, que describen y adivinan el presente y futuro de la práctica. Tal vacilada, ni filosófica, ni científicamente, hasta ahora se ha dado. Lo que se da son teorías que se aproximan, en base a la construcción de conocimiento científico, al conocimiento de lo verdadero. Por ello, cuando un investigador se plantea un problema, supone el conocimiento mínimo de su comportamiento. Tan es así, que para arribar a la

propuesta, antes tuvo que pensarlo. Nadie por tonto que sea propone resolver un problema sin pensarlo. La ventaja que tiene el investigador -teórico- es que dispone de los elementos propicios para enfrentarlo. Mientras que, el hombre común simplemente aprecia la complejidad del mundo, el investigador penetra en él; se apropia de él; actúa en él.

Este proceso es el que, finalmente ofrece las posibilidades de ser algo más que un ente contemplativo de la realidad como muchos otros. El investigador debe ser sagaz, aventurarse a lo desconocido sabiendo que tiene los instrumentos para vencer.

Así los problemas de la educación derivados de la práctica educativa han sido objeto de estudio de la teoría educativa. Muchas veces no están determinados (los problemas de la educación) por las reglas y normas que gobiernan la práctica del investigador educativo. Los problemas educativos se suscitan cuando hay una discrepancia entre el hecho educativo y la construcción teórica educativa. Los problemas educacionales se plantean debido a esta especie de incumplimiento que implica necesariamente la posesión de algunas creencias previas y de algunos presupuestos que explicaban y justificaban aquellas expectativas poseídas por algún marco teórico que servía para orientar las prácticas provocando la discrepancia mencionada. En este caso y en muchos otros que estudian los cambios referentes a lo social, están incrustados de los conocimientos teóricos del investigador configurados por antecedentes concretos de otras situaciones parecidas o no, a aquellas en las que se ocupan los protagonistas en un momento dado.

Las teorías al pasar de la historia denotan el fracaso de

una práctica o la revela como necesaria, pero a su vez implica el fracaso de la teoría misma si ésta ha sido recuperada en el presente y un análisis previo de cómo pudo influir en este nuevo planteamiento práctico. Así, introducimos otra variante controvertida entre teoría y práctica educativa. Cuando mina las expectativas de una práctica educativa, el problema educacional mina también la validez o interpretación, lógicamente previa de tal práctica.

Por tales motivos, al igual que los modelos científicos suministran un marco de supuestos que determinan lo que se construye como práctica científica aceptada, las prácticas educativas sólo resultan inteligibles teniendo en cuenta el trasfondo de un modelo educativo aceptado que, se constituya inteligible, no sólo para el investigador, sino también para el practicante de la educación. Para lograr tal cosa es necesario tener presente que cualquier planteamiento teórico por importante que haya sido en su momento, lo más seguro es que la práctica devenida de tal aplicación, fracase.

La realidad en general y la realidad educativa en particular, avanzan sin detenerse. Por ello las teorías y prácticas educativas confinadas en un modelo determinado son confinadas al pasado. Porque las nuevas condiciones en que se dá el hecho educativo han cambiado. El modelo educativo sólo puede ser construido por el investigador educativo. Pero éste, hemos dicho necesita actuar prácticamente; necesita traer al terreno concreto sus especulaciones. Todo ello lo convierte en un practicante del hecho educativo. Los practicantes de la educación no sólo deben poseer de antemano comprensión de lo que hacen, así

como un conjunto de creencias, según las cuales sus prácticas adquieran sentido apoyándose en la teoría educacional que les sirva para la explicación y la orientación satisfactoria que sus fines requieren. La identificación de una práctica educativa está en función del entendimiento del marco de ideas de lo que piensan y construyen los practicantes en lo teórico. Cuando las realidades concretas chocan con las ideas educativas, los problemas se suscitan, precisamente por que hay alguna diferencia entre lo que ocurre en realidad, y lo escrito en el papel, concretándose en entendimiento más o menos exacto y, las nociones de lo teórico y lo práctico pueden interpretarse de una manera muy distinta de su acepción en la investigación educativa.

En suma, las teorías educacionales son producto de alguna actividad de la práctica educacional y, a su vez, la actividad práctica educacional recibe de alguna forma la orientación de la teoría educacional. La práctica en lo educativo no existe separadamente de la teoría, se incorporan mutuamente. Son actividades sociales.

5. La investigación educativa en México.

5. La Investigación Educativa en México

5.1 Institucionalidad de la Investigación Educativa

El orden institucional cesó al caudillismo. El orden social a partir de la década de los veintes, en México, determinó políticamente el establecimiento de las instituciones, y hasta nuestros días las instituciones han determinado el orden social establecido, tanto a nivel general como a nivel particular del individuo, atravesando todas las instancias en las que actúa el hombre.

Las instituciones en nuestros días, tienen una diversidad de entrecruzamientos debido a los sistemas de pertenencia de instancias que dependen de ellas, cuyo fin es determinante a la atención del desenvolvimiento de las esferas sociales. Las instituciones atienden problemas económicos, culturales, comerciales, etc., y, entre ellos, los problemas de control social. El entrecruzamiento de las instancias institucionales aparece tanto en la fábrica como en la escuela o en el estadio de fútbol.

El estudio de la problemática contemporánea se ha caracterizado por su adhesión al proyecto estatal, conforme al cual la educación es considerada como una institución que adquiere sentido a partir de las funciones que desempeña en la sociedad. En el sentido funcional se conciben los cambios a partir del estudio de las partes de la sociedad donde intervienen otros aspectos que juegan un papel importante y que van caracterizándola. Este es el caso de la educación. La educación se concibe como una instancia socio-cultural encargada de formar

recursos humanos para el buen desarrollo de las actividades productivas de la base económica de la sociedad y, como actividad social principal se ecarga de asegurar el patrimonio cultural. Del mismo modo se responsabiliza de desarrollar y generar las capacidades individuales indispensables para el logro de una mayor integración social de los individuos.

La trayectoria funcionalista de la educación, en su afán de validar de manera permanente los presupuestos centrales, del orden estatal, ha realizado un constante trabajo de reelaboración teórica congruente a las necesidades de la sociedad industrial, mostrando su naturaleza. Los fundamentos más importantes de este funcionalismo son de un marcado carácter conservador. Es en el nivel de instrumentación de las políticas, es donde se advierten las contradicciones más evidentes. Por un lado, la postura educativa expansionista, que parte del supuesto de que es posible alcanzar la igualdad democrática, en el seno de una sociedad en donde estructuralmente sienta sus raíces la desigualdad social. Y por otro lado, la tendencia a la diversificación de la enseñanza es una respuesta a una supuesta escasez de mano de obra calificada, cuando en la realidad se presenta un creciente fenómeno de saturación del mercado de trabajo, representado por amplias capas del subempleo y desempleo profesional.

En el caso de México, la educación se ha considerado como un subsistema que cumple determinadas funciones para el mantenimiento del orden social existente, que supone constantes transformaciones para poner en marcha mecanismos de autorregulación y control, así como el mantenimiento del equilibrio social a través de las instituciones. No obstante, los

subsistemas institucionales han sido vulnerados y vulnerables por las deficiencias cualitativas de la educación, producto de las políticas de los regimenes en turno, y en consecuencia ha engendrado el estado de atraso y subdesarrollo que son claros síntomas de una economía estancada. Las políticas gubernamentales se han orientado en repetidas ocasiones a expandir el acceso al sistema educativo a pesar de su demostrada insuficiencia para resolver la problemática educativa nacional. Resulta insuficiente el esfuerzo para el avance educativo el sólo hecho de acrecentar la matrícula para lograr la coesión social y el desarrollo económico, mientras no se le dé el apoyo suficiente a otras áreas, entre ellas a la Investigación Educativa que se encuentra en una precaria situación, en relación a la magnitud del desarrollo educativo. Los intentos de expansión, en los últimos tiempos se han visto rebasados por demandas más amplias de tipo social.

El apoyo al sistema educacional requiere de políticas más eficaces que se instrumenten a través de las instituciones creadas para tal efecto. La crisis actual del país repercute en la crisis de la educación, por ello, es necesario pensar en una reorientación de los objetivos de la educación. Esto significaría una recomposición planificadora de la institución educativa desde un punto de vista social, en detrimento de sus fines de legitimación y promoción tecnocrática.

La importancia que se le ha dado a la Investigación Educativa a nivel institucional, es muy ligera en relación a otros renglones de los que se ocupa la política gubernamental. La organización y administración de las instituciones en la tarea de

investigar educación, goza de amplias deficiencias administrativas unidas a la falta de experiencia de muchos investigadores, producto de la poca atención histórica en la formación de éstos, que se traduce en baja eficiencia de la Investigación Educativa.

En México existen pocas instituciones, centros o grupos cuya razón de su existencia sea única y predominantemente la realización de Investigación Educativa. En lo general se puede decir que los centros que hacen Investigación Educativa tienen finalidades más amplias y diversificadas, es decir, no es ésta su tarea primordial; por ejemplo las universidades, o las dependencias de la SEP (Secretaría de Educación Pública), pero que de alguna manera se dan a la tarea investigativa en el terreno educativo. Por otro lado también existen equipos de investigadores dedicados a la misma finalidad, principalmente dentro del aparato gubernamental.

Como dato más sobresaliente, se convocó al primer Congreso Nacional de Investigación Educativa²² para 1981, por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), donde se proponía desarrollar un proceso continuo de reflexión, búsqueda y discusión con múltiples manifestaciones y, se puede decir, como punto de despegue hacia una mayor participación conjunta de los sectores involucrados, encaminada al fomento de

²² Véase *Congreso Nacional de Investigación Educativa, documentos base.*, vol.1

la investigación en educación y a la implantación de los resultados de la misma, en la sociedad. En este documento convergen diversas corrientes de pensamiento de investigadores que analizan el sistema educativo con el afán de sacar a la luz los problemas más sobresalientes del rezago en avances educativos.

En dicho Congreso donde participaron noventa y tres instituciones, se realizó inventario de Investigación Educativa institucional, del que se puede presumir, no ha crecido en forma significativa hasta la fecha. Los datos empíricos arrojados demuestran lo antes dicho. Quienes realizaron este documento, detectaron los principales centros públicos y privados de Investigación Educativa del país que, se componen principalmente de instancias y órganos del sector público educativo e instituciones educativas propiamente dichas, como lo son escuelas, en particular de nivel superior, Maestrías, Centros de Didáctica y Departamentos de Planeación Educativa.²³

Por otro lado, en la actualidad, se ha visto, aunque en forma muy reducida, la participación en este renglón de un sector privado, que consiste en algunos grupos de capacitación y desarrollo en educación, que realizan investigación sobre la base de sus propios beneficios.

La Investigación Educativa en México, inmersa en los problemas que se originan por la situación que guarda el desarrollo de la ciencia y la tecnología en los países

²³ Congreso Nacional de Investigación Educativa.
Op. Cit., pp. 237-257

dependientes económica y políticamente de, organismos financieros mundiales y países desarrollados. La dependencia estructural define, en alto porcentaje, los tipos y alcances de la investigación científica, así como las orientaciones y paradigmas en que se sustentan. En la medida que la división social del trabajo ha logrado la fragmentación del conocimiento, el proceso de investigación se sujeta a los cambios establecidos por ésta, en donde a los países dependientes se les asigna de alguna manera un papel de receptores y repetidores de teorías, modelos y enfoques generados en las naciones más desarrolladas. La Investigación Educativa se inscribe en este contexto y no es ajeno a la situación que prevalece en otros campos del desarrollo científico en México. Indudablemente nuestro país, se encuentra sometido a la dependencia económico-política internacional, bajo la influencia de organismos financieros internacionales y sus principales socios comerciales a niveles de Estado, por lo que sus políticas gubernamentales son expresadas a través de las instituciones en todos sus renglones.

Producto de dicho sometimiento, la institución educacional no escapa a ello. La Investigación Educativa a nivel institucional ha sido poco consolidada. Por ejemplo, desde el Congreso (en 1981) y pasando por la federalización de la educación, propuesta por la SEP en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se nota una alta tasa de mortalidad entre las instituciones de Investigación Educativa, provocando desequilibrios y falta de continuidad en las sobrevivientes, cuyas cantidades demuestran la débil fortaleza institucional. En trabajos como el de Pablo Latapi que llamó

"Diagnóstico de la Investigación Educativa en México" señala que existen más de doscientas instituciones que realizan Investigación Educativa en México, distribuidas en cuatro sectores principalmente: el público, el universitario, el privado y el llamado externo, constituido por instituciones vinculadas con organismos internacionales, apoyándose en diagnósticos oficiales como el de la SEP, CNTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación), cuyo apoyo cita: "El PNIIE mantiene un directorio actualizado que registra, al presente, 178 unidades de IE. Si se afirma que probablemente pasan de 200, es porque consta que están creándose continuamente (principalmente en las instituciones de educación superior y en el sector público) nuevas unidades aun no registradas en el directorio. El sólo sector federal, según su reciente inventario registra 125 de IE (DGP-SEP, 1981), y la comparación de los diversos inventarios identifica 107 (CNTE, 1981:5)." ²⁴

Es evidente que estos inventarios pertenecen a la década pasada, sin embargo, aunque en la actualidad no se haya al menos publicado un diagnóstico más reciente, es notorio el lento crecimiento institucional en apoyo a la Investigación

Educativa que, en combinación con la pobre comunicación y su aislamiento entre sí, no alcanza a satisfacer las necesidades del desarrollo educativo nacional. En este sentido, la tibieza del

²⁴ LATAPI, Pablo. "Diagnóstico de la investigación educativa en México" en: *Perfiles Educativos*. Ed. CISE-UNAM: México., p.36

desarrollo de la Investigación Educativa del país, de alguna forma significativa ha sido motivada por la falta de comunicación interinstitucional. La falta de intercambio de experiencias de formación, sobre todo entre las instituciones de una misma región, provocando crecimientos desiguales como si se tratase de instituciones de diferentes países. Las instituciones concentradas en el centro de la Federación logran menos lento el cumplimiento de sus programas investigativos, no así al interior de la República. En los estados, las pocas instituciones que producen Investigación Educativa, con algunas excepciones, es casi nula la investigación, por razones conocidas; falta de recursos, mala administración, carencia de políticas eficaces hacia el fomento de la Investigación Educativa, apoyos interinstitucionales etcétera. El hecho que los principales centros de investigación se concentren en la capital de la República es un agravante.

En la política de fomento a la institucionalidad para la Investigación Educativa se necesita una reforma que otorgue mayor peso al estudio de los sistemas de planeación y organización y, soslayar las políticas huecas que, en los últimos tiempos han caído en el verbalismo y en gran medida su falta de atención al tema que nos ocupa, han logrado en comparación de naciones desarrolladas, la casi paralización reorientadora de la investigación en el renglón educativo para incrementar los aspectos técnicos en pro del desarrollo educativo que demanda un alto grado de especialización y la habilitación para la resolución de problemas que se dan en una sociedad tan convulsionada como la nuestra.

Hemos visto que, en la postura oficial desde los años sesentas, han predominado las políticas desarrollistas influenciadas desde el exterior, principalmente del país vecino del norte. La influencia ha consistido en una serie de valores socio-políticos de inspiración democrática cuya legitimidad en el contexto mexicano se fundamenta en discursos acerca de las proclamaciones formales del gobierno, pregonando el bien de la patria por encima de intereses personales, democracia y justicia social, libertad, desarrollo económico, etc. Solamente la interpretación empírica de la influencia desarrollista, nos ha demostrado en la práctica que nuestra realidad educativa, ha sido sobre todo la falta de coherencia entre objetivos y planes dichos en el discurso, entre planes y resultados producto de la baja eficiencia del proceso productivo en la institución. En las acciones derivadas del discurso ineficaz que han traído como resultado el rezago educativo, se pueden sumar otros factores que inciden en la base institucional; como por ejemplo la falta de comunicación y de intercambio documental investigativo actualizado que de a conocer nuevos descubrimientos acerca de problemas y necesidades educativas, con el afán de dar una respuesta en conjunto adecuada y oportuna, tal y como se planteó en el Congreso.

5.2 Las políticas estatales en la Investigación Educativa

Se entiende por IE, "el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y patrones de conducta en los procesos educativos"
25

La IE se relaciona, representa el conjunto de actividades intencionadas y organizadas, cuyo fin es mejorar los procesos y sistemas educativos.

¿Cómo llegar a la práctica de esto que tenemos como mero concepto? ¿Quién o quiénes son responsables de proporcionar los elementos necesarios para que se realice la Investigación Educativa? Las respuestas pueden ser de diferente índole.

En los países tradicionalmente capitalistas y en especial aquellos que no han alcanzado un desarrollo cultural y tecnológico suficiente, la educación ha sido un instrumento de campaña política de los candidatos a elección popular; sus discursos son copiosos y maquillados de diferente forma. Se ha dado a entender que, un sólo hombre al asumir el poder acabará con la inestabilidad crónica, en renglones como la economía, la política, la educación, entre otros. Esta última, se ha prometido como un instrumento regulador e incluso eliminador de las desigualdades sociales.

25 CONACYT *Plan Maestro de Investigación Educativa*
82-84 México, p.46

Las políticas educativas significativamente, han tomado un rumbo orientado por las restricciones de la política económica. En consecuencia para muchos, los alcances en materia educativa son limitados. No definen específicamente las necesidades sociales que deben considerarse como prioritarias, y por tanto las acciones de gobierno se han orientado en la práctica a la satisfacción de las mismas. La cuestión educativa se enfoca en el discurso desde la perspectiva de la producción y de las demandas que plantean los grupos hegemónicos, atendiendo en menor grado los requerimientos básicos de los sectores mayoritarios.

Las investigaciones no oficiales que se construyen alrededor de la educación parecen mostrar la realidad educativa, que a algunos del grupo hegemónico incomoda. Pero eso es lo de menos. Lo más destacado en este sentido es que la ciencia y la tecnología, hasta nuestros tiempos no han sido puntales del desarrollo económico, y por tanto, no ha sido posible reducir las desigualdades sociales. Creemos que el fracaso de los modelos económicos implantados en México, demuestran, que las relaciones establecidas entre educación y desarrollo no han satisfecho las demandas de la sociedad. La educación no cumple con su cometido en términos de que a través de ella no se da la distribución igualitaria de oportunidades que permitan elevar el nivel de vida de la población, tal y como fue consignado en el discurso.

Los modelos, los programas, los planes educativos, la memoria histórica, han dado cuenta del paulatino deterioro del sistema educativo nacional. Se trata no del fracaso de las instituciones, sino de la manera en que se imponen las políticas desarrollistas-neoliberales por parte de los regimenes en turno.

Pero el problema no es sólo la tendencia liberalista, sino los vicios que en los países subdesarrollados se adopta. En México, por ejemplo, los fracasos del sistema educativo se deben a la falta de contrapeso que tiene un régimen presidencialista. Desde la desconcentración de la educación en 1978, hasta el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, aunado a la falta de equilibrio de los poderes del Estado que mina el sistema político nacional desde que nace como tal. Los intentos de dar a la educación un auténtico federalismo han sido insuficientes, por tanto, no se puede hablar de que la toma de decisiones hacia el desarrollo del sistema educativo con un sentido democrático. Mientras el Congreso de la Unión siga dando muestras claras de dependencia subordinada y marginada al poder ejecutivo y no se manifieste con la autonomía que le otorga las leyes constitucionales, la legislación emanada de éste carecerá de la capacidad de decisión que sus representados esperan. Se trata de que la educación sea vista como un proyecto de vida nacional desde la óptica equilibrada de los poderes. Los factores: educación, ciencia y tecnología, sin duda ayudarán a largo plazo a elevar el nivel de vida de la sociedad. Ahora, es necesario decir que no basta un sentido de política equitativa. Alrededor del desarrollo de un país, sobre todo en lo educativo, existen muchos elementos que deben ser tomados en cuenta si en su carácter de promotor de la equidad, aspira a la construcción de mejores condiciones de vida. Aquí la educación y la investigación científica, juegan un papel central. Se trata de que la Investigación Educativa, sea suficiente para lograr el estudio de fórmulas encaminadas a la mejor distribución de servicios

educativos, y consecuentemente brindar las oportunidades de acceso, permanencia y aprovechamiento por igual al sistema educativo, desde un marco nacional, estatal y municipal. Y sobre todo lograr un estado de innovación educativa constante que mejoren sistemáticamente los procesos y sistemas educativos.

Hasta ahora el Estado ha atribuido los avances educativos, en cierta manera al proceso de modernización, que incide en forma directa en las posibilidades y limitaciones de la investigación educativa, subordinando a ésta a las necesidades de eficiencia del aparato educativo. Así, la Investigación Educativa se ha concebido como apoyo a la planeación educativa o bien como sustento y generadora de innovaciones en lo educativo. Con todo y sus limitantes, la Investigación Educativa, ha coadyuvado con dificultad a la hechura de las políticas educacionales internándose en la toma de decisiones. Si bién es cierto, que investigadores y autoridades son diferentes personalidades, se debe insistir su vinculación. Consecuentemente este vínculo deviene en la preponderancia que deben tener los investigadores en la toma de decisiones. ²⁶

²⁶ Congreso Nacional de Investigación Educativa Documentos Base en la p.566 dice con respecto a la toma de decisiones.

" 1o. La política requiere alimentarse de los conocimientos generados por la IE. La IE pretende transformar la realidad, a través del poder [9.3]

2o. Las condiciones en las cuales la IE oficial y la no oficial llegan al poder parecen ser muy diferentes [9.3]

3o. La IE realizada por equipos técnicos estables, en el seno del aparato político, permite modernizar y racionalizar las decisiones de política educativa [9.5]

4o. Sin embargo, las innovaciones no pueden nacer siempre desde arriba, las iniciativas en la base brillan por su ausencia, hace falta ilusión, capacidad

Si tomamos en cuenta, que autoridades de la educación o administradores educativos son los que se encargan de poner en marcha los sistemas de educación pública, la técnica administrativa no es un fin en sí misma, sino un medio al servicio de la mejor educación. Para que la obra educativa sea eficaz hay que atender un sinnúmero de quehaceres que deben ser planeados y ejecutados, y aquí juega un papel sustantivo la toma de decisiones. Para que tal planificación y ejecución se realice por funcionarios e investigadores, se necesita hacer más efectiva la Administración Educativa, ejercida por el Estado.

En sus análisis y apreciaciones Pablo Latapí, evidencia la necesidad de los resultados arrojados por la investigación en educación y el uso que de ella haga el Estado y las autoridades políticas y técnicas deben tener como fin la transformación de la realidad educativa. Es evidente que a la discusión de Latapí existen opiniones encontradas, si lo que afirma es comparado con lo que se dice en el discurso oficial. El problema central de las diferencias radica en que los juicios son realizados por personajes distintos. Por un lado los investigadores -grupo al cual Latapí pertenece- y por el otro los responsables de la toma

y confianza en los educadores.[9.2]

5o. La opinión pública ignora, por lo general quién decide, en función de qué, y quien es el beneficiario real de la T. de D.

6o. La T.de D. es un proceso político [9.1] los mecanismos por medio de los cuales la IE influye en ella son fortuitos [9.3]

7o. La prensa tiene un rol importante como factor de equilibrio político. Sin embargo, la falta generalizada de cultura cívica impide que las denuncias periodísticas consoliden opinión y ejerzan una presión efectiva sobre los órganos del poder."

de decisiones; ambos tienen conocimiento de la problemática, pero el punto de partida en sus análisis, así como en intencionalidades, es diferente. Si a todo ello se agrega que no tienen el mismo conocimiento de las políticas más relevantes destinadas a remediar esta crisis que envuelve a lo educativo, llega al grado de la inmovilidad. A pesar de que unos y otros se encuentran en la misma realidad, la viven de diferente manera, los valores tanto políticos como culturales que manejan difieren. Los hallazgos, producto de las investigaciones tienen una concepción distinta del cambio al momento de llevarlos a la práctica, con respecto de los responsables de la toma de decisiones, que deben tomar en cuenta otros factores de su entorno político para poder llevar a la práctica las proposiciones de los investigadores. Cuando este empate de ideas no se dá de la mejor manera, investigadores y funcionarios entran en contradicción. Por un lado, los funcionarios creen que la investigación no les es útil, y por el otro, los investigadores ven sus esfuerzos frustrados. Se obtiene por tanto, la suma cero en donde todos salimos perdiendo; salvo algunos casos, en los que, los proyectos obedecen las más de las veces, a necesidades particulares de las áreas o a las relaciones personales entre los titulares de las dependencias y los encargados de la Investigación Educativa. Se necesita la instrumentación de criterios y lineamientos para el establecimiento y cumplimiento de convenios, donde se comprometan todas las partes involucradas en relación con la Investigación Educativa interinstitucional. De ahí la insistencia de vincular a políticos e investigadores, aunque se siga tratando de personajes distintos, pero reducirá

considerablemente la brecha entre investigación y toma de decisiones. El objetivo central de las posibles soluciones que se le puedan dar a estas diferencias, debe ser el desarrollo educativo, analizando los problemas nacionales y regionales, con el afán de la superación de los mismos, para lograr los cambios sociales que permitan el mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos.

El devenir educativo nos hace reconocer que la educación tiene una función política que se encuentra implícita o explícitamente expresada en relaciones de poder entre instituciones e individuos, a veces no compatible con la Investigación Educativa. La superación de la incompatibilidad depende en gran medida de la capacidad de los planteamientos políticos para la organización del sistema educativo, de la cual el Estado es responsable. El modelo que se formula como proyecto económico y político se expresa en la forma como se organiza la educación. La organización del desarrollo educativo dentro de su sistema, es indudable que corresponde a la Administración Educativa. Aquí, el gobierno debe establecer la armonía necesaria, y crear las condiciones adecuadas para insoslayar la importancia de las investigaciones en educación, y con esto esperar que la toma de decisiones no responda a intereses de título personal o partidistas.

La importancia que reviste la Investigación Educativa para el desarrollo de cualquier nación y en particular para el sistema educativo, exige el establecimiento de políticas definidas para su fomento y apoyo. En un primer momento como menciona Pablo Latapí "Más que aumentar el número de unidades, lo que se

requiere es apoyar la consolidación de las existentes, tanto en los aspectos técnicos como en los administrativos y financieros."²⁷

Se requiere de que las políticas de fomento y de apoyo a la Investigación Educativa a través de los planes y programas nacionales, tengan carácter de continuidad, evitando al máximo la rotación a corto plazo de sus directivos que sólo provoca el limitado alcance de los programas planeados. Y crear las condiciones propicias para instrumentar estrategias que permitan y favorezcan la formación y actualización de sus investigadores de acuerdo con los objetivos y necesidades institucionales de la educación; formular mecanismos de evaluación y seguimiento que prometan el rigor, la sistematicidad y pertinencia de los programas y proyectos de investigación y, por supuesto, dotar de recursos financieros, materiales y de personal propios y suficientes, que aseguren la viabilidad del logro de sus cometidos.

El gobierno, materialización del Estado, debe emitir políticas encaminadas a la sana Administración Educativa que, facilite la difusión y los avances del producto investigativo y esta práctica no se limite a materiales de circulación interna e inicie decididamente una recomposición de los problemas que atañen a la Investigación Educativa. Entre otros, creemos que la colaboración institucional no ha sido del todo satisfactoria. Su

²⁷ LATAPI, Pablo Diagnóstico de la investigación educativa en México en: *Perfiles Educativos* Op. Cit., p.37

base política estructural, resulta insuficiente para la realización de investigaciones conjuntas, en consecuencia el intercambio académico es muy limitado. Las actividades de impacto interinstitucional educativo debe ser generalizado. La comunicación existente entre las instituciones requiere que garantice el conocimiento de los trabajos realizados entre unas y otras, que la información sea reciproca consistente en: líneas de investigación, proyectos en proceso, investigaciones realizadas, etc., así como de realizar convenios interinstitucionales que permitan el trabajo conjunto en la realización de la Investigación Educativa en pro del mejoramiento del sistema educativo nacional.

Las políticas de fomento a la Investigación Educativa deben estar definidas por las prioridades de la educación, en renglones que demanden tal práctica. En primer lugar, existe la necesidad urgente de apoyar permanentemente el aprovechamiento de la infraestructura con la que actualmente se cuenta, para dar lugar a la fase de consolidación.

Posteriormente, que los planes y programas del desarrollo educativo destaquen por su continuidad. La creación de programas de apoyo a la Investigación Educativa debe ser permanente, institucional, con presupuesto propio. Que a los cambios de los directivos responsables de la Investigación Educativa, la administración entrante supere las circunstancias coyunturales; sin desarticular el antiguo modelo. Sólo afinando el modelo se logra la consolidación, así como la eficacia e impacto en la educación. Y por el contrario, asumir un carácter integrador en las instituciones que realizan Investigación Educativa, que

concerte intercambios entre si y más allá de las fronteras, de materiales, experiencias, ideas investigativas, avances, seminarios, encuentros, intercambio académico, que se lleven a cabo más congresos, etcétera.

En las políticas educativas, es necesario el replanteamiento de la implantación de mecanismos para la asignación de recursos financieros, dando participación a los criterios de la comunidad de investigadores. La concertación de los involucrados, será garante de un presupuesto suficientemente asignado, cuyo monto se ajusta a sus objetivos. Por lo anterior, es de suma importancia para la institución contar con personal directivo capacitado para el buen aprovechamiento de los recursos. El Administrador, en congruencia con los objetivos centrales, debe tomar en cuenta las partidas destinadas a conformar la planta del personal suficiente, gastos para trabajos de campo, equipo de investigación, material de apoyo, etcétera. Por otro lado, es de suma importancia, la aportación de recursos financieros para la actualización y superación del personal de investigación, así como del personal de apoyo "Las facilidades de actualización del personal de investigación (seminarios, talleres) son esporádicas, aunque su número va en aumento [...] La asistencia a congresos internacionales es aun una práctica bastante reducida [...] 2.1 No existe una política de formación de investigadores y de personal de apoyo a nivel nacional. (e y E)* 2.2 En consecuencia, los sistemas de formación de investigadores no cuentan con

*E=eficacia; e=eficiencia (criterios evaluativos propuestos por el autor).

orientaciones definidas. Los mecanismos internos de cada institución para la formación de sus investigadores en servicio son, en general, espontáneos. Para la asignación de becas en el extranjero no se cuenta con criterios explícitos y efectivos. Las Maestrías en educación atienden, en la práctica, sólo en pequeña proporción la formación de investigadores; en la mayor parte de ellas no existen grupos consolidados que realicen investigación. (e y E)

2.3 Las oportunidades de actualización de los investigadores son todavía escasas y poco sistemáticas. (e y E)

2.4 Para la formación de personal de apoyo (técnicos, encuestadores, archivistas, administradores, bibliotecarios, etc.), los sistemas de formación son insuficientes y, en algunas áreas inexistentes. Las instituciones se ven forzadas a improvisar este tipo de personal. (e).

2.5 Se considera positivo que los investigadores procedan de especialidades muy variadas. Es una circunstancia que favorece la interdisciplinariedad de los estudios. (E)."²⁸

Para la Investigación Educativa, el punto clave es fortalecer la institucionalidad de la investigación, esto es, establecer efectivamente un régimen de investigación que, implique una definición del carácter y finalidades institucionales. Es necesario, tener clara la explicación de sus políticas y de sus líneas programáticas, una organización y

²⁸ LATAPI, Pablo Diagnóstico de la investigación educativa en: *Perfiles Educativos* Op. Cit., p.39

estructura acorde con sus fines apropiado para el trabajo de los investigadores. No basta con sólo hacer investigación. Es necesario establecer las condiciones institucionales para que la práctica investigativa cobre una dinámica formal. Los investigadores por sí solos no pueden enfrentar los múltiples problemas que les presenta la práctica investigativa. Necesitan que la institución armonice su formación disciplinaria, que equilibre las tareas instrumentales con reflexión teórica, que negocie los intereses personales de investigación con los de la institución. Ello fortalecerá el proceso de constitución de la Investigación Educativa como campo científico.

En suma, si la política del aparato educativo encaminada al apoyo de la investigación, otorga el apoyo necesario para la consolidación, reforzamiento y mejoramiento de su estructura interna y funciones, la Investigación Educativa está en posibilidades de alcanzar un nivel de madurez y de autonomía en el campo científico.

5.3. Financiamiento de la Investigación Educativa en México.

México se halla en la agudización de la crisis que arrastra desde hace cuatro décadas, resultante de modelos delineados por las políticas desarrollistas. Hasta hoy éstas sólo han favorecido la acumulación de capital. El proyecto neoliberal impulsado por las cúpulas económicas y las políticas de algunos países capitalistas avanzados, han insertado al país dentro del sistema global, en el que se ha visto en franca desvetaja como Estado-Nación. En los últimos tiempos, a menudo escuchamos que se plantean varias medidas: liberación de trabas proteccionistas al intercambio de mercancías y capitales entre naciones; congelación de los salarios para luchar contra la inflación; reducción del gasto público y reducción de las inversiones a lo estrictamente productivo; limitación de la intervención del Estado en la economía, etcétera. Se asegura dentro de este proyecto, la venta de nuestras materias primas a un precio competitivo, la inversión extranjera, así como establecer acuerdos complementarios de integración industrial. Todo apunta hacia el establecimiento de un equilibrio, -que el proyecto neoliberal llama sano- entre la economía nacional y la de los países capitalistas avanzados. A cambio, se esperan beneficios como, mercado seguro para las exportaciones, asistencia técnica avanzada, recursos financieros, inversiones cuantiosas, etcétera. Y las consecuencias: desempleo e inflación; especulación financiera; aumento de la dependencia económica, financiera; creciente concentración de capital; recesión. Todo esto se encierra en una sólo palabra, crisis.

Los diseñadores del dramático estancamiento, han visto en la educación una manera de preparar técnicos y profesionales para impulsar el crecimiento económico y la necesidad de contar con cuadros especializados que, le permita al capital reproducirse y, reproducir las actuales relaciones de producción. El proyecto neoliberal, se olvida de que la educación es la formación integral del hombre, que juega un papel fortalecedor de la cultura. Si se quiere preservar al Estado, es necesario preservar los valores fundamentales del hombre.

Es necesario que el Estado reconsidere sus formas de desarrollo. Entre las tareas a replantear se encuentra la jerarquización del gasto público a partir de los criterios sociales; mejoramiento de la salud, vivienda, trabajo, educación, entre otros. Mejorando la educación se puede encontrar mejores resoluciones a los problemas que aquejan a la mayoría de la población. Llevarlo a cabo reiteramos, significa impulsar los procesos de innovación institucional y la capacitación crítica de las instituciones, dentro de un marco de autonomía. También, adecuar el crecimiento de las instituciones a las necesidades sociales y recursos disponibles, haciendo de éstos un uso óptimo.

Si la Investigación Educativa se relaciona con la innovación educativa es porque, el conjunto de actividades intencionadas y organizadas, que tienen por fin mejorar los procesos y sistemas educativos, necesariamente redundan en el mejoramiento de la práctica educativa. Es claro, siguiendo esta lógica, que el óptimo financiamiento y, aprovechamiento de los recursos en la Investigación Educativa coadyuvarán al desenvolvimiento de su eficiencia y por tanto, se reflejará en la eficacia e impacto en

la sociedad, con el consecuente robustecimiento del Estado cada vez más débil ante la voracidad del capital que a toda costa trata de engordar incluso a costillas de las instituciones estatales como la educación. Los particulares no están interesados en mejorar la educación sino de llenar sus bolsillos. Por eso, el Estado como promotor de su propio desarrollo tiene que crear sus condiciones políticas, económicas e institucionales para que a través de la formación de la sociedad recupere el camino al progreso, incluso en medio de las adversidades que el propio modelo capitalista neoliberal impone. La investigación científica es uno de los caminos a seguir.

El financiamiento a la Investigación Educativa es difícil de estimar, sus fuentes son heterogéneas. "Es sumamente difícil para las universidades y dependencias oficiales estimar los recursos aplicados a IE o el tiempo efectivo que un profesor o funcionario dedica a esa actividad [...]"

Las principales fuentes nacionales de financiamiento para IE son tres: la SEP en sus diversas dependencias, [...]"

Varias fuentes internacionales intervienen también en el financiamiento de la IE, principalmente la UNESCO, OEA, UNICEF, OIT y organismos de algunos gobiernos. Se desconoce el monto total de sus aportaciones. Por último, una docena de fundaciones privadas que, en general, se orientan más a las instituciones de IE privadas." ²⁹

²⁹ LATAPI, Pablo Diagnóstico de la investigación educativa en: *Perfiles Educativos Op. Cit.*, p.44-45

Lo anterior, ofrece las razones necesarias para situar al Estado como una parte importante en el financiamiento de la Investigación Educativa. Con esto no queremos decir que, necesariamente las instituciones como lo son las universidades, por ejemplo, se adhieran al proyecto de desarrollo del Estado, o que quien su acción, según los criterios y prioridades del mismo. Para constatarlo, tenemos el caso del Plan Nacional de Educación Superior, cuyo objetivo actual es "orientar la elaboración y el desarrollo de planes y programas institucionales, estatales, regionales y nacionales que promuevan el mejoramiento de la educación superior y contribuyan a la adecuación del sistema de este nivel educativo a los requerimientos dinámicos del desarrollo del país en el periodo 1981-1991." 30

El financiamiento de la educación está distribuido entre los distintos niveles de gobierno y los particulares. Pero, el sistema educativo, ha enfrentado durante mucho tiempo el problema de la centralización de los recursos, por tanto un reparto inequitativo de los mismos. La diferencia en la distribución se debe en parte a que en la ciudad de México, el gobierno Federal sigue concentrando demasiados recursos, problemas y poder. El acaparamiento, en muchos casos, provoca que los gobiernos estatales no cuenten con los recursos financieros suficientes para atender el costo de la educación. Esto significa que tienen que estar a expensas de la federación, lo cual implica una

30 Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior *Plan Nacional de Educación Superior*, lineamientos generales para el periodo 1981-1991., p.155

negociación constante para poder obtener los fondos necesarios.

En el papel se han hecho esfuerzos por descentralizar. Como ya señalamos, a partir de 1978 se inició un proceso de descentralización, el cual marcó un cambio importante para transformar la administración de los servicios educativos para disminuir su ineficiencia y, posteriormente, en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se trata fundamentalmente, de acercar el poder de decisión y solución de problemas al lugar mismo donde se prestan los servicios. En la práctica, la inmovilidad administrativa, no se ha eliminado por completo, falta modificar hábitos, romper feudos de poder y terminar con las canongías burocráticas.

Para combatir los rezagos educativos, es necesario comenzar por el principio; con medidas radicales que centren la verdadera idea del Federalismo, para estimular la vitalidad de los estados, municipios y comunidades, y adquirir una mayor cohesión, diferente a la que ha supuesto la centralización económica, social, política y cultural jurídicamente.

La baja calidad en la educación y su ineficiencia, han sido, en gran medida, producto de la escasa sensibilidad central para mejorarla. Se necesita que, de una vez por todas, los órganos centrales no se involucren más, en las decisiones políticas y administrativas de los estados, fortaleciendo así, las capacidades estatales para el logro de innovación y mejoría de la calidad educativa. Esta situación ha afectado claramente el caso de la Investigación Educativa en la que los recursos materiales y financieros no son suficientes, reduciéndose progresivamente en los últimos tiempos, ya que, por un lado, los organismos del

Estado dedicados al fomento de la actividad investigativa, han reforzado los criterios de racionalización de este tipo de recursos, sobre la base de consideraciones administrativas y no de una racionalidad científico-investigativo. Por el otro, mientras no se defina una estrategia de política fiscal que suelte los hilos a los gobiernos estatales, menos oportunidades tendrán de obtener los recursos que necesitan para el financiamiento de la educación y, por tanto, menor probabilidad de desarrollo local en la Investigación Educativa.

Si bien la realidad del país impone la reducción del gasto y la racionalidad del mismo, la comunidad de los investigadores no puede renunciar a demandar el incremento del financiamiento para la Investigación Educativa. A pesar que la Investigación Educativa, resulta menos costosa que la de otros campos que requieren múltiples equipos y materiales, la reducción del financiamiento provoca que ésta se constriña a niveles que comprometen los avances obtenidos y que no permiten nuevos desarrollos en el campo, consolidación de líneas investigativas y la permanencia de las ya creadas. La designación y utilización adecuada de los recursos (sin imputar su origen) deben coadyuvar a la construcción de modelos dotados de fundamento científico, para la planificación y el proyecto curricular de los distintos niveles educativos.

Los investigadores educativos deben estar libres de preocupaciones financieras y económicas, y dedicarse a las tareas investigativas. Construir conocimiento para elegir con realismo las finalidades y metas de la educación, es tarea de estos investigadores y de la ciencia en general. Se trata de alcanzar

el funcionamiento eficaz de los objetivos educacionales; de hacer operativos los programas y los planes de la educación. Así es como los resultados de la Investigación Educativa, apuntalan con verdadera eficiencia los proyectos de Estado. La idea de que las teorías educativas deben ser conforme a las normas y criterios científicos es sólo un requisito filosófico. Aquí lo que importa es hacer que la educación y la ciencia en particular se incorporen en forma decisiva al proyecto de Nación construido por el Estado, ya que en ese sentido es a él a quien sirven todos los esfuerzos que en materia de investigación y educación se hagan.

En esta medida, se apreciará que la finalidad de la investigación educativa, no es la preocupación por el financiamiento, sino por acceder al conocimiento de regularidades que, funcionando como leyes, puedan aplicarse a la práctica educativa, con objeto de mejorar la eficacia de la misma. Sin olvidar, que la Investigación Educativa y la teoría educativa, se le ha considerado como una ciencia inmadura, que necesita de desarrollo, perfeccionamiento y tolerancia.

El florecimiento de una variada gama de investigaciones aplicadas al tema, seguramente hará recobrar la función social de la educación; proporcionará conocimientos acerca de cómo pueden modificarse los mecanismos sociales ya operantes en las instituciones educativas, al objeto de mantener el equilibrio de la sociedad. La misión de las Investigaciones coadyuvará para establecer normas y procedimientos tendientes a la reglamentación de las instituciones educativas que las haga más eficientes. Esas leyes particulares que afectan a las instituciones educativas son, naturalmente las que actúan para

asegurar la transmisión de valores de una generación a otra y las que garantizan la asignación de los individuos a las posiciones sociales, económicas y de empleo. En un sistema como el mexicano, las principales exigencias que se le ha planteado a la investigación, para un adecuado funcionamiento de la educación son, la primera, socializar a los jóvenes con arreglo a las normas y actitudes predominantes, a fin de preservar la estabilidad social, y la segunda, estratificar a los individuos de acuerdo con la compleja trama de roles sociales que mantiene el orden social existente. Esto es lo que finalmente interesa en la preservación y mantenimiento del orden establecido por el Estado.

Post scriptum

No es común que un trabajo de tesis tenga un apartado de esta naturaleza, sin embargo aquí he preferido presentarlo con la finalidad de que se terminen las confusiones acerca de la forma en que fue escrito.

El *post scriptum*,* según las indicaciones establecidas en los Seminario de tesis I y II, se utiliza para referir aspectos que por su profundidad no fueron tomados en cuenta dentro del trabajo o bien, para aclarar, desmentir o completar los argumentos del mismo. En este sentido y de acuerdo con las observaciones que de manera puntual me han hecho llegar los revisores de la tesis, considero importante aclarar su estructura. Haré mención en repetidas ocasiones al trabajo realizado en los Seminarios de Tesis, porque son los únicos referentes que tengo para sustentar mis motivos por los que he realizado así la tesis.

En primera instancia, según se dijo (en el primero de los dos últimos semestres) el discurso científico se constituye de tres partes fundamentalmente: la parte teórica, la ontológica y la sustantiva o metodológica. El trabajo de tesis que aquí presento, no trata de ninguna de ellas, por lo que resulta

* COVARRUBIAS VILLA, Francisco Manual de técnicas y procedimientos de investigación social desde la epistemología Dialéctica-Crítica. Ed. UPN-SEP 1992. p.101 "s. Post Scriptum. Cuando ya concluyó todo el trabajo de presentación de resultados de la investigación y se quiere incluir algún señalamiento, éste se presenta aquí."

imposible forzar lo que aquí he escrito para poner etiquetas, tanto a la metodología como al sustento epistemológico de ella. A lo más podríamos decir que se trata de un conjunto de planteamientos valorativos (lo cual me fue adecuadamente apuntado) cosa que en efecto es posible asumir porque todavía no hay quien haga investigaciones de un modo parcial. Ahora no debe confundirse la crítica que se hace al positivismo en esta tesis con una concepción propia de quien la realiza. En el plano ontológico, pueden existir una serie de afirmaciones (temerarias a veces) pero que al fin y al cabo son necesarias en el proceso de investigación e incluso en el de la presentación de los resultados. Esto no es privativo de un administrador educativo. Cuando el psicólogo, el sociólogo o cualquier otro profesional, aplica un cuestionario para dar cuenta de lo que está en su intención, lo hace de un modo premeditado, incluso prejuiciado, simplemente porque no tiene forma de quitarse la camiseta de parcial para ponerse la imparcial. Nadie que humanamente tenga necesidades, intencionalidades o deseos está exento de cometer este tipo de "errores". La ciencia no tiene otra forma de proceder que trabajar con los problemas que incluyen el acierto, el descubrimiento y, en buena parte al error.

De tal manera, es posible asumir que en esta tesis hay juicios de valor (pero que no son intencionados) que se confunden en la complejidad del trabajo investigativo.

De lo que se trata es de presentar aspectos concretos de un problema en concreto y para ello me apoyo en los instrumentos de la disciplina que curso. No hablo de la metodología que utilizo porque este no es un trabajo sobre metodología de la

investigación educativa o social. Más bien me apoyo en los conocimientos que a partir de los Seminarios que la misma Universidad en que he sido formado ofrece.

Por otra parte, el lector encontrará en distintos momentos y partes de la tesis diversos conceptos y categorías (los cuales se me ha solicitado que explicito) que efectivamente son parte del trabajo mismo. No es posible definirlos, por dos razones. Una es porque este no es un trabajo sobre los contenidos epistemológicos ni de la investigación ni de la educación conceptualizada como disciplina. Las categorías y conceptos utilizados son precisamente como se nos ha indicado: herramientas del pensamiento y aquí se habla de instrumentos del desarrollo de la educación, lo cual se sitúa en un plano distinto. Las herramientas gnoseológicas aparecen en esta tesis como conceptos organizadores de lo que se investigó y no como objeto de explicación en sí mismas.

De tal forma, que lo aquí presentado es sólo el contenido sustantivo que se percibió en el objeto de estudio propuesto desde un proyecto y no las herramientas de la percepción o los supuestos ontológicos presentes en la explicación. No están ausentes. Por el contrario conforman el trabajo pero se subsumen a la explicación sustantiva sobre los instrumentos de la educación.

Por lo que toca a los distintos componentes de este trabajo, es necesario aclarar que nadie concibe, investiga y percibe los mismos problemas de un objeto de estudio común. Es dependiendo de la formación profesional del investigador que se definen y privilegian aspectos de la realidad que aparecen en el contenido

del trabajo, subordinando aquellos que desde la perspectiva del sujeto aparecen sin importancia. Desde luego que nadie podría sostener que no hay nada de político en lo educativo o no hay algo de científico en el lenguaje cotidiano o bien, que el arte se encuentra más allá de los cuadros de Miguel Angel, etcétera. Todos los procesos de la realidad influyen en todo. Se trata de un complejo conjunto de problemas indescifrables como totalidad y, en ese sentido no pueden aparecer explicados todos en un trabajo como éste. En concreto, no se puede ir más allá del esclarecimiento que necesite el objeto de estudio en cuestión, como tampoco un solo trabajo satisface todas las expectativas de todas las disciplinas desde las cuales es observado algún planteamiento como el que ocupa la atención de esta investigación.

Por último y en relación con los datos que sostienen la tesis sobre las investigaciones en el terreno de la educación tanto en el rubro del financiamiento como en los usos y destinos de la misma, he preferido no apuntarlos debido a que, en especial, los datos disponibles tienen un largo tiempo de desfase (como bien ha sido acotado por los revisores). Sin embargo, de acuerdo con la intención que impulsa esta investigación, se puede prescindir de ellos en tanto que sólo son eso datos. Lo importante para mí es, en este sentido la interpretación cualitativa de estos datos ya que de todas maneras, y en especial, en este país, el manejo de éstos es lo suficientemente no confiable como para incluirlos aquí. Es de todos conocido el manejo que hay en ellos cuando se trata de datos oficiales, los cuales la mayoría de veces están recuperados con fines de

convencimiento ideológico más que como indicadores del comportamiento de la realidad. Por ello es que fue preferible dejarlos fuera, principalmente en el último de los apartados.

Finalmente, la tesis denominada La investigación como instrumento del desarrollo de la educación en México, se encuentra acotada geográficamente a este país, porque parte de la problemática local, sobre todo en lo que se afirma en el último apartado. En la indagación no se han encontrado los elementos suficientes como para afirmar que la situación de la investigación en general y de la Investigación Educativa en particular hayan cambiado radicalmente (en términos cualitativos) en una década. Por otro lado, el que se presenten datos actualizados, no es garantía suficiente para constatar que todo es igual o distinto a como era hace diez años.

FUENTES DE INFORMACION.

1. ALONSO , Jose Antonio. Metodología
Ed. Coleccion Sociologia.Conceptos
26: Mexico, 1977.
2. ANDER-EGG, Ezequiel. Introduccion a las técnicas de
investigación social.
Ed. Humanistas: Buenos Aires,
Argentina, 1976.
3. ARY, Donald. Introduccion a la investigación
pedagógica. Ed. Interamericana:
México, D.F., 1985.
4. BAYCE, Rafael. La investigación contemporánea en
educación. Ed. ACALI: Uruguay;
1983.
5. BELTH, Marc. La educación como disciplina
científica. Ed. El Ateneo: Buenos
Aires, Argentina, 1971; trad. del
Ingles: Jorge Sirolli.
6. BEST, J.W. Como investigar en educacion
Ed. Morata: Madrid, España, 1982.
7. BLALOCK, Humbert M. Introduccion a la investigación
social Ed. Amorrortu: Buenos
Aires, Argentina, 1978.
8. BLANCO, M.Agustin. Metodología, investigación y
sociedad Ed. UCV: Venezuela, 1978.
9. BROCCOLI, Angelo. Ideología y Educación
Ed. Nueva Imagen: México, 1986
trad. Beatriz Sarlo.

10. CONACYT. Investigación Educativa
Ed. CONACYT: México D.F., 1979.
11. CONACYT. Investigaciones en Educación
Ed. CONACYT: México D.F.; 1981.
12. CONACYT. Plan Maestro de Investigación Educativa. Ed. CONACYT: México D.F.; 1981.
13. CONACYT. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos base I. Ed. CONACYT: México, D.F., 1981.
14. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior Plan Nacional de Educación Superior, lineamientos generales para el periodo 1981-1991.
15. COVARRUBIAS, Francisco Manual de técnicas y procedimientos de investigación social desde la epistemología Dialéctica-Crítica. Ed. UPN-SEP: México, 1992.
16. CHOYNOSWKI, Law. Estrategias de investigación Ed. Instituto Nacional de Investigación Educativa: México, 1978.
17. DEOBOLD B., Van Dalen. Manual de Técnica de la Investigación Educacional. Ed. Paidós: Buenos Aires, Argentina, 1974.
18. DEWEY, John. Democracia y Educación Ed. Losada: Buenos Aires, Argentina, 1953.
19. DONALD, Ary. Introducción a la Investigación Pedagógica. Ed. Interamericana: México, 1985.
20. DURKHEIM, Emile. Las reglas del método sociológico

Ed. Perez: Medellin, Colombia, 1971.

21. DURKHEIM, Emile. Educación y Sociología
Ed. Shapire: Buenos Aires,
Argentina, 1978.
22. ESCOBAR, Miguel. Paulo Freire y la educación
liberadora. Ed. SEP y El Caballito
Col. Biblioteca Pedagógica.
23. ESCOLANO, Agustín. "Las ciencias de la educación.
Reflexiones sobre algunos
problemas epistemológicos."
En: Epistemología y Educación
Ed. Sigueme: Salamanca, México.
24. ETZIONI, Eva. Los cambios sociales
Ed. F.C.E.: México, 1974.
25. FEYERABEND, Paul. La Ciencia en una Sociedad Libre.
Ed. Siglo XXI: México, 1988.
26. FEYERABEND, Paul. Tratado Contra el Método.
Ed. Red Editorial Iberoamericana:
México, 1993.
27. FINKEL, Sara. "El capital humano: Concepto
ideológico." En: Funciones sociales
de la educación Ed. UPN SEP:
México.
28. GOODE, William. Métodos de Investigación Social.
Ed. Trillas: México, 1979.
29. GRAMSCI, Antonio. Los intelectuales y la
organización de la cultura. Ed.
Juan Pablo editores: México, 1975.
30. HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés.
Ed. Taurus: Madrid, España.

31. HAYMAN, John L. Investigación y Educación
Ed. Paidós: Buenos Aires,
Argentina.
32. KOSIK, Karel. Dialéctica de lo Concreto.
Ed. Grijalbo: México, 1967.
33. LATAPI, Pablo. "Diagnóstico de la investigación
Educativa en México" en: Perfiles
Educativos. Ed. CISE-UNAM No.14:
México, 1981.
34. MENDIETA, A. "Angeles" Métodos de investigación y manual
académico. Ed. Porrúa: México
D.F., 1980.
35. NIZBET, John D. Métodos de Investigación
Educativa. Ed. Oikos Tou
Ediciones: Barcelona, España,
1980.
36. PARSONS, Talcot. La sociedad
Ed. Trillas: México, 1974.
37. PRAWDA, Juan. Teoría y praxis de la planeación
educativa en México. Ed. Grijalbo:
México, 1984.
38. SABAG. "Marxismo y Estructuralismo"
En: Marxismo y educación. APUD.
BROCCOLI, Angelo, Ed. Siglo XXI:
39. SEP DGP. Diagnóstico de la Investigación
Educativa. DGP SEP: México, 1979.
40. SILVA, Elena Investigaciones educativas
CEMPAE: México, D.F., 1978.
41. SNYDERS, Georges Pedagogía progresista.
Ed. Ediciones Marova, s.l.,
Madrid. T. Elena Rodríguez

Col. Biblioteca del educador
T.6 : 1972.

42. TENTI FANFANI, Emilio "El campo de las ciencias de la educación. Elementos de teoría e hipótesis para el análisis." En: Epistemología y Educación. Ed. Sigüeme: Salamanca, México.
43. TORRES, Blanca. Descentralización y Democracia en México. Colegio de México: México, 1986.
44. TRAVERS, Robert M.W. Introducción a la Investigación Educativa. Ed. Paidós Educador: Barcelona, España, 1986.
45. WITTRUCK, Merlin C. La investigación de la Enseñanza. Ed. Paidós Educador: Buenos Aires, Argentina, 1986.
46. ZEMELMAN MERINO, Hugo. Los horizontes de la razón. Ed. Antropus Madrid: México, 1987.