



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Alonso Herrero, José Antonio (1991)
**“LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES DE LA EDUCACIÓN EN
MÉXICO”**
en Perfiles Educativos, No. 51-52 pp. 64-73.

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

José Antonio ALONSO HERRERO*

La investigación educativa en América Latina ha experimentado un crecimiento sorprendente durante los últimos quince años. Sin embargo, uno de los aspectos neurálgicos sigue siendo la formación de investigadores de la educación, tema que en México ha sido motivo de interés y preocupación desde hace casi dos décadas. Hasta 1980 el escaso desarrollo de la investigación educativa es atribuible a la subordinación de la investigación a la búsqueda de la eficiencia tecnológica promovida por el Estado. Pero durante la última década se han realizado esfuerzos notables para mejorar la formación de los investigadores a través de talleres y seminarios. El presente artículo se centra en el análisis de uno de los principales obstáculos que afecta a este proceso de formación, es decir, el teoricismo que invade el contenido de tales cursos y que asfixia a la investigación empírica.

La investigación educativa en América Latina

La preparación de investigadores de la educación en México debe entenderse en el contexto de la investigación educativa (en adelante IE) internacional y, en particular, latinoamericana.

El interés por la IE como rama especial dentro de las ciencias sociales surge prácticamente a partir de 1960, impulsado ante todo por las organizaciones internacionales. En aquella década destacan los estudios de la UNESCO. Lugar aparte merecen los estudios sobre el desarrollo de redes de comunicación para la investigación y la innovación educativa.

Tanto los estudios; de la UNESCO como los de otros organismos privados (por ejemplo, el grupo de Bellagio) se centraron en el análisis del impacto de la eficacia de la IE, con la innovación educativa, con la toma de decisiones y con las redes de comunicación entre los investigadores de la educación.

A partir de 1970, el creciente deterioro de la situación socioeconómico en los países de América Latina incidió inevitablemente en las posibilidades generales de la educación formal y, en concreto, en el desarrollo de la IE. Las alternativas promovidas a través de diversos programas de planeación de la IE no condujeron a resultados, alentadores. Ya en la década de los setenta los mismos organismos internacionales que financiaban la IE comenzaron a mostrar sus dudas con respecto al desarrollo, futuro de la IE (Latapí, 1977; Vielle, 1976).

* Investigador del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM.

En el nivel latinoamericano, la primera evaluación global de la IE se realizó en el Congreso de México de 1978. Se constatan ahí ciertas características muy perceptibles. La IE se lleva a cabo predominantemente en las instituciones estatales, aunque en los países más desarrollados de América Latina la incidencia de los centros privados es considerable (18.5%). En general, las investigaciones de la educación realizadas por los gobiernos tienden a ser prácticas, mientras que los estudios elaborados en los centros privados o extranjeros son más teóricos. La metodología de los estudios realizados en las universidades son más refinadas que las provenientes de unidades estatales.

Finalmente, los investigadores de la educación en América Latina se han preocupado cada vez más por la manera como la educación puede contribuir al cambio social. Diversos investigadores han insistido en que la IE no puede aislarse del contexto social, puesto que la dependencia estructural de nuestros países se refuerza y profundiza a través de la dependencia cultural (Vasconi, 1976). De hecho, como destaca J. P. Vielle (1979b), la IE se puede orientar:

- o a mantener la dependencia
- o al estudio crítico de ella
- o a la búsqueda de alternativas

Dada la crisis socioeconómica que afecta a todos los países de América Latina, parecía evidente ya desde la década de los setenta que la IE debía adquirir sesgos críticos con respecto al funcionamiento del capitalismo durante los últimos lustros. Pero, además de la investigación crítica, se requieren acciones concretas que lleven a detectar las alternativas autónomas de educación de los países latinoamericanos (Rodríguez, 1987). Uno de los aspectos cruciales que deben incluir estas alternativas es, precisamente, la formación de los investigadores de la educación.

La investigación educativa en México

A diferencia de otros países latinoamericanos, la IE cuenta en México con varias décadas de existencia, aunque a partir de 1968 se ha incrementado notablemente el interés por este tipo, de investigación social. Durante este último lapso, se han elaborado diversos inventarios (1970, 1974, 1979, 1981). Una deficiencia general de tales inventarios es el, conocimiento fragmentario, que proporcionan (Sigg, 1981).

Desde nuestra perspectiva, es importante destacar que en el análisis de J. P. Vielle realizado en 1976, se afirma que el cambio, escogido para fomentar el desarrollo del sistema educativo en México tiende a perpetuar un enfoque eminentemente "tecnológico", el cual se refleja también en la investigación educativa. Vielle no duda en afirmar que la pedagogía en México está principalmente al servicio de la renovación tecnológica del sistema. Refiriéndose concretamente a la IE, subraya el hecho de que hasta 1976 el desarrollo era escaso y representaba un apoyo limitado al desenvolvimiento del sistema educativo. Durante el sexenio 1970-1976, era evidente la subordinación de la investigación a la búsqueda de la eficiencia tecnológica, para apoyar la Reforma Educativa iniciada por Echeverría (Vielle, 1976; Latapí, 1977).

Cuando, en 1979, J. P. Vielle llevó a cabo otra evaluación del desarrollo experimentado por la IE en México desde 1974, la observación central fue que ésta continuaba siendo un área rezagada. Además, cualitativamente la IE influía muy poco, en el desarrollo de la educación. La razón básica era el divorcio existente entre investigadores, y tomadores de decisiones. (Vielle, 1979a).

Dos años después, Maria Luisa Sigg (1981) confirma una vez más las serias deficiencias que afectan a la IE en México. Por lo que se refiere a los investigadores de la educación, Sigg comenta

con nitidez la anarquía existente en cuanto a la simple información cuantitativa. Basta con mencionar dos aspectos para percatarse de la desorganización. En primer lugar, hablando en términos generales, es notable la desproporción entre el número de investigadores y el de investigaciones realizadas. Sigg menciona explícitamente el caso de la investigación educativa, que cuenta con el mayor número de investigadores, ¹⁴ y que en un primer informe sólo refiere 20 investigaciones producidas y en un segundo informe sólo aparece el nombre de una persona. En segundo lugar, y refiriéndonos a una apreciación más cualitativa de las investigaciones, producidas, Sigg reconoce que es, un intento extraordinariamente difícil el de agrupar las investigaciones realizadas para lograr una clasificación de proyectos de acuerdo con sus objetivos. En conclusión, si se descartan aquellas "investigaciones" que son simples informaciones operativas, queda un reducido número de investigaciones educativas propiamente dichas, que en general se limitan a establecer un simple diagnóstico de la realidad.

Es evidente que los investigadores de la educación en México algo tienen que ver con el sombrío panorama esbozado por Sigg. Vielle y Latapí, entre otros. Pero seguramente ellos no son los únicos responsables de tan deficientes resultados. Antes de aventurar nuestro diagnóstico es preciso ahondar en los acontecimientos ocurridos después de 1980, pues, los juicios que hemos comentado se refieren al desarrollo experimentado por la IE hasta la fecha.

Investigación educativa y crisis en la década de 1980-1990

La última década presenta un panorama escindido en dos tendencias contrapuestas. Por una parte persisten todavía los evaluadores pesimistas (¿realistas, tal vez?) que denuncian acremente la falta de verdadera investigación educativa en México. Ana Hirsch afirma tajantemente que aún se prefiere importar los resultados de investigaciones extranjeras antes que realizar tales estudios, en México (Hirsch, 1985). Refiriéndose en específico a la docencia y a la investigación educativa (*ibidem*: 104), Hirsch no duda en afirmar que "existen aún escasos proyectos de investigación, de un alcance reducido frente a la problemática, de un heterogéneo nivel de rigurosidad teórica y metodológica y de una no clara vinculación con quienes viven la, problemática". Cita que es tanto más significativa en cuanto que Hirsch se hace eco, a su vez, del Documento Base de la Comisión de Investigación sobre la Formación de Trabajadores para la, Educación.

Otro conocido investigador mexicano, Carlos Muñoz, repite la misma acusación (1988). No existen abundantes investigadores de la educación en México, diríamos interpretando, su pensamiento, porque todo el sistema de la educación superior está encaminado a "la aplicación de conocimientos preexistentes", normalmente importados de países más avanzados, más que a la producción de conocimientos autóctonos a través de la investigación. Acusación, por otra parte, que no es novedosa. Ya Martiniano Arredondo y otros (1984) habían afirmado en conocido artículo que en el ámbito educativo sólo se ha dado la adopción de teorías y metodologías y que no se ha proporcionado ni alentado la investigación de carácter científico original y propia. Pesimismo todavía más radical porque estos pedagogos recogen la conclusión del Plan Maestro de Educación, según la cual "en México no existe una política de formación de investigadores". Sin embargo, merece la pena indicar que otros investigadores de la educación, como Acevedo y Mejía, no han llegado a una conclusión tan deprimente.

Precisamente en contraposición a esta última afirmación es necesario considerar ahora la segunda tendencia que mencionamos en el inicio de esta sección. En la década de los ochenta aparece con todo vigor un fenómeno educativo que aún no ha sido reconocido en toda su dimensión. Nos referimos a la existencia y aun proliferación de talleres y seminarios enfocados a la formación de investigadores de la educación.

No se trata, por cierto, de los primeros cursos orientados a la preparación de tales investigadores. Hace años ya habíamos demostrado (Alonso,1984) que en México existían dos instituciones educativas - la Universidad Iberoamericana y el Departamento de Investigación Educativa del IPN - que realmente enseñaban a sus respectivos alumnos a realizar auténtica investigación educativa. Con el término "auténtica" nos referimos a la investigación realizada conforme a los cánones tradicionales de la investigación empírica, conocidos en México a través de autores tan renombrados como Kerlinger, Pardinas, Rojas Soriano, Goode y Hatt, etc. Lo novedoso es que en estos talleres, tal como son descritos por Maggi (1987) y por Sergio Pardo (1987), se establece como eje curricular el principio de que "a investigar se aprende investigando" (conviene recordar el comentario que hace de este principio María de Ibarrola (1987-1988).

La ruptura clave - que nosotros recogeremos en una sección posterior de este artículo – es que los diseñadores de ambos tipos de seminarios o cursos son conscientes de que "los investigadores no se forman con base en cursos sobre Metodología o epistemología" (Pardo, 1987). Afirmación que repite casi literalmente Maggi al insistir en que "se asume que las necesidades de los alumnos no van tanto por el lado de la epistemología como por el de un quehacer práctico transformador..." (Maggi,1987).

Estas aseveraciones de Pardo y de Maggi, tanto más valiosas porque parecen expresar convicciones colectivas, implican un giro de 180 grados con respecto a los seminarios y cursos de metodología que se venían impartiendo desde finales de los años setenta. La importancia y profundidad de este giro solo podrán captarse en toda su plenitud si previamente entendemos por que los así llamados "cursos de metodología" consistían más bien en una serie de lecturas filosóficas y epistemológicas que jamás aterrizaban en la realidad empírica. Los educadores universitarios que participaban en tales cursos, muchas veces bajo la presión psicológica que siempre genera el deber elaborar una tesis de postgrado, concluían esos talleres con una fuerte dosis de frustración; no encontraban en ellos el apoyo específico que buscaban. ¿Por qué, entonces, esos cursos filosófico-epistemológicos se llamaban pomposamente "cursos de metodología"? La confusión es tan palmaria que bien merece la pena un detallado análisis.

Causas y génesis de una confusión generalizada

Un inexperto observador de las ciencias sociales mexicanas tal vez no pueda percibir las profundas diferencias existentes entre los conceptos de "epistemología" y de "metodología". "Curso de epistemología" y "Curso de metodología" son títulos muy en boga que los oídos profanos tal vez no acierten a distinguir con suficiente claridad. Sin embargo, durante las dos últimas décadas han proliferado en México los libros y artículos en los que precisamente se establecen los contenidos, los límites y las interrelaciones existentes entre conceptos como epistemología, teoría, metodología, y técnicas.¹

Al respecto, dos ex-investigadores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE):

- Teresa Pacheco y Ricardo Sánchez tradujeron un importante artículo de Haroun Jamous, titulado "Technique, methode, epistémologie" (1968), que sirvió como fuente de inspiración durante la década de los setenta para todos los interesados en esta temática. Este artículo se convirtió en material de lectura para los alumnos de los seminarios de meto-dología que comenzaron a impartirse en el CISE a partir de 1980, aunque el mismo artículo también se extendió por otras universidades y centros de educación superior del país.

Nos encontramos, por tanto, frente a una compleja situación plagada de contradicciones y hasta de incoherencias. Si el número creciente de libros y artículos establecían con absoluta diafanidad las diferencias que hay entre los cuatro niveles mencionados, y si los centros y profesores dedicados a la

formación de docentes universitarios estaban incluso familiarizados con tal temática, entonces la pregunta obvia es por que los famosos cursos y seminarios de metodología jamás derivaban en la investigación empírica. Este último vocablo - empírica -, tal vez contenga la clave para desenredar esta madeja de ambigüedad y confusiones.

En efecto, distinguidos observadores de la escena docente durante aquellos años insisten en confundir los conceptos, empirista y empiricista (positivista), que en nuestra opinión son radicalmente diferentes.²

En su afán por rechazar el empiricismo o el positivismo siempre latente en las ciencias de la educación norteamericanas, los modernos cruzados antipositivistas impidieron que arraigara en los jóvenes investigadores de la educación la capacidad para llevar a cabo auténticas investigaciones empíricas.

El conocido pedagogo Ángel Díaz Barriga refleja con nitidez el ambiente de tensión que surgió en México en la década de los setenta. La pedagogía industrial norteamericana, tal como la denomina este autor, fue la que ocasionó el debate. Merece la pena detenerse en su análisis porque es una magnífica ilustración de esta confusión (Díaz Barriga, 1987).

La pedagogía industrial norteamericana tuvo la virtud de cambiar el debate pedagógico en México. Ante un panorama de corte filosófico y especulativo, la nueva pedagogía yanqui aportó una visión científico-técnica de la acción pedagógica. Se incorpora la tecnología educativa en el país, pero al mismo tiempo se acentuó, como lo reconoce Díaz Barriga, el tratamiento de lo educativo como un problema científico.

Si Díaz Barriga³ hubiera mantenido esta distinción real entre lo científico y lo técnico, seguramente se habrían eliminado muchas confusiones. La técnica es un momento, es un nivel del proceso científico; pero la ciencia empírica es mucho más que la tecnología. Así según Jamous, la técnica es el nivel más bajo del proceso científico global. De las varias definiciones que aporta, bástenos con seleccionar la última: técnica es el conjunto de procedimientos bien definidos y transmisibles, destinados a producir ciertos resultados juzgados útiles. En rigor, estos procedimientos técnicos son hasta difícilmente calificables como sociológicos, porque sus orígenes son exógenos y por demás diversos. El aspecto central, precisamente, es saber en que momento se puede decir que una investigación supera el dominio de la técnica. La técnica por si misma no puede más que arrojar resultados parciales, carentes en sí mismos de significado. Es imposible interpretar los resultados obtenidos por medio de las técnicas - por ejemplo, la tecnología educativa-, "si no tenemos ya en mente algunos aspectos teóricos precisos" (Jamous: 5).

En otras palabras, en el largo proceso que toda ciencia social y -por ende - empírica implica, la técnica no ocupa más que el escalón último, aunque prescindible para diferenciar a las ciencias empíricas de la filosofía. Sin embargo, coincidimos con Jamous al indicar que el nivel técnico o tecnológico es el que puede adquirir con mayor facilidad una cierta autonomía:

Discutir de técnica sin preocuparse de hipótesis teóricas o de puntos de vista (epistemológicos) puede, en última instancia, tener un sentido; por el contrario, no vemos qué significa la "autonomía" del nivel epistemológico que, por implicar los niveles teóricos y metodológicos, debe de alguna manera "atenderlos" o cuando menos acompañarlos (*ibidem*: 71).

Si admitimos esta distinción nítida y fundamental entre la ciencia empírica, por definición, y la técnica, entonces resulta difícil comprender por qué tantos años analistas del fenómeno educativo mexicano tienden a equipar *de facto* ciencia empírica con tecnología o técnica. Así, Ángel Díaz Barriga afirma que, al incorporarse el pensamiento industrial en el debate pedagógico mexicano, "se

acentuó el tratamiento de lo educativo como un problema científico y técnico". La consecuencia fue -según su opinión -que así se expulsó de la educación el abordaje teórico, político a histórico. Y, a renglón seguido, añade:

Se buscó abordar la docencia desde la lógica de la teoría de la ciencia [...] Se convirtió a la docencia en un acto empírico [...] Esta tendencia se inserta en el desarrollo de un cierto tipo de pensamiento positivista que por mucho tiempo se fue financiando en las diversas ciencias sociales en México.

Difícilmente podría plantearse con mayor claridad la confusión entre ciencia empírica y ciencia empiricista (positivista). Convertir a la docencia en un acto empírico sólo significa, según los criterios expuestos, que el tratamiento de la docencia dejó de ser meramente filosófico y especulativo. Otra cosa muy distinta es que las ciencias sociales importadas en aquella época de los Estados Unidos fueran casi inevitablemente positivistas, como ocurrió con el conductismo psicológico o con la sociología cuantitativa de Lazarsfeld y tantos otros. Pero, al igual que hay ciencias sociales positivistas, también hay ciencias sociales antipositivistas y genuinamente dialécticas.⁴

Demos un paso más para comprender las raíces de esta identificación insostenible. Una explicación apresurada del porqué se acogió con los brazos abiertos ese pensamiento positivista (en el sentido expuesto) es la que dan Hirsch (1985), Arredondo y otros (1984), y Díaz Barriga (1987). Todos recurren, en definitiva, al proyecto eficientista de las autoridades. Sin negar la tendencia estructural del eficientismo, típica de todas las autoridades, ni el poder avasallador de la lógica administrativa (Arredondo, 1984), es necesario añadir de inmediato que el punto de la discusión no es el carácter cuantitativo, descriptivo y empiricista de las investigaciones docentes, sino la incapacidad de los investigadores universitarios, sobre todo en el área de la docencia, para producir investigaciones empíricas, teóricamente pertinentes y que contribuyeran al conocimiento de la realidad educativa mexicana.⁵

El marxismo como innovación teorizante

La irrupción de la tecnología educativa yanqui en la escena mexicana colocó a los científicos sociales de México (pedagogos, sociólogos y psicólogos, sobre todo) ante un dilema que básicamente es compartido por todos los científicos sociales latinoamericanos de aquella época.

Muchos de ellos entendieron aquel embate del positivismo científico norteamericano como un ataque frontal ante el cual no cabía la adopción de posturas ambiguas. De hecho, unos tomaron la posición receptiva. El conductismo se instaló triunfalmente en ciertas facultades de psicología, el funcionalismo penetró a través de Gino Germani bajo el disfraz de la teoría de la modernización, y algo parecido ocurrió en las distintas ciencias sociales. Este amplio grupo de científicos sociales latinoamericanos puede identificarse, siguiendo a Edelberto Torres-Rivas (1990: 135) como "un sector importante de quienes hacían ciencias sociales que pensaban y creían en el crecimiento económico – el desarrollo de las fuerzas productivas, del capitalismo - y en la modernización de la sociedad como un proceso secular de asimilación de técnicas y conductas, propias de la sociedad burguesa". En el campo concreto de la educación, esta apertura ante la modernización se tradujo en la aceptación y divulgación de las tecnologías cuantitativas y conductistas procedentes de los Estados Unidos.

Otros estudiosos, sin embargo, postularon "el cambio revolucionario de la sociedad en dirección del socialismo". Opción que implicaba, de una u otra manera, la aceptación de la teoría marxista. En las universidades mexicanas, esta segunda opción tuvo muchos seguidores, en su gran mayoría acríticos e imperfectos concededores del marxismo.⁶

En los centros de didáctica y, en general, en el ámbito de las ciencias pedagógicas de México, la reacción a veces virulenta contra la innovación positivista norteamericana también vistió los ropajes de la teoría marxista. Pero, por desgracia, la respuesta a la primera innovación positivista llegó bajo la forma de otra innovación, esta vez marxista, y el resultado final fue la esterilidad teórica y creativa para interpretar e investigar nuestra realidad concreta.

Consecuencias para la investigación educativa del teoricismo marxista

Llegamos así al núcleo del presente artículo. La superficial y descriptiva IE en México - con honrosas y bien conocidas excepciones - casi nunca alcanzó los niveles de auténtica producción científica, debido - al menos en parte - al influjo castrador y teorizante de un malentendido marxismo. Otros factores, algunos previamente señalados, también afectaron la actividad científica de los investigadores de la educación. Pero, entre todos los impedimentos mencionables, tal vez ninguna otra causa haya tenido un impacto tan profundo y tan omnipresente como el teoricismo marxista.

Digamos, ante todo, que el teoricismo marxista no es un invento mexicano, ni latinoamericano; es una herencia, casi inevitable. Nos remitimos en este punto al excelente libro de Perry Anderson, titulado *Consideraciones sobre el marxismo Occidental (1979)*. El núcleo de su argumento es que "el progresivo abandono de las estructuras económicas o políticas como puntos de interés de la teoría (marxista) fue acompañado por un cambio básico en todo el centro de gravedad del marxismo europeo, el cual se desplazó hacia la *filosofía*" (*ibidem*: 64, subrayado por el autor). Después de la segunda Guerra Mundial, todos los teóricos marxistas europeos, Lukács, Lefebvre, Della Volpe, Colletti, Althusser, etc., fueron profesores de filosofía. Sobre todo, a partir de la década de los sesenta éstos fueron los autores que más influyeron en los marxistas latinoamericanos. A la lista habría que añadir a Gramsci, un marxista que no fue académico, pero que debido a su encarcelamiento nunca pudo realizar una extensa investigación empírica. En el caso concreto de México, también habría que señalar el influjo de algunos marxistas españoles, incorporados a las universidades mexicanas a raíz de la Guerra Civil española. Da la casualidad de que el más sobresaliente, Adolfo Sánchez Vázquez, es también filósofo.

Obviamente, ser filósofo marxista no es ningún delito; pero "filosofizar" sobre la herencia científica de Marx no puede dejar de tener consecuencias irreparables. La primera, señalada por el mismo Perry Anderson (*ibidem*: 67), es que gracias a esta imparable "filosofización":

El marxismo occidental en su conjunto invirtió trayectoria del desarrollo del propio Marx. Mientras que Marx se desplazó progresivamente de la filosofía a la política y luego a la economía [...] sus sucesores [... volvieron la espalda cada vez más a la economía y la política para pasar a la filosofía (subrayado nuestro).

Esta inversión no es algo anodino e intrascendente. El meollo de nuestro argumento es que la filosofía, por ser una actividad especulativa y deductiva, y la economía y el resto de las ciencias sociales, precisamente por ser inductivas y empíricas, poseen dos maneras de proceder distintas y hasta contrapuestas. Los filósofos son, por lo general, muy conscientes de las diferencias metodológicas que median entre la filosofía y las ciencias modernas. Así, Manuel García Morente (1983: 19) nos proporciona dos pistas fundamentales cuando reacciona con violencia contra los que se figuran que la filosofía debe hacerse como las ciencias. La filosofía, dice categóricamente, no es la mera síntesis de los resultados obtenidos por las ciencias positivas. Estas ciencias y la filosofía no se pueden equiparar, ni por el objeto (la filosofía estudia los objetos desde el punto de vista de la totalidad, mientras que las ciencias tienen como objeto sectores parciales de ser), ni por el método.⁷

Los filósofos coinciden en aceptar que el método de la filosofía es el deductivo y el intuitivo. Sobre todo a partir de Descartes, según García Morente, el método fundamental de la filosofía es la *intuición*.

Las ciencias empíricas, incluidas las sociales en el sentido ya aclarado, requieren un método que incluya de algún modo el momento inductivo. Es decir, todo científico, natural o social, debe acercarse de alguna manera a la realidad empírica. La simple introspección o la pura deducción lógica, tomadas aisladamente, son caminos inadecuados para las ciencias positivas.⁸

Esta tesis es aplicable, objetivamente, al mismo Marx, en cuanto economista científico que se volvió en las últimas décadas de su vida. Marx fue un pensador materialista, como todos sabemos, en el sentido de que rechazó enérgicamente el idealismo hegeliano. Por eso el punto de partida de Marx, en tanto economista, es siempre la *realidad* empírica. Es cierto que Marx no es un vulgar positivista. Desde muy temprano en su carrera intelectual rompió con Feuerbach al afirmar que la realidad no es directamente captable: "Yo he sudado sangre y agua para encontrar las cosas", diría Marx a Engels (en 1877).

¿En qué consiste, por tanto, este proceso de acercamiento a la realidad según Marx? Los marxistas actuales nos dirán que *no* es la observación inmediata de lo real la primera tarea, sino el rechazo de la ideología que nos impide captar lo real. Ciertamente Marx mismo así lo hizo en sus investigaciones; científicas. Pero nos olvidamos con facilidad del proceso. Marx en su vida personal a lo largo de más de 20 años. Al concluir su libro *El Capital*, llegó al término de su investigación, es decir, a la elaboración de lo que él llamaría los concretos de pensamiento. Pero este fue el punto de llegada. El instrumento del que se sirvió fueron los conceptos.

Pero ¿cuál es el punto de partida de Marx en el proceso de elaboración científica? El partió de cierto material previo, como informaciones, nociones, conocimientos, etc.; así es como Marx elabora los objetos de pensamiento. En otras palabras, según Marx, hacer ciencia es construir, no simplemente captar un reflejo. Sin embargo, en el proceso de la construcción científica siempre precede a partir de informaciones previas y no por simple deducción conceptual. De hecho, a medida que Marx se adentro mas y más en el ámbito de la ciencia económica, sintió la necesidad de ampliar sus fuentes de información. No contento con acudir a fuentes secundarias, al final de su vida diseñó su famoso cuestionario para entrevistar a obreros. Es un primer esfuerzo, muy primitivo, pero también infalible indicador de la tendencia científica - y empírica - que se volvió dominante en la evolución personal de Marx.

Si el marxismo posterior a Marx hubiera crecido en la línea de las ciencias sociales empíricas-aunque no positivistas -, muy probablemente habría seguido de algún modo los derroteros adoptados por la sociología empírica de Europa y de los Estados Unidos.

Temas cruciales para la investigación empírica, como la transformación de los conceptos abstractos en variables mensurables, junto con la operacionalización de variables y la elaboración rigurosa de un plan o diseño de la investigación empírica, entre otros, son aspectos insoslayables de las ciencias sociales.

No hay ninguna razón para que se conviertan estos temas en lote cerrado de los científicos sociales positivistas, como Lazarsfeld, Boudon (1973) y Blalock, entre otros muchos.

El teoricismo "filosofizante" ha desviado la atención de los autores marxistas hacia las regiones de la construcción teórica de altos vuelos. En vez de concentrar sus energías en la crítica, a veces mordaz, de los manuales de investigación elaborados por conocidos sociólogos positivistas, norteamericanos en su mayoría, hubiera sido más eficaz que los científicos sociales latinoamericanos

nos hubiéramos esforzado por construir las herramientas y técnicas indispensables para captar la realidad desde una perspectiva marxista.

El mismo teorismo explica, en gran parte, el que los autores marxistas tengan que "vivir de prestado" en la construcción de sus teorías. Ya Marx y Lenin se quejaron de que para comprobar sus hipótesis tenían que recurrir a censos y a otras informaciones empíricas elaboradas desde perspectivas teóricas ajenas al marxismo. De ahí que los indicadores usados por los científicos sociales marxistas a menudo no correspondan estrictamente a los conceptos teóricos emanados de su perspectiva.

Conclusión

Las referencias al desarrollo cada vez más filosófico de las escuelas marxistas occidentales son aplicables, en diverso grado, a las diferentes ramas de las ciencias sociales latinoamericanas. Por tanto, el influjo teorizante del neomarxismo es uno de los factores que se deben tener en cuenta para comprender el escaso y tardío desarrollo empírico de la IE en México. Sobre todo a partir de 1968, fecha determinante en las ciencias sociales mexicanas.

Durante la década de los años setenta estuvieron en boga ciertos conceptos - la ruptura epistemológica, por ejemplo -, así como ciertos autores - Karel Kosik es uno de ellos -, y se perdió de vista que la formación de investigadores es gradual y lenta. De hecho, aunque Piaget fue uno de los autores tal vez más citados entre los científicos de la educación, no se toma en cuenta la importante distinción piagetiana a la que hacemos referencia en la nota dos.

En opinión de Piaget, la experimentación, y en general la investigación empírica - añadimos nosotros -, no es una construcción libre como la deducción. Por el contrario, la actividad inductiva típica de las ciencias empíricas exige un trabajo de adaptación mayor. Y, por consiguiente, un proceso de aprendizaje más lento y laborioso. En concreto, creemos que la formación de investigadores de la educación exige la multiplicación de programas semejantes a los que ya mencionamos en 1984, como el programa de postgrado del DIE del Instituto Politécnico Nacional o la licenciatura en educación de la Universidad Iberoamericana, o los talleres más recientes expuestos por Maggi y Sergio Pardo.

No pretendemos, de ninguna manera, negar la complejidad de un problema que María de Ibarrola (1987-1988) ha analizado más extensamente. Pero cuando ella habla de la construcción social de la investigación educativa (*ibidem: 18 y ss.*), además de las dimensiones que allí se mencionan, es preciso incluir una referencia a la problemática esbozada en este ensayo.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, José Antonio. (1984) "Formación de investigadores de la educación en México", *Revista de la Educación Superior*, (diciembre) pp. 29-42.

(1989) *Metodología*, décima ed. Ediciones Hispánicas.

ANDERSON, Perry. (1979) *Consideraciones sobre el marxismo occidental Siglo XXI*, México. Primera edición inglesa en 1976.

ARREDONDO, M. *et al*

(1984) "La investigación educativa en México", *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. XLVI, núm.1.

- CASTREJON, Jaime. (1979) "Planeación educativa y formación de docentes", en Formación de docentes", en *Foro Alternativas Universitarias*, UAM Azcapotzalco.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1987) "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", en *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, UNAM-SEP-ANUIES, México.
- EMMERICH, Gustaw E. (1982) "El Plan Maestro de IE: Reseña y comentario crítico", *Perfiles Educativos*, núm.17 (julio-sept.).
- ESPELETA, J. Y M. Sánchez. (1979) Maestrías en educación en México, PNIE-DIE-IPN, México.
- GARCÍA MORENTE, Manuel. (1983) *Lecciones preliminares de filosofía*. Edit. Época, México. Edición reciente de las conferencias pronunciadas por el autor en Argentina, a lo largo de 1937.
- GÓMEZ C., Víctor M. (1981)"Educación y estructura económica: Marco teórico y estado del arte de la investigación educativa en México", en *Documento Base*, v. 1, México, pp. 45-85.
- GÓMEZ D., Galo. (1980) "Programas en México de maestrías en educación", *Revista Ciencia y Desarrollo*, núm. 30 (enero-febrero), 40 y ss.
- HIRSCH, Ana. (1985) *La formación de profesores investigadores universitarios en México*, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- (1986) "Propuesta de formación de profesores con énfasis en investigación educativa", *Rev. de la Educación Superior*, Vol. XV, núm. I (57) (enero-marzo), 100-114.
- IBARROLA, Maria de (1986-1987) "La formación de investigadores en México. Invitación al debate", en *Revista Avance y Perspectiva*, (Cinvestav-IPN, núms. 29 y 33). Artículo reimpresso, aunque algo abreviado en: *Universidad Futura*, UAM-A, Vol. 1, núm.3 (octubre, 1989) pp.12-26.
- JAMOUS, Haroun. (1968) "Technique, méthode, epistemologie", en *Epistemologie Sociologique*, núm. 6, Ed. Anthropos, París, pp. 21-38. (Traducido al español por Teresa Pacheco y Ricardo Sánchez).
- LANDA, Josu y otros. (1988) "Crisis y reforma en el ámbito de la Educación Superior, Vol. XVII, núm. 1(65) (enero-marzo), pp. 1S-35.
- LATAPÍ, Pablo. (1977) "Reflexiones acerca del éxito de la investigación educativa", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, V. B, núm. 4, pp. 59-68.
- (1981a) "La efectividad de la investigación educativa", *Perspectivas*, (UNESCO), núm 3.
- (1981b) "Las prioridades en investigación educativa en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. II, núm. 2
- LAZARFELD, P. y BOUDON R. (1973) *Metodología de las ciencias sociales*. Vols. I y II. Laia, Barcelona.
- MAGGI, Rolando. (1987) "Magisterio, práctica docente y formación de investigadores", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVII, núm. 2, pp. 15-45.
- (1989) "Situación y perspectiva de la IE en México". Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación, Cuernavaca, Morelos.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. (1988) "La educación superior ante las políticas derivadas de la crisis", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XVII, núm. I (65) (enero-marzo).
- (1989) "Programa Institucional de Investigación sobre problemas Educativos" *UMBRAL XXI*, Universidad Iberoamericana.
- ONO, Masatoshi. (1982)"Proposiciones sobre investigación educacional para AL", *Investigaciones Educativas Venezolanas*, 2 (4).

- PAEZ M, Rodrigo. (1981) "El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones", *Perfiles Educativos*, núm.13 pp. 5-20.
- PARDO GALVÁN, Sergio. (1987) "Programas de formación y actualización en investigación educativa (en las universidades públicas de los estados)", *Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, UNAM-ANUIES-SEP, México.
- PÉREZ RIVERA, Graciela. (1987) "La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el CISE de la UNAM", *Foro Nacional. sobre Formación de Profesores Universitarios*, ANUIES-SEP-UNAM, México.
- PESCADOR, José A. (1980) "Tres aspectos de la investigación educativa en México", *Cuadernos Universitarios*.
- PIAGET, Jean. (1979) Tratado de lógica y conocimiento científico. Volumen I, Paidós, Buenos Aires.
- (1982) *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*. Alianza - UNESCO, España. Parcialmente reimpresso en *Metodología II Problemas metodológicos actuales y operacionalización de conceptos y proposiciones*. Antología preparada por Fernando Cortes et al. SEP-U de G- Comesco, México, pp. 226.
- PNIIE. (1981) "Las investigaciones educativas referidas a las relaciones entre educación y sociedad. Aspectos teóricos-metodológicos", en Documentos Base, Vol. I, México, pp. 23-43.
- RODRÍGUEZ R, Eugenio. (1987) "*Perspectivas de la investigación en A. L. y su impacto en el sistema*", en *Anales de la Facultad de Educación*, Vol.10, pp.51-63, (Santiago, Chile).
- SEP. (1982) *Diagnóstico de la IE- Principales resultados*, México, D. F.
- SIGG, Ma. Luisa et al. (1981) "Estado actual de la investigación educativa", *Educación*, v. VII (abril-junio), 124-146.
- TOPETE, Carlos. (1989) "Algunas aproximaciones a las tendencias de la investigación educativa en México". Ponencia presentada en el II Congreso de la Asociación de Investigadores de la Educación, Cuernavaca, Morelos.
- TORRES-RIVAS, Edelberto. (1990) "Retorno al futuro: Las ciencias sociales vistas de nuevo", *Acta Sociológica*, Vol. III, núm. 2 (mayo - agosto), 129 -143.
- VASCONI, Tomás. (1976) "La información para la investigación de las relaciones entre la educación y el desarrollo económico-social en A. L.", en *Comercio Exterior*, Vol. 26 (oct.).
- VIELLE, Jean-Pierre. (1974) *Las instituciones mexicanas de investigación educativa: 1973 -74*.
División General de Coordinación Educativa, SEP.
- (1976) "La investigación educativa en México: su contribución al estudio y desarrollo de la educación", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VI, núm. 3.
- (1979 a) "Los determinantes de la capacidad y del impacto de la investigación educativa en México", *Informe Preliminar (Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, CONACYT.)*
- (1979 b) "I. en E. Su importancia para la política científica y tecnológica", *Revista de la Educación Superior*, v. VIII, núm. 4.
- (1979 c) "La capacidad y el impacto de la IE." *Informe final* del proyecto PNIIE-RIE, 1979, México.
- (1980 a) "Panorama de la investigación educativa en México", *Ciencia y Desarrollo*, num.30.
- (1980 b) "Micro estrategias para la Investigación a innovación educativa en la educación superior". Ponencia Seminario, UNAM.
- (1981) "La formación de profesorado para la IE." Documento introductorio del Coloquio I.80 RIE-CREDE-UAC, marzo.

(1981) "La capacidad de *IE* en México. Ponencia, PNIIE-CONACYT.

VIELLE, Jean-Pierre y Carlos PALLÁN. (1979) "Investigación en educación: su importancia para la política científica y tecnológica", *Revista de la Educación Superior*, Vol. VIII, núm. 4, ANUIES.

(1980) "Planeación de la educación superior", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, X, núm. 2. pp.124-140.

NOTAS

¹ Hemos discutido con detenimiento estos temas en el libro *Metodología*, editado por primera vez en 1977. Allí comentamos el libro de A. Tecla y de A. Garza, *Teoría, métodos y técnicas en la investigación social*, Edit. De Cultura Popular, México, 1974. También Pablo González Casanova se ocupó de esta temática en aquellos años. El artículo aparece en el libro *La falacia de la investigación en ciencias sociales*, Océano, México. 1987.

² Aunque más tarde volveremos sobre esta distinción, es conveniente señalar desde ahora que para nosotros, empirista se contraponen a especulativo. Mientras que la filosofía o la geometría son teóricas y deductivas, las ciencias modernas, tanto las físico-naturales como las sociales, son empíricas e inductivas o inductivo-deductivas. Por el contrario, empiricista o positivista es el científico social que no admite las diferencias esenciales que median entre las ciencias sociales y las naturales. Comte sería el prototipo de los empiricistas. Piaget define al *empirismo* epistemológico como "la doctrina según la cual todo conocimiento provendría de la experiencia externa o interna, siendo la propia experiencia concebida como una lectura o un registro de propiedades ya muy organizadas, ya sea en los objetos [...] ya sea en el sujeto" (1979: 40).

³ Es evidente que Ángel Díaz Barriga no es el causante de tal situación; su gran mérito consiste en transmitirnos el ambiente predominante en el mundo pedagógico durante aquellos años.

⁴ Mostrar las diferencias radicales entre las diversas escuelas sociológicas (positivistas, funcionalistas, weberianas marxistas) constituye el objeto del libro *metodología*, antes citado. Sin embargo, el denominador común de todas ellas, como verdaderas ciencias, es la producción de investigaciones empíricas.

⁵ Se puede reforzar aún más este raciocinio mediante un argumento ad hómitem. En efecto, todos los autores arriba citados fueron en aquella época miembros del CISE y de manera más o menos directa intervinieron en la elaboración del Seminario de Investigación Educativa que forma parte del subprograma B. Ya hemos mencionado las características "filosofizantes" y especulativas o teóricas de todas las lecturas requeridas en ese seminario. Sin embargo como a todos nos consta, no hubo en aquellos momentos ninguna presión por parte de un posible "proyecto eficientista" de las autoridades. Por el contrario, hubo plena libertad para organizar los seminarios según un criterio estrictamente científico. Si los diseñadores de ese seminario no aprovecharon la ocasión para construir un taller semejante a los descritos por Maggi y Sergio Pardo fue, probablemente, por alguna de las razones que comentaremos a continuación.

⁶ Edelberto Torres-Rivas, hablando del contexto latinoamericano tampoco hace una evaluación muy positiva del marxismo en estas latitudes, cuando afirma: "En la historia del pensamiento social latinoamericano, habrá que consignar que fue en el interior del pensamiento marxista latinoamericano de aquella época –pensamiento más volcado para respaldar la acción política que para enriquecer la teoría donde se produjeron los debates más importantes, aunque después hayan sido considerados insuficientes o inútiles" (*Ibidem*, 139).

⁷ Diversas opiniones acerca de la relación entre la filosofía y la ciencia aparecen en Piaget (1982).

⁸ Conviene en este contexto recordar la diferencia entre la experimentación (inducción) y la deducción y las razones que Piaget aduce para explicar el retraso de la primera con respecto a la segunda:

La primera de estas razones es la de que el espíritu tiende por naturaleza a percibir intuitivamente lo real y a deducir, pero no a experimentar, ya que la experimentación, a diferencia de la deducción, no es una construcción libre o al menos espontánea o directa de la inteligencia, sino que se supone su misión a instancias exteriores que exigen un trabajo de adaptación mucho mayor (y psicológicamente más costoso) (Piaget, 1982-34).