



UN SIGLO DE EDUCACIÓN
EN MÉXICO

I

PABLO ESTAPI SARRE
COORDINADOR

BIBLIOTECA MEXICANA

XI. El desarrollo de la investigación educativa, 1963-1996*

EDUARDO WEISS

EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1963-1996)

La investigación educativa tiene, sin duda, una historia larga, como se puede apreciar en el libro *La pedagogía en la Universidad de México* (Ducoing, 1990-1991), que despliega la trayectoria de la pedagogía o ciencia de la educación¹ en la universidad. Aún en los años cincuenta y sesenta la investigación educativa se adscribe fundamentalmente al campo de las humanidades. Los trabajos ejemplares del gran pedagogo Francisco Larroyo, con más de 34 obras,² de las que algunas, v. g.

* Este capítulo busca combinar desde una perspectiva histórico-social el desarrollo institucional con el análisis epistemológico de la investigación educativa.

¹ Pedagogía es el nombre clásico de la reflexión sobre la educación en la tradición alemana o centroeuropea, italiana y española, que la concibe como filosofía práctica o arte, diferente del procedimiento de las ciencias naturales y la tecnología. En la tradición francesa, en cambio, a partir de los trabajos psicológicos de Binet y sociológicos de Durkheim surgió el concepto de ciencias de la educación como ciencias multidisciplinarias. A inicios de los años sesenta, el establecimiento del International Institute for Educational Planning de la UNESCO en París coadyuvó a difundir la visión multidisciplinaria de la educación en el ámbito mundial. En los años veinte y treinta de este siglo se desarrolla en Alemania, Italia, España y México (cf. para México, Larroyo y Ducoing) el concepto de ciencia de la educación como ciencia unitaria. Las dos concepciones, pedagogía y ciencia de la educación, están presentes en la discusión y denominación de instituciones de estos países, a veces buscando la hegemonía, a veces conviviendo indistintamente. También está presente la tradición anglosajona, que considera a la educación un campo de estudio y de investigación multidisciplinario, como se verá más adelante.

² Según rastreo en la base de datos de libros de la UNAM hasta 1991 y lo se-

La ciencia de la educación, ha tenido 21 ediciones (la última en 1983, con 10000 ejemplares) muestran que su producto por excelencia era el ensayo pedagógico que analiza temas y problemas educativos a partir de conceptos que provienen de la filosofía, la pedagogía o las humanidades en general. A partir de los años cincuenta, y con más fuerza aún en los sesenta, se comienza a difundir la investigación experimental de origen psicológico en el campo de la investigación educativa y se recibe el paradigma apistemológico del empirismo lógico o neopositivismo (es el caso del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM). En la misma época se fundan en México dos instituciones internacionales con apoyo de la UNESCO, el Centro Regional de Educación, Formación y Alfabetización para América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro, y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE).³ Pero apenas en los años sesenta, en Europa y América Latina el paradigma humanístico es cuestionado por el paradigma de la investigación empírica de las ciencias sociales, desarrollado por emigrantes europeos y refugiados del fascismo en los Estados Unidos y difundido junto con la nueva hegemonía internacional de este país. El embate desde las ciencias sociales empíricas se traslapa en los años setenta con el cuestionamiento de las humanidades hecho por el marxismo, tanto en Europa como en América Latina, donde se genera la teoría de la dependencia.

En México, la fundación del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1963 por el doctor Pablo Latapí, con el apoyo de la Compañía de Jesús, marca el inicio de la actual era. El Diagnóstico Educativo Nacional realizado por Latapí (1964) y después institucionalizado en los albores del CEE, un análisis crítico y propositivo de las estadísticas educativas, con independencia de los criterios gubernamentales, establece nuevos

analado por Edmundo Escobar (1970), *El pensamiento crítico de Francisco Larroyo*, México, Porrúa.

³ Al quedar, en los años setenta y ochenta, bajo la tutela y el financiamiento exclusivo de la Secretaría de Educación Pública, estas instituciones, que lograron en los años sesenta un gran prestigio en los países latinoamericanos, sufrieron el nombramiento político de sus directivos y hoy en día ha disminuido su relevancia, incluso en el panorama nacional de investigación y desarrollo educativos.

parámetros para la investigación educativa. La publicación por el CEE de la *Revista de Estudios Educativos* a partir de 1971, posteriormente convertida en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (a partir de 1980) difunde un nuevo paradigma de investigación educativa.

Después del movimiento estudiantil de 1968 y su sangrienta represión, se constituye en 1969 el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del cual surgirán posteriormente el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) y un grupo de investigadores que se adscribirá después al Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Por la misma época, en 1971, se funda el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), del IPN, alrededor de la elaboración de los nuevos libros de texto gratuitos de primaria en matemáticas y ciencias naturales y, fuera del Distrito Federal, el Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana. Estos grupos se comprometieron con la reforma educativa en toda su ambigüedad: se adscribían a las demandas del movimiento estudiantil y la crítica social, a la vez que buscaban hacer más eficiente la educación mediante la planificación, la sistematización de la enseñanza y la tecnología educativa.

Los setenta, sobre todo el sexenio de Echeverría, que buscó relegitimar al PRI-Estado y logró la participación de muchos universitarios en la reforma educativa, fueron años de reforma curricular en la educación básica, de fundación de nuevas instituciones de educación media, pero también de expansión y reformas universitarias, con un gran número de instituciones nuevas, relacionadas de alguna manera con la investigación educativa, como señala Martínez (1986): en 1970 el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (Clates/Ceutes), el Centro de Experimentación para el Desarrollo de Formación Tecnológica (Cedefit), patrocinado por la DEA en Cuernavaca, el Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana; en 1971 el colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM y el Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados para la Educación (CEMPAE); en 1973 la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma

de Aguascalientes, el Colegio de Bachilleres, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el actual Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la tercera época de la *Revista Educación* del Consejo Nacional Técnico de la Educación; en 1974 se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) de la UNAM; en 1975, la Fundación Javier Barros Sierra para realizar estudios de proyección; en 1976 aparece el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIDET) del Sistema de Institutos Tecnológicos de la SEP en Querétaro, y en 1978 se funda la Universidad Pedagógica Nacional.

La ubicación dominante en instituciones de educación superior y la estrecha relación con las reformas educativas, en especial la planeación de la educación superior, el diseño de nuevos planes y programas de estudio y la formación de docentes, marcan a la nueva investigación educativa mexicana. Como señala De Ibarrola (1994), los investigadores educativos mexicanos, aun la gran mayoría de los actualmente reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores, dedican, más allá de la investigación, gran parte de su tiempo a diferentes trabajos de desarrollo educativo. En algunas instituciones la predominancia de tareas de desarrollo y de formación no ha propiciado hasta hoy la configuración de auténticos grupos de investigación.

En el terreno de la coordinación nacional de la investigación educativa, una primera época —de 1971 a 1981— se caracterizó por esfuerzos emprendidos desde la Secretaría de Educación Pública (SEP). Habrá que mencionar al Grupo de Análisis del Sector Educativo (GASE), instituido en 1971, con participación de la SEP y otras dependencias gubernamentales; la Dirección General de Coordinación Educativa, de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la SEP, en 1973; la coordinación entre la SEP y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior para promover la planeación del nivel (SEP-ANUIES) en 1974; y el financiamiento otorgado por la SEP al Grupo de Estudios sobre Financiamiento de la Educación (GEFE) para patrocinar un importante conjunto de estudios entre 1978 y 1982 (cf. Martínez, 1986).

Esta época culmina en un doble esfuerzo, encabezado de nueva cuenta por el doctor Pablo Latapí: la celebración del

I Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981, y la formulación de un Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), en el seno del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), fundado en 1971, que comenzará a desempeñar un papel cada vez más importante en el financiamiento y la orientación de la investigación en general.

El congreso fue convocado por el PNIIE del Conacyt y por un grupo de directivos de instituciones educativas del nivel superior relacionadas con la investigación, a la vez que contó con un apoyo significativo de la SEP, no sólo en términos financieros sino también de participación. El programa buscaba fortalecer de manera integral a diferentes grupos e instituciones de investigación. Se trataba, entre las dos modalidades, de "orientar al propio Conacyt, a otros organismos gubernamentales, a la comunidad científica y a los usuarios de la investigación" respecto a temas prioritarios para el desarrollo de una investigación educativa orientada hacia las necesidades del país (Weiss y Loyo, 1993).

Es decir, el concepto de investigación predominante en el I Congreso incluye "tanto la producción de nuevos conocimientos como el diseño, la planeación, la experimentación y la evaluación de nuevas alternativas educativas" (Weiss y Loyo, 1993). Algunos grupos de investigadores en instituciones académicas buscaban fortalecer una concepción más restringida y consideraban investigación sólo aquella que cubría los requisitos científicos (De Ibarrola, 1981: 89-90). Pero entre los universitarios estaba a la vez en pleno apogeo el neomarxismo, los investigadores tomaban posiciones a favor de determinados actores sociales, las posiciones políticas se trasladaban al campo académico y la lucha política se traducía en lucha entre marcos teóricos.

No obstante, había puentes que articulaban a los diferentes grupos. Las 10 comisiones temáticas reflejan los intereses de ambos grupos (cuadro XI.1).

Como demuestran los documentos base de estas 10 comisiones, reunidos en dos volúmenes, la discusión académica desembocaba no sólo en sugerir necesidades de información y documentación para elaborar diagnósticos más certeros o de fortalecimiento de los espacios de investigación educativa,

CUADRO XI.1. *Comisiones temáticas del I Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981)*

Educación y Sociedad
Cobertura y Calidad de la Educación
Formación para la Docencia ⁴
Proceso de Enseñanza-Aprendizaje
Educación Informal y no Formal
Desarrollo Curricular
Planeación y Administración Educativas
Investigación de la Investigación Educativa
Desarrollo de Tecnología Educativa

sino que pasaba directamente a recomendar políticas y acciones educativas. La preocupación común por el impacto social de la investigación educativa no consideraba problemático pasar de los resultados de investigación a las acciones. También, en aquellos años de *boom* petrolero, se concebía que el Estado, a través de sus instituciones centrales, Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, podía, a partir de un diagnóstico certero de las carencias, promover el desarrollo y garantizar un flujo adecuado de recursos para ello. Aun los grupos académicos críticos compartían de alguna manera esta confianza (Weiss y Loyo 1993). No obstante, el congreso mismo terminó en un *éclat*, al rechazar la mayoría de los universitarios el nuevo Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, elaborado en paralelo como conclusión del congreso.

La crisis financiera del Estado a partir de 1982-1983 impidió la realización del programa. El grupo organizador del congreso buscó mantener el diálogo entre investigadores y funcionarios educativos a través de las Reuniones de Información Educativa (RIE). Pero los recursos financieros destinados a la investigación disminuyeron drásticamente, por lo que algunas instituciones vinculadas a la investigación, como el CEMPAE,

⁴ Es significativo para el clima intelectual de la época que esta comisión intitulara su documento base como "Formación de trabajadores para la educación".

enfocado a la educación de adultos, y las direcciones de la SEP encargadas de la coordinación de investigaciones, desaparecieron.

La investigación educativa universitaria y la formación de investigadores educativos se agotaron frecuentemente en la discusión de marcos teóricos y epistemológicos. La vigilancia epistemológica bachelardiana sustituyó en muchos lados a la investigación como tal. Se denunciaron el positivismo, el funcionalismo y la tecnología educativa. A la recepción del neo-marxismo althusseriano y de los grupos operativos de Pichón-Rivière sucedió, a la mitad de los ochenta, el paradigma foucaultiano y lacaniano. (Véanse las revistas *Foro Universitario* y *Perfiles Educativos* de la época de los ochenta.)

No obstante, la investigación educativa se fortaleció en algunos centros o institutos de posgrado. A ello parece haber contribuido, por un lado, la proliferación de las maestrías en educación, que expandió el interés por la investigación educativa, y, por el otro, los cambios subsecuentes en la política científica que lograron poco a poco fortalecer y profesionalizar equipos de trabajo en diversas instituciones.

La expansión del nivel superior, junto con la crisis financiera que impidió conseguir aumentos de salarios para los docentes, desencadenaron una espiral de calificaciones que llevaron a la proliferación de maestrías en educación. En 1984-1985 se reportaron 69 programas de maestría en educación; en 1990 ascendieron a 104 (Martínez, 1993) y actualmente son más de 150. La mayoría de ellas están orientadas a la formación y capacitación en actividades educativas especializadas como la planificación y evaluación, el diseño curricular, la orientación vocacional, la educación básica, media, superior, etc., aunque muchas mantienen en sus objetivos la idea de formar para la investigación. Sin embargo, carecen de tutores de alto nivel y con experiencia en investigación, de manera que la formación para estas tareas recae en cursos de epistemología y metodología, y gran parte de los proyectos de tesis nunca se concluyen.

En esta coyuntura se populariza el concepto del "docente investigador", que surge de las corrientes de investigación-acción latinoamericanas y se difunde no sólo en el ámbito de la educación popular, sino también en el de la docencia univer-

sitaria. Ahí, la nueva política salarial de las instituciones de educación superior, que sólo otorga mayores salarios a investigadores científicos, empuja a diseñadores curriculares, formadores de docentes y docentes —muchos de ellos contratados durante los años de expansión y creación de nuevas instituciones de educación superior como pasantes y sin experiencia profesional— a concebir sus trabajos de reflexión e innovación de la docencia y del desarrollo curricular o formativo como trabajos de investigación. El fenómeno se institucionaliza con la fundación de la Asociación Mexicana de Investigación Educativa en 1986.

Paralelamente, las nuevas políticas científicas fomentan la profesionalización de algunos grupos de investigación en los posgrados. En especial habría que mencionar el establecimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), diseñado en 1984, en plena crisis financiera, para retener a los científicos más destacados en el país; el sistema comienza a expandirse hacia los científicos sociales. A la vez se hace sentir la nueva orientación del Conacyt, dominado de 1989 a 1995 por físicos y biólogos: se abandona la determinación de prioridades nacionales de investigación en pro de la investigación de "excelencia", basada en criterios de comparación internacionales y evaluada por comités de pares, y se apoya sólo a posgrados que cuentan con una planta profesional de investigadores científicos, de preferencia con doctorado. En la evaluación del Conacyt, practicada en 1993, solamente seis maestrías en educación califican para el apoyo como "posgrados de excelencia" (Martínez, 1998).

En este contexto, se organiza en 1993 el II Congreso Nacional de Investigación Educativa. A diferencia del primero, es organizado exclusivamente por directivos de posgrados y centros de investigación; el financiamiento proviene sólo en parte de la Secretaría de Educación, gran parte es aportado por las universidades, en especial las universidades de los estados, y las secretarías de Educación descentralizadas, de manera que el congreso se realiza en dos fases, una primera de congresos temáticos, nacionales en seis ciudades del país (Toluca, Jalapa, Pátzcuaro, Guanajuato, Guadalajara y Monterrey) y un Congreso de Síntesis en el Distrito Federal; la organización académica

del evento está en manos de la comunidad de investigadores. Al igual que en el primer congreso, se elaboran documentos base para la discusión, que se organizan como elaboración colegiada de Estados del Conocimiento y buscan presentar un balance cuantitativo y cualitativo de la investigación educativa mexicana desde el primer congreso, subrayando los temas estudiados y el desarrollo de los conceptos y metodologías empleados en 29 campos temáticos, además de señalar las condiciones institucionales de producción, la comunicación y el efecto de la investigación.

La colaboración de 180 investigadores de unas 40 diferentes instituciones y con diferentes enfoques en un mismo tema, en promedio seis investigadores por Estado de Conocimiento, logra superar los recelos interinstitucionales y cohesionar a los investigadores en el trabajo de elaborar, en el año previo a la realización del congreso, un balance equilibrado de la producción en su tema, en su área y en el campo de la investigación educativa mexicana en general, para ser publicado antes del congreso en forma de cuadernos temáticos,⁵ para ser discutido en las diferentes instancias del congreso y para publicarse, incorporada la discusión, en forma de libros en la colección *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa*.⁶

Este trabajo en común y el éxito organizacional alcanzado llevaron en 1993-1994 a la constitución del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que se planteó como tarea principal "conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa con el fin de fomentar la investigación de calidad", en especial fuera del Distrito Federal.⁷ Este consejo,

⁵ Se trata de la colección *La investigación Educativa en los Ochenta. Perspectivas para los Noventa. Cuadernos de Estado del Conocimiento*, publicada por el Comité Organizador del II Congreso Nacional de Investigación Educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México, 1993.

⁶ Un indicador del clima académico me parece también el que las comisiones no sólo acataran la consigna general de restringirse en hacer recomendaciones a la política educativa, sino que en el área de Sujetos de la Educación y Formación Docente se rechazó incluso el pedido de señalar prioridades de temas de investigación.

⁷ Artículo Tercero, núm. III de los Estatutos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. *Directorio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 1995, p. 9.

que cuenta actualmente con 164 investigadores de reconocido prestigio, ha organizado exitosamente en 1995 el III Congreso Nacional de Investigación Educativa con 590 ponencias (424 aceptadas), cinco paneles y 2200 asistentes; ha emitido en dos ocasiones comentarios y propuestas críticas de los investigadores a los Programas de Desarrollo Educativo del gobierno,⁸ ha formulado una propuesta de desarrollo de la investigación educativa en México⁹ y ha publicado —además de la colección mencionada y de sus boletines— un nuevo órgano de comunicación de la investigación, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Al mismo tiempo, un grupo de directivos de instituciones de investigación educativa, encabezado por Felipe Martínez Rizo, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, buscó una salida a la insuficiente formación de investigadores (en calidad y en cantidad), por un lado, y a la proliferación reciente de doctorados en educación, por el otro. En 1989 había en el país tres programas de doctorado en este campo, de los cuales se habían titulado sólo 28 estudiantes (15 de ellos en la UNAM). Para 1993 ya había seis y se corría el peligro de repetir en el nivel de doctorado la experiencia de las maestrías. De ahí que se instituyera en 1994 un doctorado interinstitucional, controlado por un consejo de investigadores de prestigio, ubicado en uno de los estados (en la Universidad Autónoma de Aguascalientes), en el cual más de 10 instituciones proporcionan sus investigadores para un programa tutorial que ha aceptado en una primera generación a unos 20 estudiantes con experiencia previa en la investigación, mismos que se espera constituirán la planta de investigadores en algunos de los estados.

PANORAMA ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA¹⁰

El hecho de que los tres congresos hayan girado alrededor de campos temáticos de investigación muestra que la investiga-

⁸ Comie, "Comentarios al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000" (1996).

⁹ Comie-PMIES "Programa de Desarrollo a la Investigación Educativa" (1996).

¹⁰ Esta parte se basa fundamentalmente en la interpretación personal del pro-

ción educativa mexicana actual se entiende —de modo similar a la tradición anglosajona—¹¹ como un campo de estudio multidisciplinario e interdisciplinario. En el II Congreso se decidió expresamente no organizarse por líneas disciplinarias —con excepción de la historia de la educación, donde tema y disciplina coinciden— ni por los niveles y modalidades del sistema educativo, cuestión que sería más apropiada para un congreso de educación que para un congreso de investigación educativa, donde se busca el intercambio de concepciones y metodologías.¹²

Los 29 campos temáticos del II Congreso de 1993, organizados en seis áreas, mismos que se mantuvieron con pocos cambios en el tercero, muestran —frente a los nueve campos temáticos del I Congreso de 1981— que la investigación educativa se ha diversificado y especializado (cuadro XI.2).

Es especialmente notable el desarrollo de las Didácticas Específicas, muchas de ellas inspiradas inicialmente en el constructivismo piagetiano, mismas que en el III Congreso constituyeron su propia área, es decir, lograron mayor *status* aún. Ciertamente, varios temas se habían incluido por el interés de promover su desarrollo como temas emergentes; tal fue el caso de Gestión Educativa e Institucional; Educación y Valores; Educación a la Familia para el Desarrollo de sus Hijos, y del subtema Medio Ambiente. Otros campos autovaloraron su

caso de organización académica del II y del III Congreso y de los diferentes documentos producidos por las comisiones: en especial, los Estados de Conocimiento y los Documentos Base para la discusión de la Síntesis.

¹¹ Cf. nota 2.

¹² Sin embargo, en el tema de los estudios sobre docentes, las diferentes tradiciones llevaron a la separación en dos grupos, uno de Estudio sobre Docentes de Nivel Básico y Normal, y otro de Estudios sobre Académicos. También es interesante anotar que el grupo encargado de trabajar sobre la Didáctica de la Salud, compuesto principalmente por médicos y que representaba a un amplio sector de investigación y desarrollo educativo en ese sector, no aceptó restringirse al tema específico y definió el tema de la investigación sobre la Enseñanza de la Salud de manera tan amplia que incluye no sólo currículo, cuestión ineludible en las didácticas específicas, sino también políticas, planeación y evaluación. Con ello impidieron también la valoración externa de la investigación producida por colegas especialistas en esos campos. Cualquier organización de la investigación lleva a dificultades de clasificación de los trabajos concretos e ineludiblemente a cruces. Éstos se consideraban deseables; la consigna general era valorar los trabajos relevantes desde diferentes perspectivas temáticas.

CUADRO XI.2. *Campos temáticos del II Congreso Nacional de Investigación Educativa (1993)*¹³

Sujetos de la Educación y Formación Docente

Alumnos; Docentes de los Niveles Básico y Normal; Académicos; Formación de Docentes y Profesionales de la Educación;

Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje

Aprendizaje y Desarrollo; Procesos de Enseñanza y Prácticas Escolares; Medios Educativos y Nuevas Tecnologías; Evaluación del Aprendizaje; Lenguaje, Lectura y Lenguas Extranjeras; Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas; Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Tecnología; Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Histórico-Sociales; Enseñanza y Aprendizaje de la Salud, del Medio Ambiente de la Educación Físico-Deportiva y de la Recreación;

Procesos Curriculares, Institucionales y Organizacionales

Currículo; Gestión y Desarrollo Institucional; Planeación Institucional; Evaluación de la Educación; Orientación Educativa;

Educación, Sociedad, Cultura y Políticas Educativas

Políticas Educativas y Científicas; Planeación Educativa; Calidad de la Educación; Educación y Valores; Comunicación y Cultura; Educación y Trabajo;

Educación no Formal, de Adultos y Popular

Educación de Adultos, Popular y Comunitaria; Educación a la Familia para el Desarrollo de sus Hijos;

Teoría, Campo e Historia de la Educación

Historiografía de la Educación; Filosofía, Teoría y Campo de la Educación; Estudios sobre la Investigación Educativa.

desarrollo como incipiente: Alumnos; Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Tecnología; Filosofía, Teoría y Campo de la Educación; y Estudios sobre la Investigación Educativa, que sólo había tenido un breve auge alrededor del I Congreso.

¹³ Es interesante anotar que la Educación Indígena sólo apareció como subtema de Educación y Cultura, y que Lenguaje y Lectura incluyó las Lenguas Extranjeras, mas no las Indígenas, cuestión que cambió tras la sacudida nacional por el levantamiento indígena en Chiapas en 1994, en el III Congreso de 1995.

Los campos vinculados más directamente con la toma de decisiones, como son Evaluación del Aprendizaje, Evaluación Educativa, Planeación Institucional y Planeación Educativa, tuvieron a partir del I Congreso un desarrollo mucho más débil de lo esperado. En ello influyó seguramente el creciente desinterés gubernamental por la planeación educativa —hoy en día sustituida en el discurso internacional por la evaluación—, así como el hecho de que una parte importante de la producción se haya limitado a reaccionar ante acciones gubernamentales.

Los campos que se consideran más desarrollados, tanto desde su autovaloración como desde una perspectiva externa, son: Procesos de Enseñanza y Prácticas Escolares —un campo que ha tenido mucho auge a partir de la etnografía escolar—, Currículo —un tema central en México desde los años setenta— y Didáctica de las Matemáticas. Los primeros dos son de alguna manera campos clásicos de la pedagogía o ciencia de la educación y se desarrollan en varias instituciones. Destaca la fortaleza de una didáctica específica, la de las Matemáticas, que se ha desarrollado a partir de una maestría de alcance nacional ofrecida por el Departamento de Matemáticas Educativas del Cinvestav y por la capacidad de los investigadores de esta rama de organizar continuamente encuentros nacionales e internacionales y de publicar una revista especializada. La historiografía de la educación ha emprendido desde el II Congreso un camino parecido.

En general, se puede constatar un cambio de teorías macrosociales y económicas, que eran de gran importancia en el I Congreso, hacia teorías microsociales y culturales, así como hacia los aportes antropológicos y lingüísticos. Esta tendencia coincide con el desarrollo internacional en las ciencias sociales; sin embargo, el relativo desinterés por cuestiones económicas tras la destronización del marxismo es preocupante en un momento de transformación global.

Ha habido una notable diversificación en enfoques teóricos y metodológicos y se han ido abandonando paulatinamente falsos dilemas como cuantitativo vs. cualitativo, macro vs. micro, investigación básica vs. investigación aplicada, teoría vs. empiria. No obstante, muchos estados de conocimiento lamentan la

baja calidad de la mayor parte de la producción revisada: investigaciones cuantitativas sin referentes conceptuales y con poca sofisticación en el análisis estadístico, investigaciones cualitativas que simplemente reproducen una experiencia aislada, sin llegar a descripciones analíticas, y sobre todo, un excesivo número de ensayos sin tema claro, con juicios poco sustentados y con conclusiones que no consideran resultados nacionales e internacionales sobre el tema. En especial, parece que aún no se distingue claramente entre el ensayo de investigación y el ensayo de difusión. Por otro lado, se cuenta en varios campos con investigadores que han realizado contribuciones importantes a la discusión internacional.

Las publicaciones son insuficientes: la mayor parte de los trabajos no son publicados, y entre los publicados predominan los ensayos de muy variada calidad. Las grandes universidades tienen publicaciones, pero no hay canales adecuados de distribución. Las publicaciones en revistas son dispersas, puesto que sólo se contaba con dos revistas especializadas en investigación educativa con cobertura nacional. Asimismo, el trabajo para elaborar los estados de conocimiento mostró las limitaciones de los bancos de datos existentes, pues por un lado no cubrían todos los trabajos relevantes y, por el otro, incluían demasiados trabajos sin valor.

De dos tercios a tres cuartos de la producción investigativa sigue concentrada en el Distrito Federal, según los estados de conocimiento del II Congreso Nacional. Esta situación se agrava si se considera la repercusión de lo producido sobre otros investigadores.¹⁴

De hecho en los estados sólo se cuenta con grupos de investigación en proceso de consolidación en Jalapa, Puebla, Tlaxcala, Toluca, Querétaro, Aguascalientes, Pátzcuaro (CREFAL), Guadalajara y Mérida, ciudades que se ubican —con excepción de Mérida— en el eje transversal del centro del país. El sur

¹⁴ Sólo nueve de los 29 estados de conocimiento entregados explicitan las instituciones con mayor presencia en la investigación de su campo. El autor buscó aún con estos nueve campos temáticos establecer una lista de las instituciones de mayor presencia en la producción de investigaciones. El panorama resultante expresa, a juicio del autor del presente trabajo, una visión global bastante cercana a la totalidad de instituciones con peso en la situación actual. Faltaría, en todo caso, en ciertos campos, la presencia de la Universidad Autó-

parece padecer también en cuestión de investigación, del subdesarrollo histórico, y el norte parece más interesado en la adaptación de innovaciones educativas generadas en los Estados Unidos que en la investigación.¹⁵

A la vez, es notable que la investigación se realice en su gran mayoría en instituciones públicas. El sostenimiento público ha distinguido a la investigación educativa mexicana de la situación en el Cono Sur de América Latina, donde la tendencia a la privatización ha avanzado más.

Desde otra perspectiva, se puede afirmar que la mayor parte de la investigación educativa mexicana con difusión se realiza actualmente en instituciones de educación superior, especialmente en dos instituciones del Distrito Federal: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav), pero también en la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Iberoamericana y la Universidad Autónoma Metropolitana. Asimismo, se concentra sobre todo en instituciones de posgrado e investigación, en dos departamentos del Cinvestav: el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y el Departamento de Matemáticas Educativas (DME), y en dos centros de la UNAM: el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y el —recien-

nomía Metropolitana. Evidentemente, el peso de varias de las instituciones mencionadas se ampliaría con un mayor número de campos temáticos.

<i>Campo</i>	<i>Instituciones</i>
Docentes de los Niveles Básico y Normal	DIE-Cinvestav y CIESAS
Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas	DME-Cinvestav, DIE-Cinvestav y IPN
Curriculo	CESU-UNAM, CISE-UNAM, DIE-Cinvestav, FNEP-UNAM y Facultad de Psicología-UNAM
Evaluación de la Educación	UNAM y CEE
Políticas Educativas y Científicas	DIE-Cinvestav, Flacso, CCH-UNAM y CESU-UNAM
Planeación Educativa	SFP, CEE, UNAM y ANUBS
Comunicación y Cultura	DIE-Cinvestav, IPN y CISE-UNAM
Educación de Adultos, Popular y Comunitaria	INEA, CRFFAI y CEE
Historiografía de la Educación	Colmex, CESU-UNAM, CIESAS, DIE-Cinvestav, IIA

¹⁵ La teoría de los tres Méxicos, en términos geográficos, socioeconómicos y culturales (cf. Steger, 1974), parece seguir teniendo validez.

temente desaparecido— Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE); también el Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social (CIESAS), El Colegio de México y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) pertenecen a esta categoría.

Asimismo, es evidente que en la década ha disminuido la presencia de instancias gubernamentales en la producción de investigaciones.

Comparada con otras disciplinas de ciencias sociales y humanidades, la educación ocupa un lugar importante. En una encuesta (Béjar y Bringas, 1996) de 293 centros públicos y privados que realizan investigación académica en el país (de un total de 353 centros registrados, 17% no proporcionó información), efectuada en 1993-1994 por el Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria (CRIM) de la UNAM, resulta que los más numerosos (15.4%) son los que se dedican a Educación, seguidos por Economía (14.7%), Antropología (11.6%), Sociología (10.6%) e Historia (9.9%), mientras que otras disciplinas ocupan menos de 5% cada una. En general, 70% se ubican fuera del D. F., en educación 80%. Los centros son jóvenes y se crearon al igual que en otros campos después de 1970 (32.5%) o después de 1980 (65%). Del total de centros, 62.7% se dedica a la docencia, y a la educación 80 por ciento.

Las condiciones materiales son deficientes, en general sólo 77.4% tiene hemeroteca, en educación 70.8%. En general, 52.9% de los centros cuenta con arbitraje externo para sus publicaciones, en educación sólo 26.7%. La planta de investigadores se concentra en el rango de edad de 35 a 49 años (en general 60%, en educación 65%). Mientras en ciencias sociales y humanidades, en general, 46.8% tienen más de 10 años de experiencia en investigación, en educación sólo 37.4% se ubica en este rango y 36.2% tiene menos de cinco años. En ciencias sociales y humanidades en general 46.1% son mujeres, en educación 55.6%. Cuentan con maestría en general 45.2%; en educación, 55.9%, y con doctorado, en general, 30.5%, y en educación sólo 20 por ciento.

El número de investigadores en educación sigue siendo una incógnita; evidentemente depende de los criterios de categorización. En la encuesta mencionada proporcionaron informa-

ción 45 centros dedicados primordialmente a la investigación educativa, que cuentan con 369 investigadores. La Asociación Mexicana de Investigación Educativa ha logrado mantener un promedio aproximado de 700 afiliados. Por otra parte, casi 2000 personas asistieron al III Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1995. Se presentaron 424 ponencias aceptadas.¹⁶ El Consejo Mexicano de Investigación Educativa cuenta con 164 miembros de reconocido prestigio, cinco años o más de experiencia investigativa y obra publicada. El Sistema Nacional de Investigadores, que exige, además de productividad (publicación internacional), dedicación laboral a la investigación y ha hecho hincapié cada vez más en la posesión del título de doctorado, apoya a 5868 investigadores, 1559 en la categoría de candidato a investigador sin doctorado y a 4309 en los niveles I, II y III de investigador nacional. Estos últimos constituyen 73% del total de investigadores; 28% del total de investigadores forma parte del área de humanidades y ciencias sociales (Conacyt, 1995, 44-47).

En 1990 sólo se contaba con 68 investigadores nacionales en la disciplina de educación y 23 más que se clasificaron en primer término en subdisciplinas directamente relacionadas con lo educativo; de estas 91 personas, 41.8% fueron mujeres, sólo 23% radicaba fuera del Distrito Federal, la mitad tenía maestría, la otra mitad doctorado; de éstos, 23% lo habían obtenido en universidades europeas y 23% en estadounidenses; el resto, en el país (De Ibarrola, 1994).

Sea el número de investigadores 100 o 400, es a todas luces insuficiente. Sólo contamos —tomando como base 400 investigadores y 1200000 docentes de todos los niveles— con un investigador por 3000 docentes. Si se piensa, por ejemplo, en un esquema de investigación especializada, en el Comie sólo contamos en promedio con cinco investigadores para cada uno de los 30 campos temáticos (de hecho cada investigador trabaja en varios campos), y la problemática se agrava si pensamos en términos de los 30 estados del país, dada la actual concentración de investigadores con formación y experiencia como tal en el Distrito Federal.

¹⁶ Un buen número cuenta con más de un autor; a la vez, algunos autores participaron en varias ponencias.

UNA CUESTIÓN SIEMPRE CANDENTE: INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVOS

La pedagogía siempre se ha entendido como una filosofía práctica que reflexiona desde ciertos principios sobre la praxis educativa con el fin de enmendarla. La ciencia de la educación, por más que ha buscado independizarse, siempre ha estado relacionada con una praxis institucional concreta: la formación y capacitación de docentes y agentes educativos. En México se ha difundido ampliamente la concepción francesa de las ciencias de la educación, que habla crecientemente de ingeniería didáctica (Chevallard, 1981), o desde la concepción psicoanalítica de la intervención (Ducoing y Landesmann, 1993), pero también la reivindicación de la pedagogía crítica alemana¹⁷ por autores anglosajones que conciben la pedagogía como praxis reflexiva (Carr y Kemmis, 1986). En los Estados Unidos, el campo se ubica tradicionalmente aun dentro de las universidades, en "Schools of Education", algo parecido a lo que ocurre en otras escuelas profesionales, como son las de ingenieros, médicos, abogados o administradores de empresas; y más recientemente tiene un gran auge la investigación-acción importada en parte desde América Latina.¹⁸

Independientemente de si consideramos adecuadas las analogías, v. g. la de la profesión liberal, por el carácter pragmático, o la ingenieril por las diferencias entre sistemas cerrados de máquinas y sistemas vivientes y abiertos, como son los procesos culturales y sociales (García, 1986), o si reivindicamos un *status* especial para las ciencias sociales en general, como lo hacen algunas corrientes de investigación-acción, o para la reflexión educativa en lo específico, como lo hace la pedagogía, es innegable que la investigación educativa mexicana ha estado comprometida —en su diseño institucional y en el trabajo cotidiano de sus investigadores— con una acción social, la educación. Reformar, desarrollar o innovar los procesos educativos nacionales en todos los niveles ha sido desde sus inicios su búsqueda.

¹⁷ Para el contexto alemán véanse Boehm (1982) y Schriewer (1992).

¹⁸ La parte autóctona estadounidense se refiere principalmente a Lewin, un emigrado europeo.

Del lado de los usuarios de la investigación, la tendencia general apunta en el mismo sentido. Las políticas internacionales de financiamiento ponen cada vez más énfasis no en la investigación en sí, sino en el binomio "Research and Development". En los años sesenta, el gobierno central mexicano había buscado tomar la investigación en sus manos, y actualmente se repite, dentro del proceso de "federalización" (que en México significa descentralización), el fenómeno en las nuevas secretarías de educación de los estados, urgidas de información para la toma de decisiones. Los docentes universitarios, partícipes de reconstrucciones curriculares, han reivindicado el lema del "docente investigador". Ciertos grupos de maestros de primaria, interesados en innovar su práctica, se adscriben a la corriente del maestro-investigador reflexivo que proviene de las corrientes críticas de los Estados Unidos (Zeichner, 1981-1982, 1986; Popkewitz, 1987). Los educadores populares en América Latina y México han promovido la investigación-acción.

No obstante, creo que en este momento histórico mexicano es indispensable cierta diferenciación entre investigación educativa, trabajos de desarrollo educativo (llámense estos trabajos de intervención, de innovación o alternativas) y la práctica educativa misma.

Los intentos de realizar la investigación dentro del gobierno federal central fracasaron, los equipos de investigación fueron dispersados con cada cambio de director general. Una experiencia estatal reciente apunta en el mismo sentido: un grupo de jóvenes expresamente formados para la investigación y el desarrollo educativos estatal¹⁹ fue rápidamente absorbido en funciones ejecutivas más urgentes y nunca tuvo tiempo de realizar investigaciones; con el cambio de gobernador, aun siendo del mismo partido que su antecesor, fueron despedidos de estas funciones.

La relación entre investigación y toma de decisiones no es tan directa como supusimos por mucho tiempo. La investigación sólo cumple un papel importante o papel en tres momentos específicos de los múltiples pasos de la toma de decisiones (Schiefelbein, 1985). El primer momento es cuando los políticos o

funcionarios buscan definir su problema y posibles alternativas estratégicas de acción. Ahí toman en cuenta —entre otras consideraciones—, no investigaciones específicas, sino líneas de investigación sostenidas que han sabido promover sus resultados y conceptos en las corrientes de opinión ilustrada o pública. En un segundo momento requieren información adicional para la planificación específica de determinada acción. Esta información, sin embargo, difícilmente se halla disponible en el tiempo requerido. Usualmente se prescinde de ella y se trabaja con información administrativa interna; en algunos casos se encarga su obtención a equipos internos o se contrata su obtención externamente. Por último, en algunas ocasiones reaparece la investigación como evaluación, aunque de hecho las más de las veces se realiza de manera informal, y cuando se contrata externamente se busca en primer término legitimar o deslegitimar cierta estrategia. Por esta influencia mediada de la investigación social, Brunner (1994) se abocó a la formación de analistas simbólicos, como *brokers* entre la investigación y la toma de decisiones, un modelo que me parece poco viable como política general en la situación mexicana (véase más en detalle, Weiss, 1994).

En México, la noción del "docente investigador" no ha prosperado. La del "docente-investigador" en su especialidad (medicina, ingeniería o economía), generado en la Universidad Autónoma Metropolitana, se ha podido establecer en el posgrado y sólo en algunas pocas universidades, en el nivel de licenciatura, y la conversión de todos los docentes de todas las ramas del nivel superior en "docentes investigadores educativos" desvirtuaba el propósito original. Los maestros de la educación básica, más allá de no haber sido formados para la investigación, no tienen tiempo, porque tienen que ganarse la vida con dos o tres empleos.

La investigación-acción popular tampoco ha dado los frutos investigativos esperados. No me compete cuestionar si ha sido benéfica para mejorar las acciones, pero, a pesar del desarrollo conceptual y metodológico alcanzado, las investigaciones concretas terminadas han sido realizadas, en su gran mayoría, por investigadores en instituciones académicas especializadas que han acompañado a ciertas acciones o grupos.

Seguramente este tipo de investigación-acción es una modalidad de investigación interesante, mas no la única capaz de generar resultados científicos socialmente relevantes. En todo caso, no estamos en la situación de los Estados Unidos, donde anualmente egresan cientos de doctores en educación, donde un considerable número de los maestros de primaria cuenta con estudios de maestría, y donde para la mayoría de las personas con aspiraciones de investigación, la única manera de conseguir financiamiento para ella es articularla con una acción de formación docente o de innovación administrativa. En México sólo contamos con un investigador educativo por cada 3000 docentes.

Indudablemente la investigación desempeña un papel creciente en todos los ámbitos de la vida. Como señala Heller (1970), la ciencia penetra desde los inicios de la modernidad en la vida cotidiana de todas las capas sociales. Hoy en día, enseñamos a los niños de primaria a investigar. A la vez, todas las profesiones se *cientifican*. Es impensable un médico que no se mantenga al día en la literatura sobre los resultados de investigación en su especialidad o que no sepa interpretar diagnósticos clínicos, mas no lo llamamos investigador.

Es decir, distinguimos la práctica profesional moderna —que contiene crecientemente momentos e instrumentos de investigación— de la práctica científica, a pesar de los vínculos cada vez más fuertes entre las dos. Conocer la literatura reciente, probar nuevos procedimientos, diagnosticar y evaluar, indudablemente constituye parte del trabajo profesional moderno en cualquier ámbito, también el del educador. Además, el trabajo del educador se ha especializado.

La ciencia de la educación nació en la Escuela de Altos Estudios de México a principios del siglo, no tanto para formar maestros sino para formar directores e inspectores escolares. Hoy en día tenemos además diseñadores curriculares, formadores de docentes, planificadores y evaluadores educativos, etc. Este saber intermedio,²⁰ es muchas veces olvidado en los esquemas tradicionales de la relación teoría-práctica. Tiene un

²⁰ La noción del saber intermedio es sugerido por Menck (1986) en su tratado sobre el concepto de didáctica.

interés pragmático, opera a partir de reglas y modelos, necesariamente más simples que la compleja realidad, que por su complejidad es abordable desde diferentes ámbitos especializados, pero en esta reducción de complejidad, en la síntesis de los enfoques especializados y en su comunicabilidad residen su necesidad y su virtud.

Tradicionalmente este saber intermedio se presenta en forma normativa y es denigrado como el lastre normativo de la pedagogía, a superar por una ciencia de la educación (un ejemplo clásico serían los manuales de formación docente, muchas veces acusados de simplistas o moralistas, pero de hecho una herramienta esencial en la formación de muchas generaciones de maestros). Hoy en día se presenta en forma de modelos de diseño institucional o curricular, de seguimientos, monitoreos o evaluaciones, o en sistematizaciones de experiencias.

Sobre todo en el caso mexicano, los investigadores educativos hemos estado participando directamente en muchas de las innovaciones de este saber intermedio. Mantener el vínculo, incluso en algunos casos seguir realizando las dos tareas, es importante, pero también es importante reconocer las diferencias, aunque la línea divisoria es fina y cambiante. Dos ejemplos:

a) Los primeros seguimientos de egresados fueron diseñados por investigadores educativos por intereses de investigación; sus posteriores aplicaciones (con menores o mayores variaciones) son de gran interés para la institución de que se trate, pero ya no contribuyen al conocimiento científico; sólo cuando se comparan los resultados de los seguimientos de diferentes instituciones se toman de nuevo interesantes para la investigación educativa.

b) El diseño de la experimentación de una secuencia didáctica en la enseñanza de las matemáticas, en situación de laboratorio y con fines de investigación didáctica, requiere dominar la historia y discusión de los conceptos matemáticos en cuestión, indagar los procesos y obstáculos de aprendizaje de los estudiantes y conocer diferentes alternativas para diseñar y analizar la situación didáctica (Bonilla, Block y Waldegg, 1993), pero es diferente del diseño de la unidad didáctica de un libro de texto, es decir, una tarea de desarrollo educativo, que tiene que to-

mar en cuenta, además de los resultados de la investigación didáctica, otra serie de factores, como son la práctica docente y escolar cotidianos, los saberes docentes, su situación de pluriempleo, la fácil comunicabilidad de las propuestas, etcétera.

En suma, creo que es importante que avancemos, por un tiempo, por el camino de la creciente profesionalización de los diferentes ámbitos: la profesionalización de la enseñanza, la profesionalización de la intermediación (llamémosla desarrollo, innovación o intervención educativa) y la profesionalización de la investigación, sin perder los vínculos entre los tres.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS: UNA NUEVA POLÍTICA DE DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA²¹

La comunidad de investigadores educativos se ha organizado: el Congreso Nacional de Investigación Educativa, como encuentro bianual de toda la comunidad, se ha institucionalizado después de 12 años de interrupción, y realizó en octubre de 1997 su cuarto congreso. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), como responsable de los congresos, se ha consolidado y cuenta con una nueva revista especializada, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. El Doctorado Interinstitucional ha aceptado a la segunda generación de estudiantes, y la comunidad planea abordar el problema de los bancos de datos por el establecimiento de una nueva red de documentación educativa, afiliada a redes internacionales.

La política del Conacyt y del SNI al restringir el apoyo a centros de excelencia, al exigir grados formales de doctorado y al poner el arbitraje en manos de las comunidades científicas ha coadyuvado a la profesionalización. Sin embargo, esta política que ha premiado a las personas, grupos e instituciones más aventajados, también ha acrecentado las diferencias. La investigación educativa, al igual que la economía y la sociedad mexicanas, es de una gran heterogeneidad y desigualdad estructural. Contamos con personas y grupos de estándar internacional,

²¹ La mayoría de las recomendaciones aquí señaladas han sido elaboradas colectivamente y presentadas al Conacyt. Véase Comie-PNIEES "Programa de Desarrollo a la Investigación Educativa" (1996).

a la vez que otros apenas se están alfabetizando en el quehacer investigativo.

Las actuales reformas educativas y el reto que presenta la federalización educativa —dentro de un contexto de globalización— exigen una política de desarrollo de la investigación más dinámica y más flexible. Tiene que cambiar de una política de apoyo a los consolidados hacia una política de desarrollo de los grupos con potencial. En muchas regiones, sobre todo en el eje transversal del centro del país, estos grupos ya existen en las universidades; en otras regiones, sobre todo las del sur, donde las universidades son igualmente débiles, habrá que crear unidades de investigación educativa dentro de los centros de investigación existentes.

La política de apoyo a la investigación educativa y social tiene que ser más flexible en los estándares y en los procedimientos. El apoyo no puede estar condicionado exclusivamente por la posesión de grados formales de doctorado y la publicación en revistas internacionales. Se tiene que entender que la investigación educativa es un campo en desarrollo y que los estándares (nacionales o internacionales) son puntos de llegada, no de partida, al igual que lo han sido para las comunidades de biólogos o físicos hace 20 años. A la vez se tiene que generar de nueva cuenta, como estaba previsto en el Programa Nacional de Investigación Educativa de 1982, una concepción integral de desarrollo de la investigación, no en el sentido de indicar de nuevo prioridades (temáticas de investigación), sino de superar la actual departamentalización de los apoyos en apoyo salarial a investigadores (SNI), de apoyo a los proyectos de investigación, de apoyo a posgrados, y de becas, por una concepción sinérgica de apoyo a grupos de investigación en desarrollo.

Al mismo tiempo se debe ser flexible en el sentido de reconocer la multiplicidad de organismos de investigación educativa: centros privados de investigación y desarrollo, unidades de posgrado e investigación en instituciones de educación superior (universidades y centros especializados de posgrado) y también en el sistema de formación de docentes.

La investigación educativa en el sistema Universidad Pedagógica Nacional-Escuelas Normales, hasta hoy prácticamente

inexistente en estas últimas, debe fortalecerse a mediano plazo dentro de una reforma estructural y académica de las normales para garantizar la apropiación, reflexión crítica y generación de innovaciones en la educación básica. El costo no es necesariamente mayor del actual, si se envía una distribución más racional de los recursos, comenzando con la compactación de algunas normales y con la reorganización de la Dirección de Investigación de la UPN con 100 plazas de investigador, en su mayoría ocupadas por personas sin formación previa y sin productividad investigativa.

Los gobiernos —federal y estatales— indudablemente requieren el apoyo en diagnósticos, planeaciones y diseños curriculares. Como se señaló, no se considera adecuado que constituyan sus propias unidades de investigación. Más bien requieren funcionarios formados lo suficientemente en ella para poder diseñar los términos de referencia de los estudios necesarios, seleccionar los grupos más idóneos y valorar los resultados entregados. De ahí la importancia de que en los estados existan —fuera de las secretarías de educación— grupos de investigación en maestrías y —a mediano plazo— doctorados, con capacidad de acumular experiencia investigativa en determinados temas, concepciones y metodologías.

La investigación, guiada por la discusión internacional en el campo y la percepción de las necesidades nacionales por parte de los investigadores, es tan legítima e importante como la investigación guiada por los intereses de los decisores y su percepción de las necesidades nacionales y regionales. Por ejemplo, la elaboración del reciente Programa Nacional de Desarrollo de la Educación 1995-2000 no hubiera sido posible sin el aporte de largos años de investigación sobre el tema de calidad y equidad por parte de los investigadores, y la reforma del plan y programas de estudio de la educación primaria, sin el trabajo continuo de grupos de investigación sobre didácticas específicas, aun cuando estos temas no eran prioritarios. A la vez, muchas investigaciones no se hubiesen realizado o tenido la pertinencia nacional necesaria si ciertos grupos de investigación contratados por organismos de la SEP no hubiesen tenido la oportunidad de realizar evaluaciones nacionales.

De ahí que sea importante la existencia paralela de dos ti-

pos de fondos para la investigación, unos administrados por la propia comunidad científica (como son los fondos administrados por el Conacyt) y otros proporcionados por los gobiernos o administraciones de la educación, que buscan involucrar a los investigadores en temas de importancia desde la perspectiva político-administrativa.

Ambas perspectivas, la de la comunidad científica y la de los administradores políticos y usuarios de la educación, son importantes para el desarrollo de la investigación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo, M., S. Martínez, A. Mingo y T. Wuest, "La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución". *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 1, número 46, enero-marzo de 1984, pp. 5-39.
- Béjar Navarro, R. y H. H. Hernández Bringas, *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, México, CRIM/UNAM/Porrúa (Las ciencias sociales), 1996.
- Boehm, Wilfried, "Theorie und Praxis", en W. Brinkmann y K. Renner (comps.), *Die Paedagogik und ihre Bereiche*, Ferdinand Schoeningh Verlag, 1982, Paderborn, pp. 29-44.
- Bonilla, E., D. Bloc y G. Waldegg, "Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas", *La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa*. (Estados de conocimiento, número 10); II Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993, pp. 18-50.
- Brunner, J. J., "¿El futuro ya alcanzó a la investigación educativa?", *Universidad Futura*, México, vol. 6, núm. 16, 1994, pp. 4-11.
- Carr, W. y S. Kemmis, *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*, Londres, Falmer Press, 1986.
- Chevallard, Yves y Guy Brousseau, "Pour la didactique. Pourquoi la recherche en didactique des mathématiques doit constituer le coeur de l'activité des IREM", texto présenté lors de la Journée de restructuration de l'IREM d'Aix-Marseille, 1981.

- Comie, *La investigación educativa en los ochentas, Perspectivas para los noventa. Cuadernos de Estado del Conocimiento*, publicado por el Comité Organizador del II Congreso Nacional de Investigación Educativa-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México, 1993.
- Comie, "Estatutos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa", *Directorio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, México, 1995, p. 9.
- , "Comentarios al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio de 1996, pp. 181-245.
- PNIIES, "Programa de Desarrollo a la Investigación Educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre de 1996, pp. 479-499.
- Conacyt, *Indicadores de actividades científicas y tecnológicas*, México, 1995, pp. 44, 46 y 47.
- De Ibarrola, María, "Investigaciones sobre procesos educativos y estructuras de clases: reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la problemática socioeducativa en México", *Documentos Base, I Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. 1, México, 1981, pp. 87-120.
- , "Los investigadores nacionales en el área de educación", *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*, México, núm. 21, noviembre-diciembre de 1994.
- Ducoin, Patricia, *La pedagogía en la Universidad de México*, México, CESU, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1990-1991.
- y M. Landesmann (comps.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, AFIRSE, México, Embajada de Francia en México/Universidad Autónoma de Hidalgo (Colección Educación), 1993.
- Escobar, Edmundo, *El pensamiento crítico de Francisco Larroyo*, México, Porrúa, 1970.
- García, R., "Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos", en E. Leff (comp.), *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, México, Siglo XXI, 1986.
- Heller, A., *Sociología de la vida cotidiana*, México, Ediciones Península (Historia/Ciencia/Sociedad, 144), 1970.

- Latapí, Pablo, *Diagnóstico educativo nacional*, México, Centro de Estudios Educativos, 1964.
- "El Programa Nacional Indicativo de la Investigación Educativa", *Ciencia y Desarrollo*, México, Conacyt, núm. 30, enero de 1980, pp. 61-65.
- Martínez Rizo, F., "La investigación educativa: presentación y bibliografía", *Foro Universitario*, México, núm. 71, octubre de 1986, pp. 17-36.
- y R. Sánchez Puentes, "Formación de Investigadores", en *Síntesis y perspectiva de la investigación*, México, II Congreso Nacional de Investigación Educativa (Documentos Base: Grupos Técnicos de Trabajo, Mesa VIII), 1993.
- Menek, P., "Didaktik", en *Taschenbuch der Paedagogik*, vol. 1, Helmwart Hierdeis (de), Paedagogischer Verlag Burgbücherei, Bartmannsweiler, 1986, pp. 116-121 (trad. Eduardo Weiss).
- Mingo, Araceli, "Aproximación al análisis de la investigación educativa en México", *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, México, vol. XV, núm. 4, 1985, pp. 53-68.
- Popkewitz, Thomas S., *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice*, Londres/Nueva York, The Falmer Press, 1987.
- Schiefelbein, E., "The Role of Educational Research in the Conception and Implementation of Educational Policies: The Latin-American Experience", *Educational Planning in the Context of Current Development Problems*, París, IIEP, 1985, pp. 339-370.
- Schriewer y Keiner, "Patrones de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania", 1992. (La traducción pronto será publicada por la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.)
- Sigg, Ma. Luisa, P. J. Lescieur y R. Zavala, "Estado actual de la investigación educativa", *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, México, época 36, vol. VII, núm. 4, abril de 1981, pp. 124-158.
- Steger, Hanns-Albert, *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Weiss, Eduardo y Aurora Loyo, "Estado del arte de la investiga-

ción educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa", en *Síntesis y perspectiva de la investigación*, México, II Congreso Nacional de Investigación Educativa (Documentos Base: Grupos Técnicos de Trabajo, Mesa VIII), 1993.

Weiss, E., "¿Cómo consolidar la investigación educativa?", *Universidad Futura*, México, vol. 6, núm. 16, 1994, pp. 12-16.

Zeichner, K., "Reflective Teaching and Field-Based Experience in Pre-Service Teacher Education", *Interchange*, núm. 12, 1981-1982, pp. 1-22.

———, "Content and Context: Neglected Elements in Studies of Student Teaching as Occasions for Learning to Teach", *Journal of Education for Teaching*, 12, 1, 1986, pp. 5-24.